



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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПО
ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями
речи»

Выполнила:
Студент(ка) группы ОФ-206-173/2-1
Шестопалова Алина Фаритовна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Резникова Елена Васильевна

Проверка на объем заимствований:

71,4% % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

«16» 12 2021 г.

зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

Л.А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2021

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	9
1.1. Понятие «письменная речь» в психолого-педагогической литературе.....	9
1.2. Особенности формирования письменной речи у детей в онтогенезе	18
1.3. Система психолого-педагогического сопровождения младших школьников.....	27
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.....	41
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с РАС	41
2.2. Особенности речевого развития младших школьников с РАС ...	54
2.3. Обзор методик коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей с РАС.....	61
Выводы по 2 главе	67
ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	69
3.1. Изучение нарушений письменной речи младших школьников с РАС	69
3.3. Анализ результатов экспериментальной работы.....	85

Выводы по главе 3	90
Заключение	92
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	95
ПРИЛОЖЕНИЕ	103

ВВЕДЕНИЕ

В последнее время в нашем обществе увеличилось количество детей младшего школьного возраста с нарушениями письма. Трудности, с которыми сталкиваются дети младшего школьного возраста с проблемами в развитии речи, настолько серьезны, что для многих они становятся совершенно непреодолимыми. Это приводит к отдалению жизни общества, наличие примирения со своим положением и преодоление психологического дискомфорта, а в будущем трудностей обучения, участия в общественной жизни, трудоустройства и создания семьи. Потому вопросы психолого-педагогического сопровождения становятся основой жизни таких детей, и эти дети должны находиться в сфере психолого-педагогического сопровождения, которое учитывает их психологические и физические особенности и способности.

Проблема нарушений письма у детей младшего школьного возраста является одной из важнейших в процессе школьного образования. Именно чтение и письмо из цели обучения в начальной школе становится средством дальнейшего обучения.

Среди многих форм нарушений развития детей расстройство аутистического спектра (РАС) является одной из наиболее актуальных проблем. Стоит отметить, что в начале изучения этого синдрома предполагалась только неконтактность ребенка, которая мешала взаимодействию с обществом, реализации сохранных способностей. В настоящее время расстройство аутистического спектра считают, как всепроникающее расстройство.

Расстройство аутистического спектра представляет тяжёлую структуру дефекта, которая заключается не только в нарушении развития, затрагивающем все сферы психики детей, но и специфические речевые способности.

Для детей характерно неравномерное созревание психической, двигательной, речевой, эмоциональной и других сфер жизни. Эмоциональная реакция на близких людей ослаблена, вплоть до «аффективной блокады», реакция на слуховые и зрительные раздражители недостаточна. При общении дети не направляют свою речь на собеседника, отсутствуют жесты, экспрессия, а мелодичность речи нарушена. Произношение звуков очень разное – от правильного до неправильного. В тональности явные отклонения, как и в скорости, ритме. Отсутствует передача интонации, постоянны эхолалии (звуковые и речевые рефлексии «Эхо»), несогласованность, неспособность вступать в диалог. Уже давно существует тенденция к словообразованию. Экспрессивная речь развивается с задержкой. Частые фразы-клише, мутизм. Речь может быть правильной, косноязычной и лепетной. При правильной организации коррекционно-развивающей работы дети с расстройством аутистического спектра могут достичь высокого уровня развития. Это обуславливает **актуальность** изучения речи детей с расстройством аутистического спектра.

Особенности развития речи детей с расстройством аутистического спектра широко представлены в клинических исследованиях (Х. Аспергер, В.М. Башина, А.Е. Зеленецкая, Д.Н. Исаев, Л. Каннер, К.С. Лебединская, С.С. Мнухин, Н.Б. Семашкова, М. Руттер и др.). В психологических исследованиях нарушение речи при расстройстве аутистического спектра рассматриваются в контексте трудностей коммуникации (Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская, Б. Призант и др.).

Поскольку многие дети с расстройством аутистического спектра все еще имеют проблемы с диалогической речью в старшем возрасте, необходимо воспользоваться другими возможностями общения – развивать письменную речь.

Цель исследования – теоретически изучить и экспериментально доказать эффективность психолого-педагогического сопровождения младших

школьников с расстройством аутистического спектра по преодолению нарушений письменной речи.

Достижение выдвинутой цели обусловило необходимость решения следующих **задач**:

1. Изучить психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Исследовать состояние развития письменной речи (или чтения и письма) младших школьников с расстройством аутистического спектра.

3. Разработать программу психолого-педагогического сопровождения младших дошкольников с расстройством аутистического спектра по преодолению нарушений письменной речи и проверить эффективность проведенных мероприятий.

Объект исследования: процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с расстройством аутистического спектра по преодолению нарушений письменной речи.

Предмет исследования: особенности письменной речи у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Гипотеза исследования – эффективность развития чтения и письма детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра будет возможным если:

1) будет реализовано содержание коррекционной работы, основанное на создании и использовании программы психолого-педагогического сопровождения младших школьников с расстройством аутистического спектра по преодолению нарушений письменной речи;

2) будет учтен индивидуальный подход в отношении каждого ребенка экспериментальной группы при проведении коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи.

Методологической основой исследования являются базовые принципы психологии: детерминизма (С.Л. Рубинштейн), системного подхода (Б.Г. Ананьев, В.Ф. Ломов, К.К. Платонов), развития

(Л.С. Выготский, А.А. Запорожец); концепция активного субъекта жизнедеятельности (Л.С. Рубинштейн, А.К. Абульханова-Славская); идеи и концепции гуманистической психологии личности (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл, Д.И. Фельдштейн); учение о закономерностях, движущих силах сензитивных периодах развития ребенка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Е.В. Субботский, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн); основные теоретические положения исследований, посвященных психолого-педагогической коррекции (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, У.В. Ульenkova, С.Д. Забрамная); идеи организации реабилитации детей с нарушениями речи (Р.Е. Левина, О.Е. Грибова, И.Т. Власенко).

Методы исследования - анализ литературных источников по теме исследования, изучение состояния проблемы, личных дел, педагогическое наблюдение, беседа, констатирующий, контрольный и обучающий эксперименты, количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы, обобщение полученных результатов.

Базой исследования явилось Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) №60 г. Челябинска».

Исследование осуществлялось в **три этапа** с 2019 по 2021 год.

Первый этап (2019-2020) – подготовительный, который был посвящен изучению и анализу психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, разработке понятийного аппарата, подбору диагностического инструментария, комплектованию экспериментальной группы.

Второй этап (2020-2021) – опытно-поисковое экспериментальное исследование, заключающееся в проведении констатирующего эксперимента и организации эффективных путей психолого-педагогического сопровождения младших школьников с расстройством аутистического спектра по преодолению письменной речи.

Третий этап (2021) – обобщающий, в процессе которого осуществлена систематизация и обобщение полученных данных (контрольный эксперимент), уточнение основных положений, оформление текста диссертации.

Теоретическая значимость исследования проявляется в том, что полученные экспериментальные данные позволяют: уточнить теоретические подходы по преодолению трудностей развития письменной речи младших школьников с расстройством аутистического спектра; представить систему психолого-педагогического сопровождения младших школьников с расстройством аутистического спектра по преодолению нарушений письменной речи.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработана программа коррекционной работы.

Структура объем диссертации. Диссертация состоит из введения, 3-х глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, включающего 2 наименования, приложений. Общий объем диссертации составляет 183 страницы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Понятие «письменная речь» в психолого-педагогической литературе

Одним из главных отличий человека от животных, отличающим, отражающим законы его психического, социального и физиологического развития, является наличие особого психического процесса, называемого речью [34].

Речь – это процесс общения людей посредством языка. Для того чтобы говорить и понимать чужую речь, нужно знать и уметь им пользоваться [12].

В исследованиях отечественных психологов Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, Т.М. Тункель, Г.Д. Чистяковой и др. принято разделять понятия «язык» и «речь». Язык – это система условных символов, передающих комбинации звуков, которые имеют определенный смысл и значение для людей. Язык развивается обществом и является формой отражения их социального существования. В то же время язык, который формируется в процессе общения людей, является продуктом социально-исторического развития. Кроме того, одним из феноменов языка является то, что каждый человек находит готовый язык, на котором говорят другие, и в процессе своего развития усваивает его. Однако став носителем языка, человек становится потенциальным источником развития и модернизации языка на котором он говорит.

Важной научной работой является работа Л.В. Щербы и его учеников Л.В. Бондарко, Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич «О тройном аспекте языковых явлений и эксперименте в языкознании». В ней было предложено в качестве предмета психолингвистики рассматривать три аспекта языка [84].

Принципиально важной является работа Л.В. Щербы и его учеников Л.Р. Зиндер, Л.В. Бондарко, М.И. Матусевич «О тройном аспекте языковых

явлений и эксперименте в языкознании». В ней было предложено в качестве предмета психолингвистики рассматривать следующие три аспекта языка [84].

Первый аспект – это речевая деятельность, с помощью которой ученый понимал процессы говорения и понимания. В то же время он отметил, что процессы понимания и интерпретации знаков не менее активны, чем процессы произнесения звуков и говорения (потому что мы понимаем то, чего никогда раньше не слышали).

Из этого, по мнению Л.В. Щербы следует, что «этот механизм, эта речевая организация человека не может быть равна сумме речевого опыта (говорения и понимания) данного индивида, но должна быть какая-то обработка этого опыта».

Вторым аспектом он рассматривал языковую система-прежде всего, словарь и грамматику. В то же время он считал, что языковая система проявляется в отдельных речевых системах.

Третий аспект языковых явлений – это языковой материал. Это не «деятельность отдельных индивидов, а совокупность всего, что говорится и понимается в определённой ситуации в определенное время в жизни данной социальной группы».

С психологической точки зрения, общение посредством языка – это не менее сложное явление, чем сам язык.

А.Н. Леонтьев пишет, что «всякий акт речи подобен решению определенной проблемы, которая, в зависимости от формы и типа речи, а также конкретных обстоятельств и целей общения, требует различного ее построения и использования различных средств речи» [40].

Человеческая речь очень разнообразна и имеет разные формы. Независимо от того, какую форму речи использует человек, он будет ссылаться на один из двух основных типов речи: устную или письменную (рис 1).



рис. 1. Классификация видов речи по А.Г. Маклакову

Следует отметить, что любой тип речи, в том числе устной и письменной, имеет свою собственную цель, т.е. выполняет определенные функции. Основными функциями речи являются: выражение, воздействие, сообщение и обозначение. (рис. 2)

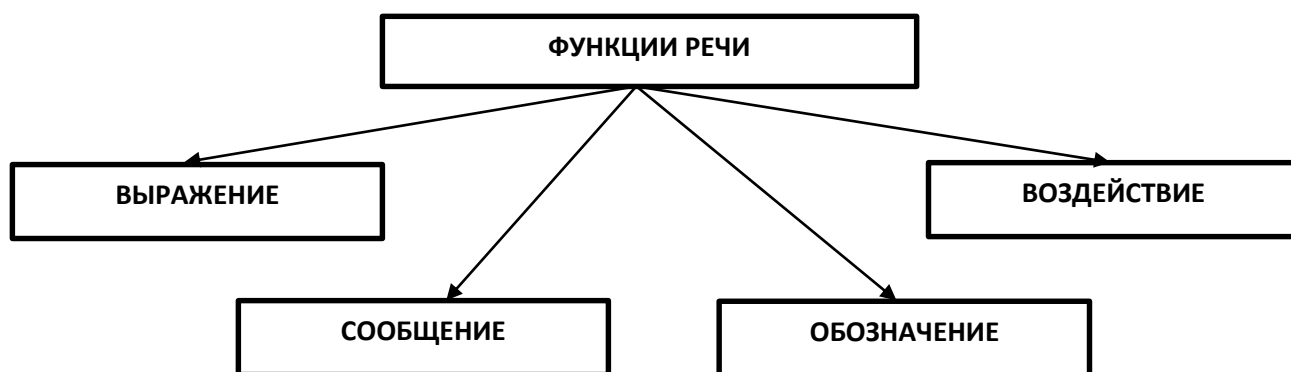


рис. 2. Функции речи

Л.С. Выготский писал, что основное отличие устной речи от письменной заключается в том, что последняя формируется только в условиях целенаправленного обучения, соответственно, ее механизмы формируются в период обучения грамоте и совершенствуются в процессе дальнейшего обучения [24].

Рассмотрим подробнее письменную форму речи.

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 [69].

По мнению И.Н. Садовникова для различных форм языковой деятельности первичной может быть и устная и письменная речь. Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменную следует считать величайшей из всех изобретений, созданных человеком. Письменная речь не только произвела революцию в методах хранения, передачи и обработки информации, но и изменил самого человека, в частности, его способность мыслить абстрактно [74].

Письмо – это символическая система фиксации речи, которая позволяет использовать графические элементы для коррекции речи во времени и передачи ее на расстоянии [79].

В отечественной педагогике и психологии вопросами письменной речи занимались Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, С.С. Мнухина, И.Н. Садовникова, Р.А. Твачева, М.Е. Хватцев и др. они обнаружили, что понятие «письменная речь» включает в себя чтение и письмо как равные компоненты. «Письмо – это знаковая система фиксации речи, которая позволяет с помощью графических элементов корректировать речь во времени и передавать ее на расстоянии. Любая система письма характеризуется постоянным составом символов» [66].

Согласно концепции А.Р. Лурии и Л.С. Цветковой данный вид деятельности включает в себя три уровня [47].

Психологический уровень, на котором: возникновение мотива письменной речи; формирование плана; возникновение общего смысла на основе созданного плана; организация деятельности и контроль за выполняемыми действиями.

Сенсомоторный уровень разделяется на два подуровня:

– сенсо-акустико-моторный, определяющий процесс дифференциации звуков, создает основу для операций акустического и кинестетического анализа звуков, слов, умения различать устойчивые фонемы и артикуляции; обеспечивает определение последовательности написания букв в слове, что возможно при сохранной слухоречевой памяти;

– оптико-моторный подуровень отвечает за перекодирование с одного кода на другой: при письме-от звука к букве, от буквы к сложным мягким движениям рук; при чтении буквы соотносится с соответствующими звуками. В то же время отмечаются сложные отношения между звуком и буквой, между фонемой и графемой.

На лингвистическом уровне осуществляется перевод внутреннего смысла, который формируется на психологическом уровне, в языковые коды-лексикоморфологические и синтаксические единицы.

Современные представления о высших психических функциях основаны на учениях П.К. Анохина, Л.С. Выготского, Б.Ф. Ломова, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева и др., ставших основоположниками системного изучения нейрофизиологических механизмов психики. Согласно теории, разработанной этими исследователями, любая высшая психическая функция представляет собой сложную систему, работа которой обеспечивается множеством взаимосвязанных зон мозга.

А.Р. Лурия выделил три блока, образованных специальными структурами мозга и на разных уровнях, выполняющих все психические функции. Первый блок обеспечивает регуляцию тонуса и бодрствования. Второй блок получает, обрабатывает и хранит информацию. Третий блок реализует программирование, регуляцию и контроль умственной деятельности. Именно А.Р. Лурия впервые описал функциональную систему письма в своих работах. Работа Т.В. Ахутиной позволила уточнить роль каждого из компонентов, входящих в эту функциональную систему [73].

Учитывая психофизиологическую, социальную и психологическую близость и неразрывность письма и чтения, Т.В. Ахутина в своем исследовании выделяет компоненты функциональной системы чтения [2]:

- избирательная активация;
- переработка зрительной информации;
- переработка слухоречевой информации;
- переработка кинестетической информации;
- переработка зрительно-пространственной информации;
- серийная организация движений, обслуживающих чтение (глазодвигательных и артикуляционных);
- программирование, регуляция и контроль операций чтения [35].

В экспериментальных работах О.С. Виноградовой, А.Р. Лурия и Т.Н. Ушакова представлены данные, проливающие свет на физиологический механизм вербальной коммуникации в нервной системе человека. Прежде всего, это отражается в том, что в разную психофизиологическую структуру. В большинстве языков письмо – это сложный процесс, который начинается с анализа звукового потока речи, извлечения из него дискретных фонем, перекодирования, этих фонем в буквенные символы и только затем отображения серии этих букв с помощью серии тонких дифференцированных движений. Напротив, в языках, использующих иероглифический принцип письма все эти шаги удаляются. Здесь буква обозначает не звуки речи, а понятия, скрытые за словами, непосредственно переходящие от них к условным графическим знакам, и звуковая речь находится в совершенно ином отношении к ней. В некоторых европейских языках, которые в основном используют звуковую систему письма, известны отклонения в направлении символов, а некоторые слова пишутся комплексом знаков, не совпадающих с их звучанием. Этот факт, имеющий свое историческое объяснение, сам по себе говорит о том, что не может быть и речи о единой локализации процесса

письма в коре головного мозга с такой различной психофизиологической структурой [46].

Особенности формирования готовности детей к обучению письма Р.Е. Левина отметила, что изменения в структуре процесса письма можно наблюдать не только при сравнении одной системы письма с другой, но и при переходе от одной стадии развития письма к другой.

На первых шагах овладения навыком письма происходит детальный процесс анализа состава звуковой буквы слова, и ребенка привлекают к нему приемы громкой артикуляции произносимого слова. Устранение артикуляции на этом этапе в несколько раз увеличивает количество ошибок, допущенных ребенком при письме. С функциональным развитием навыков письма эта потребность в детальном анализе звукового состава слова на основе артикуляции постепенно исчезает, процесс ограничен, и человек, хорошо разбирающийся в советующем умении писать, может превратиться в плавный двигательный стереотип, минуя звуковой анализ слова.

Таким образом, психофизиологическая структура письма варьируется от языка к языку и от одной стадии развития навыком письма к другой. Все это значительно усложняет организацию процессов письма в мозге и требует дифференцированного анализа.

Однако, помимо всех этих особенностей процесса письма, можно охарактеризовать его сложную психофизиологическую структуру в самых общих чертах.

Звуко-слоговой метод В.Г. Горецкого, В.А. Кирюшкина, А.Ф. Шанько, метод Д.Б. Эльконина и др. показывают, что письмо начинается с анализа звукового потока записываемой речи и заканчивается отбором дискретных фонем, составляющих слова. Данный анализ переводится в слухо-артикуляционной манере, и вполне естественно, что в нем участвуют корковые отделы слухового и речевого моторных анализаторов. Анализ переходит к перекодированию выбранных звуков в оптические знаки-графемы, которые должны быть четко отделены друг от друга и

пространственная организация которых должна быть четко ассимилирована; корковые отделы зрительного и зрительно-пространственного анализатора участвуют в обеспечении этой данной стадии письма. На последнем этапе процесс письма включает в себя дальнейшее перекодирование выбранных визуальных образов букв в систему соответствующих движений, с помощью которых они должны быть записаны, и на протяжении всего процесса записи, который требует четкой адресации импульсов к соответствующим группам мышц и быстрой денервации выполняемых движений для создания плавных «кинетических мелодий», следует поддерживать основную задачу и программу перекодирования [4].

По мнению С.С. Мнухина процесса письма имеет сложный характер, раскрывается в тех случаях, когда в результате очагового поражения коры головного мозга выпадают отдельные части системы. Наблюдение за локальной патологией головного мозга может служить методом анализа системной структуры письма [31].

Исследования Ю.Г. Демьянова, Д.Н. Исаева, А.Н. Корнева, Э.Г. Симерницкой, Н.Н. Трауготт доказывают, что нарушение письма могут возникать при очень разной локализации поражения коры головного мозга левого полушария, но структура этих нарушений глубоко различна при разных локализованных очагах [32].

Поражение корковых отделов слухового анализатора (задних верхних отделов левой височной области) оставляет процесс копирования полностью нетронутым; запись хорошо автоматизированных слов, превращенная в кинетический навык, также сохраняется. Но написание слов под диктовку, как и самостоятельное письмо, в этих случаях глубоко нарушается: поражение коркового ядра слухоречевого анализатора делает невозможным различение четких фонем из звукового потока, и больной, неспособный различать близкие (оппозиционные) фонемы или отличать отдельные фонемы от слияния согласных, начинает совершать грубые ошибки.

Повреждение корковых отделов кинестетического (кинестетико-речевого) анализатора, который тесно связан с нижними отделами постцентральной коры левого полушария, вызывает иную картину нарушений письма. Первичный дефект здесь проявляется в нарушенной дифференцировке близлежащих артикуляций, в результате чего больной начинает смешивать звуки, близкие по произношению. В результате этой ошибки часть произношения слова, подлежащего написанию, становится неполной, и в письме появляются замены.

Повреждение корковых отделов зрительного и зрительно-пространственного анализаторов (затылочн-теменных отделов левого полушария) не мешает процессу звукового анализа, но может повлиять на значительное нарушение графем; элементы букв (как при списывании текста, так и при самостоятельном письме) теряют здесь четкую пространственную ориентацию, а в некоторых случаях необходимые изображения букв перестают воспроизводиться.

Значительное нарушение письма может также возникнуть при поражении нижних отделов премоторной области (зоны Брока), вызывая картину эфферентной (кинетической) моторной афазии. В этих случаях суставы, необходимые для произнесения отдельных звуков, остаются неповрежденными, но возникают трудности при переходе к произнесению целого слова или ряда слов: происходит потеря порядка произносимых звуков, затруднение денервации произносимых звуков и перехода от одного звука к другому. Все это вызывает значительное нарушение письма, в данном случае выражающееся в перестановке букв в написанных словах, инертном воспроизведении когда-то написанных букв и т.д.

Нарушения письма могут принимать особенно тяжелые формы при массивных поражениях лобных долей головного мозга, при которых явления патологической инертности в двигательном анализаторе иногда настолько выражены, что вся буква превращается в стереотипное повторение отдельных элементов [44].

Таким образом, психофизиологической основой функциональных систем чтения и письма является совместная деятельность различных областей мозга. Каждая из них вносит свой вклад в сложные процессы чтения и письма. Нарушение работы любой из этих зон может привести к специфическим отклонениям, связанным с функциями этой конкретной зоны в работе всей системы, что проявляется определенными нарушениями письменной речи.

В нашей работе мы будем рассматривать письменную речь как знаковую систему фиксации речи, в виде письменного текста, позволяющая закреплять речь во времени и передавать её на расстоянии.

1.2. Особенности формирования письменной речи у детей в онтогенезе

В настоящее время существует большое количество различных теорий, которые пытаются объяснить происхождение и развитие речи. Суть той проблемы заключается в том, что сегодня довольно сложно дать однозначный ответ, является ли человеческая речь врожденной или сформированной в процессе развития человека.

Казалось бы, на данный вопрос есть только один ответ: речь не является врожденной, а возникает в процессе онтогенеза.

Существенным доказательством врожденной природы речи является, то что этапы речевого развития и их последовательность одинаковы у всех детей независимо от того, где они родились и в какой культуре они развивались.

Но как уже говорилось, четкого ответа на вопрос о происхождении нет. Споры и исследования по данному вопросу продолжаются [50].

Кроме того, существует ряд теорий, которые пытаются объяснить процесс формирования речи. Среди наиболее известных из них – теория обучения (В.В. Латынов, И.П. Павлов, Д. Уотсон, В.А. Цепков и др.) отправной точкой, на которой основана данная теория, является постулат о

том, что у ребенка есть врожденная потребность и способность подражать. Среди наиболее важных форм способности к подражанию сторонниками данного подхода является способность к подражанию звуков.

Считается, что при получении положительного эмоционального подкрепления подражание приводит к быстрому усвоению сначала отдельных звуков человеческой речи, затем слогов, слов, высказываний и правил их грамматического построения.

Таким образом, в рамках данной теории овладение речью сводится к усвоению всех ее составляющих элементов, а механизмами формирования речи являются подражание и подкрепление.

Другой теорией, рассматривающей формирование речи, является теория специфических задатков (С. Бейкер, Дж. Макколи, Дж. Росс, П. Суарен, Н. Хомский и др.) [82]. В ней говорится, что в человеческом теле и мозге с рождения существует определенные специфические задатки к усвоению речи и ее основных атрибутов. Эти задатки начинают проявляться и в конечном итоге формируются около одного года и открывают возможность ускоренного речевого развития от одного года до трех лет. Этот возраст называют сензитивным к формированию речи.

Наиболее известной и популярной теорией овладения языком и формирования речи является когнитивная теория (Б. Величковский, С. Герберт, В. Кучеренко, Дж. Миллер, Ж. Пиаже) [65].

Согласно данной теории, развитие речи зависит от врожденной способности ребенка с рождения воспринимать и интеллектуально обрабатывать информацию. По мнению автора этой теории, спонтанное вербальное формирование детей является подтверждением наличия у ребенка интеллектуальной способности к обработке информации. Поэтому развитие речи связано с развитием мышления. Установлено, что первые высказывания ребенка относятся к тому, что он уже понимает, а прогрессивное развитие мышления в период от одного до трех лет создает предпосылки для успешного развития речи ребенка.

Следующая теория рассматривает развитие речи с психолингвистических позиций (Л.В. Бондаренко, И.А. Зимняя, Л.Р. Зиндер, А.А. Леонтьев, Р.М. Фрумкина и др.). с данной точки зрения процесс развития речи представляет собой циклически повторяющиеся переходы от мысли к слову и от слова к мысли, становящиеся все более осознанными и богатыми по содержанию. Изначально идея оформляется в слово, которое одновременно выступает и как фраза, и как предложение. Затем слово расширится до целых фраз. Следовательно, одна и та же идея может быть выражена как одним словом, так и всей фразой [39].

Так как речь идет о взаимосвязи мышления и речи, нельзя останавливаться на научных трудах, исследованиях, проведенных Л.С. Выготским [19]. Как мы и говорили, мышление и речь взаимосвязаны, что позволяет сделать вывод что, речь – это инструмент мышления.

Проблема взаимосвязи речи и мышления всегда интересовала многих ученых. Л.С. Выготский внес значительный вклад в разработку данной проблемы. Ученый показал значение речи для интеллектуального развития человека и его сознания. Согласно его теории знаков, наглядно-образное мышление на более высоких стадиях развития превращается в словесно-логическое мышление благодаря слову, которое суммирует все признаки конкретного объекта. Слово – это «знак», который позволяет человеческому мышлению развиваться до уровня абстрактного мышления. Однако слово также является средством коммуникации, поэтому оно является частью речи. В то же время специфической особенностью слова является то, что слово, не имеющее значения, больше не говорит ни о мысли, ни о речи, но приобретая свое значение, сразу же становится органической частью того и другого. Учитывая эту особенность слова, Выготский считал, что в значении слова заключается единство речи и мысли. В то же время высшим уровнем такого единства является - речевое мышление.

Хотя онтогенез и не полностью повторяет филогенез, он все еще встречается на многих этапах развития детской речи. Это повлияет свет на

сущность многих факторов речи в раннем детстве и позволяет разработать правильные методы обучения речи и профилактики ее нарушений [81].

По мнению А.А. Леонтьева развитие речи у ребенка проходит через несколько этапов [20].

0-1 год – период приготовления словесной речи. К ним относятся первые крики новорожденного исключительно рефлекторного характера, лепетное сочетание слогов, постепенное появление ритмических сочетаний разных слогов с одинаковым ударением, появление первых осмысленных слов, увеличение количества понятых слов. Речь ребенка начинает формироваться словами, обращенными к нему.

1-3 года – то период первоначального овладения языком и формирования расчлененной звуковой речи. Период характеризуется стадиями «слова-предложения» и «предложения из двух-трех слов». С переходом на эту стадию начинается быстрый рост активного запаса ребенка, который к двум годам достигает 250-300 слов со стабильным и ясным значением [15].

3-5 лет – период развития языка ребенка в процессе речевой практики и обобщения языковых факторов. Главной особенностью этого периода является то, что речь ребенка в это время развивается в процессе речевого общения, абстрагируется от конкретной ситуации, что определяет необходимость развития и совершенствования более сложных языковых форм [50].

5-7 лет – развитие речи тесно связано с формированием логического мышления у детей. Ребенок переходит от простых предложений, в большинстве случаев еще не связанных друг с другом, к сложным предложениям. Во фразах, формируемых ребенком, начинают различаться главное, подчиненное и вводное предложения. Формируются причинные («потому что»), объективные («до»), следственные («если») и другие отношения. К концу шестого года жизни дети обычно полностью овладевают фонетикой языка. Их активный словарный запас составляет от двух до трех

тысяч слов. Но с семантической стороны их речь остается относительно слабой: значение слов недостаточно точны, иногда слишком сужены или слишком широки. Кроме того, исследования А.Р. Лурия показали, что ребенок испытывает значительные трудности даже в определении семантического значения слов и фраз, близких по звучанию [48].

7-10 лет – овладение письменной речью ребенка и систематическое обучение языку в школе. Изучение языка в школе оказывает наибольшее влияние на развитие осознанности и управляемости речью ребенка. Это проявляется в том, что ребенок сначала приобретает способность самостоятельно анализировать и обобщать звуки речи, без чего невозможно овладение грамотностью. Во-вторых, ребенок переходит от практических обобщений грамматических форм языка к сознательным обобщениям и грамматическим понятиям.

Развитие у ребёнка осознания языка, происходящее в процессе обучения грамматике, является важным условием формирования более сложных типов речи. Так, в связи с необходимостью предоставить связное описание, последовательный пересказ, устное эссе и т.д. у ребенка развивается развернутая монологическая речь, которая требует более сложных и осознанных грамматических форм, чем те, которые ребенок использовал ранее в диалогической речи [49].

Важное место на этом этапе речевого развития занимает письменная речь, которая вначале отстает от устной речи, но затем становится доминирующей.

Таким образом, для своевременного и полноценного формирования письма у детей необходимо несколько предпосылок – формирование (сохранение) устной речи, зрительного и зрительно-пространственного восприятия и образов-представлений, двигательной сферы – тонких движений пальцев и рук, абстракций, абстрактных способов деятельности, личности, саморегуляции, мотивов поведения и контроля собственной деятельности [29].

Прежде всего формируется устная речь, а в свою очередь письменная речь – надстройка над уже развитой устной речью – использует все свои готовые механизмы, совершенствуя и значительно усложняя их, добавляя к ним новые механизмы, характерные для новой формы языкового выражения.

Развитие устной речи будет нарушено в первую очередь из-за отклонений в развитии слухового восприятия. Овладение хорошим письмом будет затруднено, если формирование устной речи будет неполным или поврежденным.

Процесс овладения письменной речью предполагает овладение рядом навыков: чтением и письмом, знанием грамматических и орфографических правил. Процесс развития письменной речи начинается с овладения процессом чтения. Согласно исследованиям Т.Г. Егорова процесс овладения навыками чтения характеризуется овладением тремя этапами [30].

Первый этап – аналитический. На данном этапе ученик изучает названия букв, знакомится с тем, как эти буквы объединяются в слоги с помощью определенных звуков речи, а слоги – в слова.

На втором этапе (синтетическом этапе) ученик синтезирует компоненты слова, не испытывая больших трудностей, в ускоренном темпе. В то же время на данном этапе возникают ошибки в синтезе слов. Ученики бросаются читать слово и интуитивно думают о нем. Чаще всего это происходит со словами, которые похожи на другие слова.

На третьем этапе (аналитико-синтетическом этапе) чтение учащихся основано на быстром разрешении и соединении частей слова. На этом этапе студент свободно и правильно читает. Скорость чтения увеличивается с возрастом.

А.Р. Лурия в своих исследованиях определяет следующие операции письма [46].

1. Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего он пишет: для хранения информации, для передачи ее другому человеку, для побуждения другого человека к действию и т.д. человек мысленно

составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей.

2. Одной из самых сложных операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, нужно определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Одним из важных условий развития звукового анализа является умение различать и правильно различать фонемы в одном слове. Очень важно уметь представлять звуковую структуру слова в целом, а затем анализировать ее, различать звуки, сохранять и устанавливать их количество и правильный порядок в слове. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речевых анализаторов – слуховых и речевых двигателей.

3. На начальных этапах овладения навыком письма важную роль играет произношение. Он может быть громким, внутренним, шепотным. Это помогает прояснить природу звука, отличить его от похожих звуков и определить последовательность звуков в одном слове.

4. Соотнесение фонемы, выделенной из слова, с определенным визуальным образом буквы, который должен быть отделен от всех остальных, особенно от похожих графически. Чтобы точно их различить, требуется достаточный уровень визуального анализа и синтеза, а также пространственных представлений. Анализ и сравнение букв – непростая задача.

5. Затем следует двигательная операция процесса письма – воспроизведение зрительного образа письма с помощью движений руки. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. При написании букв, слов кинестетический контроль усиливается визуальным контролем и чтением написанного слова.

Письменная и устная речь учеников формируется в единстве и оказывает взаимное влияние друг на друга.

Формирование функции речи в онтогенезе происходит по законам, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех аспектов

речевой системы (фонетическая сторона, лексический запас и грамматический строй).

Для овладения письменной речью необходима степень сформированности всех аспектов речи. Нарушение произношения звука, фонетического и лексико-грамматического развития может отражаться на чтении и письме [43].

Письмо включает несколько специальных операций:

- анализ звукового состава;
- определение последовательности звуков в слове;
- уточнение звуков, т.е. преобразование слышимых в настоящее время вариантов звуков в четкие обобщенные звуки речи.

Изначально оба перечисленных ниже процесса протекают сознательно, а затем они автоматизируются. Акустический анализ и синтез осуществляется при самом тесном участии артикуляции:

- перевод фонем (слышимых звуков) в графемы, т.е. в визуальные схемы пространственного расположения их элементов;
- «перекодирование» визуальных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для письма [62].

Письмо можно считать двигательным актом, в котором различают его двигательный состав и смысловую структуру. Двигательная композиция письма очень сложна и отличается своей оригинальностью на каждом этапе овладения навыком.

В период обучения чтению и письму ребенок начинает свое образование с изучения семантической стороны письма. Начиная школьник воспринимает буквы как семантические схемы, связанные с их звуковыми образами и описательными образами слов. Неграмотный ребенок будет рисовать буквы как «геометрический узор» [53].

В письме, безусловно, присутствуют элементы пространственной адаптации: умелый захват и удержание пишущего инструмента, реализация

движения кончика пишущего инструмента по поверхности бумаги вдоль реальных и воображаемых линий и т.д.

Таким образом, целью начального периода обучения грамоте является формирование сложного единства, включающего представления об акустическом, оптико-кинетическом, артикуляционном представлении слова.

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, их правильного произношения, лингвистического анализа и синтеза, формирования лексико-грамматической структуры речи, визуального анализа и синтеза, пространственных представлений. Отсутствие формирования какой-либо из этих функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию. В связи с этим, разработка методов развития и коррекции письменной речи учащихся начальных классов имеет важное значение.

В процессе обучения структура как письма, так и чтения существенно меняется, и оба процесса тесно связаны. Для человека, который только начинает писать, на первый план выходят такие процессы как: звуковой анализ слова, написание каждой отдельной буквы, поддержание желаемого порядка; писатель полагается на произнесение того, что он пишет.

Человек, обладающий достаточно автоматизированной способностью письма, использует уже сложившиеся навыки написания не только отдельных букв, но и слогов, звуковых комплексов и даже целых слов. Овладение навыком письма можно считать завершенным, если оно не мешает процессу выражения мыслей.

Начальный акт чтения обнаруживает много общего с тем, что было сказано о письме, но у него также есть свои различия. Звуковой анализ и синтез являются основой как чтения, так и письма, но для письма анализ является наиболее важным, а для чтения синтез. Только процесс неопытного чтеца имеет четко выраженную аналитико-синтетическую структуру. Опытный чтец поймет общий контур слова по характерным опорным буквам, чаще всего

входящим в корневое слово, и на основе этого он выучит все слово целиком. Овладение навыком чтения можно считать завершенным, если оно не мешает полному пониманию того, что читается [67].

Таким образом, успешное овладение письменной речью ребенка может осуществляться на основе определенного уровня готовности, который включает в себя не только общее психологическое и специальное образование, но и включает в себя формирование умственных, физических и нравственных качеств детей. Поэтому обучение требует достаточно высокого уровня общего развития ребенка, наличия мотива обучения, формирования речевых и учебных навыков, адекватности и регуляции поведения.

1.3. Система психолого-педагогического сопровождения младших школьников

Идеи поддержки в целом и психолого-педагогического сопровождения активно развиваются в работах Л.В. Байбородовой, Н.Г. Битяновой, О.С. Газмана, И.В. Дубровиной, С.В. Дудчика, Е.И. Казаковой и др. в наиболее широком смысле сопровождение характеризуется как помощь ребенку в преодолении возникающих трудностей, в поиске путей решения реальных противоречий, с которыми мы сталкиваемся при организации образовательного процесса. И как непрерывный процесс изучения, создания условий для того, чтобы субъект мог принимать оптимальные решения в различных жизненных ситуациях, он обеспечивается совместной работой специалистов различного профиля.

Идеи психолого-педагогического сопровождения соответствуют прогрессивным идеям отечественной психологии (ЕВ. Бондаревская, Р.Л. Кричевский, С.В. Кульневич, И.А. Якиманская и др.), педагогики сотрудничества (П.А. Амонашвили, И.П. Волков и др.) зарубежной

гуманистической психологии (Г. Оллпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Мир, М. Кун, И. Блумер).

В настоящее время широкое использование различных форм сопровождения привело к появлению большого числа определений и подходов к данному явлению.

Исходя из ведущих аспектов деятельности субъектов образования, требующих сопровождения, выделяют психолого-педагогическое сопровождение (Е.А. Бауэр, А.В. Малышев), под которым понимается совокупность социально-психолого-педагогических мероприятий, основанных на определенной методологии, обеспечивающей современное качество образования [51].

Педагогическое сопровождение – это особая технология обучения, которая отличается от традиционных методов обучения и воспитания тем, что осуществляется в процессе диалога и взаимодействия ребенка и взрослого. А это предполагает самоопределение ребенка в ситуации выбора и последующее самостоятельное решение своей проблемы.

Автор данной концепции, О.С. Газман, определил данное направление в педагогике как педагогика свободы. Цель концепции – разработать средства для формирования свободной личности. Проблема воспитания личности в педагогике свободы – это проблема саморазвития личности, а педагогический процесс – это субъект – субъект отношений, сотрудничества, сотворчества взрослого и ребенка. В них доминирует один и тот же взаимовыгодный обмен личными смыслами и опытом.

Педагогика поддержки – это «понимание» педагогики, которая в отличие от педагогики взаимодействия способна эффективно решать проблемы изменения личностных качеств ребенка и взрослого, поскольку они гибко изменяют свое поведение и вместе создают пространство для сотрудничества [22].

Таким образом, сравнивая сущность понятий «педагогическая поддержка» и «психолого-педагогическое сопровождение», можно сделать

вывод, что педагогическое сопровождение в большей степени связано с преодолением конкретных проблем, возникающих у учащегося, и реализуется педагогами в проблемной ситуации.

Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя непрерывные (заранее спланированные) мероприятия, направленные на предотвращение трудностей.

Однако эти понятия при определённой интерпретации можно считать синонимичными. Есть также идеи, что поддержка является частью сопровождения. Данная точка зрения также приемлема.

Е.И. Казакова и А.П. Тряпицына предлагают рассматривать под сопровождением такие виды деятельности, которые оказывают помощь в ситуации жизненного выбора, входят в «зону развития», создают всесторонние условия для того, чтобы развивающийся субъект (ученик) принимал оптимальные решения в различных ситуациях выбора, а также взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем ученика [34].

Сопровождение как технология деятельности психолога рассматривается в работах Г. Бардые, Т.В. Овчаровой, И. Розмана, Т.В. Чередниковой. Авторы считают, что психологическое сопровождение помогает ребенку осознать самостоятельный выбор своего жизненного пути.

М.М. Семаго также дает свое понимание понятия «сопровождение» [75]. Автор считает, что речь идет и о поддержании функционирования ребенка в условиях оптимального усиления воспитательных воздействий и недопустимости его дезадаптации. То есть сопровождение – это постоянное поддержание оптимальной приспособляемости ребенка к учебной среде. Автор понимает сопровождение как процесс адаптации ребенка к образовательной среде и среды к способностям ребенка – взаимная адаптация, которая является основной характеристикой комплексного сопровождения ученика. Основной целью является постоянное поддержание баланса между

способностями ребенка и учебной деятельностью со стороны других субъектов образовательного процесса всеми специалистами.

Задачи сопровождения при данном понимании цели будут:

- определение индивидуальных показателей оптимально-допустимых воздействий на образование;
- определение критериев перехода состояния ребенка в пограничную зону с дезадаптивным статусом (попадание в группу риска по каким-либо показателям).

Таким образом, содержание сопровождения определяется как «создание всеми участниками образовательного процесса состояния оптимального баланса для каждого отдельного ребенка между воспитательными воздействиями и индивидуальными возможностями ребенка» [75].

Г.В. Безюлева, Н.С. Глуханюк, А.К. Маркова подчеркивают, что психологическое сопровождение – это целостный процесс, включающий в себя оперативную сферу развития, формирования и коррекции личности.

Н.С. Глуханюк считает, что психологическое сопровождение как комплексный метод обеспечивает равные возможности для лиц, принимающих решение, создает условия для эффективной адаптации и прогрессивного саморазвития [23].

А.К. Маркова включает в данный процесс несколько этапов: диагностика, сбор информации о методах решения проблемы, консультация на этапе принятия решения, помощь на этапе реализации. Основываясь на исследовании автора можно отметить, что структура сопровождения циклична, поскольку каждый этап является шагом к достижению более высоких результатов [52].

В.А. Сластенин подробно раскрывает в своей трактовке психолого-педагогическое сопровождения методы реальной психолого-педагогической деятельности. С его точки зрения, психолого-педагогическое сопровождение – это «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поддержки максимальной самостоятельности ученика в проблемной

ситуации при минимальном, по сравнению с поддержкой, участии преподавателя» [73].

Психолого-педагогическое сопровождение как сотрудничество, обеспечивающее беспроблемное взаимодействие, рассматривается в концепции О.Е. Кучеровой. В данной концепции рассматривается зависимость в отношениях «учитель-ученик», которая заключается в том, что ученик не может решить проблему самостоятельно и нуждается в объективной помощи, а учитель не может решить проблему за ученика, поскольку это лишает его самостоятельности и, следовательно, необходимого развития [36].

Некоторые авторы рассматривают сопровождение как условие успешного обучения и психологического здоровья. По мнению Е.К. Исаковой, Д.В. Лазаренко и С.В. Сильченковой, это поддержка в форме профессиональной деятельности, направленной на создание условий для личностного развития и самореализации учеников, развитие их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора. Данное определение раскрывает цели поддержки как конкретные результаты личностного развития.

М.Р. Битянова определяет понятие сопровождения как проектирование образовательной среды, основанной на общегуманистическом подходе к необходимости максимального раскрытия способностей и личностного потенциала ребенка. Данный подход основан на возрастных стандартах развития, основных возрастных новообразованиях как критериях адекватности воспитательных воздействий в логике собственного развития ребенка, приоритете его потребностей, целей и ценностей [13].

Наиболее обобщенным, гуманистически-ориентированным является понимание сопровождения как осуществления защиты прав детей на развитие и образование. Определяемое понятие «защита», прежде всего, к отдельному ребенку или группе детей, которые по ряду причин испытывают трудности в адаптации к образовательной среде.

Таким образом, рассматривая каждого ребенка как основного субъекта образовательной среды, можно конкретизировать цели и задачи сопровождения.

Несмотря на широкий спектр определений, подавляющее большинство программ основаны на общих методологических основах, к которым относятся следующие подходы.

Личностно-ориентированный подход (К. Роджерс, И.С. Якиманская), определили приоритет потребностей, целей и ценностей личностного развития ребенка при построении системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса с учетом индивидуальных, субъективных и личностных особенностей детей. С этих позиций поддержка должна основываться на потребностях и интересах конкретного ребенка, логике его развития, а не на задачах, поставленных извне [85].

Антропологическая парадигма в психологии и педагогике (Б.С. Братусь, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков), предполагающая целостный подход к человеку, смещение анализа с отдельных функций и свойств (внимание, память, мышление, произвольность и др.) на рассмотрение целостной ситуации развития ребенка в контексте его связей и отношений с окружающими людьми [77].

Парадигма развивающего образования (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), утверждающая необходимость проектирования такой системы образования, которая не только учит ребенка знаниям и умениям, но обеспечивает развитие у него фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств. Что предполагает серьезную «психологизацию» педагогической практики [26].

Теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова), утверждающая необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, развитие ее «самости», создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения,

сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом [22].

Проектный подход в организации психолого-медико-социального сопровождения (М.Р. Битянова, Е.В. Бурмистрова, А.И. Красилов), ориентирующий на проектирование в образовательной среде условий для кооперации всех субъектов образовательного процесса в проблемной ситуации [13].

Таким образом, на современном этапе психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как многогранное явление, широко применяемое в различных аспектах жизнедеятельности.

В качестве основных характеристик сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную ситуацию человека, отношений между участниками, приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта (педагогика успеха), право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Базовым понятием можно считать идею О.С. Газмана, автора технологии индивидуализированного (персонифицированного) воспитания, показавшего в своих работах, что педагогическая поддержка и сопровождение развития личности человека – не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, а комплексная система, особая культура поддержки и помощи человеку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [22].

В целом сопровождение ребенка или группы детей в образовательном процессе как одно из приоритетных направлений деятельности образовательной организации, может быть определено как «...система профессиональной деятельности, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия» [13].

В настоящее время в «Федеральном государственном образовательном стандарте» описана система требований, одним из направлений которых

являются требования к условиям реализации основной образовательной программы, куда обязательно входят и психолого-педагогические условия [68].

Целью психолого-педагогического сопровождения является методическое обеспечение всех участников образовательного процесса в вопросах осуществления психологического сопровождения развития обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС, создание социально-педагогической среды для максимального личностного развития и успешного обучения ребенка.

Психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы основного общего образования (п.25 ФГОС ООО) должны обеспечивать:

- преемственность содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к начальной ступени общего образования;
- учет специфики возрастного психофизического развития обучающихся;
- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогических и административных работников, родительской общественности;

Вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса в рамках реализации ФГОС НОО и ООО:

1. Работа с обучающимися:

- сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся;
- формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни;
- мониторинг возможностей и способностей обучающихся,

- выявление и поддержка одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья;
- обеспечение осознанного и ответственного выбора дальнейшей профессиональной сферы деятельности;
- формирование коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников;
- поддержка детских объединений, ученического самоуправления.

2. Работа с педагогическим коллективом:

- психологическое просвещение;
- развитие психолого-педагогической компетентности педагогов через консультирование;
- сохранение психологического здоровья педагогов (профилактика профессионального выгорания).

Значительное место в психолого-педагогическом сопровождении педагогов занимает профилактическая работа, в процессе которой педагоги обучаются установлению психологически грамотной системы взаимоотношений с обучающимися, основанной на взаимопонимании и взаимном принятии друг друга.

3. Работа с родителями:

- психолого-педагогическое просвещение;
- развитие психолого-педагогической компетентности;
- консультирование.

Диверсификация уровней психолого-педагогического сопровождения (индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень учреждения).

Само понятие «сопровождение» распространяется на детей класса, группы, родителей всех детей, на членов педагогического коллектива.

- Уровень класса (группы). На данном уровне ведущую роль играют учителя и классный руководитель, обеспечивающие необходимую педагогическую поддержку ребенку в решении задач обучения, воспитания и

развития. Основная цель их деятельности – развитие самостоятельности в решении проблемных ситуаций, предотвращение дезадаптации ребенка, возникновения острых проблемных ситуаций.

– Уровень учреждения. На данном уровне работа ведется педагогами-психологами, учителями-логопедами, социальными педагогами (в оптимальном варианте объединенными в службу, консилиум), выявляющими проблемы в развитии детей и оказывающими первичную помощь в преодолении трудностей в обучении, взаимодействии с учителями, родителями, сверстниками. На данном уровне реализуются профилактические программы, охватывающие значительные группы учащихся, осуществляется экспертная, консультативная, просветительская работа с администрацией и учителями.

– Уровень специализированного учреждения. На данном уровне оказывается специализированная помощь детям с проблемами, предполагающими наличие специалистов особой квалификации, комплексный (междисциплинарный) подход и особые условия для работы (наличие специального оборудования и др.). Подобные возможности имеются в системе ППМС-центров, ПМПК.

Направления психолого-педагогического сопровождения в условиях модернизации образования:

- сохранение и укрепление здоровья детей;
- решение актуальных задач воспитания и обучения;
- решение проблем отношений ребенка с сообществом сверстников;
- при переходе на профильное обучение в старшей школе – организация всестороннего изучения индивидуальных и личностных особенностей выпускников основной школы, их интересов и склонностей, сопровождение профилизации обучения в старшей школе (проектирование индивидуальной траектории (маршрута) профессионализации);

– работа с педагогами и родителями как участниками учебно-воспитательного процесса. Переход от традиционной модели психологического просвещения к модели развития психологической компетентности педагогов, оснащение их антропо- и психотехниками, позволяющими решать актуальные задачи развития и воспитания ребенка, его обучения. Работа с родительской общественностью;

– специальная работа с родителями детей с ОВЗ по обеспечению их необходимыми знаниями об особенностях ребенка, оптимальных формах взаимодействия, обучению эффективным методам помощи. Одновременно у самих детей с ограниченными возможностями – развитие социальной компетентности, навыков общения с окружающими, преодоление социальной изоляции, расширение возможностей произвольного взаимодействия со сверстниками;

– разработка программы сопровождения учащихся в классах коррекционно-развивающего обучения (КРО) и соответствующих специалистов. Согласно ФГОС каждый ребенок должен обучаться в соответствии со своими индивидуальными образовательными потребностями, поэтому задача учителя – индивидуализировать образовательный процесс на основе отслеживания индивидуальной динамики развития обучающихся;

– выявление и поддержка одаренных детей.

Рассмотрим основные формы психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Профилактика – предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Диагностика индивидуальная и групповая (скрининг) – выявление наиболее важных особенностей деятельности, поведения и психического состояния школьников, влияющих на процесс обучения. Составление индивидуального образовательного маршрута – комплексная работа

специалистов образовательного учреждения и родителей по составлению прогноза развития ребенка с учетом индивидуальных и возрастных особенностей, а также организация условий для реализации индивидуального маршрута развития.

Консультирование (индивидуальное и групповое) – оказание помощи и создание условий для развития личности, способности выбирать и действовать по собственному усмотрению, обучаться новому поведению.

Развивающая работа (индивидуальная и групповая) – формирование потребности в новом знании, возможности его приобретения и реализации в деятельности и общении.

Коррекционная работа (индивидуальная и групповая) – организацию работы, прежде всего, с учащимися, имеющими проблемы в обучении, поведении и личностном развитии, выявленные в процессе диагностики.

Просвещение и образование детей и взрослых – формирование потребности в психолого-педагогических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения обучающихся, воспитанников на каждом возрастном этапе, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта.

Экспертизу (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательного учреждения).

Таким образом, в наши дни психолого-педагогическое сопровождение выступает как неотъемлемый элемент системы образования, равноправный партнер структур и специалистов иного профиля в решении задач обучения, воспитания и развития детей. При этом психолого-педагогическое сопровождение чаще всего трактуется как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Выводы по главе 1

В первой лаве нашего исследования мы рассмотрели понятие речи, как процесс общения людей посредством языка и охарактеризовали три языковых аспекта: языковую деятельность, языковую систему и языковой материал.

Нами была рассмотрена классификация видов речи и определены ее основные функции (выражение, сообщение, обозначение, воздействие).

Мы определили, что главным отличием устной речи от письменной является то, что последняя формируется только в условиях целенаправленного обучения, соответственно, ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения.

Понятие «письменная речь» мы охарактеризовали как знаковую систему фиксации речи, позволяющую с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать её на расстояние.

Согласно концепции А.Р. Лурии и Л.С. Цветковой описали три уровня речевой деятельности: психологическую, сенсомоторную, лингвистическую.

Рассмотрели психофизиологические и нейролингвистические механизмы процессов чтения и письма. А также рассмотрели особенности нарушений этих процессов при различных по локализации поражениях коры головного мозга.

Филогенез развития речи мы рассмотрели с точки зрения теории научения, теории специфических задатков, когнитивной теории, психолингвистического перехода мысли в слово, теории о взаимосвязи мышления и речи.

И хотя онтогенез не повторяет полностью филогенеза, все же отражение последнего мы находим в целом ряде фаз развивающейся детской речи. Это проливает свет на сущность многих факторов речи раннего детства и дает возможность для выработки правильных методов воспитания речи и предупреждения ее дефектов.

Рассмотрев этапы формирования речи в онтогенезе по А.А. Леонтьеву, нами было определено, что письменная речь формируется в последнем, четвертом периоде и связана с систематическим обучением языку в школе.

Таким образом, устная речь формируется первой, а письменная – надстройка над уже созревшей устной речью – использует все ее готовые механизмы, совершенствуя и значительно усложняя их, присоединяя к ним новые механизмы, специфичные для новой формы выражения языка.

Процесс овладения письменной речью включает в себя овладение рядом навыков: чтение и письмо, знание грамматических и орфографических правил. Нами были рассмотрены стадии овладения навыками чтения и формирование операций процесса письма.

Рассмотрев различные подходы к определению понятия психолого-педагогическое сопровождение, нами оно было определено как система профессиональной деятельности, направленной на создание социально- психолого-педагогических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия.

В настоящее время в соответствии с реализацией ФГОС НОО и ООО мы определили вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения, диверсификация уровней, а также основные формы психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с РАС

Клинико-психолого-педагогическая характеристика РАС сложна, многообразна и необычна в сравнении с другими нарушениями психического развития. Основным признаком расстройства аутистического спектра, согласно Л. Каннеру, является триада симптомов:

- 1) аутизм с аутистическими переживаниями;
- 2) стереотипное, однообразное поведение с элементами одержимости;
- 3) своеобразные нарушения речевого развития.

Очевидно, что, как и в случае МКБ-10, аутизм выделяется на основе поведенческих характеристик, относящихся к сложным образованиям психики. Однако причины внешне схожих проявлений могут быть различными, что затрудняет и классификацию РАС, и поиск патогенетических методов как медицинских, так и психолого-педагогических воздействий.

По мнению В.В. Лебединского, О.С. Никольской и др. в процессах восприятия отмечаются черты неравномерности. Так, например, в зрительном восприятии на первый план выходит не целостный зрительный образ, а его отдельные компоненты — цвет, форма, размер: тонко оценивая оттенки цветов, ребенок к другим параметрам относится формально, а иногда и вообще их игнорирует, не замечает. Многие люди с расстройством аутистического спектра сообщают, что они видят отдельные детали, которые им приходится потом складывать в целостный образ, что для некоторых оказывается вообще недоступным: картина окружающего мира получается разорванной, фрагментарной.

Часто отмечается повышенная чувствительность к резким сенсорным воздействиям, что легко становится причиной гиперсензитивных страхов. Аналогичные явления наблюдаются и в деятельности слуховой, обонятельной, вкусовой и других сенсорных систем. В то же время нередки случаи, когда дети с расстройством аутистического спектра не реагируют на сенсорные раздражители или реагируют парадоксально (например, отвечают на шепот, но никак не замечают громкую речь).

По мнению Л. Каннер, П. Хобсон и др. дети с расстройством аутистического спектра воспринимают окружающее симультанно, т. е. как единое целое: не в состоянии отделить объект от фона или сосредоточиться на какой-нибудь детали; чутко реагируя на мельчайшие изменения в окружающем, не могут указать на них, назвать их, их реакция оказывается недифференцированной. Эти особенности обуславливают возникновение многих принципиальных вопросов, связанных с тем, как строить коррекционный процесс, как определять его основополагающие цели и задачи.

Неравномерность развития при аутизме отчетливо проявляется и в моторике. Движения детей с расстройством аутистического спектра в большинстве случаев угловатые, вычурные, нечетко скоординированные по силе и амплитуде. Отдельные сложные движения ребенок с расстройством аутистического спектра может выполнять успешнее, чем более легкие; иногда тонкая моторика в некоторых своих формах развивается раньше, чем общая, а движение, свободно, точно и легко совершаемое в спонтанной ситуации, оказывается трудновыполнимым в произвольной деятельности.

Большинство современных диагностических систем важнейшей чертой РАС признают качественное нарушение социального взаимодействия: дети не могут поставить себя на место другого человека, им трудно понять причины, мотивы (особенно скрытые) поступков других людей, их чувства. Как правило, у них не развиваются спонтанно символическая и ролевая игры; им недоступно или искажено восприятие шутки, юмора.

Представляет интерес интеллектуальное развитие детей с расстройством аутистического спектра, главные особенности которого — своеобразная неравномерность, парциальность развития. Например, справляясь с заданиями абстрактного характера, ребенок затрудняется в выполнении такого же по сложности задания, но имеющего минимальное конкретное насыщение социального характера: так, решить пример $2 + 3 = ?$ ему легче, чем в варианте описательном: «У тебя было два яблока, мама (сестра, тетя, учительница) дала еще три; сколько стало?»

По данным зарубежных и отечественных авторов, большинство детей с расстройством аутистического спектра страдают той или иной степенью интеллектуальной недостаточности. И во многих концепциях аутизма именно нарушения когнитивного развития считаются центральными в патогенезе; нередко высказывается мнение, что РАС следует рассматривать как своеобразный вариант интеллектуальных расстройств. Даже те авторы, которые, не отрицая первазивного, т.е. тотального, «всепроникающего» характера аутистического дизонтогенеза, считают РАС преимущественно аффективным нарушением (Л. Каннер, В.В.Лебединский, К.С.Лебединская, О.С.Никольская, П. Хобсон, и др.), признают исключительно большую роль особенностей интеллектуального развития в их клинической картине, в разработке стратегии и тактики коррекционных воздействий, направленных на возможно более полную интеграцию детей и подростков с расстройством аутистического спектра в общество.

В ряде случаев мы встречаемся с аутистическими чертами поведения у детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями (глубокая и тяжелая степени умственной отсталости). По мнению многих авторов (Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук, Н.А. Стрижак, Е.Э. Кац) аутизация возникает из-за невозможности интеллектуальной переработки поступающей эмоциональной информации, что нередко приводит к стереотипиям, сложностям в контактах, характерным сенсорным проявлениям и т.д.

Более типична другая картина: помимо аутистических нарушений у ребенка имеется органическое поражение головного мозга и обусловленная им интеллектуальная недостаточность, чаще всего умеренная или тяжелая. Работа с таким ребенком исключительно сложна, поскольку эти две составляющие сложного нарушения (аутизм и интеллектуальное недоразвитие) усугубляют тяжесть проявлений друг друга, существенно затрудняя коррекционное воздействие. Применение классических методик олигофренопедагогики оказывается неуспешным из-за выраженных аутистических особенностей личности, а основанные на тонизировании эмоциональной сферы способы помощи аутичным детям не встречают достаточного уровня осмысления получаемой информации, в первую очередь эмоциональной.

В любом случае следует относиться к оценке интеллектуальных возможностей аутичного ребенка очень осторожно, что связано с еще одной особенностью его состояния — неравномерностью развития отдельных интеллектуальных функций. Так, например, отличные вычислительные способности (складывать, вычитать, умножать, делить) могут у него сочетаться с непониманием смысла простой задачи, или, обладая хорошей ориентировкой в пространстве, ребенок при письме не в состоянии правильно распределить текст на листе бумаги [51].

Для поведения ребенка с расстройством аутистического спектра характерен феномен тождества, проявляющийся в стремлении к сохранению привычного постоянства, в противодействии любым изменениям в окружающем. В некоторых случаях это противодействие обнаруживает себя активно, т.е. ребенок пытается непосредственно устранить элемент новизны, но иногда в силу характера самих этих изменений, глубины расстройств или возрастных особенностей реакция оказывается пассивной и внешне может проявиться в беспокойстве, страхах, агрессии и самоагрессии.

Феномен тождества обнаруживает себя также в разнообразных, отличающихся большой стойкостью стереотипиях: многократном

возобновлении одних и тех же движений, и действий, от самых простых (раскачивание, потряхивание руками) до сложных ритуалов; стремлении к жесткому постоянству в бытовых привычках (пища, посуда, одежда, прогулки, книги, музыкальные произведения и т.д.); повторении тех же звуков, слов; обнюхивании и облизывании иногда совершенно неподходящих для этого предметов и т. п.

Стереотипность проявляется и в игре: для таких детей очень типично однообразное, бессмысленное повторение одних и тех же действий (ребенок вертит бутылку из-под минеральной воды, перебирает между пальцами веревочку и т.п.), выкладывание горизонтальных рядов из чего угодно – кубиков, пуговиц, монет, вплоть до использования неигровых предметов. Игрушки если и употребляются, то чаще не по назначению (ребенок крутит колесико у перевернутой машины и не бессмысленно двигает ее туда-сюда, а не катает кукол и не возит кубики). Дети с расстройством аутистического спектра любят переливать воду, играть с сыпучими материалами, но, играя в песочнице, ребенок не станет строить песочный город или лепить из песка куличики, а будет просто пересыпать его [3].

При описании стереотипии хорошо видны недостатки чисто поведенческого подхода к определению аутизма: стереотипии явно неоднородны по своей природе и требуют дифференцированного подхода к коррекции. В ряде случаев они имеют характер двигательных или иных персевераций, не зависят от окружающей обстановки и обусловлены недоразвитием или органическим поражением центральной нервной системы. В других случаях они представляют собой аутостимуляцию, направленную на повышение тонуса, устойчивости психики ребенка по отношению к различным воздействиям. И наконец, в некоторых случаях стереотипии (чаще при неглубоких аутистических нарушениях) представляют собой невротические навязчивости, усиливающиеся в состоянии психического напряжения, волнения и совершенно исчезающие в состоянии увлеченности, эмоционального комфорта.

Наиболее развернутая картина особенностей аффективной сферы при РАС дана в работах В.В.Лебединского, О.С.Никольской и других. В недавних исследованиях В.В. Лебединского и М.К. Бардышевой в организации базальной системы эмоциональной регуляции поведения выделены пять уровней:

- оценки интенсивности средовых воздействий;
- аффективных стереотипов;
- аффективной экспансии;
- аффективной коммуникации,
- символических регуляций.

В случае типичного развития уровни развиваются гетерохронно, каждый характеризуется актуальным периодом развития и по завершении периода созревания сформированностью и достаточной гармонизацией всех механизмов. При РАС аффективное развитие нарушается, и на первый план может выступить механизм одного из уровней при недоразвитии и/или искажении развития других.

Еще одной особенностью внутреннего мира детей с расстройством аутистического спектра (чаще при относительно негрубых нарушениях) являются аутистические фантазии. Их основные качества — оторванность от реальности, слабая и неполная связь с окружающим. Эти фантазии, отличающиеся стойкостью, как бы замещают для ребенка реальные переживания и впечатления, нередко отражают его страхи, сверхпристрастия и сверхценные интересы, осознаваемые им в меру своей несостоятельности, иногда — нарушения сферы влечений и инстинктов.

Относительно мало исследованы память и внимание при РАС.

В большинстве случаев дети и подростки с РАС обладают способностью к запоминанию и большим объемом памяти, что, возможно, является следствием ее постоянного произвольного упражнения: не обладая умением выделять объект из фона, ребенок с РАС вынужден один и тот же объект запоминать многократно в связи с деталями фона и различными

особенностями самого объекта как понятия. Например, имея достаточно четко сформированное понятие «стакан», человек с РАС не может активно отторгнуть второстепенные на данный момент характеристики, в результате чего понятие мультиплицируется и появляется множество стаканов: гладкий круглый, четырехгранный, шестигранный, многогранный и т.д. (а также стаканы дома, на даче, у бабушки, в школе и т.д.). Избирательность запоминаемого нарушается и отличается нечеткостью (или отсутствием) критериев его социальной значимости. С одной стороны, высказываются жалобы, что ничто невозможно забыть, с другой — удерживая в памяти все даты, события, имена и т.п., старшеклассник с расстройством аутистического спектра весьма далек от глубокого осмысления исторических событий: все воспринимается и воспроизводится формально.

Внимание при РАС развивается по-разному. В одних случаях в полном соответствии с симультанностью восприятия дети не могут ни на чем сконцентрироваться, скользят от объекта к объекту; в других — жестко фиксируются на чем-либо, и переключить их внимание бывает очень трудно. Иногда обе эти особенности сочетаются у одного и того же ребенка.

Приводимые разными авторами характеристики своеобразия речевого развития аутичных детей многочисленны, но в основном сходны. Среди этих особенностей наиболее распространены следующие:

- мутизм (отсутствие речи) значительной части детей;
- эхолалии (повторение слов, фраз, сказанных другим лицом), часто отставленные (т.е. воспроизводимые не тотчас, а спустя некоторое время) и смягченные (сказанное другим человеком несколько видоизменяется: добавляются или переставляются отдельные слова, меняются некоторые флексии и т.п.); иногда эхолалии могут нести коммуникативную нагрузку, что является хорошим прогностическим признаком в плане дальнейшего речевого развития;

- обилие слов- и фраз-штампов, фонографичность речи («попугайность»), что при нередко хорошей памяти создает иллюзию развитой речи;

- отсутствие в речи обращений, несостоятельность в диалоге (хотя монологическая речь иногда развита хорошо);

- автономность речи;

- позднее появление личных местоимений (особенно «я») и их неправильное употребление (о себе — «он» или «ты», о других — иногда «я»);

- нарушения семантики различного вида — метафорическое замещение, расширение или чрезмерное (до буквальности) сужение толкований значений слов, неологизмы;

- искажения грамматического строя речи;

- дефекты звукопроизношения;

- расстройства просодических компонентов речи.

Все эти отклонения в речевом развитии могут встречаться и при других вариантах патологии, однако при РАС большинство из них имеют свои особенности. Кроме того, они, как правило, обусловлены недоразвитием коммуникативной функции речи, что накладывает весьма характерный отпечаток. В любом случае речевые нарушения при РАС требуют специальной коррекции или хотя бы учета своеобразия психического развития этих детей.

В клинико-психологической структуре РАС многое остается неясным. Не выявлен первичный, биологический по своей природе дефект. О том, что он собой представляет, высказываются самые разные точки зрения: дезорганизованность восприятия, нарушения соотношения процессов сна и бодрствования, когнитивные и речевые проблемы, сочетание низкого психического тонуса и особой сенсорной и эмоциональной гиперестезии (повышенной чувствительности). В настоящее время ни одна из этих точек зрения не может быть принята безусловно, но наиболее интересна и

обоснована последняя из перечисленных, принадлежащая В.В.Лебединскому и О.С.Никольской. И на ней следует остановиться подробнее.

Низкий психический тонус означает, что взаимодействие с окружающим миром ограничено пресыщением, которое наступает столь быстро, что ребенок с расстройством аутистического спектра как бы выхватывает отдельные, не связанные между собой фрагменты, и формирование непрерывной, целостной картины окружающего мира становится затрудненным, а порой и невозможным. Такой разорванный, несоединимый в целом мир непонятен и труднообъясним, он легко превращается в источник страхов.

В сенсорной сфере, как уже упоминалось, многие обычные, легко переносимые большинством детей воздействия пробуждают неприятные ощущения и чувство дискомфорта. Также труднопереносимыми оказываются эмоционально насыщенные явления и объекты, и в первую очередь другой человек, его лицо, его взгляд. В ситуации, когда окружающее непонятно и пугающе, когда оно служит источником постоянных неприятных сенсорных впечатлений и эмоционального дискомфорта, аутистический барьер надежно защищает ребенка практически от всех трудностей: по образному выражению К.С. Лебединской, ребенок забирается в аутизм, как улитка в раковину, ему там гораздо спокойнее и приятнее.

Однако за этим спасительным барьером он одновременно оказывается лишенным и столь необходимого для психического развития потока сенсорной, когнитивной, аффективной информации, и, если ему вовремя и правильно не помочь, он, вне зависимости от потенциала речевого и интеллектуального развития, как правило, становится тяжелым психическим инвалидом.

Для ребенка с расстройством аутистического спектра возможности внешних тонизирующих психику воздействий резко ограничены, а во многих случаях он их вообще практически лишен. Тогда на первый план выходит аутостимуляция психического тонуса с помощью различных стереотипных

действий. Бесплезные для развития ребенка и патологические по своей сущности разнообразные стереотипии также относят к вторичным образованиям.

Возможен и третичный уровень патологических образований, носящий, как и полагал Л.С. Выготский, психогенный, невротический характер и основанный на переживании собственной неполноценности. На вопрос «Что такое счастье?» один из подростков с расстройством аутистического спектра ответил: «Счастье — не быть аутистом». Другой подросток, справившись с какой-либо трудностью, одержав над собой победу, говорил: «Когда я был аутистом, я бы так сделать не смог».

К сожалению, в первой половине фразы он ошибался: аутизм можно в большей или меньшей степени скомпенсировать, можно добиться весьма высокого уровня социальной адаптации, но аутистические черты, хотя бы легкие, часто не выходящие за рамки характерологических вариантов, все-таки сохраняются.

Социализационные возможности людей с расстройством аутистического спектра определяются многими факторами, среди которых основными являются:

- тяжесть и глубина аутистических расстройств;
- ранняя диагностика;
- возможно более раннее начало специализированной коррекции;
- комплексный медико-психолого-педагогический характер коррекционного воздействия;
- адекватный и гибкий подход к выбору методов работы, ее последовательность, продолжительность, достаточный объем;
- единство усилий специалистов и семьи.

Говорить о социальной нише, занимаемой людьми с расстройством аутистического спектра, сложно: из-за больших различий в уровне интеллектуального и речевого развития четких границ этого понятия для РАС

установить невозможно. Известны случаи, когда люди с расстройством аутистического спектра профессионально и успешно занимались искусством, наукой, становились исполнительными работниками в самых обычных профессиях (но чаще всего не требующих постоянного общения с другими людьми): садовниками, дворниками, настройщиками музыкальных инструментов, почтальонами и т.д. Общим являлось то, что если ребенок, подросток или взрослый с расстройством аутистического спектра обучен чему-либо, то в силу своей стереотипности и в меру своих интеллектуальных возможностей он будет работать так, как его научили, и демонстрировать то отношение к работе, к которому он привык.

Если мы правильно воспитываем и учим ребенка с расстройством аутистического спектра, общество получает ответственного за свою работу человека, какой бы она ни была — от физика-теоретика до уборщика мусора. В США и странах Западной Европы людей с тяжелыми формами РАС обучают различным непрестижным профессиям, и результаты оказываются лучше, чем у людей с тем же уровнем интеллекта, но без диагноза РАС.

Рассмотрим классификацию РАС.

В 1985 г. О.С. Никольской была предложена психологическая классификация аутизма, включающая в себя четыре группы, выделенные на основе особенностей вторичных стереотипных поведенческих образований, являющихся по природе своей компенсаторными, аутостимуляционными и, в то же время, патологическими, не направленными на развитие ребёнка.

Рассмотрим подробнее предложенные классификационные группы в их последовательности – от самых тяжелых к более легким.

Дети 1-й группы с аутистическими особенностями характеризуются наиболее агрессивной патологией, наиболее тяжёлыми нарушениями психического тонуса и произвольной деятельности. Их поведение носит полевой характер и проявляется в постоянной миграции от одного предмета к другому. Нередко имеется стремление к нечленораздельным, аффективно акцентуированным словосочетаниям. Наиболее тяжёлые проявления РАС:

дети не имеют потребности в контактах, не осуществляют даже самого элементарного общения с окружающими. Не овладевают навыками социального поведения. Они не только бездеятельны, но и полностью беспомощны, почти или совсем не владеют навыками самообслуживания. В условиях интенсивной психолого-педагогической коррекции у них могут быть сформированы элементарные навыки самообслуживания; они могут освоить письмо. Элементарный счёт и даже чтение про себя. Но их социальная адаптация затруднена даже в домашних условиях.

Дети 2-й группы с расстройством аутистического спектра характеризуются определённой возможностью активной борьбы с тревогой и многочисленными страхами за счёт аутостимуляции положительных ощущений при помощи многочисленных стереотипий: двигательных (прыжки. Взмахи рук, перебежки и т.д.), сенсорных (самораздражение зрения, слуха, осязания) и т.д. Такие аффективно насыщенные действия, доставляя эмоционально положительно окрашенные ощущения и повышая психологический тонус, заглушают неприятные воздействия извне. Такие дети обычно мало доступны контакту, отвечают односложно или молчат, иногда что-то шепчут. С гримасами либо застывшей мимикой обычно диссоциирует осмысленный взгляд. Спонтанно у них вырабатываются лишь самые простейшие стереотипные реакции на окружающее, стереотипные бытовые навыки, односложные речевые штампы-команды. У них часто наблюдается примитивная, но предельно тесная «симбиотическая» связь с матерью. Ежеминутное присутствие которой - непреложное условие их существования. Прогноз на будущее для детей данной группы лучше. При адекватной длительной коррекции они могут быть подготовлены к обучению в школе (чаще - массовой, реже во вспомогательной).

Дети 3-й группы с расстройством аутистического спектра характеризуются большей произвольностью в противостоянии своей аффективной патологии, прежде всего страхам. Эти дети имеют более сложные формы аффективной защиты, проявляющиеся в формировании

патологических влечений, компенсаторных фантазиях, часто с агрессивной фабулой, спонтанно разыгрываемой ребёнком как стихийная психодрама, которая снимает пугающие его переживания и страхи. Внешний рисунок их поведения ближе к психопатоподобному. Характерны развёрнутая речь, более высокий уровень когнитивного развития. Эти дети менее аффективно зависимы от матери, не нуждаются в примитивном контакте и опеке. Поэтому их эмоциональные связи с близкими недостаточны. Низка способность к сопереживанию. При развёрнутом монологе очень слаб диалог. Эти дети при активной медико-психолого-педагогической коррекции могут быть подготовлены к обучению в массовой школе.

Дети 4-й группы характеризуются свертормозимостью. У них не менее глубок аутистический барьер, меньше выражена патология аффективной и сенсорной сфер. В их статусе на первом плане неврозоподобные расстройства: чрезвычайная тормозимость, робость, пугливость, особенно в контактах, чувство собственной несостоятельности, усиливающее социальную дезадаптацию. Значительная часть защитных образований носит не гиперкомпенсаторный, а адекватный, компенсаторный характер, при плохом контакте со сверстниками они активно ищут защиты у близких; сохраняют постоянство среды за счёт активного усвоения поведенческих штампов. Формирующих образцы правильного социального поведения, стараются быть «хорошими», выполнять требования близких. У них имеется большая зависимость от матери, но это не витальный, а эмоциональный симбиоз с постоянным аффективным «заражением» от неё. Их психический дизонтогенез приближается, скорее, к своеобразной задержке развития с достаточно спонтанной, значительно менее штампованной речью. Дети именно этой группы часто обнаруживают парциальную одарённость.

Выделенные О.С. Никольской клинико-психологические варианты РАС отражают различные патогенетические механизмы формирования данной аномалии развития, разную степень интенсивности и экстенсивности

патогенного фактора, разный характер генетического, патогенного комплекса, особенности «почвы», как конституциональной, так и патологической.

Таким образом, мы рассмотрели клинико-психолого-педагогическую характеристику детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра и отметили такие особенности как стереотипии, своеобразные нарушения речи, черты неравномерности в процессах восприятия, парциальность развития, неравномерность развития отдельных интеллектуальных функций, оторванность от реальности, недоразвитие коммуникативной сферы.

2.2. Особенности речевого развития младших школьников с РАС

Расстройство аутистического спектра – это синдром, при котором, возникают проблемы в социальной адаптации и коммуникации. У детей с расстройством аутистического спектра обычно множественные нарушения речевого и интеллектуального и психического развития.

Одно из наиболее характерных проявлений расстройства аутистического спектра – это отклонение в речевом развитии, по данным С.В. Андреева, Л.Н. Демьянчук, Л. Каннера, Е.Э. Кац, Р.И. Лалаева, В.В. Лебединского, О.С. Никольской, С.Л. Рубинштейн, П. Хобсон и др. Речь у детей с расстройством аутистического спектра либо вообще отсутствует, либо развитие проходит медленно, не в соответствии с его возрастными нормами.

Диагностика детей с расстройством аутистического спектра имеет свою специфику. Один и тот же ребенок может демонстрировать разные результаты. Коммуникативные возможности каждого ребенка зависят от времени и имеют свои особенности. Например, ребенку с расстройством аутистического спектра в речи присущи эхоталии. Такие ответы не позволяют полностью оценить ответ на заданный вопрос. Необходимо оценивать

монологическую и диалогическую речь, может ли ребенок строить фразу, строит ли он ее грамматически верно, выбирает ли при ответе смысловые образы [60].

В нашей работе мы опираемся на особенности речевого развития младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения. У детей с расстройством аутистического спектра и нарушением интеллекта отсутствует либо плохо развита связная речь. Они не могут строить диалог. По мнению многих авторов, в том числе и Р.И. Лалаевой, у детей более позднее развитие речи. Отдельные слова у таких детей появляются к 2-3 годам, фраза только к 4-5 годам, а может и позже. По мнению С.Л. Рубинштейна, такое недоразвитие речи у детей с расстройством аутистического спектра и нарушением интеллекта, обосновывается «слабостью замыкательной функции коры, медленной выработкой новых дифференцированных связей во всех анализаторах». Так как у детей с расстройством аутистического спектра, осложненным нарушением интеллекта, один дефект развития накладывается на другой, то на недоразвитие речи влияет и отставание в развитии функции коры, и речевых зон, и нарушение психики.

Дети с расстройством аутистического спектра и с интеллектуальной недостаточностью долгое время не различают звуки речи, не дифференцируют слова, произносимые окружающими, в связи с чем недостаточно точно и четко воспринимают речь других людей. Помимо этого, у детей с расстройством аутистического спектра с интеллектуальной недостаточностью отмечается недоразвитие аналитико-синтетической деятельности, языковые системы формируются с большим трудом, замедленно усваиваются закономерности языка. Все эти перечисленные факторы влияют на недоразвитие всех компонентов речи: фонетико-фонематический, лексико-грамматический [58].

По мнению С.В. Андреевой к школьному возрасту у детей с расстройством аутистического спектра проявляется выраженный когнитивный дефицит; несформированность произвольных форм

деятельности, специфичность восприятия, мышления, речи [5].

Нарушения речи у детей с расстройством аутистического спектра и интеллектуальной недостаточностью видны еще в раннем возрасте. У таких детей позже появляется гуление, а затем и лепет. Так, у детей присутствует непонятная жестикуляция. Они реже произносят согласные звуки. В период взросления речь становится ненамного лучше. Словарный запас очень бедный. Отсутствуют личные местоимения. Отмечается грубое недоразвитие лексико-грамматического строя речи. В речи появляются эхололии, дети могут много раз повторять одно и то же услышанное слово или фразу, которые никак не будут привязаны к ситуации [71].

К сожалению, в младшем школьном возрасте проблемы с речью все еще остаются. У младших школьников с расстройством аутистического спектра, осложнённым легкой или умеренной умственной отсталостью, диагностируется системное недоразвитие речи. Речь у таких детей мало чем отличается от речи ребенка 2-3 летнего возраста, который только начал полноценно говорить. В речи встречаются грубые ошибки в согласовании существительных с прилагательными, в использовании глаголов.

По мнению В.Г. Петровой, Г.И. Данилкиной, Н.В. Тарасенко, у младших школьников с расстройством аутистического спектра и нарушением интеллекта низкий уровень словарного запаса, преобладание пассивного словаря над активным. Также у них ограниченное представление об окружающем мире, сниженная потребность в речевых и социальных контактах.

Такие дети не знают названия многих предметов, особенно отдельных их частей. У них отсутствуют слова обобщенного характера, но преобладают существительные с конкретным значением. У младших школьников с расстройством аутистического спектра, осложнённым интеллектуальной недостаточностью, отсутствуют в речи глаголы, обозначающие способы передвижения. Все значения этих глаголов они заменяют одним глаголом «шел» или «идет».

Иногда младшие школьники с расстройством аутистического спектра, осложненным интеллектуальной недостаточностью, могут называть некоторые признаки предмета, например, цвет или величину предмета, и то только после тщательно проделанной коррекционной работы. Но они не могут назвать антонимы или синонимы. Такие дети не понимают эмоции. Также они не могут назвать внутренние качества человека.

Помимо этого, в статье С.В. Андреевой, говорится о том, что у младших школьников с расстройством аутистического спектра и нарушением интеллекта «нарушен как языковой, так и внутренний уровень речи. Данное нарушение обусловлено несформированностью операции анализа и синтеза, а также трудностями выделения существенных и второстепенных компонентов, нарушением смыслового программирования содержания связного высказывания, а также неспособностью удерживать речевую программу в памяти, неумением говорить предложениями, связанными между собой...»

Словарь наречий тоже беден. В своей речи дети часто заменяют слова по семантическому сходству. Например, «толстый, высокий – большой», «сапоги, туфли, калоши – ботинки». Детям трудно дифференцировать предметы и их обозначения. Им легче воспринимать сходство предмета, чем его различие. Также им трудно даются задания типа «четвертый лишний». Они не могут найти и объяснить лишний предмет. Для них это будет сложно.

Пассивный словарь преобладает над активным. Часто, для того чтобы услышать определенное слово, необходимо задавать наводящие вопросы. На коррекционные занятия необходимо тщательно разбирать лексические темы.

Помимо недоразвития лексики, у таких детей страдает грамматический строй речи. В речи встречается большое количество аграмматизмов, а также трудности в грамматических обобщениях. Нарушена синтаксическая структура предложения, морфологическая форма словоизменения и словообразования. Нарушено употребление падежей, особенно творительного и предложного. Наименьшее количество ошибок дети допускают в употреблении именительного, родительного и винительного падежа имени

существительного. В речи часты замены одного падежа на другой, например, творительный заменяется именительным, а предложный – винительным. Также имеет место пропуск и замена предлогов, неправильные окончания.

Большое количество ошибок у младших школьников с расстройством аутистического спектра и нарушением интеллекта встречается в употреблении словосочетаний наречия с существительным, а также в согласовании существительных и числительных, существительного с прилагательным.

Помимо этого, в речи у таких младших школьников не сформировано употребление уменьшительно-ласкательных форм, а также употребление глаголов с приставками. Им трудно образовывать прилагательные от форм существительного.

Если младшие школьники с расстройством аутистического спектра и нарушением интеллекта в своей речи строят предложения (хотя такое бывает редко), то обычно это простые, ничем не осложненные и нераспространенные предложения. Бывает такое, что в своей речи дети с расстройством аутистического спектра и нарушением интеллекта используют при построении предложения местоимение «они». Например, «дети, они шли гулять», или «мальчики, они слепили снеговика».

У младших школьников с расстройством аутистического спектра, осложненным интеллектуальной недостаточностью недостаточно сформированы морфологические обобщения. Им труднодоступно представление о морфологическом составе слова, помимо этого недосформирована система грамматических значений и понятие о синтаксических связях слов в предложении.

У таких детей не развита связная речь. В ней имеются грубые ошибки в лексико-грамматическом строе. Часто таким школьникам трудно перейти к самостоятельному высказыванию. В развитии связной речи дети длительно задерживаются на этапе вопрос-ответ. При построении связного высказывания такие дети нуждаются в стимуляции, в подсказке со стороны взрослого. Так как им недоступно построение связного высказывания в виде

полноценного текста или полноценного ответа, им гораздо легче дается ситуативная речь, особенно с опорой на наглядность.

Большую роль в недоразвитии связной речи у детей с расстройством аутистического спектра с нарушением интеллекта, играет несформированность диалогической речи. Они не ориентируются на собеседника, а значит и не осознают необходимость ясно и четко излагать свои мысли или передавать содержание какого-либо события.

Связная речь у этих детей мало развёрнута и фрагментарна. В речи обычно нарушена связь между отдельными частями рассказа, а также логическая последовательность. Если младший школьник с расстройством аутистического спектра осложненным нарушением интеллекта, сможет составить рассказ, то он будет состоять из отдельных фрагментов, не связанных между собой и не составляющих единого целого. Рассказ будет сжатым и коротким.

Для того чтобы развить речь ребенка с расстройством аутистического спектра, осложненным нарушением интеллекта, необходимо каждый день повторять с ним речевой материал. Им легче запоминать слова и названия предметов, если они их будут трогать. Ощущать, из какого материала они сделаны, какой запах или вкус. Если ребенка с расстройством аутистического спектра посадить за стол и принудительно заставлять повторять слова, даже по картинкам, то он запомнит их механически, но он не сможет назвать характеристику того или иного слова, что оно обозначает, какой предмет. Также на занятиях по развитию речи необходимо делать упор на развитие коммуникативной стороны речи.

Детям трудно усвоить фонематический и слоговой анализ и синтез. Они с трудом учатся определять количество слогов, выделять гласные и согласные звуки из слога, слова, определять позицию звука в слове.

Развитие письменной речи учащихся с таким диагнозом проходит намного труднее, чем у детей, у которых только лишь интеллектуальная недостаточность, неотягощенная расстройством аутистического спектра.

Таким ученикам трудно ориентироваться на листе бумаги, им тяжело держать строку и не выходить за рамки тетрадных полей. Когда ученики с расстройством аутистического спектра, осложненным нарушением интеллекта, начинают изучать буквы, то, освоив печатный вариант букв и научившись их писать, им тяжело переходить на прописные буквы. Они не дописывают элементы букв, не могут писать все буквы одного размера, часто вместо прописных букв они пишут печатные.

Помимо освоения письма, детям с расстройством аутистического спектра трудно освоить правила орфографии, пунктуации. Они их не понимают и не принимают.

И если все же они научились писать буквы, то самостоятельно складывать слова во фразы, а фразы в предложения им удается с трудом, так как у них присутствует недоразвитие познавательной деятельности, нарушение устрой речи, несформированность языковых обобщений, нарушение деятельности речедвигательного, речеслухового и зрительного анализаторов, нарушение структуры операций письма. Им проще списать готовое предложение или короткий текст, не задумываясь над его смыслом. Это обусловлено тем, что у младших школьников с расстройством аутистического спектра и нарушением интеллекта нарушена аналитико-синтетическая деятельность и, как следствие, нарушен анализ морфологической и звуковой структуры слова, предложения. Помимо этого, трудности в развитии письменной речи у младших школьников с расстройством аутистического спектра, осложненным нарушением интеллекта, связано с недоразвитием фонематического восприятия, с недоразвитием различения оппозиционных звуков, с несформированностью пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

Итак, к периоду обучения в школе, развитие речи у младших школьников с расстройством аутистического спектра осложненным нарушением интеллекта, отстает на несколько лет. Уровень развития речи у таких детей можно сравнивать с развитием речи детей четырехлетнего

возраста. У этих детей нарушены не только все компоненты речевой системы, но и нарушен языковой и внутренний уровень речи. Ограниченный словарный запас, недоразвитие лексического строя речи не дают детям учиться общаться с окружающим миром. У таких детей речевые ошибки являются стойкими. И для того чтобы их преодолеть необходимо много времени. Недоразвитие устной речи, не позволяет развиваться в полной мере и письменной речи.

2.3. Обзор методик коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей с РАС

Коррекционная работа выстраивается с учетом механизмов и формы нарушения письменной речи. Важное значение в структуре коррекционных занятий занимает развитие аналитико-синтетической деятельности, слухового и пространственного восприятия, памяти, мышления, двигательной сферы. Полученные навыки устной речи закрепляются с помощью письменных упражнений.

Вопросы диагностики описываются в работах О.Е. Грибовой [54], Л.Н. Ефименковой [59], О.Б. Иншаковой, А.Н. Корнева [28], Л.М. Козыревой, Е.В. Мазановой, Т.А. Фотековой [83], и других авторов. Методики предназначены для того, чтобы в процессе исследования выявить те специфические речевые затруднения, которые проявляются в дефектах чтения и письма.

Для оценки уровня сформированности чтения авторы методик предлагают различные тексты на выявление навыка чтения. Определяется способ, скорость, правильность чтения, понимание прочитанного.

Для оценки уровня сформированности письма авторы методик предлагают различные тексты на выявление навыка письма: диктант, списывание, изложение. Определяются специфические ошибки.

Применительно к коррекции письменной речи разработана методика Л.Н. Ефименковой, которая предлагает лингвистический подход к пониманию нарушенных механизмов [59].

Основная задача коррекционной работы, по мнению Л.Н. Ефименковой, это воспитание у детей языкового чутья. План коррекционной работы построен в соответствии с программой по русскому языку начальных классов общеобразовательной школы [59].

1 этап: коррекция устной и письменной речи учащихся первого класса.
Основные направления работы:

- слово;
- предложение;
- грамматическое оформление предложения и его распространение;
- работа над связной речью (пересказы, устные сочинения);
- работа над слоگو-звуковым составом (слоговой состав слова, ударение, согласные звуки).

2 этап: Исправление дисграфии у учащихся 2-3 классов. Основные направления работы:

- работа над словом;
- дифференциация гласных;
- дифференциация согласных.

Методика обследования письма младших школьников О.Б. Иншаковой является стандартизированной. Методика предназначена для выявления у младших школьников нарушений письма. Обследование осуществляется с помощью выполнения следующих видов работ:

- слухового диктанта,
- списывания с печатного текста
- списывание с рукописного текста.

Для оценки успешности выполнения заданий в методике применена балльная система, которая позволяет на основании общей суммы баллов,

начисленных за ошибки, оценить степень выраженности нарушения. Так же методика позволяет охарактеризовать у ученика уровень сформированности контроля над процессом письма (определяется вычитанием из общего количества допущенных ошибок числа ошибок, найденных и правильно исправленных ребенком). По этому принципу оцениваются все виды указанных письменных работ (диктанты, списывания с печатного и рукописного текстов).

Особенность данной методики определяется тем, что, одни и те же контрольные задания предлагаются для выполнения детям дважды. Материал, используемый для обследования в конце 1 класса, дается еще раз в начале 2 класса; материал, используемый для обследования в конце 2 класса, дается детям еще раз в начале 3 класса и т.д.

Сравнение двух одинаковых работ, выполненных в разное время, позволяет выявить у одних детей утомляемость, возникающих к концу учебного года, у других – распад сформированных стереотипов письма, обнаруживаемый в начале нового учебного года. В одном случае наблюдается большее количество ошибок в конце учебного года, а в другом случае – в начале нового учебного года. Полученные сведения позволяют проектировать индивидуальную программу коррекционной работы.

Дети, требующие посторонней помощи и не справившиеся с заданием в отведенное время, фиксируются.

Все обнаруженные ошибки делятся на дисграфические, дизорфографические, аграмматические и метаязыковые. Для констатации дисграфии в письменных работах подробно анализируются только ошибки первой группы.

К дисграфическим ошибкам следует относить ошибки, связанные с нарушением реализации фонетического принципа письма. Фонетический принцип предполагает написание слова в полном соответствии с его произношением.

Данные ошибки делятся на несколько групп в зависимости от причины

их возникновения:

1. Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков (звонкие и глухие согласные, включая их мягкие пары, твердые и мягкие согласные).

2. Оптические ошибки.

3. Моторные ошибки.

4. Зрительно-моторные ошибки.

5. Зрительно-пространственные ошибки.

6. Ошибки звукового анализа и синтеза.

Содержание методики логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у детей, разработанной Р. Лалаевой, зависит от вида дисграфии и нарушенных механизмов письма и чтения. Так, при артикуляторно-акустической дисграфии, дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания и фонематической дислексии коррекционная работа строится в два этапа.

На первом этапе прорабатывается каждый из смешиваемых звуков, на втором этапе логопед работает над слуховой и произносительной дифференциацией смешиваемых звуков. Кроме того, предусматривается работа по коррекции звукопроизношения. Формирование и развитие произносительных дифференцировок осуществляется в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Логопедическая работа у младших школьников с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза и фонематической дислексией проводится по трем направлениям:

- развитие анализа структуры предложения,
- развитие слогового анализа и синтеза
- развитие фонематического анализа и синтеза.

При разработке методики Р.И. Лалаевой за основу был положен психолингвистический подход. Научно-теоретическими предпосылками методики явились современные психолингвистические представления о структуре речевой деятельности.

Л.Ф. Спирова и Е.Н. Российская предлагают обследование письменной речи начинать с изучения процесса анализа и синтеза звукового состава слова. При анализе же собственно письма ребенка авторы указывают на необходимость определить в первую очередь наличие или отсутствие специфических ошибок на замену согласных.

В общих методических рекомендациях к обследованию письма у детей говорится о необходимости специального обследования письма посредством различных проб, включающих слуховой диктант, самостоятельное письмо и списывание с печатного текста. Авторы приводят подробное описание различных примеров таких проб и условий их проведения.

В методике И.Н. Садовниковой, раскрывается проблема нарушений письменной речи в теоретическом и практическом аспектах. Автор знакомит читателей с причинами возникновения у школьников данных нарушений, предлагает оригинальную систему работы по преодолению нарушений письменной речи с учетом современных требований к содержанию школьного обучения [74].

В первом разделе освещаются предпосылки формирования письма и чтения в норме и механизмы нарушений, приводящих к стойким специфическим ошибкам в письменной речи; раскрываемая типология таких ошибок иллюстрируется примерами из ученических работ. Представлена оригинальная система выявления и учета логопедом специфических ошибок письма. Описаны критерии отграничения дисграфии от незрелости навыков письма, характерной для этапа овладения грамотой.

Во втором разделе раскрывается система коррекционного обучения по преодолению нарушений письменной речи — по четырем основным направлениям. Каждая глава предваряется необходимым методическим комментарием, определяющим задачи и способы организации предлагаемых видов работы. Круг тем, содержание и формы работы определяются спецификой логопедических задач, но при этом они соотносятся с ключевыми вопросами программы по русскому языку в начальной школе.

В тестовой методике Т.А. Фотековой, предлагается стандартизированный метод обследования речи с балльно-уровневой системой оценки и рекомендует речевые задания в виде тестов и критерии оценки их выполнения. [60].

В методике автор использует речевые пробы, предложенные Р.И. Лалаевой.

Методика включает 6 серий, каждая из которых объединяет речевые пробы возрастающей сложности.

Каждая проба оценивается в отдельности, затем высчитывается сумма баллов за все задания, за серию, и далее из суммарных оценок за каждую из шести серий вычисляется общий балл за выполнение всех заданий методики.

Методика Т.А. Фотековой, не требуется большого количества наглядных средств. Представленные тесты и пробы доступны для работы. Возможность использования в научно-исследовательских целях.

Разработана в двух вариантах, один из которых полный, дающий возможность тщательного и углубленного исследования. Другой вариант сокращенный, предназначенный для экспресс-диагностики.

Таким образом, мы провели анализ методик коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи.

Выводы по 2 главе

В данной главе мы подробно рассмотрели клинико-психолого-педагогическую характеристику детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Мы выявили, что в процессе восприятия отмечаются черты неравномерности (отсутствие целостного зрительного образа, формальность, часто картина окружающего мира получается разорванной, фрагментарной). Повышенная чувствительность к резким сенсорным воздействиям. Неравномерность развития при РАС отчетливо проявляется и в моторике (движения детей в большинстве случаев угловатые, вычурные, нечетко скоординированы по силе и амплитуде). Нарушение социального взаимодействия особенно свойственно детям с РАС.

Интеллектуальное развитие детей с РАС представляет такие особенности как своеобразная неравномерность, парциальность развития.

Для поведения ребенка с РАС характерен феномен тождества, проявляющийся в стремлении к сохранению привычного постоянства. Стереотипность обнаруживает себя также и разнообразных, отличающихся большей степенью стереотипиях, в игре.

Еще одной особенностью внутреннего мира являются аутистические фантазии (оторванность от реальности, слабая неполная связь с окружающим). Дети с РАС обладают способностью к запоминанию большим объемом памяти, но имеют особенность избирательности, все воспринимается и воспроизводится формально.

Детям с РАС свойственно неустойчивое внимание, отмечаются случаи, когда ребенок не может ни на чем сконцентрироваться или наоборот фиксируется на чем-либо, и переключить его внимание бывает очень трудно.

Среди особенностей речевого развития отмечаются эхолалия и мутизм.

В клинико-психологической структуре РАС отмечается дезорганизованность восприятия, нарушения соотношения процессов сна и бодрствования, когнитивные и речевые проблемы, низкий психический тонус и особая сенсорная эмоциональная гиперестезия.

Рассматривая вопрос о речевом развитии детей с РАС, мы выяснили, что у детей отсутствует либо плохо развита связная речь, более позднее развитие речи, недоразвитие всех компонентов речи (фонетико-фонематический, лексико-грамматический).

По мнению В.Г. Петровой, Г.И. Данилкиной, Н.В. Тарасенко, у детей с РАС низкий уровень словарного запаса, преобладание пассивного словаря над активным.

Развитие письменной речи учащихся проходит труднее. Ученикам трудно ориентироваться на листе бумаги, не выходить за рамки тетрадных полей и т.д.

Таким образом, расстройства аутистического спектра как стойкое нарушение развития затрагивает все стороны психического развития, что влияет на эмоциональную сферу ребёнка, его поведение, коммуникацию.

ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

3.1. Изучение нарушений письменной речи младших школьников с РАС

В целях изучения состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра нами было проведен констатирующий эксперимент по выявлению нарушений, определяющих снижение качества письменной речи.

Целью констатирующего эксперимента является исследование уровня развития письменной речи младших школьников с РАС.

В эксперименте выделялись **задачи**:

1. Изучить и определить методы исследования.
2. Сформировать экспериментальную группу.
3. Провести констатирующий эксперимент.
4. Выявить и систематизировать преобладающие нарушения в письменной речи детей экспериментальной группы.
5. Проанализировать и оформить результаты произведенного исследования.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 60 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 3 детей в возрасте 10-11 лет с расстройством аутистического спектра.

Экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Проводя обследование детей с расстройством аутистического спектра, мы опирались на следующие принципы психолого-педагогической диагностики.

- Этиопатогенетический, при этом необходимо учитывать совокупность этиологических факторов, обуславливающих возникновение нарушений устной речи и письменной речи; содержание логопедического воздействия зависит от механизма речевого нарушения;

- Принципы системного подхода предполагает необходимость учета в ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов;

- Принцип дифференцированного подхода осуществляется на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка;

- Онтогенетический принцип предполагает учет закономерностей и последовательности формирования различных форм и функций речи;

- Принцип деятельностного подхода показывает необходимость собственной деятельности по усвоению материала:

- опора на ведущую форму деятельности (в школьном возрасте – учебная);

- опора на сохранные формы деятельности;

- Принцип опоры на сохранные звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие (принцип обходного пути);

- Принцип развития речи и других психических процессов, предусматривающий воздействие на нарушенную речь с опорой на другие психические процессы, предполагающий формирование языковых обобщений на основе чувственного познания;

- Принцип контроля, определяющий необходимость постоянного потока обратной сигнализации, который обеспечивает слияние выполняемого действия и исходным намерением и своевременную коррекцию допускаемых ошибок;

– Принцип поэтапного формирования речевой деятельности и коррекции нарушений речи – учитывает факторы построения методики коррекционной работы: постепенное усложнение форм и функций речи, видов речевой деятельности (усвоению каждого речевого навыка должно предшествовать создание функционального базиса для него); постепенное усложнение характера задач и речевого материала;

– Принцип доступности.

Таким образом, в основу программы логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с РАС положен комплексный подход, учитывающий особенности формирования навыков письма у младших школьников с РАС.

Параметры исследования: уровень развития письменной речи.

Для исследования уровня развития письменной речи мы использовали методику И.Н. Садовниковой.

Данная методика включает в себя 4 задания, которые составлены с учетом основных принципов логопедии. Исследование активного и пассивного словаря проводилось, используя такие задания как:

1. Записать под диктовку строчные буквы (в случае забывания обозначить букву точкой):

а) строчные буквы: п, и, ш, т, м, щ, з, ц, е, г, л, д, у, б, э, ф, й, ч, ё, ы, в, ж, ь, х

б) прописные буквы: Г, З, Д, Р, Н, К, Ч, У, Е, Т, Ц, П, Д, В, М, Ф, Ё, Ж, Щ

2. Диктант слогов: ас, мо, ос, лы, ри, ал, яр, мя, жу, са, шо, чи, ац, по, до, жу, ле, ри, ша, зи, кор, пла, кро, аст, глу, арк, сми, кра, гро.

3. Слуховой диктант.

КОТ

У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзья.

4. Списать печатный текст

Кошка и птичка

Спала кошка на крыше. Села возле кошки птичка. Не сиди близко, птичка, кошки хитры.

При обследовании навыков письма мы учитывали характер процесса письма, т.е. может ли ребенок сразу фонетически правильно записать слово или проговаривает его по несколько раз, ища нужный звук; вносит ли он поправки (зачеркивает, перечитывает и снова исправляет) или совсем не может и не пытается найти ошибки и т.д.

Для фиксирования результатов по данной методике мы разработали специальные протоколы оценки результатов, для того, чтобы представить все полученные данные к данной методике И. Н. Садовниковой по обследованию нарушений письменной речи младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Методика И.Н. Садовниковой содержит четыре задания, и по описанию характеристики поведения ребенка определяется уровень сформированности развития письменной речи – низкий, средний, высокий. Система оценивания представлена в таблице 1.

Таблица 1 «Система оценивания»

Уровень	Баллы
Низкий уровень: письмо с большим количеством ошибок, каллиграфия слабо сформирована	менее 10 баллов
Средний уровень: постоянно допускает ошибки, каллиграфия сформирована не достаточно	11-15 баллов
Высокий уровень: под диктовку, грамотное (редко допускает ошибки), соблюдение каллиграфии.	20 баллов

В ходе выполнения первого задания (диктант строчных и прописных букв) у Дениса и Леона отмечались нестойкости соотнесения фонемы с графемой, что означает, что не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы. Обучающиеся опирались на макет алфавита, затруднялись в написании, путали элементы написания букв. У Леона

наблюдается нарушение ориентировки на листе, может написать одну букву в начале строки, а следующую в нижнем левом углу, ошибку сам не видит, при замечании начинает бить себя, кричать, плакать. Марк справлялся с заданием лучше, но были отмечены пропуски букв, повторения одной и той же буквы. Денис, Леон и Марк выполняли задание с опорой на макет алфавита, дети путали строчные и прописные буквы.

Вторая методика представляла собой диктант слогов. Мы выявили, что Денис при встрече двух одноименных букв на стыке слогов допускает ошибки, пропускает буквы (вместо МО, ОС пишет МО С). У Леона наблюдались замены букв, написания дополнительных букв, чаще писал слоги слитно. Марк при написании допускал такие шибки как перестановка букв, написание лишних элементов, замена на схожих по звучанию букв. У всех детей выявлены схожие ошибки, самые распространённые это пропуски, написание дополнительных элементов и замена звонких и глухих согласных, свистящих и шипящих и т.д.

Третья методика заключалась в написании слухового диктанта. У детей отмечались всё те же ошибки выявленные на уровне буквы и слогов. При написании слухового диктанта, у детей возникли трудности в написании частей слова, например, Леон отдельно написал слово ЧАС ТО, а Денис допустил ошибку в написании слова БЫ ЛИ. Многочисленные ошибки были отмечены у всех детей при переносах слова, слитном написании предлогов, нарушения границ слова, написание имен собственных, пропуски знаков препинания. Денис и Леон пропускали слова, у Марка пропущены некоторые предлоги, буквы.

Четвертая методика заключалась в списывании печатного текста. Несмотря на то, что каждому ребенку был дан распечатанный текст и дополнительное время подумать – мы выявили разное множество ошибок. При выполнении задания Денис долго смотрел на текст и не приступал к выполнению без помощи взрослого. Он не с первого раза понял инструкцию, задавал уточняющие вопросы: «Это слово с большой буквы писать? С новой

строки?». Леон пропускал буквы в словах, слова и часть предложения. При выполнении задания он часто отвлекался, путал слова местами, при исправлении начинал кричать и плакать. У Марка наблюдались пропуски, замены букв, перестановки слов. Он не выделял границы предложения, знаки препинания отсутствуют, точка стоит только в конце текста.

Таким образом, после выполнения всех заданий, направленных на выявление нарушений письменной речи, мы сложили все баллы для дальнейшего выявления уровня сформированности навыков письма.

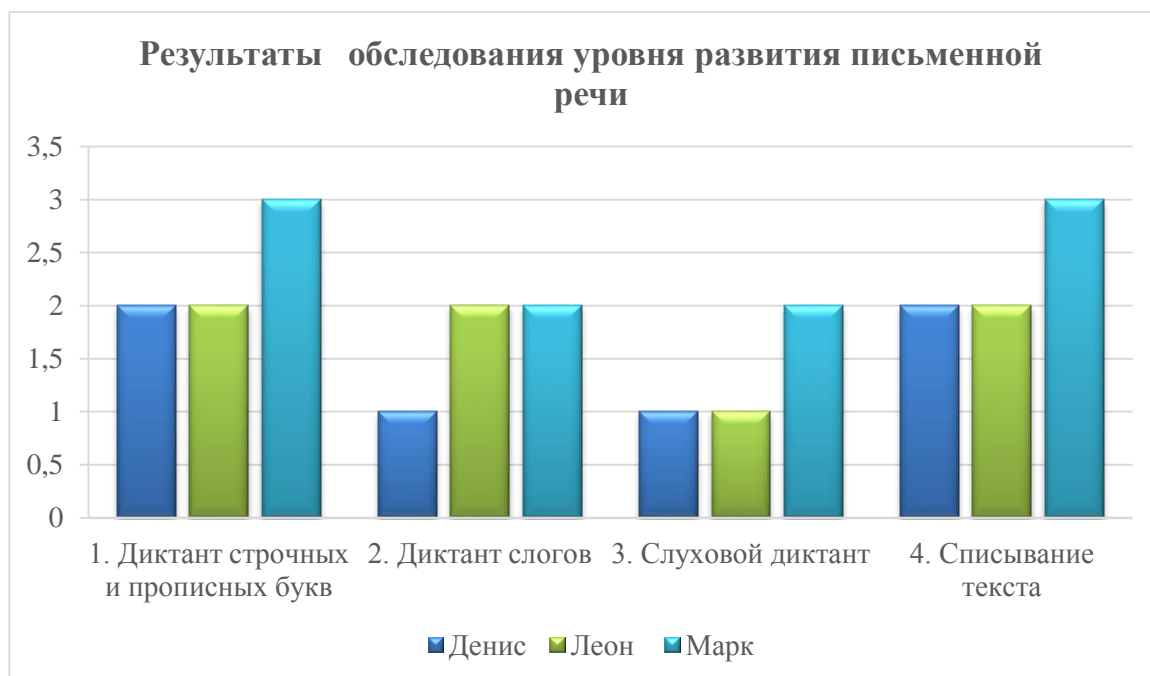
В таблице 2 обозначены итоговые баллы за все задания.

Таблица 2 «Итоговые баллы обследования письменной речи»

№	Имя ребенка	1.Диктант строчных и прописных букв	2.Диктант слогов	3.Слуховой диктант	4.Списывание текста	Итого:
1	Денис	2	1	1	2	6
2	Леон	2	2	1	2	7
3	Марк	3	2	2	3	10

Как уже было указано выше исходя из характеристики поведения ребенка по каждому заданию начисляются баллы, затем баллы суммируются и определяется общий уровень развития письменной речи у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Результаты обследования уровня развития письменной речи указаны в диаграмме 1.

Диаграмма 1



Исходя из этого, мы видим, что у детей отмечалась зависимость количества ошибок от вида письменных работ. Наибольшее количество ошибок допущено в диктантах чем при списывании.

Проанализировав письменные работы учеников, направленные на выявление нарушений письменной речи, мы отметили наиболее встречаемые ошибки в письменных работах детей:

- пропуски букв, обозначающие согласные и гласные звуки. Например, вместо ПУШИСТЫЙ ребенок написал ПУШИСТЙ; ИГРАЛ ребенок пишет ИРАЛ; МЫШКА написал МЫША;
- раздельное и слитное написание самостоятельных слов и самостоятельных и служебных слов. Например, НАКРЫШЕ, СКОТОМ;
- отсутствие при письме предложения точки и/или заглавной буквы. Например, У Леона жил кот звали его рыжик.

Обобщив результаты исследования, мы пришли к выводу, что к высокому и среднему уровню нами никто из детей не был отнесен. Состояние письменной речи детей экспериментальной группы находится на низком уровне.

Поэтому с детьми должна быть проведена коррекционно-логопедическая работа по устранению ошибок всех групп, но особый упор будет, прежде всего, на развитие фонематического анализа и синтеза, а также на развитие высших психических функций. Всё это в свою очередь способствует преодолению нарушений письменной речи.

Таким образом, для исследования письменной речи детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра нами была использована методика И.Н. Садовниковой, которая включает в себя ряд заданий: диктант букв, слогов, текста и списывание. Мы выявили, что у детей, участвующих в эксперименте уровень развития письменной речи соответствует низкому.

Нам удалось изучить и определить методы исследования, сформировать экспериментальную группу, провести констатирующий эксперимент и выявить, и систематизировать преобладающие нарушения письменной речи.

Цель констатирующего эксперимента достигнута, задачи решены.

3.2. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с РАС по преодолению нарушений письменной речи

В результате проведенной диагностики по выявлению нарушений, определяющих снижение качества письменной речи младших школьников с расстройством аутистического спектра мы выяснили, какие особенности имеют дети данной категории. К этим особенностям относятся: ошибки, связанные с несформированностью анализа структуры предложения,

пропуски слов; неумение выделять предложение из текста, отсутствие знаков препинания, заглавных букв; ошибки, связанные с несформированностью фонематического анализа и синтеза слов. Пропуски букв, слогов, добавление букв, слогов. При списывании наблюдаются аграмматизмы, также встречаются ошибки, связанные с заменой графически сходных букв, кинетические ошибки.

Цель формирующего эксперимента: преодоление нарушений письменной речи, используя содержание логопедического кружка, основанное на учете результатов констатирующего эксперимента.

Кроме логопедического обследования диагностику проводили и другие специалисты (педагог-психолог, дефектолог, учитель физического развития, учитель), которые изучали психическое развитие школьников (познавательная деятельность, эмоционально-волевая сфера, личностные особенности, физическая сфера). Комплексное изучение этих детей позволило нам получить больше сведений о каждом ребенке. По мнению таких специалистов, как Р.Е. Левина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, именно комплексный подход к обучению и воспитанию детей с нарушением речи необходим для детей данной категории.

В связи с этим коррекционную работу с экспериментальной группой младших школьников мы выстраивали с учетом того, что в этой работе должны быть задействованы все выше перечисленные специалисты. Мы разработали индивидуальную карту психолого-педагогического сопровождения на каждого ребенка (Приложение 2).

Цель создания индивидуальной карты сопровождения не только речевое развитие младших школьников с расстройством аутистического спектра, но и развитие различных сфер личности младших школьников данной категории.

В карту индивидуального сопровождения входят такие направления работы как:

1. Вопросы обучения и социального развития, за которые отвечает классный руководитель;

2. Психологический анализ, что входит в компетенцию педагога-психолога;
3. Вопросы коррекции, касающиеся работы учителя-логопеда;
4. Физическое воспитание, за которое отвечает учитель физического развития;
5. Познавательное развитие, которое реализует учитель-дефектолог.

Все названные специалисты заполняют индивидуальные карты психолого-педагогического сопровождения на каждого ребенка.

Каждый из специалистов, участвующих в данной системе психолого-педагогического сопровождения младших школьников с расстройством аутистического спектра, определяет проблему, касающуюся его компетенции в работе с определенным ребенком.

Таким образом, классный руководитель указывает стиль общения ребенка, дает характеристику его деятельности и указывают ведущий вид деятельности у конкретного ребенка, указывает характер взаимоотношения ребенка со сверстниками и с взрослым, уровень обучаемости.

Педагог-психолог дает характеристику самооценке школьника, описывает его преобладающее настроение, умение управлять своим поведением, а также уровень развития психических процессов.

Учитель-логопед определяет речевое нарушение ребенка, описывает особенности данного нарушения, отмечает состояние фонетико-фонематических процессов, звукового анализа слова, состояние органов артикуляции.

Учитель по физическому развитию выявляет уровень сформированности физических качеств и двигательных навыков ребенка, координации движений, умение ориентироваться в пространстве, а так же особенности внимания, что немало важно для физического развития ребенка.

Учитель-дефектолог развивает познавательную деятельности обучающихся.

После того, как все выше перечисленные специалисты провели диагностику, они определяют задачи работы с каждым отдельным ребенком по развитию выявленных нарушений. Для того чтобы эта работы проводилась более эффективно специалисты заранее подбирают наиболее подходящие для ребенка методы и средства коррекции, которые заносят в карту индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка в графу «коррекционно-развивающие мероприятия»

Таким образом, специалисты, осуществляющие сопровождение ребёнка, реализуют следующие профессиональные функции:

- диагностическую (заполняют диагностические карты трудностей, возникающих у ребёнка; определяют причину той или иной трудности с помощью комплексной диагностики);
- проектную (разрабатывают на основе реализации принципа единства диагностики и коррекции индивидуальные карты сопровождения);
- сопровождающую (реализуют индивидуальные карты сопровождения);
- аналитическую (анализируют результаты реализации индивидуальных карт).

В Федеральном Государственном образовательном стандарте начального общего образования одним из психолого-педагогических условий для успешной реализации программы является использование в образовательном процессе форм и методов работы с детьми, соответствующих их психолого-возрастным и индивидуальным особенностям [26]. Традиционной формой коррекционного обучения в школе являются логопедические занятия, на которых организовано своевременное выявление и преодоление расстройств письменной речи, не допуская их перехода на последующие этапы обучения. Логопеды в дополнении к традиционным методам используют новые нетрадиционные формы работы с детьми в рамках внеурочной деятельности, ведь именно стандарты закрепили обязательность

ее организации в образовательных учреждениях, как ресурс, позволяющий достичь нового качества образования [26].

Коррекционный курс – это внеурочная форма предметного объединения учащихся, основанная на добровольном посещении, включающая многообразные формы коллективной деятельности, направленные на достижение определенного образовательно-воспитательного результата [26].

Необходимость разработки содержания коррекционного курса обусловлена результатами констатирующего эксперимента.

Актуальность и новизна содержания коррекционного курса состоит в практической значимости и востребованности данной услуги у учащихся экспериментальной группы.

С целью коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра учителем начальных классов были включены в план урока логопедические упражнения, направленные на преодоление нарушений письма. Логопедическая работа в классе продолжалась в течение одного учебного года.

Мы разработали буклет с рекомендациями для родителей в котором отражаются правила проведения занятий дома (Приложение 1).

Каждому родителю и педагогу необходимо помнить, что для преодоления нарушений письменной речи у ребенка необходимо тесное сотрудничество всех сторон (родителей, учителя, логопеда, дефектолога и т.д.) и только тогда дополнительные занятия по преодолению нарушений письменной речи дадут положительные результаты.

В письменных работах младших школьников с РАС наибольший процент составляют ошибки, связанные с несформированностью навыков языкового анализа и синтеза: пропуски, перестановки, вставки букв; пропуски, повторы, перестановки слогов; слитное и раздельное написание слов; несоблюдение границ предложений. Развитие навыков языкового анализа и синтеза является обязательной частью логопедической работы с детьми, страдающими различными нарушениями письма.

Индивидуальная работа по коррекции нарушений письма сочеталась с фронтальной работой и учитывала все особенности нарушения речи детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

При построении индивидуального логопедического занятия мы учитывали и опирались на следующие важные аспекты работы:

1. Комплексное взаимодействие всех специалистов.
2. Использование принципа системного подхода.
3. Построение коррекционной работы с опорой на сохранное звено.
4. Опора на ведущий вид деятельности.
5. Индивидуальный подход к каждому ребенку.

6. Построение работы по устранению недостатков речи ребенка так, чтобы в этом процессе были максимально задействованы родители учащихся.

Таким образом, нами была разработана программа коррекционного курса «Логопедические занятия» с 1¹ - 4 класс для детей с расстройством аутистического спектра (Приложение 3).

Коррекционный курс «Логопедические занятия» направлен на коррекцию системного речевого недоразвития, преодоление коммуникативных барьеров и поддержку в освоении адаптированной общеобразовательной программы образования обучающихся с ОВЗ.

Цель: логопедических занятий состоит в диагностике, коррекции и развитии всех сторон речи (фонетико-фонематической, лексико-грамматической, синтаксической), связной речи.

Задачи коррекционного курса:

- формировать и развивать различные виды устной речи (разговорно-диалогическую, описательно-повествовательную) на основе обогащения знаний об окружающей действительности;
- обогащать и развивать словарь, уточнять значения слова, развивать лексическую системность, формировать семантические поля;
- развивать и совершенствовать грамматический строй речи;
- развивать связную речь;

– корректировать нарушения письменной речи (чтения и письма).

Коррекционная программа основывается на миссии МБОУ «С(К)ОШ № 60 г.Челябинск», которая заключается в том, чтобы «Понять. Принять. Любить. Развить и научить» и реализует её на занятиях коррекционного курса.

Коррекционный курс «Логопедические занятия» направлен на коррекцию звукопроизношения, совершенствование лексико-грамматической стороны речи (работа над словом, словосочетанием, предложением и связной речью), на профилактику и коррекцию нарушений чтения и письма: дифференциацию смешиваемых звуков и букв; работу по устранению аграмматической дисграфии и других видов дисграфий.

Программа коррекционного курса предусматривает повторяемость материала (в разных формах и объеме) с учётом особых образовательных потребностей. Лексический материал постепенно усложняется и расширяется, что способствует более прочному их усвоению обучающимися. Также в программе представлены планируемые результаты на каждый учебный год.

На проведение коррекционной работы в 1¹-4 классах отводится 31 учебная неделя; в 1 классе – 30 учебных недель (1 неделя дополнительных каникул в 3 четверти). 2 недели в начале учебного года отводится на обследование устной речи, навыка чтения и письма обучающихся 1¹-4 классов и 1 неделя в конце учебного года для подведения итогов коррекционной работы за год.

Каждая задача коррекции речи максимально разделена на простейшие задачи, которые предусматривают обязательную связь с развитием познавательной деятельности, постепенное усложнение заданий и речевого материала, развитие сенсорных функций, мелкой и общей моторики, то есть формирование речи у учащихся с расстройством аутистического спектра как целостной психической функции, как средство развития мышления.

Программа коррекционного курса «Логопедические занятия» включает в себя тематическое планирование, учебно-методическое и материально-

техническое обеспечение, календарно-тематическое планирование и мониторинг.

Тематическое планирование включает в себя 4 раздела (звукопроизношение, звуки и буквы, совершенствование лексико-грамматической стороны речи, коррекция нарушений чтения и письма), количество часов, основные виды деятельности и формы контроля усвоения программы.

Календарно-тематическое планирование рассчитано на весь период обучения в начальной школе и содержит темы, количество часов и форму организации работы.

Мониторинг включает в себя материал для обследования устной и письменной речи по методике Т.А. Фотековой.

Материал обследования включает в себя:

- Исследование артикуляционной моторики;
- Исследование звукопроизношения;
- Проверка состояния фонематического восприятия;
- Исследование грамматического строя речи;
- Исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова;
- Исследование словаря и словообразования;
- Исследование понимания логико-грамматических отношений;
- Исследование навыков языкового анализа;
- Исследование связной речи;
- Обследование навыка письма и чтения.

Материал для обследования навыка письма и чтения подбирается с учётом индивидуальных особенностей обучающихся и программных требований по письму и чтению для данного класса.

1 (дополнительный) класс – знание и письмо отдельных букв.

1 класс – обозначение звуков буквами, изученными в 1 классе.

2 класс – чтение и письмо отдельных слогов и предложений, например:
Вот дом. Тут дети.

3 класс – письмо на слух небольшого текста (отдельным обучающимся только списывание), чтение небольшого текста.

4 класс – письмо на слух текста или отдельных предложений, но не более 20-25 слов (отдельным обучающимся только списывание), чтение небольшого текста.

В конце учебного года в мониторинг вносятся баллы результативности коррекционной работы, что помогает проследить динамику по всем параметрам коррекционной работы (звукопроизношение, фонематическое восприятие, грамматический строй речи, звуко-слоговая структура речи, словарь и словообразование, логико-грамматические отношения, языковой анализ, связная речь, чтение и письмо).

Таким образом, мы провели формирующий эксперимент, целью которого являлось преодоление нарушений письменной речи детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, используя содержание логопедического курса, основанного на учёте результатов констатирующего эксперимента. Для реализации цели нашего эксперимента мы создали индивидуальные карты на каждого ученика, на основе которых была написана программа коррекционного курса «Логопедические занятия» для детей с расстройством аутистического спектра.

Итоговые и промежуточные результаты коррекционной работы ориентируются на освоение ребёнком программы. Динамика развития ребёнка отслеживается по мере реализации индивидуальной карты психолого-педагогического сопровождения.

Мы считаем, что проведение таких мероприятий позволит повысить эффективность работы по преодолению нарушений письменной речи детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

3.3. Анализ результатов экспериментальной работы

В период с сентября 2020 года по май 2021 года нами проводилась экспериментальная работа с детьми младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

На констатирующем этапе эксперимента мы выяснили, что дети данной категории на низком уровне владеют письменной речью.

Далее мы проводили формирующий эксперимент, во время которого мы выстраивали и проводили коррекционную работу по устранению выявленных недостатков письменной речи у младших школьников экспериментальной группы. Основными методами коррекции были практические и наглядные. Формирующий эксперимент проводился в течение 31 недели на логопедических занятиях. Так же работу проводили и другие специалисты образовательного учреждения, так как во время комплексной диагностики было выяснено, что эти дети имеют не только речевые нарушения, но и нарушения в других сферах. Коррекционная работа с детьми экспериментальной группы носила комплексный характер.

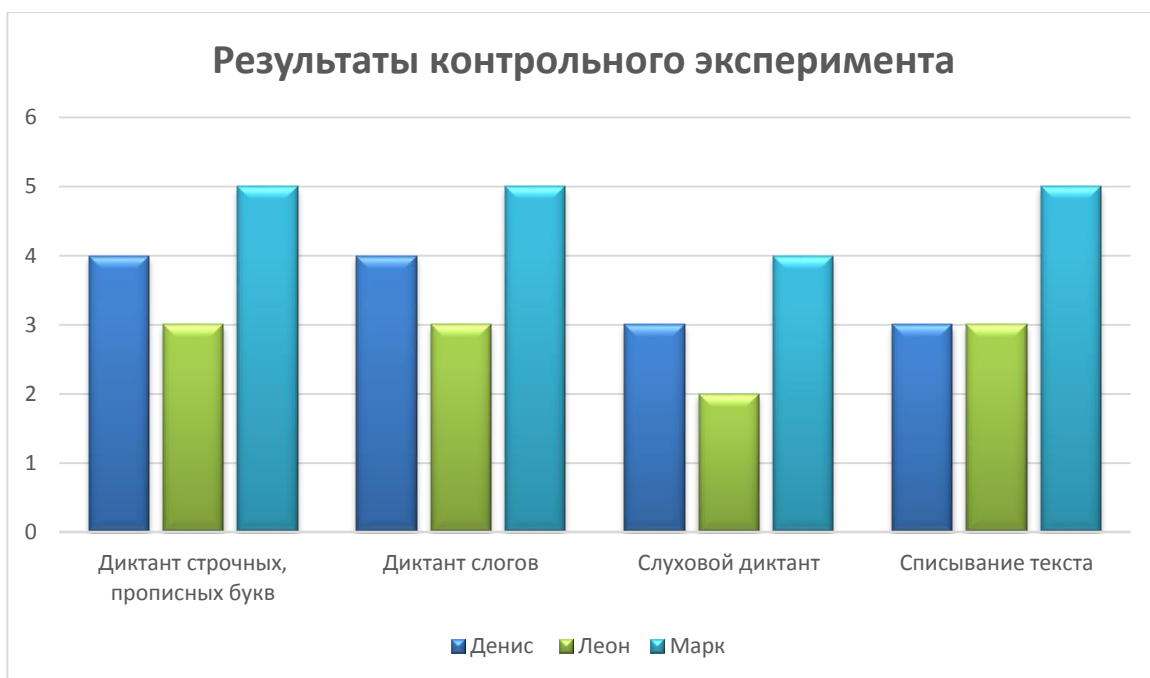
Для того чтобы проверить эффективность проводимых нами мероприятий мы провели контрольный эксперимент.

Цель контрольного эксперимента – проследить динамику развития письменной речи детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Для проведения контрольного этапа эксперимента мы использовали тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе.

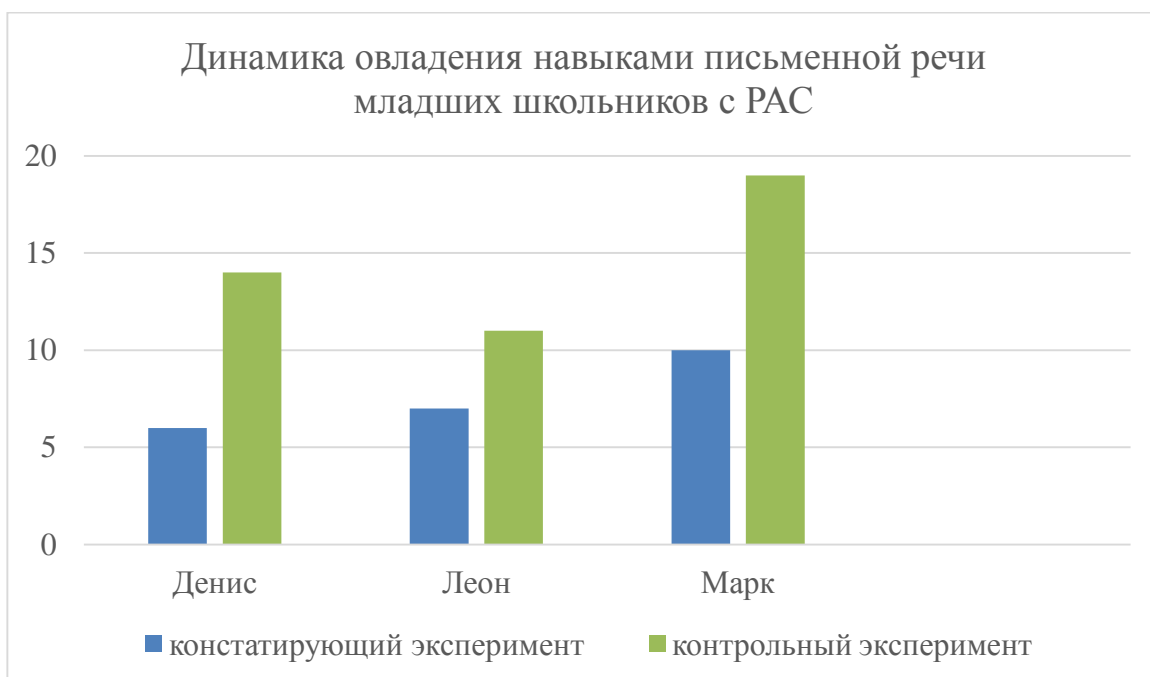
Результаты контрольного эксперимента представлены в диаграмме 2.

Диаграмма 2



В диаграмме 3 показана динамика овладения навыками письменной речи младших школьников с РАС в результате проделанной коррекционной работы.

Диаграмма 3



Мы получили результаты, свидетельствующие о положительной динамике развития письменной речи детей экспериментальной группы.

Качественный анализ данных контрольного эксперимента показывает, что у Дениса значительно сократилось количество грамматических ошибок, так же Денис теперь не заменяет буквы [д-т] и [с-ш], уменьшилось количество пропусков букв, навыки каллиграфии улучшились. При проведении контрольного этапа Денис справлялся с минимальным вмешательством педагога, сам пытается найти ошибки в своей работе, исправляет. На конец эксперимента Денис повысил свой уровень овладения письменной речью с низкого до среднего.

У Леона по окончании проведения экспериментальной работы также прослеживалась положительная динамика, но в силу его индивидуальных особенностей уровень овладения на грани низкого и среднего. Леон по-прежнему допускает ошибки при письме (замены, смешение, пропуски, отсутствие знаков препинания), сам своих ошибок не видит, замечания педагогов воспринимает эмоционально, перечеркивает слова, не пытается исправлять. Леон стал ориентироваться на листе, видеть строку – это придало ему мотивации, письменные работы стали «чище», сократилось количество орфографических ошибок.

Полученные результаты обследования Марка говорят о том, что его навыки письменной речи развиваются очень интенсивно. Этот мальчик во время формирующего эксперимента был активен, целеустремлен и заинтересован. Марк уверенно выполнял задания, значительно сократилось количество письменных ошибок (замена букв [б-д] и [с-ш]; пропуски букв, отсутствие знаков препинания в последнем предложении). Уменьшилось количество ошибок, связанных с заменой или смешением графически сходных букв. Поэтому его уровень овладения письменной речью соответствует среднему.

Таким образом, все участники эксперимента повысили свою успеваемость, детей с низким уровнем овладения письменной речью не

осталось, средний уровень наблюдается у трех детей, высокий ни у кого из участников эксперимента.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента представлены в таблице 4.

Таблица 4 «Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента»

№	Имя ребенка	1.Диктант строчных, прописных букв		2.Диктант слогов		3.Слуховой диктант		4.Списывание		Итого:	
		н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г
1	Денис	2	4	1	4	1	3	2	3	6	14
2	Леон	2	3	2	3	1	2	2	3	7	11
3	Марк	3	5	2	5	2	4	3	5	10	19

Сравнительный анализ письменных работ диктанта и списывания показал, что ошибок стало меньше. Качество выполнения письменных работ детьми значительно повысилось по сравнению с данными констатирующего этапа. По результатам анализа специфических ошибок в письменных работах учащихся можно сказать, что у учеников значительно снизилось количество ошибок, связанных с недостаточностью фонематического восприятия, а также аграмматизмы. Уменьшилось количество ошибок, связанных с несформированностью языкового анализа и синтеза. Данные результаты говорят об улучшениях в формировании образа слова, графических образов букв, достаточном уровне развития фонематических процессов, восприятия, анализа и синтеза у учащихся. Наибольшее число ошибок в письменных работах детей после проведения коррекционной работы составляют ошибки, связанные с заменой или смешением графически сходных букв.

Из бесед с учителями и родителями учащихся, проведённых после коррекционной работы выяснилось, что взрослые отмечали положительные изменения в поведении и успеваемости детей. Успеваемость повысилась не только по русскому языку, но и по другим предметам, дети стали спокойнее относиться к выполнению письменных заданий, они стали более уверенными в своих силах. Вероятно, это объясняется полимодальностью воздействия игр. В ходе занятий повысились контроль, восприятие, внимание и память, улучшилась мелкая моторика рук, что не только позитивно повлияло на преодоление разных механизмов недоразвития письменной речи, но и на поведение и коммуникативные навыки.

Таким образом, мы можем сказать о том, что проведенная нами работа по развитию письменной речи во время формирующего эксперимента с детьми младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра дала положительную динамику.

Создание индивидуальной карты психолого-педагогического сопровождения ребенка, которая позволила нам осуществлять коррекционную работу индивидуально и во взаимодействии специалистов образовательного учреждения, программа коррекционного курса «Логопедические занятия», подобранные материалы для родителей позволили улучшить результаты детей, принимавших участие в экспериментальной работе. Хочется отметить, что значение карт индивидуального сопровождения младших школьников с расстройством аутистического спектра очень велико. Ведь именно благодаря такой комплексной, организованной, индивидуальной работе мы получили хорошие результаты.

Выводы по главе 3

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 60 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 3 детей в возрасте 8-9 лет с расстройством аутистического спектра.

На констатирующем этапе, который проводился в первые две недели сентября, мы выявляли уровень развития письменной речи детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. Для этого мы использовали методику И.Н. Садовниковой. Проведенная диагностика позволила нам получить результаты, свидетельствующие о низком уровне развития изучаемых параметров.

Кроме логопедического обследования диагностику проводили и другие специалисты (педагог-психолог, учитель физического развития, учитель-дефектолог, классный руководитель), что позволило нам создать целостную «картину» развития каждого ребенка.

На формирующем этапе эксперимента, который проводился в течение 31 недели, мы проводили коррекционную работу с экспериментальной группой младших школьников, которая была основана, но комплексном подходе к обучению и воспитанию детей. С этой целью мы разработали индивидуальную карту сопровождения на каждого ребенка. Данная карта предполагала воздействие на ребенка многих специалистов образовательного учреждения, таких как классный руководитель, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель физического развития, учитель-дефектолог. Все вышеперечисленные специалисты провели диагностику по своим направлениям, выявили проблемы каждого ребенка, наметили направления коррекционной работы и отобрали коррекционно-развивающие мероприятия,

подходящие для каждого конкретного ребенка.

На основе индивидуальных карт нами была разработана и реализована программа коррекционного курса «Логопедические занятия» для детей с расстройством аутистического спектра.

На контрольном этапе эксперимента мы прослеживали динамику развития письменной речи детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра после проведения коррекционных мероприятий. Для проведения контрольного этапа эксперимента мы использовали тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе. Данные контрольного эксперимента показали положительную динамику развития письменной речи детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. Это говорит о том, что проведенная нами работа с детьми с нарушением речи была весьма эффективна.

Таким образом, разработанные нами индивидуальные карты психолого-педагогического сопровождения и программа коррекционного курса «Логопедические занятия», предложенные нами по преодолению нарушений письменной речи, а так же комплексный и индивидуальный подходы к обучению и воспитанию детей с расстройством аутистического спектра оказался эффективным и может быть использован педагогами в работе с детьми данной категории.

Заключение

В данной работе мы рассмотрели психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного с расстройством аутистического спектра с точки зрения педагогики, психологии и методики. Мы пришли к выводу, что расстройство аутистического спектра представляет собой тяжёлую структуру дефекта, которая заключается не только в нарушении развития, затрагивающем все сферы психики детей, но и специфические речевые особенности, которые являются большим препятствием для детей, имеющих данное нарушение в овладении устной и письменной речи. Психолого-педагогическое сопровождение данной категории детей в свою очередь является эффективным средством воздействия на данное отклонение в развитии ребенка.

Мы изучили литературу по проблеме исследования. Нарушения процесса овладения письменной речью в настоящее время рассматриваются в различных аспектах: клиническом, психологическом, нейропсихологическом, психолингвистическом, педагогическом (Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, Н.А. Никашина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.).

Специфические расстройства письма влекут за собой нарушения в овладении орфографией (О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова), часто являются причиной стойкой неуспеваемости, отклонений в формировании личности ребенка.

В картине нарушения письменной речи выяснили, что нейропсихология является важным звеном, которое позволило рассмотреть психику человека в соответствии с ее мозговой организацией – целиком, включая те сложные формы поведения, которые до этого оставались в таком виде нераскрытыми. Нарушение письменной речи связано с незрелостью некоторых отделов мозга,

отвечающих за двигательные функции рук, речевое внимание, зрительно-пространственную ориентацию.

После проведения констатирующего эксперимента мы выяснили, что у детей встречаются как орфографические, так и специфические ошибки. Помимо этого, у детей наблюдается недоразвитие высших психических функций: внимания, памяти, мышления, восприятия.

На контрольном этапе эксперимента мы прослеживали динамику развития письменной речи детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра после проведения коррекционных мероприятий. Для проведения контрольного этапа эксперимента мы использовали тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе. Данные контрольного эксперимента показали положительную динамику развития письменной речи детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. Это говорит о том, что проведенная нами работа с детьми с нарушением речи была весьма эффективна.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать следующие выводы, что в результате коррекционно-логопедической работы по преодолению трудностей письменной речи у учащихся:

1. Активизировались высшие психические функции, в том числе речевая память, внимание к языковым явлениям, словесно-логическое мышление.

2. Улучшались навыки письма под диктовку, самостоятельного письма и произошло повышение возможностей самоконтроля.

3. Стабилизировался психологический статус в классе (дети перестали бояться отвечать у доски, высказывать своё мнение, стали проявлять активность на уроках).

4. В письменных работах мы констатировали снижение количества специфических ошибок.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента говорят об

эффективности проведенной коррекционно-логопедической работы и подтверждают гипотезу исследования о том, эффективность развития письменной речи детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра будет возможным если будет реализовано содержание коррекционной работы, основанное на создании и использовании программы психолого-педагогического сопровождения, будет учтен индивидуальный подход в отношении каждого ребенка при проведении коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, Е.И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития [Текст] / Е.И. Алексеева, С.В. Андреева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 3. – С. 33–37.
2. Либлинг, М.М. Игра в коррекции детского аутизма [Электронный ресурс] / М.М. Либлинг
3. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра. [Текст] : сб. ст. / ред.-сост. В. Рыскина. – СПб. : Издательство – Торговый Дом «Скифия», 2016. – 288 с.
4. Амирова, Т.А. Функциональная взаимосвязь письменного и звукового языка [Текст] / Т. А. Амирова. – Москва: Наука, 1985. – 286 с.
5. Андреева, Г.М. Психология социального познания Текст.: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Изд. второе, перераб. и доп. / Г. М. Андреева. М.: Аспект Пресс, 2000. - 288с.
6. Аникушина, Е.А. Применение альтернативных средств коммуникации (пиктограмм) в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Е.А. Аникушина, // Материалы международной научно-практической конференции «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития» СПб., 27–29 нояб. 2013 г. – СПб. : Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2014. – С. 129–133
7. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] / Т. В. Ахутина. – Москва: Языки славянской культуры, 2014. – 424 с.
8. Баенская, Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи. [Текст] / Е.Р.Баенская, М.М. Либлинг, Никольская О.С. –Изд. 8-е –М.: Теревинф, 2014.

–288 с.

9. Баенская, Е.Р. Дети и подростки с аутизмом: Психологическое сопровождение [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2011. – 224 с.

10. Баранникова, Л.И. Основные сведения о языке [Текст] / Л. И. Баранникова. – Москва: Просвещение, 1982. – 112 с.

11. Барбера, М.Л. Детский аутизм и вербально -поведенческий подход [Текст] / М.Л. Барбера, Т. Расмуссен; пер. Д. Сергеев. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 304 с.

12. Белянин, В.П. Психолингвистика [Текст]: Учебник / В. П. Белянин. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 232 с

13. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М. Р. Битянова– Москва : Совершенство, 1998. – 298 с.

14. Богдашина, О. Аутизм: определение и диагностика [Текст] / О.Богдашина. Донецк: Лебедь, 1999. –124с.

15. Брунер, Дж. Онтогенез речевых актов [Текст] / Дж. Брунер // Психолингвистика / Под ред. А. М. Шахнаровича. – Москва: Пргресс, 1984. – С. 21-49.

16. Визель, Т.Г. Нарушение чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст]: Учебно-методическое пособие / Т.Г. Визель. – Москва: Астрель, 2005. – 127 с.

17. Виноградова, К.Н. Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра [Электронный ресурс] / К.Н. Виноградова// Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/obzor-osnovnyh-zarubezhnyh>

18. Виноградова, К.Н. Этиология расстройств аутистического спектра [Электронный ресурс] / К.Н. Виноградова// Режим доступа PsyJournals.ru

19. Власова, Л.И. Коммуникативные игры на занятиях по подготовке к школе детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] /

20. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] / Собр. соч. в 8 т. Т. 2. // Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.
21. Выготский, Л.С. Лев Выготский: Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. –М.: АСТ, 2011. –640с.
22. Газман, О.С. Педагогическая поддержка в образовании как инновационная проблема [Текст] / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – Москва: Народное образование, 1995. – 58 с.
23. Глуханюк, Н.С. Психологическое сопровождение: принципы и техники [Текст] / Н.С. Глуханюк // Известия Академии педагогических и социальных наук. Часть 2. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – С. 86-89.
24. Глухов, В.П. Основы психолингвистики [Текст]: Учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – Москва: АСТ:Астрель, 2005. – 351 с.
25. Горбачевская, Н.Л. Особенности зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Н.Л. Горбачевская, Д.С.Переверзева // Современная зарубежная психология. –2013. № 2. –С. 130–139.
26. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – Москва: Интор, 1996. – 128 с.
27. Делани, Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми [Текст] / Т. Делани; пер. с англ. В.И. Дегтярева. –Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. –272 с.
28. Детский аутизм. Хрестоматия [Текст]: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Составитель Л.М. Шипицина. Издание 2-е, переработанное и дополненное. –СПб.: Дидактика Плюс, 2001. –368 с.
29. Дорофеева, С.В. Лингвистические аспекты коррекции дислексии и дисграфии: опыт успешного применения комплексного подхода [Текст] / С.В. Дорофеева // Вопросы психолингвистики. – 2017. – № 2. – С. 184-201.

30. Егоров Т.Г. Очерки обучения детей чтению [Текст] / Т. Г. Егоров. – Москва: ГУПИ МП РСФСР, 1953. – 142 с.
31. Жукова, Н.С. Отклонения в развитии детской речи [Текст] / Н.С. Жукова. – Москва: УНПЦ Энергомаш, 1994. – 128 с.
32. Зимняя, И.А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка [Текст] / И.А. Зимняя // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – Москва: Наука, 1985. – С. 64-72.
33. Ильченко, Н.В. Отбор психодиагностического инструментария для изучения представлений о мире у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Н.В. Ильченко // Дефектология. –2015. № 4. –С. 54–62
34. Казакава, Е.И., Диалог на летнице успеха: кн. для учителей [Текст] / Е.И.Казакава, А.П. Тряпицына. – СПб. : Пресс-Аташе, 1997. – 160 с.
35. Криницына, Г.М. Коррекция речевых нарушений [Текст]: учеб. пособие / Г.М. Криницына. – Москва: Юрайт, 2012. – 147 с.
36. Кучерова, О.Е. Становление Человека и основные каноны педагогической поддержки личности [Текст] / О.Е. Кучерова // Известия Академии педагогических и социальных наук. Часть 2. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – С. 174-178.
37. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма: Нач. проявления [Текст] / К.С. Лебединская, О. С. Никольская. –М.: Просвещение, 1991. –96 с
38. Леонтьев, А.А. Исследования детской речи [Текст]: монография / отв. ред. А.А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – Москва: Наука, 1974. – 368 с.
39. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев. – Москва: Литрес, 2017. – 477 с..
40. Леонтьев, А.А. Психофизиологические механизмы речи [Текст] / А.Н. Леонтьев // Общее языкознание. – Москва: Наука, 1970. – С. 314-370.

41. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Либроком, 2014. – 216 с.
42. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с.
43. Логопедия [Текст]: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.Н. Мастюкова и др.; // под ред. Л.С. Волковой. – Москва: Владос, 2011. – 548 с.
44. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека [Текст] / А.Р. Лурия. – СПб: Питер, 2018. – 768 с.
45. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики [Текст] / А.Р. Лурия. – Москва: Либроком, 2009. – 256 с.
46. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А.Р. Лурия. – Москва: РСФСР, 1950. – 84 с.
47. Лурия, А.Р. Проблемы и факты нейролингвистики [Текст] / А.Р. Лурия. – Москва: Либроком, 2009. – 256 с.
48. Лурия, А.Р. Речь и мышление [Текст] / А.Р. Лурия. – Москва: МГУ, 1975. – 120 с.
49. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / Лурия А.Р. – СПб: Питер, 2014. – 336 с.
50. Маклаков, А.Г. Общая психология [Текст] / А.Г. Маклаков – СПб: Питер, 2001. – 592 с.
51. Малышев, А.В. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения процесса развития культуры личности подростка в современном информационном пространстве [Текст] / диссертация ... доктора психологических наук // Малышев Антон Владимирович; [Место защиты: Нижегород. гос. архитектур. -строит. ун-т]. – Москва, 2013. – 485 с.
52. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – Москва: Междунар. гуман. фонд, 1996. – 63 с.

53. Мисаренко, Г.Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления [Текст] / Г.Г. Мисаренко // Логопед. – 2004. – № 4 – с. 13-25.
54. Морозов, С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра [Текст]: учебно-методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования / С.А. Морозов. –М.: Добрый век, 2014. – 448с.
55. Мухина, В.С. Возрастная психология [Текст] / В.С. Мухина. –М.: Просвещение, 2001. –640 с.
56. Немов, Р.С. Психология [Текст]: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
57. Никольская, О.С. Дети с аутизмом: варианты развития [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. –2015. –№ 1. –С. 25-32.
58. Никольская, О.С. Изучение проблемы детского аутизма в России [Текст] / О.С. Никольская // Дефектология. –2014. –№ 4. –С. 23–33
59. Никольская, О.С. Развитие клинико-психологических представлений о детском аутизме [Электронный ресурс] / О.С. Никольская
60. Никольская, О.С. Структурные нарушения психического развития при детском аутизме [Электронный ресурс] / О.С. Никольская
61. Нищева, Н.В. Комплексная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет: 3-е изд. Перераб. и доп. В соответствии с ФГОС ДО[Текст] / Н.В.Нищева. –СПб.: ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015. –240 с.
62. Обухова, О.Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения [Текст] / О.Л. Обухова, Г.А. Цукерман // Культурно-историческая психология. – 2014. – Том 10. – № 1. – С. 34-42.

63. Общее языкознание: формы существования, функции, истории языка [Текст] / Под ред. Б.А. Серебренникова. – Москва: Наука, 1970. – 596 с.
64. Общие расстройства психологического характера [Электронный ресурс] / Международная классификация болезней 10-й пересмотр. – Электрон. дан. – М., 2012-2014.
65. Пиаже, Ж.П. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. П. Пиаже. – Москва: Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.
66. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / Под ред. В.И. Селиверстова. – Москва: Академический проект, 2004. – 400 с.
67. Правдина, О.В. Логопедия [Текст]: Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. / О. В. Правдина. – Москва: Просвещение, 1973. – 272 с.
68. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (с изменениями и дополнениями) [Текст] / Москва: Минюст России, 2011.
69. Психологический словарь [Текст] / Под ред. И. М. Кондакова. – Москва: Прайм-Еврознак, 2003. – 512 с.
70. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста Текст. / Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович М.: Педагогика, 1986. - 172 с.
71. Рубинштейн, С. Л, Основы общей психологии Текст.: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн М., 1989. - Т.2. - 322 с.
72. Рубинштейн, С.Л. Сергей Рубинштейн: Основы общей психологии [Текст]/ С.Л. Рубинштейн. –СПб.: Питер, 2015. –713с.
73. Русецкая, М.Н. Нарушения чтения у младших школьников [Текст] / М.Н. Русецкая. – СПб: КАРО, 2007. – 192 с.
74. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова. – Москва: Владос, 1997. – 456 с.

75. Семаго, М.М. Организация и содержание деятельности психолога в специальном образовании [Текст] / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – Москва: АРКТИ, 2005. – 336 с.
76. Слостенин, В.А. Педагогичка [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Академия, 2013. – 576 с.
77. Слободчиков, В.И. Основы антропологической психологии [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 383 с.
78. Солдатенкова, Е.Н. Обзор зарубежных подходов к развитию коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Е.Н.Солдатенкова // Современная зарубежная психология. –2013. Т. 3. –№ 3. –С. 52–64.
79. Толковый словарь обществоведческих терминов [Текст] / Под ред. Н.Е. Яценко. – Москва: Лань, 1999. – 528 с.
80. Уотсон, Дж. Бихевиоризм [Текст] / Дж. Уотсон. – Москва: АСТ, 1998. – 704 с.
81. Хватцев, М.Е. Логопедия [Текст]: уч. для пед. институтов / М.Е. Хватцев. – Москва: РСФСР, 1959. – 476 с.
82. Хомский, Н. Язык и мышление [Текст] / Н. Хомский. – Москва: МГУ, 1972. – 123 с.
83. Шпицберг, И.Л. Коррекция нарушений развития сенсорных систем у детей с расстройством аутистического спектра [Электронный ресурс] / И.Л. Шпицберг
84. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л. В. Щерба. – Ленинград: Наука, 1974. – 427 с.
85. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированный урок: планирование и технология проведения [Текст] / И.С. Якиманская // Директор школы. – Москва, 1998. - № 3. – С. 65-72.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1



Учите узнавать предмет по контуру и соотносить его с реальным предметом (мяч, кубик, один и несколько). При совместном выполнении вы проконтролируете нажим и напряжение детских пальчиков. Штриховка не только укрепляет мелкие мышцы пальцев и кистей рук, но и способствует развитию речи, логическому мышлению, общей культуры, творческих способностей.

Полезны раскрашивание и штриховка в одном направлении, не выходя за линии контура. Закрашивать лучше цветными карандашами, а не фломастерами. Закрашивая карандашами, ребёнку приходится прилагать определённые усилия, разную силу нажима, и всё это в свою очередь помогает развивать мелкую моторику рук.



Не менее важно, как лежит бумага, тетрадь. От ее положения зависит не только четкость почерка, но и возможность сидеть правильно. Попробуйте сами и вместе с ребенком положить тетрадь прямо перед собой (рис. 1А), затем чуть сдвиньте ее вправо, чтобы нижний левый край тетради (листа бумаги) находился на середине груди (рис. 1Б), и вы легко убедитесь, что в первом положении (тетрадь лежит прямо) писать очень сложно.



Второй вариант (наклонное положение тетради) позволяет не только правильно сидеть, но более легко и свободно передвигать руку по строке от начала к концу. По мере заполнения листа тетрадь продвигается вверх. Сначала левая рука поддерживает тетрадь снизу, а когда страница заполняется внизу - сверху.



*Рекомендации
заботливым
родителям*

Шестопалова А.Ф.



Успешность формирования навыка письма

во многом зависит от того, соблюдаются ли при письме основные гигиенические правила: *посадка, удержание ручки и др.*

Они не сложны, но чаще всего при выполнении домашнего задания им уделяется мало внимания, поэтому все сидит «как сидят» и ручку держат «как держатся».

Выполняя домашнее задание контролируйте посадку ребенка, он должен:

- сидеть прямо;
- опираться спиной на спинку стула;
- не опираться грудью на край стола;
- ноги держать прямо, стопы на полу или подставке;
- туловище, голову, плечи держать ровно;
- обе руки лежат на столе, опираются о край стола, локти выступают за край стола.

Выполняйте задания вместе с ребенком. Возьмите его руку в свою и, подробно объясняя направление и последовательность письма, пропишите несколько элементов. Если ребенок самостоятельно не пишет, то продолжайте писать вместе. При выполнении заданий, направленных на формирование безотрывного письма, следите, чтобы ребенок не отрывал карандаш (ручку) от листа. Выполняя задания по обводке по контуру фигуры, обязательно побуждайте ребенка называть фигуру, попросите его показать названную фигуру.



Не следует забывать и о направлении движения карандаша: только сверху вниз или слева направо!

Штрихуя цветными карандашами, дети закрепляют название цвета. Раскрасив фигуру, пусть ребенок проговорит, какого цвета получилась фигура.

При письме наклонных палочек, палочек с закруглением и т.д. следите, чтобы ребенок не выходил за пределы строчки, проговаривая: «*Поставь карандаш (ручку) на верхнюю линию, води розовую палочку вниз.*»

Переходя к написанию букв, особое внимание следует обратить, чтобы ребенок писал буквы, следуя по стрелочкам.

Если ребенок испытывает значительные трудности при написании письменных букв, не настаивайте. Не следует ожидать немедленных результатов, так как автоматизация навыка достигается многократным его повторением.



Коррекционные методики, которые можно использовать дома в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра:

1. Занятия с карточками. Для занятий понадобятся карточки, для начала не больше 5. На них могут быть изображены предметы или люди, выполняющие определенные действия. Эти карточки можно использовать и для объяснения порядка действий. Например, подготовка ко сну разбивается на несколько действий, и на каждое действие заготавливается карточка. Сначала четко произносится: «Пора спать» и далее демонстрируются карточки. Карточки могут быть следующие: «снять одежду», «надеть пижаму», «почистить зубы», «умыться», «сходить в туалет», «пойти спать» и последней, картинка спящего ребенка. Показ картинок должен сопровождаться объяснением, но не многословным. Только четкое название действий и ничего больше.

2. Очень важно развивать тактильное восприятие. Для этого можно взять небольшую коробку, заполнить ее любой крупой или песком и внутрь спрятать

камушки или крупные пуговицы, для начала 2-3, не больше. Ребенок должен их найти и достать, постепенно количество камешков можно увеличивать до 10-15. Еще одно похожее задание: в миску налейте воду, на дно положите монетки, ребенок должен стараться их достать.

3. Упражнение на развитие координации: необходимо взять 2 чашки, наполнить одну из них водой и попросить ребенка переливать воду из одной чашки в другую. По мере развития этого навыка, размер чашки должен уменьшаться.

4. Лепка – одна из важнейших коррекционных методик: одновременно будет развиваться и моторика, и сенсорная чувствительность. Для лепки можно использовать массу для моделирования или обычный пластилин. Ребенок раскатывает пластилин, делает из него шарики и просто разминает его.

5. Нанизывание бус. Начать лучше с крупных кругов, вырезных из картона, по мере развития навыка можно переходить к более мелким деталям, вплоть до бусинок.

6. Пазлы. Можно купить готовые пазлы, с очень крупными частями, а можно сделать их, нарисовав крупную картинку и разрезав ее на несколько частей, для начала на 3-4, со временем, количество частей пазла необходимо увеличивать.

7. Еще одно упражнение на моторику. Разложите в ряд одинаковые предметы, и пусть ребенок перевернет их.

8. Необходимо развивать тактильные и кинестетические ощущения. Для этого хорошо подойдут игры с различными материалами. Можно использовать шелк, шерсть, туалетную и наждачную бумагу. Схема занятий может быть следующей: 5 минут занятия с карточками, 5 минут чтение книг, 5 минут пальчиковые игры, затем перерыв и новый блок занятий. Идите от простых упражнений, к более сложным, для начала используйте те задания, с которыми ребенок точно справится, это поможет ему поверить в себя.

И самое главное правило – не остаться в одиночестве, обратиться за помощью к специалистам как можно раньше.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

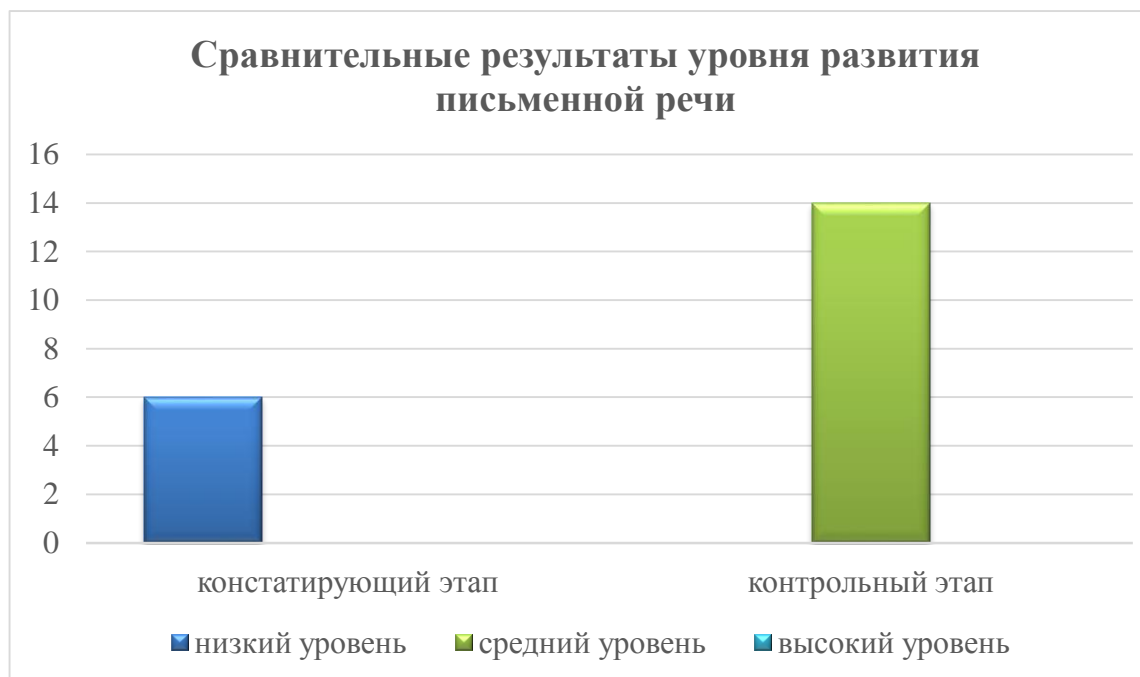
Индивидуальная карта психолого-педагогического сопровождения ребёнка с РАС

Фамилия, имя ученика: Денис С., 10 лет

Направления работы	Рассматриваемая проблема	Задачи работы	Коррекционно-развивающие мероприятия	Подписи
Вопросы обучения и социального развития	Присущ не доминантный стиль общения; отношение к общественному мнению пассивно-положительное; идет на контакт с педагогом и сверстниками; уровень обучаемости средний; к заданиям относится с интересом, но не всегда понимает цель, инструкцию и содержание задание; быстро истощаем.	Работать над освоением всех разделов Программы; развивать познавательную активность.	Индивидуальная работа по всем образовательным областям. Проведение игр и упражнение на развитие познавательной активности. Консультативная работа с родителями.	Кл.руководитель
Психологический анализ	Заниженная самооценка; настроение недостаточно устойчивое; слабость	Развитие эмоционально-волевой сферы. Работа по	Дидактические игры. Индивидуальная работа. Межличностное общение со	Педагог-психолог

	волевого напряжения; спокойный, робкий, неуверенный, неконфликтный	развитию адекватной самооценки и уверенности в себе; развивать внимание, память, мышление.	взрослыми с сверстниками. Привлечение к труду. Создание ситуаций успеха.	
Вопросы коррекции	Системное недоразвитие речи легкой степени	Развитие речедвигательного и речеслухового анализаторов; обогащение словаря; коррекция звукопроизношения.	Артикуляционная гимнастика; игры и упражнения на развитие произношения отдельных звуков и на дифференциацию звуков; работа по преодолению нарушений письменной речи.	Учитель-логопед
Физическое развитие	Неустойчивое внимание, замедленная реакция на сигнал в игровых упражнениях.	Развитие физических качеств, двигательных навыков. Развитие внимания, координации, ориентировки в пространстве.	Индивидуальная работа: упражнения на развитие двигательных навыков с использованием мяча, скакалки и др., физических качеств (бег, прыжки), использование поощрений.	Учитель физического развития
Познавательное развитие	Несформированность навыков предметной деятельности, счета, чтения и письма. Коррекция основных	Сформировать навыки к рисованию, счёту, чтению и письму. Скорректировать дефектное поведение.	Организация ситуации взаимодействия, вовлечение ребёнка в совместное действие. Пальчиковая гимнастика, игры с песком, восковыми мелками. Задания на	Учитель-дефектолог

	повседневных навыков произношения слов, фраз. Дефектное поведение.	Развитие высших психических функций.	развитие моторики, внимания, памяти, работа графическим материалом и т.д.	
--	--	--------------------------------------	---	--



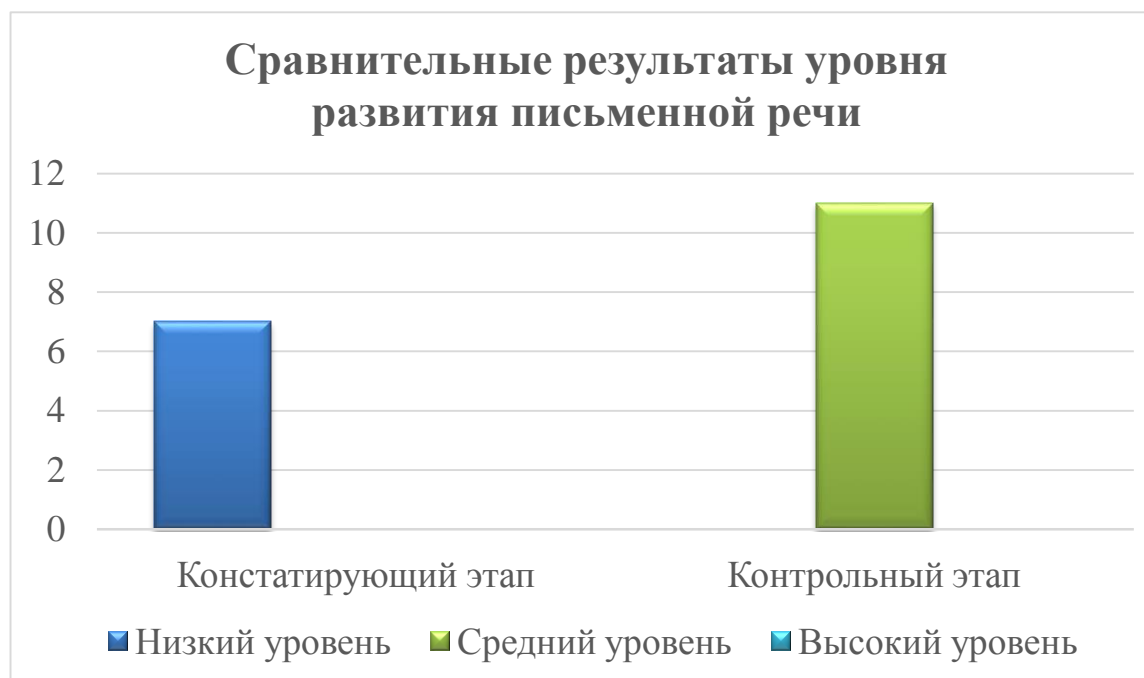
Индивидуальная карта психолого-педагогического сопровождения ребёнка с РАС

Фамилия, имя ученика: Леон П., 10 лет

Направления работы	Рассматриваемая проблема	Задачи работы	Коррекционно-развивающие мероприятия	Подписи
Вопросы обучения и социального развития	Стиль общения не доминантный; неадекватная реакция в процессе коммуникации, идет на контакт с педагогом и сверстниками; уровень обучаемости низкий; к заданиям проявляет интерес, но не всегда понимает цель, инструкцию и содержание задания, отказ; быстро истощаем.	Работать над освоением всех разделов Программы; развивать познавательную активность. Работа по формированию адекватного поведения;	Индивидуальная работа по всем образовательным областям. Проведение игр и упражнения на развитие познавательной активности. Решение проблемных ситуаций. Консультативная работа с родителями.	Кл.руководитель
Психологический анализ	Заниженная самооценка; настроение неустойчивое; не умеет управлять своим поведением. Психические процессы слабо развиты.	Развитие эмоционально-волевой сферы. Работа по развитию адекватной самооценки и уверенности	Дидактические игры. Индивидуальная работа. Межличностное общение со взрослыми с сверстниками. Привлечение к труду. Создание ситуаций успеха.	Педагог-психолог

		в себе; развитие всех психических процессов.	Дидактические игры на развитие всех психических процессов.	
Вопросы коррекции	Системное недоразвитие речи легкой степени	Развитие речедвигательного и речеслухового анализаторов; обогащение словаря; коррекция звукопроизношения.	Артикуляционная гимнастика; игры и упражнения на развитие произношения отдельных звуков и на дифференциацию звуков; работа по преодолению нарушений письменной речи.	Учитель-логопед
Физическое развитие	Низкий уровень двигательных навыков и физических качеств. Неустойчивое внимание, замедленная реакция на сигнал в игровых упражнениях. Нарушение координации движений.	Развитие физических качеств, двигательных навыков. Развитие внимания, координации, ориентировки в пространстве.	Индивидуальная работа: упражнения на развитие двигательных навыков с использованием мяча, скакалки и др., физических качеств (бег, прыжки), использование поощрений.	Учитель физического развития
Познавательное развитие	Несформированность навыков предметной деятельности, счета, чтения и письма. Коррекция основных повседневных навыков	Сформировать навыки к рисованию, счёту, чтению и письму. Скорректировать дефектное поведение.	Организация ситуации взаимодействия, вовлечение ребёнка в совместное действие. Пальчиковая гимнастика, игры с песком, восковыми мелками. Задания на развитие моторики, внимания, памяти, работа графическим материалом и т.д.	Учитель-дефектолог

	произношения слов, фраз. Дефектное поведение.	Развитие высших психических функций.		
--	--	---	--	--



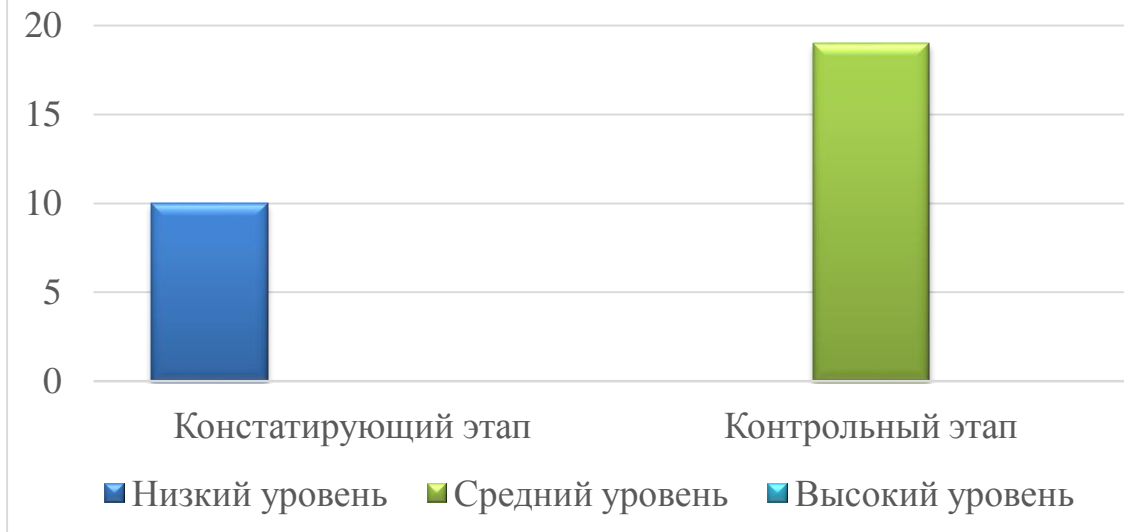
Индивидуальная карта психолого-педагогического сопровождения ребёнка с РАС

Фамилия, имя ученика: Марк Ф., 10 лет

Направления работы	Рассматриваемая проблема	Задачи работы	Коррекционно-развивающие мероприятия	Подписи
Вопросы обучения и социального развития	Доминантный стиль общения; отношение к общественному мнению активно-положительное; взаимоотношение с педагогом доверительное; выполняет задания с интересом; реакция на замечание неадекватная; реакция на одобрение адекватная; обучаемость средняя; проявляет частые реакции протеста.	Работать над освоением всех разделов Программы; развивать познавательную активность. Работа по формированию адекватного поведения; формирование доброжелательного отношения к сверстникам.	Индивидуальная работа по всем образовательным областям. Проведение игр и упражнений на развитие познавательной активности. Решение проблемных ситуаций.	Кл.руководитель
Психологический анализ	Адекватная самооценка; настроение неустойчивое; не всегда умеет управлять своим поведением;	Развитие эмоционально-волевой сферы. Работа по развитию межличностных отношений. Развитие психических процессов.	Индивидуальная работа. Межличностное общение со взрослыми и сверстниками. Игры и упражнения на развитие психических процессов.	Педагог-психолог

	Психические процессы слабо развиты.			
Вопросы коррекции	Системное недоразвитие речи легкой степени	Развитие речедвигательного и речеслухового анализаторов; обогащение словаря; коррекция звукопроизношения.	Артикуляционная гимнастика; игры и упражнения на развитие произношения отдельных звуков и на дифференциацию звуков; работа по преодолению нарушений письменной речи. игры на развитие слухового восприятия.	Учитель-логопед
Физическое развитие	Средний уровень физических качеств и двигательных навыков. Неустойчивое внимание.	Развитие физических качеств. Развитие внимания, координации, ориентировки в пространстве.	Индивидуальная работа: упражнения на развитие двигательных навыков с использованием мяча, скакалки и др., физических качеств (бег, прыжки), использование поощрений.	Учитель физического развития
Познавательное развитие	Несформированность навыков предметной деятельности, счета, чтения и письма. Коррекция основных повседневных навыков произношения слов, фраз. Дефектное поведение.	Сформировать навыки к рисованию, счёту, чтению и письму. Скорректировать дефектное поведение. Развитие высших психических функций.	Организация ситуации взаимодействия, вовлечение ребёнка в совместное действие. Пальчиковая гимнастика, игры с песком, восковыми мелками. Задания на развитие моторики, внимания, памяти, работа графическим материалом и т.д.	Учитель-дефектолог

Сравнительные результаты уровня развития письменной речи



Приложение 3

Л.И. Белозёрова Е.В. Резникова А.Ф. Шестопалова

Программа коррекционного курса

«Логопедические занятия»

1¹ – 4 класс

для детей с расстройством аутистического спектра

Челябинск, 2021

Л.И. Белозёрова Е.В. Резникова А.Ф. Шестопалова

Программа коррекционного курса

«Логопедические занятия»

1¹ – 4 класс

для детей с расстройством аутистического спектра

Методическое пособие для учителей и родителей

Челябинск, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка.....	4
Общая характеристика коррекционного курса «Логопедические занятия».....	5
Описание места коррекционного курса в учебном плане.....	6
Планируемые результаты освоения коррекционного курса.....	7
Содержание коррекционного курса.....	11
Тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности обучающихся.....	13
Учебно-методическое и материально-техническое обеспечение образовательной деятельности.....	14
Приложение.....	19
Мониторинг сформированности устной и письменной речи.....	37

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Программа коррекционного курса «Логопедические занятия» для обучающихся 1¹–4 классов реализована на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 60 г.Челябинска». В исследовании приняли участие 3 детей в возрасте 8-9 лет с расстройством аутистического спектра.

Программа коррекционного курса составлена на основе следующих нормативно-правовых документов и инструктивно-методических материалов:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»;

2. Адаптированная общеобразовательная программа образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) МБОУ «С(К)ОШ № 60 г. Челябинска» (вариант 1)

Коррекционный курс «Логопедические занятия» направлен на коррекцию системного речевого недоразвития, преодоление коммуникативных барьеров и поддержку в освоении адаптированной общеобразовательной программы образования обучающихся с ОВЗ.

Цель: логопедических занятий состоит в диагностике, коррекции и развитии всех сторон речи (фонетико-фонематической, лексико-грамматической, синтаксической), связной речи.

Задачи коррекционного курса:

– формировать и развивать различные виды устной речи (разговорно-диалогическую, описательно-повествовательную) на основе обогащения знаний об окружающей действительности;

- обогащать и развивать словарь, уточнять значения слова, развивать лексическую системность, формировать семантические поля;
- развивать и совершенствовать грамматический строй речи;
- развивать связную речь;
- корректировать нарушения письменной речи (чтения и письма).

Обязательным условием реализации программы является коррекционное сопровождение обучающихся, согласованная работа с учителем данного класса с учетом особых образовательных потребностей детей.

Коррекционная программа основывается на миссии МБОУ «С(К)ОШ № 60», которая заключается в том, чтобы «Понять. Принять. Любить. Развить и научить» и реализует её на занятиях коррекционного курса.

В исследовании приняли участие 3 детей в возрасте 10-11 лет с расстройством аутистического спектра.

Общая характеристика коррекционного курса «Логопедические занятия» в 1¹-4 классах.

Коррекционный курс «Логопедические занятия» направлен на коррекцию звукопроизношения, совершенствование лексико-грамматической стороны речи (работа над словом, словосочетанием, предложением и связной речью), на профилактику и коррекцию нарушений чтения и письма: дифференциацию смешиваемых звуков и букв; работу по устранению аграмматической дисграфии и других видов дисграфий.

Объект коррекции – обучающиеся 1¹-4 классов МБОУ «С(К)ОШ №60» с системным недоразвитием речи различной степени тяжести и, как следствие, нарушением формирования процессов чтения и письма системного характера.

Системное недоразвитие речи (нарушение всех компонентов речи: звукопроизношение, лексика, грамматический строй) у обучающихся с ОВЗ (нарушение интеллекта, РАС) проявляется на фоне стойкого нарушения познавательной деятельности и нарушений эмоционально-волевой сферы.

Программа коррекционного курса предусматривает повторяемость материала (в разных формах и объеме) с учётом особых образовательных потребностей. Лексический материал постепенно усложняется и расширяется, что способствует более прочному их усвоению обучающимися.

Место коррекционного курса «Логопедические занятия» в учебном плане

На проведение коррекционной работы в 1¹-4 классах отводится 31 учебная неделя; в 1 классе – 30 учебных недель (1 неделя дополнительных каникул в 3 четверти). 2 недели в начале учебного года отводится на обследование устной речи, навыка чтения и письма обучающихся 1¹-4 классов и 1 неделя в конце учебного года для подведения итогов коррекционной работы за год.

Таблица №1 «Место коррекционного курса «Логопедические занятия» в учебном плане»

Образовательная область	Название коррекционного курса	Кол-во часов в неделю					Всего
		1 ¹ кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	
Коррекционно-развивающая	«Логопедические занятия»	3ч.	3 ч.	3 ч.	3 ч.	3 ч.	15 ч.
		1 ¹ кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	

Образовательная область	Название коррекционного курса	Кол-во часов за год					Всего
		1 ¹ кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	
Коррекционно-развивающая	«Логопедические занятия»	90 ч.	93 ч.	93 ч.	93 ч.	93 ч.	462 ч.

**Планируемые результаты освоения коррекционного курса
«Логопедические занятия»**

В результате реализации коррекционного курса, обучающиеся получат возможность формирования общих личностных результатов:

1 ¹ класс	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Идентифицирует себя как член семьи, ученик, друг, одноклассник. Выполняет элементарные школьные правила поведения при поддержке взрослого.	Понимает свою роль в семье, школе, детском коллективе.	Принимает себя как члена семьи, ученика, товарища с частичной помощью взрослого (учителя, родителя).	Проявляет свои личностные качества в семье, школьном сообществе, в детском коллективе.	Осознает себя как ученика, заинтересованного посетителя школы, обучением, занятиями, как члена семьи, одноклассника, друга.
Проявляет интерес к ближайшему	Определяет свое место в социальном	Понимает место в социальном	Принимает соответствующие возрасту	Способен к осмыслению социального

социальному окружению и своему месту в нём (семья, школа) с помощью взрослого (учителя, родителя).	окружении (семья, школа, социум) с помощью взрослого (учителя, родителя).	окружении (семья, школа, социум). Принимает ценности семьи, школы, социума в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностям и с помощью взрослого (учителя, родителя).	социальные роли и ценности.	окружения, своего места в нём, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей.
Проявляет интерес к окружающей действительности (класс, школа) с помощью взрослого.	Принимает окружающую действительность в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностям и. Проявляет интерес к взаимодействию	Проявляет положительные эмоции к окружающей действительности. Вступает во взаимодействие с окружающей действительностью с	Проявляет положительное отношение к окружающей действительности. Организует взаимодействие с окружающей действительностью с	Положительно относится к окружающей действительности, готов к организации взаимодействия с ней и эстетическому восприятию.

	ию с окружающей действительно стью с помощью взрослого.	помощью взрослого в соответствии с возрастными и индивидуальн ыми особенностям и.	помощью взрослого в соответствии с возрастными и индивидуальн ыми особенностям и.	
Выполняет социальные роли с помощью взрослого (учитель, родитель) в соответствии с возрастными и индивидуальн ыми особенностям и. Принимает элементарные правила поведения	Использует элементарные правила поведения во взаимодейств ии с окружающим миром с помощью взрослого (учителя, родителя).	Осознанно применяет элементарные правила безопасного поведения во взаимодейств ии с окружающим миром в соответствии с возрастными и индивидуальн ыми особенностям и. Использует правила безопасного поведения с помощью учителя.	Осознанно применяет правила и алгоритмы безопасного поведения в условиях с помощью взрослого (родителя, учителя).	Воспринимает целостный, социально ориентирован ный взгляд на мир в единстве его природной и социальной частей.

Слушает инструкцию и выполняет элементарные задания с помощью взрослого при неоднократном повторении в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями.	Понимает и соблюдает простую инструкцию при выполнении учебных заданий, поручений с помощью взрослого в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями.	Выполняет учебные задания по алгоритму, общественные поручения с частичной помощью взрослого в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями.	Применяет алгоритмы в выполнении заданий, поручений, простых договоренностей с помощью взрослого.	Самостоятельно выполняет учебные задания, поручения, договоренности.
Слушает инструкцию, выполняет элементарные правила поведения в классе, школе, социуме в совместной деятельности с взрослым в соответствии с	Понимает правила поведения в обществе (школа, места) и соблюдает их с помощью взрослого (учителя, родителя).	Соблюдает принятые в обществе правила поведения и поступает согласно элементарным этическим нормам с частичной помощью	Оценивает собственные поступки и собственные поступки окружающих людей с точки зрения соблюдения этических норм и правил поведения в	Понимает личную ответственность за свои поступки на основе представлений об этических нормах и правилах поведения в

<p>возрастными и индивидуальными особенностями.</p>		<p>взрослого. Выражает своё отношение к своим поступкам и поступкам товарищей в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями.</p>	<p>обществе с помощью взрослого (учителя, родителя).</p>	<p>современном обществе.</p>
<p>Слушает и выполняет инструкцию по безопасному, бережному поведению в природе и обществе (класс, школа, семья) с помощью взрослого</p>	<p>Понимает правила безопасного и бережного поведения в природе и обществе и выполняет их с помощью взрослого.</p>	<p>Соблюдает элементарные правила безопасного и бережного поведения в природе и обществе с частичной помощью взрослого.</p>	<p>Соблюдает правила безопасного и бережного поведения в природе и обществе, осознанно применяет алгоритмы безопасного и бережного поведения в природе и обществе</p>	<p>Готов к безопасному и бережному поведению в природе и обществе.</p>

			помощью взрослого.	
--	--	--	-----------------------	--

В результате реализации коррекционного курса, обучающиеся учатся:

- понимать механизм речевой деятельности в доступной для детского сознания форме;
- воспроизводить артикуляционные и пальчиковые упражнения;
- узнавать речевые и неречевые звуки, различать звуки по высоте, силе и тембру;
- различать гласные и согласные звуки по артикуляторным и акустическим признакам,
- образовывать прямые и обратные слоги,
- графическому отображению некоторых букв, письменных знаков (символов);

Обучающиеся получают возможность практически:

- придавать органам речи, требующуюся артикуляторную позу, удерживать её, переключать, воспроизводить серию артикуляционных движений;
- фиксировать артикуляционные позы в памяти, контролировать речевое дыхание, силу и высоту голоса;
- сосредотачивать своё внимание на движениях губ, языка, челюсти;
- воспроизводить правильную артикуляцию поставленных звуков;
- обозначать звук буквой, различать звуки и буквы, как два разных понятия;
- составлять из букв слоги (как самостоятельные единицы чтения);
- осуществлять слуховой контроль за собственным произношением;
- выделять в слове звуки, определять место звука в слоге, слове с помощью учителя;
- подбирать слова на заданный звук с помощью учителя.

Содержание коррекционного курса «Логопедические занятия» в 1¹-4 классах.

В 1¹-2 классах коррекционная логопедическая работа проводится по разделам: «Звукопроизношение» «Звуки и буквы» «Обучение грамоте», которые включаются в занятия в комплексе.

Раздел «Звукопроизношение» включает коррекцию произносительной стороны речи, активизацию речи и познавательной деятельности. На занятиях ведётся работа по отработке комплексов артикуляционной гимнастики, уточнению артикуляции свистящих и шипящих звуков, соноров, автоматизации данных звуков в словах и предложениях. Учащиеся учатся контролировать речевое дыхание, силу и высоту голоса, осуществлять слуховой контроль за собственным произношением. На занятиях развивается слуховое восприятие и внимание, общая и мелкая моторика.

Раздел «Звуки и буквы» предусматривает занятия по развитию фонематического слуха и фонематических процессов анализа и синтеза слогов, и слов; по развитию зрительного восприятия и памяти; развитию мыслительных процессов. На занятиях развивается фонематический слух и фонематические процессы анализа и синтеза; ведётся работа по уточнению, обогащению и активизации словаря.

Занятия раздела «Обучение грамоте» предусматривают закрепление буквенного гнозиса, связи между фонемой-артикулемой- графемой-кинемой; графических навыков. Учащиеся учатся различать звуки гласные и согласные; выделять первый и последний звук в слове; определять место звука в слоге и слове (начало, конец, середина) с помощью логопеда; обозначать звук буквой или символом; подбирать слова на заданный звук с помощью логопеда.

В 3-4 классах ведётся коррекционная логопедическая работа по совершенствованию лексико-грамматической стороны речи (работа над словом, словосочетанием, предложением и связной речью). На занятиях закрепляется буквенный гнозис, связи между фонемой- артикулемой-

графемой-кинемой); закрепляется навык фонематического анализа и синтеза слов; корригируется грамматический строй речи; ведётся работа по развитию зрительной и слуховой памяти; уточнению, обогащению и активизации словаря; воспитывается навык самоконтроля. Коррекционная логопедическая работа в 3-4 классах направлена на профилактику и коррекцию нарушений чтения и письма: дифференциацию смешиваемых звуков (твёрдых/мягких, звонких/глухих согласных) и букв, работу по устранению аграмматической дисграфии и других видов дисграфий.

Каждая задача коррекции речи максимально разделена на простейшие задачи, которые предусматривают обязательную связь с развитием познавательной деятельности, постепенное усложнение заданий и речевого материала, развитие сенсорных функций, мелкой и общей моторики, то есть формирование речи у учащихся с расстройством аутистического спектра как целостной психической функции, как средство развития мышления.

**Тематическое планирование с определением основных видов
учебной деятельности обучающихся**

Таблица 2. Тематическое планирование с определением основных видов
учебной деятельности обучающихся

Тема (раздел)	Количество часов					Основные виды деятельности	Формы контроля освоения программы
	<i>1¹</i> кл.	<i>1</i> кл.	<i>2</i> кл.	<i>3</i> кл.	<i>4</i> кл.		
Звукопроизношение (постановка, автоматизация и дифференциация звуков)	40	30	20	-	-	Познавательная Игровая	Инд. карта произношения
Звуки и буквы (обучение грамоте, звуко- буквенный анализу и синтезу слов, дифферен- циация букв, сходных по написанию)	40	53	20	20	10	Познавательная Игровая	Звуко- буквенный анализ
Совершенствование лексико-грамматической стороны речи (функции речи, работа над словом, словосочетанием, предложением и связной речью)	10	10	20	30	40	Познавательная Игровая	Тестирование
Коррекция нарушений чтения и письма (дифференциация смешиваемых звуков,	-	-	33	43	43	Познавательная Игровая	Проверочные диктанты

работа по устранению дисграфии)							
Итого	90	93	93	93	93		

**Учебно-методическое и материально-техническое обеспечение
образовательной деятельности**

Таблица 3. Учебно-методическое обеспечение:

Учебные пособия для учащихся	Методические пособия для учителя
<p>Развитие связной речи. Картинный материал. Весна. Зима. Осень. Лето /Коноваленко В.В., Коноваленко С.В – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001</p>	<p>I. Обследование Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод. пособие/ Т.А.Фотекова. – М.: Айрис-пресс, 2006 (Библиотека логопеда-практика)</p>
<p>Антонимы (Картинный материал) /Коноваленко В.В., Коноваленко С.В – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2003.</p>	<p>II. Звукопроизношение (развитие артикуляционной, мелкой и общей моторики) Речь и моторика/Т.А.Ткаченко. – М.: Эксмо, 2007.</p>
<p>Звуки «Ч» «Щ», я вас различаю /Ильякова Н.Е. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2003</p>	<p>Играем пальчиками и развиваем речь/ Цвынтарный В.В. – СПб.: Издательство «Лань»,1998</p>
<p>Звуки «Ш» «Ж», я вас различаю/Ильякова Н.Е. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2003</p>	<p>Артикуляционная гимнастика для развития речи дошкольников: пособие для родителей и педагогов/Е.С.Анищенкова. – М.: АСТ: Астрель, 2007</p>
<p>Логопедические игры. Для детей 4-6 лет./ И.В Скворцова – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2008.</p>	<p>Комплекс основных артикуляционных упражнений/ Н.В.Хоркунова, А.Е. Кудашов. – Общество логопедов г.Челябинска, 2004.</p>
<p>Веселые уроки: Жил-был кружочек/ Н. Колобова – М.: У-Фактория, 2000</p>	<p>Индивидуальные логопедические занятия с дошкольниками. Методическое пособие/Е.А.Борисова.– М.: ТЦ Сфера, 2008. Уроки логопедии/ З.А.Репина, В.И.Буйко. – Екатеринбург: Изд-во «Литур», 1999.</p>

<p>Веселые уроки: Четвертый лишний / Н.Колобова – М.: У- Фактория, 2000</p>	<p>Формирование произносительных навыков у учащихся с нарушениями интеллектуального развития/Р.А Юрова – М.: В.Секачев, 2005.</p>
<p>Веселые уроки: Времена года и погода/ Н.Колобова – М.: У-Фактория, 2000</p>	<p>Графические диктанты / В.Т. Голубь- М. ВАКО, 2004.</p>
<p>Рабочая тетрадь по развитию речи на звуки ш-ж. (Логопедическая тетрадь)</p>	<p>III. Звуки и буквы: обучение грамоте, звуко-буквенный анализ и синтез слов. Коррекция чтения и письма</p>
<p>Рабочая тетрадь по развитию речи на звуки ч-щ. (Логопедическая тетрадь)</p>	<p>Говори, читай...Занимательное пособие для дошкольников/Полякова Л.Л., Цуканова С.П. – Пермь, 2000.</p>
<p>Рабочая тетрадь по развитию речи на звуки с-з. (Логопедическая тетрадь)</p>	<p>Учим ребёнка говорить и читать. Конспекты занятий по развитию фонематической стороны речи и обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста. I - II - III период обучения / С.П.Цуканова, Л.Л. Бетц - М: Издательство Гном и Д, 2007.</p>
<p>/Н.В.Новоторцева. – Ярославль: Академия развития, 1996.</p>	<p>Стихи и упражнения для развития ребенка/ И.С Лопухина. – М.: СПб Дельта, 2000</p>
<p>Учимся читать (для детей 4- 6 лет): тетрадь. Часть 1 /Е.Ф.Бортникова – Екатеринбург: ООО «Литур-К», 2016. - 32с.</p>	<p>Логопедическая работа в коррекционных классах: метод.пособие для учителя-логопеда / Р.И.Лалаева. – М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2004.</p>
<p>Учимся читать (для детей 4- 6 лет): тетрадь. Часть 2 /Е.Ф.Бортникова –Екатеринбург: ООО «Литур-К», 2015.- 32с.</p>	<p>Коррекция устной и письменной речи учащихся начальной классов/ Л.Н Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320с.+CD-диск</p>
	<p>Учитесь правильно говорить. Кн. для учащихся. В 2 ч. / Л.П.Успенская, М.Б.Успенский – М.:Просвещение: АО «Уч.лит.», 1995.- 224с.</p>

Предупреждение и коррекция нарушений письма у учащихся с нарушением интеллекта (на примере оптической дисграфии)/ Л.И. Дмитриева, Л.В. Смирнова - Тюмень: Издательство ТГУ, 2006.

Веселая орфография/ С.М. Соколовская, Н.В. Пикулева – Челябинск: Взгляд, 2002

Развитие и уточнение пространственно-временных представлений у детей младшего и среднего школьного возраста: логопедическая тетрадь/ О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская– М.: Школьная Пресса, 2003.

Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей: Методическое пособие/ С.Е. Большакова – М.: ТЦ СФЕРА, 2007.

Развитие речемыслительных способностей детей: практикум: пособие для логопедов, педагогов доп. образования, воспитателей и родителей/ О.А. Ишимова, Е.Д. Худенко, С.Н. Шаховская. – М.: Просвещение, 2009. -111с.

Диктанты по русскому языку для специальной (коррекционной) школы VIII вида 5-7 классы/ Е.Я. Кудрявцева – М.: Владос, 2003

IV. Справочная литература:

Логопедия /Ж.М. Флерова. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2000

Словарь русского языка: под общ. Ред. Проф. Скворцова Л.И.- 24 издание. - М.б Оникс, Мир и образование, 2005

Материально-техническое обеспечение.

Занятия коррекционного курса «Логопедические занятия» в 1¹ - 4 классах проводятся в отдельном кабинете. Кабинет оснащён партами (4 шт.), рабочим местом для индивидуальной работы (столик, зеркало, подсветка), компьютером и необходимым дидактическим материалом, имеется доска и флипчарт:

Развитие общей, мелкой и артикуляторной моторики: мозаики; разрезные картинки; палочки, спички, карандаши, геометрические фигуры, пластмассовые буквы; шнуровка, пуговицы; массажные игрушки.

Развитие дыхания и голоса: пузырьки; воздушные шары, надувные игрушки, игрушки на развитие речевого дыхания (чашки, жуки, облака, снежинки).

Развитие слухового восприятия и внимания: музыкальные игрушки: металлофон, погремушки, дудочки.

Развитие фонематического анализа и синтеза: игры на развитие внимания: «Что изменилось?», «Лабиринты», «Найди отличия», «Голоса птиц и зверей», «Жил-был кружочек», «4-ый лишний», «Найди ошибку художника».

Настольные игры: «Подбери и назови» «Необычные цветы», «Поезд», «Как их зовут?», «Цепочка слов», «Логопедическое лото «Найди и назови», «Найди 2 одинаковых предмета»

Обогащение словаря: Предметные картинки по темам: Времена года, Домашние животные, Звери, Птицы, Насекомые и рыбы, Овощи, фрукты, Растения, Одежда, Посуда, Инструменты, Транспорт, Профессии.

Предметные и сюжетные картинки по уточнению, обогащению и активизации словаря. Настольные игры: Лото (обобщение), Лото (действие –

признак), Лото (загадки), «Зоологическое лото», «Из чего мы сделаны?», «Часть и целое».

Обучение грамоте: Разрезная азбука-паровозик. Весёлая азбука.

Настольные игры: «Расшифруй слова», «Делим слова на слоги», «Прочитай по первым буквам».

Коррекция чтения и письма: Игры и задания с использованием ИКТ (более 300 презентаций), раздаточный дидактический материал.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Календарно-тематическое планирование коррекционного курса «Логопедические занятия»				
1¹ класс				
№	Тема занятия	Количество часов	Дата	Формы организации деятельности
	1 четверть	19		
	Наша речь			
1.	Узнавание неречевых звуков «Звуки улицы»	1	05.09	Уч-ся узнают неречевые звуки, отстукивают, отхлопывают ритмический рисунок за логопедом, создают различные звуки и шумы в играх:
2.	Игры на различение звуков и шумов, создаваемых человеком	1	05.09	Уч-ся узнают неречевые звуки, отстукивают, отхлопывают ритмический рисунок за логопедом, создают различные звуки и шумы в играх:

Календарно-тематическое планирование коррекционного курса «Логопедические занятия»

1 класс

3.	Игры на различение звуков и шумов, создаваемых окружающими предметами	1	06.09	Уч-ся узнают неречевые звуки, отстукивают, отхлопывают ритмический рисунок за логопедом, создают различные звуки и шумы в играх:
4.	Знакомство с понятием речь	1	12.09	Заучивают физминутку, отгадывают загадки
5.	Функции речи: умение правильно выражать свою мысль	1	12.09	Слушают, учатся запоминать и находить нужные картинки в играх:
6.	Функции речи: умение слушать	1	13.09	Выполняют упражнения с пальчиками Прослушивают сказку, рассказывают её по ролям
7.	Слово Слова-предметы	1	19.09	Называют лишние и недостающие предметы в игре, выполняют упражнения с пальчиками. Обобщают : игрушки, животные, люди, транспорт.
8.	Слова-действия	1	19.09	Выполняют действия, предложенные учителем, называют слова-действия
9.	Слова-признаки	1	20.09	Подбирают слова по картине Называют с помощью учителя слова-признаки
10.	Предложение	1	26.09	Уч-ся составляют предложения по картинкам: животные, игрушки, транспорт

11.	Знакомство с артикуляционным аппаратом.	1	26.09	Показывают органы артикуляции, выполняют упражнения для челюсти, губ и языка, произносят звуки по подражанию с помощью учителя; контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, осуществляют слуховой контроль за собственным произношением с помощью учителя.
12.	Знакомство с артикуляционным аппаратом.	1	27.09	Показывают органы артикуляции, выполняют упражнения для челюсти, губ и языка, произносят звуки по подражанию с помощью учителя;
13.	Звуки речи. Звук А.	1	03.10	Понимают знаки, символы схемы, используют предметы-заместители с помощью учителя
14.	Буква А. Выделение звука А среди других звуков.	1	03.10	Находят букву А среди других букв. Складывают букву из палочек и пальцев рук
15	Звук и буква У.	1	04.10	Выполняют пальчиковое упражнение по образцу. С помощью выделяют звук У из слогов и слов. контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса Определяют звук по артикуляции и схеме.
16.	Звуки А,У. Анализ слогов ау, уа.	1	10.10	Обозначают звук буквой или символом; подбирают слова на заданный звук с помощью учителя.

17.	Звук и буква О Выделение гласного из положения после согласного.	1	10.10	Выполняют пальчиковое упражнение по образцу. С помощью выделяют звук О из слогов и слов. контролирует речевое дыхание, силу и высоту голоса Определяют звук по артикуляции и схеме.
18.	Звук и буква Ы	1	11.10	Обозначают звук Ы буквой или символом; подбирают слова на заданный звук с помощью учителя.
19.	Звуки Ы-И	1	17.10	Выполняют пальчиковое упражнение по образцу. С помощью выделяют звуки Ы - И из слогов и слов. контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса Определяют звук по артикуляции и схеме.
20	Звуки М-МЬ	1	18.10	Выполняют пальчиковое упражнение по образцу. С помощью выделяют звуки М –МЬ из слогов и слов. контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса Определяют звук по артикуляции и схеме
	Звук и буква М	1	24.10	Обозначает звук буквой или символом; подбирает слова на заданный звук с помощью учителя.

21.	Звуки В-ВЬ	1	24.10	Выполняют пальчиковое упражнение по образцу. С помощью выделяют звуки В-ВЬ из слогов и слов. контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса Определяют звук по артикуляции и схеме
22.	Звук и буква В	1	25.10	Обозначают звук буквой или символом; подбирают слова на заданный звук с помощью учителя.
2 четверть				
23.	Звуки Н-НЬ	1	07.11	Выполняют пальчиковое упражнение по образцу. С помощью выделяют звуки Н –НЬ из слогов и слов. Контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса Определяют звук по артикуляции и схеме
24.	Звук и буква Н	1	07.11	Обозначают звук буквой или символом; подбирает слова на заданный звук с помощью учителя. Читают слоги с помощью
25.	Понятие о слоге	1	08.11	Отхлопывают слоги в словах, измеряют длину слов шагами.
26.	Составление и чтение слоговых схем	1	14.11	В игре с помощью учителя составляют схемы слов и слогов, голосом выделяют гласные звуки
27.	Ударение	1	14.11	В игре с помощью учителя произносят слова, выделяя ударный слог
28	Звуки С-СЬ		15.11	Выполняют пальчиковое упражнение по образцу.

				С помощью выделяют звуки С –СЬ из слогов и слов. контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса Определяют звук по артикуляции и схеме
29	Звук и буква С	1	21.11	Обозначают звук буквой или символом; подбирает слова на заданный звук с помощью учителя. Чётко произносят звук С в слогах и словах, заучивают чистоговорки. Определяют звук по артикуляции и схеме.
30	Подбор слов на заданный звук	1	21.11	
31	Дифференциация звука С	1	22.11	
32	Автоматизация звука С	1	28.11	
33	Звук и буква З з.	1	28.11	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звук З в слогах и словах, заучивают чистоговорки.
34	Подбор слов на заданный звук	1	29.11	Обозначают звук буквой или символом; подбирают слова на заданный звук с помощью учителя. С помощью выделяют звук З из слогов и слов
35	Дифференциация звука З	1	5.12	
36	Автоматизация звука З	1	5.12	
37	Разучивание чистоговорок на звук С	1	06.12	
38	Автоматизация звуков С-З	1	12.12	

39	Дифференциация звуков на слух.	1	12.12	С помощью учителя проводят кинетический контроль звучания звонкого и глухого согласных. Обозначают звук буквой или символом; подбирают слова на заданный звук с помощью учителя
40	Разучивание чистоговорок	1	13.12	
41	Дифференциация звуков С -З		19.12	
42	Звук Ш		19.12	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звук Ш в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С помощью выделяют звук Ш из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам.
43	Буква Ш	1	20.12	
44	Автоматизация звука Ш	2	26.12	
3 четверть				
45	Дифференциация звука Ш в слогах		09.01	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звук Ж в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С помощью выделяют звук Ж из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам.
53	Звук Ж	1	09.01	
54	Буква Ж	1	10.01	
55	Дифференциация звука Ж в слогах	1	16.01	
56	Дифференциация звука Ж в словах	1	16.01	

57	Дифференциация звука Ж в предложениях	1	17.01	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звуки С-Ш в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С помощью выделяют звук Ж из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам.
58	Автоматизация звука Ж	1	23.01	
59	Выделение звуков С-Ш в слогах.	1	23.01	
60	Выделение звуков С-Ш в словах.	1	24.01	
61	Выделение звуков С-Ш в предложениях.	1	30.01	
62	Дифференциация звуков С-Ш на слух и в произношении	1	30.01	
63	Дифференциация звуков С-Ш в слогах, словах и	1	31.01	
64	Дифференциация звуков С-Ш в предложениях	1	06.02	
65-	Выделение звуков З-Ж в слогах, словах	1	06.02	
69.				

66	Выделение звуков З-Ж в предложениях	1	07.02	заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам.
67	Игры на автоматизацию звуков З-Ж	1	20.02	
68	Игра «Собери слова»	1	20.02	
69	Дифференциация звуков З-Ж в словах, предложениях.	1	21.02	
70	Звук и буква Л .	1	27.02	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звук Л в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С помощью выделяют звук Ж из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам.
71	Дифференциация звука Л в слогах, словах	1	27.02	
72	Дифференциация звука Л в предложениях	1	28.02	
73	Игры и упражнения на автоматизацию звука Л	1	06.03	
74	Игра «Собери слова»	1	06.03	

75	Характеристики звуков Л-Ль	1	07.03	
76	Игра «Наборщик»	1	13.03	Игровая деятельность.
77	Игра «Ребусы»	1	13.03	Игровая деятельность.
78	Дифференциация звуков Л-Ль	1	14.03	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звук Ль в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С помощью выделяют звук Ль из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
79.	Звуки Ль-Й	1	20.03	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звук Р в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С помощью выделяют звуки из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
80.	Звук и буква Р .	1	20.03	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звук Р в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С помощью выделяют звуки из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
81	Звук и буква Р .	1	21.03	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звук Р-РЬ в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С помощью выделяют звуки из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
4 четверть				
83	Сравнение звуков Р-РЬ	1	03.04	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звук Р-РЬ в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С помощью выделяют звуки из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
84	Упражнения «Ребусы»	1	03.04	

				помощью выделяют звуки из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам. Игровая деятельность.
85	Автоматизация звука Р	1	04.04	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звук Р в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С помощью выделяют звуки из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам.
86	Дифференциация звуков Р-РЬ в слогах	1	10.04	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звуки Р - РЬ в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С
87	Дифференциация звуков Р-РЬ в словах	1	10.04	помощью выделяют звуки из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх,
88	Дифференциация звуков Р-РЬ в предложениях	1	11.04	с помощью рисуют по клеточкам
89	Дифференциация звуков Р – Л в слогах	1	17.04	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звуки Р - Л в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С
90	Дифференциация звуков Р – Л в словах	1	17.04	помощью выделяют звуки из слогов и слов, подбирают слова на

91	Дифференциация звуков Р – Л в предложениях	1	18.04	заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
92	Выделение Р-Л на слух	1	24.04	
93	Игра «Ребусы»	1	24.04	Игровая деятельность.
94	Мониторинг	1	25.04	Мониторинг усвоения полученных знаний.
95	Экспресс диагностика звукопроизношения	1	08.05	Выполнение упражнений направленных на исследование звукопроизношения.
96	Экспресс диагностика грамматического строя речи и словообразования	1	08.05	Выполнение упражнений направленных на исследование грамматического строя речи и словообразования.
97	Экспресс диагностика языкового анализа	1	15.05	Выполнение упражнений направленных на исследование языкового анализа.
98	Игра «Поймай звук»	1	15.05	Игровая деятельность.
99	Игра «Закончи слово»	1	16.05	Игровая деятельность.
100	Игра «Ребусы»	1	22.05	Игровая деятельность.
101	Заучивание скороговорок	1	22.05	Игровая деятельность.
102	Игра «Найди звук»	1	23.05	Игровая деятельность.
103	Игра «Найди нужный звук»	1		Игровая деятельность.
104	Чему я научился	1		Выполнение обучающимися тестовых заданий

105	Итоговое занятие	1		Выполнение обучающимися тестовых заданий
№	Тема занятия	Кол-во часов	Дата	Формы организации деятельности
	I четверть	19		
<i>I</i>	<i>Наша речь.</i>	8		Слушают учителя, выполняют предложенные действия.
1	Понятие о речи	1	03.09	Слушают учителя, учатся запоминать и находить нужные картинки в играх Выполняют упражнения с пальчиками
2	Функции речи	1	05.09	
3	Понятие о слове.	1	05.09	С помощью учителя составляют предложения по картинкам, опорным словам и схемам. Выделяют слова из предложения. Выполняют движение с речью
4	Понятие о предложении.	1	10.09	
5	Выделение предложений	1	12.09	
6	Слова, называющие предметы	1	12.09	Называют лишние и недостающие предметы, обобщают их в игре. Выполняют упражнения с пальчиками
7	Слова, называющие действия	1	17.09	Выполняют действия, предложенные учителем, называют слова-действия

8	Слова, называющие признаки предметов.	1	19.09	Подбирают слова по картинке. Называют с помощью учителя слова-признаки Отгадывают зверей по внешним признакам и характеру
II	ЗВУКИ и БУКВЫ	17		Слушают учителя, выполняют предложенные действия.
9	Звуки речи. Звуки и буквы	1	24.09	Показывают органы артикуляции, выполняют упражнения для челюсти, губ и языка, произносят звуки по подражанию с помощью учителя; контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, осуществляют слуховой контроль за собственным произношением с помощью учителя.
10	Звук и буква У.	1	26.09	Выполняют пальчиковое упражнение по образцу. С помощью выделяют звук У из слогов и слов, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса. Определяют звук по артикуляции и схеме.
11	Звук А.	2	26.09	Понимают знаки, символы схемы, используют предметы-заместители с помощью учителя, находят букву А среди других букв. Пишут букву А прописную и заглавную
12	Буква А	1	01.10	
13	Звуки А,У.	1	03.10	Выделяют звуки А и У из слов : Анализируют и читают слоги ау, уа с помощью учителя и самостоятельно.

14	Звук и буква О .	1	03.10	Находят букву О среди других букв и звуков. Пишут букву О прописную и заглавную Выделяют ударный гласный из начала слов
15	Звук и буква Ы .	1	08.10	Работают с разрезной азбукой. Называют слова со звуком Ы по картинке Находят букву Ы среди других букв и звуков .Пишут букву Ы
16	Звуки Ы-И	1	10.10	Работают с разрезной азбукой, изменяют слова с помощью звуков Ы И. Находят буквы Ы – И среди других букв и звуков. Пишут буквы Ы - И
17	Звук и буква И	1	10.10	Узнают звук И среди других звуков Знакомятся с маленьким словом И. Составляют предложения по схемам и картинкам:
18	Гласные звуки и буквы А О У Ы И	1	15.10	С помощью учителя находят гласные в словах, делят слова на слоги, изменяют гласные в словах с помощью учителя
19	Выделение гласных звуков из слов и слогов	1	17.10	С помощью учителя делят слова на слоги, находят недостающие слоги, выделяют гласные из слогов
20	Звук и буква М .	1	17.10	С помощью учителя делают звуко-буквенный анализ слов, читают слоги
21	Звук и буква Н .	1	22.10	С помощью учителя читают и анализируют слоги
22	Дифференциация М-Н .	1	24.10	С помощью учителя читают и анализируют слова (сом –сон) Узнают звуки М-Н среди других звуков
23	Слог	1	24.10	Отхлопывают слоги в словах, измеряют длину слов шагами Делят слова на слоги. Составляют слова из слогов с помощью учителя. Выделяют в словах гласные.

24	Слоговая схема	1		Слушают учителя, выполняют предложенные действия.
II четверть				
25	Подбор открытых слогов по схеме	1	07.11	Отхлопывают слоги в словах, измеряют длину слов шагами Делят слова на слоги. Составляют слова из слогов с помощью учителя. Выделяют в слогах гласные.
26	Подбор закрытых слогов по схеме	1	07.11	
27	Звук П	1	12.11	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу.
28	Буква П	1	14.11	С помощью выделяют звук П из слогов и слов, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают твёрдые и мягкие звуки. Работают с разрезной азбукой.
29	Звуки П - ПЬ	1	14.11	
30	Звук Т	1	19.11	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. С помощью выделяют звук П из слогов и слов, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают твёрдые и мягкие звуки. Работают с разрезной азбукой
31	Буква Т	1	21.11	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу.
32	Звуки Т - ТЬ	1	21.11	С помощью выделяют звук Т, ТЬ из слогов и слов, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают твёрдые и мягкие звуки. Работают с разрезной азбукой
33	Звук К	1	26.11	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу.

				С помощью выделяют звук К из слогов и слов, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают твёрдые и мягкие звуки. Работают с разрезной азбукой
34	Буква К	1	28.11	
35	Звуки К – КЬ	1	28.11	
36	Звук и буква Х	1	03.12	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. С помощью выделяют звук Х, ХЬ из слогов и слов, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают твёрдые и мягкие звуки. Работают с разрезной азбукой
37	Звуки Х - ХЬ	1	05.12	
38	Дифференциация К-Х	1	05.12	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. С помощью выделяют звуки К - Х из слогов и слов, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают звонкие и глухие звуки. Работают с разрезной азбукой.
39	Звук З	1	10.12	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звук З в слогах и словах, заучивает чистоговорки. С помощью выделяют звук З из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам.
40	Буква З	1	12.12	
41	Звуки З - ЗЬ	1	12.12	
42	Автоматизация звука З	1	17.12	
43	Дифференциация З-С	1	19.12	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу.
44	Дифференциация З-С в слогах и словах	1	19.12	

45	Дифференциация З-С в предложениях	1	24.12	С помощью выделяют звуки З - С из слогов и слов, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают звонкие и глухие звуки. Работают с разрезной азбукой
46	Звук Б	1	26.12	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. С помощью выделяют звуки П-Б из слогов и слов, определяют его место
47	Буква Б	1	26.12	в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают звонкие и глухие звуки. Работают с разрезной азбукой.
3 четверть				
48	Звуки Б - БЬ	1	09.01	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звук Б-БЬ в слогах и словах, заучивает чистоговорки. С помощью выделяют звук З из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам.
49	Дифференциация Б - П	1	09.01	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. С помощью выделяют звуки Б - П из слогов и слов, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают звонкие и глухие звуки. Работают с разрезной азбукой.
50	Звук Д	1	14.01	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу.

51	Буква Д	1	16.01	С помощью выделяют звук Д, ДЬ из слогов и слов, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают звонкие и глухие звуки. Работают с разрезной азбукой.
52	Звуки Д - ДЬ	1	16.01	
53	Дифференциация Д-Т	1	21.01	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. С помощью выделяют звуки Д - Т из слогов и слов, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают звонкие и глухие звуки. Работают с разрезной азбукой.
54	Звук Г	1	23.01	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. С помощью выделяют звук Г-ГЬ из слогов и слов, определяют его место
55	Буква Г	1	23.01	в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса,
56	Звуки Г - ГЬ	1	28.01	различают звонкие и глухие звуки. Работают с разрезной азбукой
57	Дифференциация К-Г	1	30.01	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. С помощью выделяют звуки К - Г из слогов и слов, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают звонкие и глухие звуки. Работают с разрезной азбукой.
58	Звук Ш	1	30.01	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звук Ш в слогах и словах, заучивает чистоговорки. С
59	Буква Ш	1	04.02	помощью выделяют звуки Ш - С из слогов и слов, подбирают слова на
60	Дифференциация Ш –С	1	06.02	

61	Дифференциация Ш –С в предложениях	1	06.02	заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
62	Звук Ж Звук ж .	1	11.02	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звук Ж в слогах и словах, заучивает чистоговорки. С помощью выделяют звуки Ж - З из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
63	Буква Ж	1	13.02	
64	Дифференциация Ж – З в слогах	1	13.02	
65	Дифференциация Ж – З в словах, предложениях	1	18.02	
66	Дифференциация звуков Ш-Ж	1	20.02	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. С помощью выделяют звуки Ж - Ш из слогов и слов, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса,
67	Дифференциация звуков Ш-Ж В слогах	1	20.02	различают звонкие и глухие звуки. Работают с разрезной азбукой
68	Дифференциация звуков Ш-Ж В словах	1	25.02	

69	Дифференциация звуков Ш-Ж В предложениях	1	27.02	
70	Звук и буква Ф	1	27.02	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. С помощью выделяют звук Х из слогов и слов, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают
71	Звуки Ф- ФЬ	1	04.03	звонкие и глухие звуки. Работают с разрезной азбукой
72	Дифференциация звуков В - Ф	1	06.03	
73	Звук Л	1	06.03	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко
74	Буква Л	1	11.03	произносят звук Л в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С
75	Автоматизация звука Л	1	13.03	помощью выделяют звук Л из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
76	Дифференциация звуков Л- ЛЬ	1	13.03	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звуки Л – ЛЬ в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С
	Дифференциация звуков Л- ЛЬ В словах и предложениях	1	18.03	помощью выделяют звуки Л – ЛЬ из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам

77	Звук Й	1	20.03	Чётко произносят звук Й в слогах и словах
4 четверть				
78	Буква Й		01.04	С помощью выделяют звук из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
79	Образование гласных 2 ряда	1	03.04	С помощью звука Й образуют гласные 2 ряда
80	Звук и буква Е	1	03.04	Чётко произносят звук Е в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С помощью выделяют звук Е из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
81	Звук и буква Ё	1	08.04	Чётко произносят звук Ё в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С помощью выделяют звук Ё из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
82	Звук и буква Я	1	10.04	Чётко произносят звук Я в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С помощью выделяют звук Я из слогов и слов, подбирают слова на

				заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
83	Звук и буква Ю	1	15.04	Чётко произносят звук Ю в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С помощью выделяют звук Ю из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
84	Гласные Е-Ё-Я-Ю после согласных	1	17.04	Контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, с помощью различают твёрдые и мягкие звуки. Работают с разрезной азбукой
85	Заучивание чистоговорок	1	17.04	Выполняют действия, предложенные учителем.
86	Игра «Ребусы»	1	22.04	Игровая деятельность.
87	Звук и буква Ц	1	24.04	Чётко произносят звук Ц в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С
88	Автоматизация звука Ц	1	24.04	помощью выделяют звук Ц из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с
89	Дифференциация звука Ц	1	29.04	помощью рисуют по клеточкам
90	Звук и буква Ч	1	6.05	Чётко произносят звук Ч в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С
91	Автоматизация звука Ч	1	8.05	помощью выделяют звук Ч из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с
92	Дифференциация звуков Ч	1	8.05	помощью рисуют по клеточкам
93	Звук Щ	1	13.05	

94	Буква Щ	1	15.05	Чётко произносят звук Щ в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С помощью выделяют звуки Ч - Щ из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
95	Дифференциация звуков Ч-Щ	1	15.05	
96	Мониторинг	1	20.05	Мониторинг усвоения программного материала.
97	Тестовые задания	1	22.05	Выполнение обучающимися тестовых заданий
98	Итоговое занятие	1	22.05	Выполнение обучающимися тестовых заданий

Календарно-тематическое планирование, 2 класс

№	Тема занятия	Кол-во часов	Дата	Формы организации деятельности
I четверть				
1	Обследование	2		Определение уровня речевого развития.
2	Обследование нарушений речи учащихся	1	03.09	Выполнение заданий направленных на обследование нарушений речи учащихся

3	Обследование нарушений речи учащихся	1	05.09	Выполнение заданий направленных на обследование нарушений речи учащихся
4	Звуки речи. Строение и функции речевого аппарата	1		Знать строение и функции речевого аппарата. Уметь различать звуки и буквы
5	Звуки речи и буквы. Строение и функции речевого аппарата	1	05.09	
6	Дифференциация звуков: а, о, у, э, ы, и	3	10.09	Выполняют артикуляционные упражнения по образцу. Чётко произносят звуки а, о, у, э, ы, и в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С помощью выделяют звуки а, о, у, э, ы, и из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
7	Гласный звук и буква а, о, у. Выделение в словах	1	12.09	Уметь четко произносить гласные звуки и выделять их в словах, читать слоги и слова, придумать слова
8	Звук и буква э, ы, и.	1	17.09	Уметь четко произносить гласные звуки и выделять их в словах, читать слоги и слова, придумать слова

9	Выделение в словах	1	19.09	С помощью выделяют звуки а, о, у, э, ы, и из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
10	Дифференциация и-ы	1		Уметь дифференцировать гласные звуки [и-ы] устно и на письме
11	Согласные и гласные звуки и буквы. Звонкие и глухие согласные	1	24.09	Уметь различать гласные и согласные звуки, звонкие и глухие согласные
	Повторение и проверка знаний.	2		Выполнение заданий на повторение и проверку овладения полученных знаний
12	Диктант	1	26.09	Уметь применять полученные знания на практике
13	Повторение	1	01.10	Уметь различать согласные и гласные звуки и буквы, правильно писать слова под диктовку, придумать слова на данную букву
14	Игра «Хлопни, топни»	1	03.10	Игровая деятельность
15	Звуки Ф-Фь	1	03.10	С помощью выделяют звуки Ф-Фь из слогов и слов, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают звонкие и глухие звуки. Работают с разрезной азбукой
16	Дифференциация звуков ф-фь	1	08.10	
17	Звук и буква Ф	1	10.10	
18	Дифференциация Ф в слогах, словах	1	10.10	

19	Дифференциация Ф в предложениях	1	15.10	С помощью выделяют звук Ф из слогов и слов, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают звонкие и глухие звуки. Работают с разрезной азбукой
20	Звуки з-зь	1	17.10	С помощью выделяют звуки з-зь из слогов и слов, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают звонкие и глухие звуки. Работают с разрезной азбукой
21	Буквы З-з	1	17.10	С помощью выделяют звуки С-СЬ из слогов и слов, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают звонкие и глухие звуки. Работают с разрезной азбукой
22	Звуки с-сь в слогах	1	22.10	С помощью выделяют звуки с-сь из слогов и слов, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают звонкие и глухие звуки. Работают с разрезной азбукой
23	Звуки с –сь в словах и предложениях	1	24.10	С помощью выделяют звуки с-сь в словах и предложениях, определяют его место в слове, контролируют речевое дыхание, силу и высоту голоса, различают звонкие и глухие звуки. Работают с разрезной азбукой
24	Буквы С-с	1	24.10	Чётко произносят звук С-с в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С помощью выделяют звуки С - с из слогов и слов, подбирают слова на

				заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
25	Дифференциация с-з	1	26.10	Чётко произносят звук с-з в слогах и словах, заучивают чистоговорки. С помощью выделяют звук с-з из слогов и слов, подбирают слова на заданный звук. Выполняют инструкции логопеда, участвуют в играх, с помощью рисуют по клеточкам
2 четверть				
26	Парные согласные звуки: б-п, п-т	1	07.11	Уметь различать парные согласные звуки [б-п, п-т] в слогах, словах и фразах, делать звукобуквенный анализ
27	Парные согласные звуки: г-к	1	07.11	Уметь различать парные согласные звуки [г-к, к-х] в слогах, словах и фразах, делать звукобуквенный анализ
28	Парные согласные звуки: д-т, т-к	1	12.11	Уметь различать парные согласные звуки [д-т, т-к] в слогах, словах и фразах, делать звукобуквенный анализ
29	Парные согласные звуки: ж-ш, з-с	1	14.11	Уметь различать парные согласные звуки [ж-ш, з-с] в слогах, словах и фразах, делать звукобуквенный анализ
	Повторение и проверка знаний.	2	14.11	Выполнение заданий на повторение и проверку полученных знаний
30	Диктант	1	19.11	Уметь применять полученные знания на практике
31	Работа над ошибками	1	21.11	Уметь показать ошибки и объяснить правильное написание слов

3 четверть				
	Дифференциация и выделение в словах согласных звуков	3	09.01	
32	Дифференциация и выделение в словах: з-ж	1	09.01	Уметь дифференцировать согласные звуки [з-ж] и выделять в словах, придумать слова и определить место звука в словах
33	Дифференциация и выделение в словах: л-р	1	14.01	Знать механизм образования звуков [р, л] Уметь давать сравнительную характеристику звуков; дифференцировать и выделять в словах согласные звуки [л-р]
34	Звук и буква й	1	16.01	Знать механизм образования звука [й]. Уметь выделять звук [й] из состава слогов, слов, предложений; писать слова под диктовку и придумать слова
35	Словарная работа	1	16.01	Уметь применять полученные знания на практике
36	Словарная работа: <i>барабан, работа, капуста, топор,</i>	1	21.01	

	<i>лопата, огурец, морковь, заяц, отец</i>			
	Гласные йотированные звуки	3	23.01	Знать механизм образования йотированных гласных. Уметь выделять йотированный гласный звук [йа] из состава слогов, слов и предложений; анализировать слова с йотированными гласными, записать слова после их анализа
37	Гласные йотированные: а) уточнение произношения гласных [йа] – я в начале слова и после гласных	1	23.01	Знать механизм образования йотированных гласных. Уметь выделять йотированный гласный звук [йа] из состава слогов, слов и предложений; анализировать слова с йотированными гласными, записать слова после их анализа
38	Гласные йотированные: б) [йу] – ю в начале слова и после гласных	1	28.01	Знать механизм образования йотированных гласных. Уметь выделять йотированный гласный звук [йу] из состава слогов, слов и предложений; анализировать слова с йотированными гласными, записать слова после их анализа
39	Гласные йотированные: в) [йэ] – е в начале слова и после гласных г) [йо] – ё в начале слова и после гласных	1	30.01	Знать механизм образования йотированных гласных. Уметь выделять йотированный гласный звук [йэ], [йо] из состава слогов, слов и предложений; анализировать слова с йотированными гласными, записать слова после их анализа

	Повторение и проверка знаний.	3	30.01	Уметь применять полученные знания на практике
40	Диктант.	1	04.02	
41	Работа над ошибками	1	06.02	Уметь показать ошибки и объяснить правильное написание слов
42	Повторение	1	06.02	Уметь дифференцировать йотированных гласных звуков устно и на письме
4 четверть				
43	Дифференциация э-е	1	01.04	Уметь дифференцировать гласные звуки [э-йэ] в слогах, словах, предложениях; придумать и правильно писать слова под диктовку
44	Уточнение произношения ц, ч, щ	1	03.04	Знать сравнительную характеристику звуков. Уметь правильно произносить звуки [ц, ч, щ] в слогах, словах и предложениях.
45	Дифференциация с-ч	1	03.04	Уметь дифференцировать согласные звуки с-ч в слогах, словах, предложениях
	Дифференциация букв, имеющих кинетическое сходство	3	08.04	Уметь дифференцировать буквы <i>n-m</i> , имеющие кинетическое сходство в слогах, словах, предложениях

46	Дифференциация букв, имеющих кинетическое сходство: п-т	1	10.04	
47	Дифференциация букв, имеющих кинетическое сходство: б-д, в-д		15.04	Уметь дифференцировать буквы б-д в-д, имеющие кинетическое сходство в слогах, словах и в предложениях
48	Дифференциация букв, имеющих кинетическое сходство: о-у	1	17.04	Уметь дифференцировать гласные звуки [о-у], имеющие кинетическое сходство в слогах, словах, предложениях
	Повторение и проверка знаний.	3	17.04	Уметь применять полученные знания на практике
49	Диктант.	1	22.04	Уметь применять полученные знания на практике
50	Работа над ошибками	1	24.04	Уметь показать ошибки и объяснить правильное написание слов
51	Повторение	1	24.04	Уметь дифференцировать согласные звуки, имеющих кинетическое сходство, правильно писать слова и простые предложения под диктовку

Мониторинг сформированности устной и письменной речи

Оценочные материалы:

По методике Т.А. Фотековой в начале учебного года проводится экспресс-диагностика устной речи учащихся. Заполняется речевая карта, в которую заносятся результаты диагностики. Во 2-4 классах проводятся логопедические диктанты, обследуется состояние техники чтения. В конце года проводится итоговая диагностика, по которой ведётся мониторинг.

Материал для обследования устной речи обучающихся по методике Т.А.Фотековой:

а) исследование артикуляционной моторики

Оценка в баллах	Параметры	Баллы
1 балл - правильное выполнение движения 3-5 сек, 4-5 раз; 0,5 балла - замедленное и напряженное выполнение; 0,25 балла - выполнение ошибками - длительный поиск позы, объем, темп, точность, симметричность, наличие синкинезий, гиперкинезов, тремор, посинение органов речи или носогубного треугольника;	Губы в улыбке	
	Губы «трубочкой»	
	Черелование «улыбка» -	
	Язык «лопаткой»	
	Язык «иголочкой»	
	Язык «чашечкой»	
	«Качели»	
	«Маятник»	
	«Вкусное варенье»	
	«Горка»	
	«Почистим зубки»	
	Шелканье языком	
	«Лошадка»	
«Грибочек»		
«Моторчик»		

ВЫВОД:

б) исследование звукопроизношения

Оценка в баллах	Параметры обследования	Баллы
1 балл - норма;	С-Собака - маска - нос	

0,5 балла - верно изолированно; 0,25 балла - верно 1 звук группы; 0 баллов - все неверно.	СЬ - Сено - василек - письма	
	Замок коза зонт, ваза	
	Зима - магазин обезьяна	
	Цапля овца палец цветы цыплёнок	
	Шуба кошка камыш шапка шашки	
	Жук ножи жираф лыжи	
	Щука - вещи - лещ	
	Чайка - очки - ночь	
	Рыба - корова - топор	
	Река - варенье - дверь	
	Лампа - молоко - пол	
	Лето - колесо - соль	
	йогурт - майка - клей	
	кот - хлеб - голуби	

ВЫВОД:

в) проверка состояния фонематического восприятия

1 балл - точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;	Параметры обследования		Баллы
	Ба - па -	Па-ба-	
	Са - за -	За - са -	
	Жа - та -	Ща - жа -	
	Са - ша -	Ша - са -	

0,5 балла - первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба - па - ба -па);	Ла - ра -	Ра-ла-	
	Ма-на-ма-	На - ма - на -	
0,25 балла - неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;	Да - та - да -	Та - да - та -	
	Га - ка - га -	Ка - га - ка -	
	За - са - за -	Са - за - са -	
	Жа - ша - жа -	Ша - жа - ша -	
	Са - ша - са -	Ша-са-ша-	
0 баллов - отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.	Ца - са - ца -	Са - ца - са -	
	Ча - тя - ча -	Тя - ча - тя -	
	Ра - ла - ра -	Ла - ра - ла -	

ВЫВОД:

г) исследование грамматического строя речи

Оценка в баллах	Параметры обследования		Баллы
1 балл — правильное и точное воспроизведение; 0,5 балла — пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения; 0,25 балла — пропуск частей предложения, искажение смысла и структуры, замена на прямую речь, предложение не закончено. 0 балла - невоспроизведение	«Прослушай и повтори» читать 2 раза	Птичка свила гнездо.	
		В саду было много красных яблок.	
		Дети катали из снега комки и лепили снежную бабу.	
		Петя сказал, что он не пойдет	

		гулять, потому что холодно.	
		На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади.	
<p>1 балл — выявление и исправление ошибки;</p> <p>0,5 балла — незначительные неточности (пропуск, перестановка, замена слов, нарушение порядка слов)</p> <p>0,25 балла — ошибка выявлена, но не исправлена, аграмматичное исправление)</p> <p>0 балла — ошибка не выявлена.</p>	«Исправь ошибки»	Дом нарисован мальчик.	
		Собака вышла в будку.	
		По морю плывут корабль.	
		Хорошо спится медведь под снегом.	
		Над большим деревом была глубокая яма.	
<p>1 балл — предложение составлено верно;</p> <p>0,5 балла — нарушен порядок слов;</p> <p>0.25 балла — пропуски, превнесения, замены слов, аграмматизмы, смысловые неточности;</p>	«Составь предложения»	Мальчик, открывать, дверь.	
		Сидеть, синичка, на, ветка.	
		Груша, бабушка, внучка, давать.	

<p>0 балла — смысловая неадекватность или отказ от выполнения.</p>		<p>Витя, косить, трава, кролики, для.</p>	
<p>1 балл — правильный ответ; 0,5 балла — правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 балла - правильный ответ после стимулирующей помощи 2 вида; 0 балла — неэффективное использование помощи.</p>	<p>«Вставь пропущенное слово»</p>	<p>Лена наливает чай ... чашки.</p>	
		<p>Почки распустились ... деревьях.</p>	
		<p>Птенец выпал ... гнезда.</p>	
		<p>Щенок спрятался ... крыльцом.</p>	
		<p>Пес сидит ... конуры.</p>	
<p>1 балл — правильный ответ; 0,5 балла — правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 балла — форма образована неверно; 0 балла - невыполнение</p>	<p>«Один дом, а если их много, то это - дома»</p>	<p>Один стол, а много это - ...</p>	
		<p>Стул- ...</p>	
		<p>Окно- ...</p>	
		<p>Звезда - ...</p>	
		<p>Ухо - ...</p>	
<p>1 балл — правильный ответ;</p>		<p>Один - стол, а много чего? ...</p>	

0,5 балла — правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 балла — форма образована неверно; 0 балла - невыполнение	«Один дом, а много чего? - Домов»	Стул- ...	
		Окно- ...	
		Звезда - ...	
		Ухо - ...	

ВЫВОД:

д) исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова

Оценка в баллах	Параметры обследования	Баллы по годам обучения
1 балл – правильное воспроизведение; 0,5 балла – замедленное послоговое воспроизведение; 0,25 балла – искажение звуко-слоговой структуры слова; 0 балла – не может повторить.	скакалка	
	танкист	
	космонавт	
	милиционер	
	сковорода	
	перепорхнуть	
	кинотеатр	
	кораблекрушение	
	аквалангист	
термометр		

ВЫВОД:

е) исследование словаря и словообразования

Оценка в баллах	Параметры обследования	Баллы
1 балл - правильный ответ;	«У кошки — котята, а у....»у козы- ...	

<p>0,5 балла — самокоррекция, небольшая помощь;</p> <p>0,25 балла — неверно образованная форма;</p> <p>0 балла — невыполнение</p>	у волка - ...	
	у утки - ...	
	у лисы - ...	
	у льва - ...	
	у собаки - ...	
	у курицы - ...	
	у свиньи - ...	
	у коровы - ...	
<p>1 балл – правильный ответ;</p> <p>0,5 балла - самокоррекция, небольшая помощь;</p> <p>0,25 балла — неверно образованная форма;</p> <p>0 балла – не выполняет</p>	у овцы - ...	
	«Кукла из бумаги, она — бумажная»	
	Шляпа из соломы, она ...	
	Горка изо льда, она ...	
	Варенье из вишни, оно ...	
	Варенье из яблок, оно ...	
	Варенье из сливы, оно ...	
	Кисель из клюквы, он ...	
	Салат из моркови, он ...	
	Суп из грибов, он -...	
<p>1 балл - правильный ответ;</p> <p>0,5 балла — самокоррекция, небольшая помощь;</p> <p>0,25 балла — неверно образованная форма;</p> <p>0 балла — невыполнение</p>	Лист дуба, он ...	
	Лист осины, он ...	
	«Если целый день жара, то день - жаркий» А если мороз, то....	
	солнце	
	снег	
<p>1 балл - правильный ответ;</p>	ветер	
	дождь	
1 балл - правильный ответ;	«У кошки лапа кошачья» А у собаки ...	

0,5 балла — самокоррекция, небольшая помощь; 0,25 балла — неверно образованная форма; 0 балла — невыполнение	А у волка	
	У льва	
	У лисы	
	У медведя ...	

ВЫВОД: _____

ж) исследование понимания логико-грамматических отношений

Оценка в баллах	Параметры обследования	Баллы
1 балл — правильное выполнение; 0,5 балла — самокоррекция; 0,25 балла — помощь 0 балла — неправильное выполнение	Покажи ключ, карандаш	
	Покажи ключ карандашом	
	Покажи карандаш ключом	
	Нарисуй круг под крестом	
	Нарисуй крест под кругом	
	Ваня выше Пети. Кто из них меньше ростом?	
	Сашу ударил Коля. Кто драчун?	
	Охотник бежит за собакой. Кто впереди?	
	Папа прочёл газету после того, как позавтракал. Что папа сделал вначале?	
	Скажи, что верно: весна бывает перед летом. Или лето бывает перед весной?	

ВЫВОД: _____

3) исследование навыков языкового анализа

Оценка в баллах	Параметры обследования	Баллы
<p>1 балл - правильное выполнение;</p> <p>0,5 балла - самокоррекция;</p> <p>0,25 балла – только с помощью</p> <p>0 баллов - неверный ответ.</p>	<p><i>Сколько слов в предложении?</i></p> <p>Пришла зима. День был теплый. Около дома росла берёза. На берёзе распустились серёжки. Днём Васька лежит и спит.</p>	
	<p><i>Сколько слогов в слове?</i></p> <p>Дом, парк, слон, рак, волк. Коза, белка, кресло, парта, школа. Карандаш, собака, кукуруза, телевизор.</p>	
	<p><i>Определи место звука в слове</i></p> <p>1 звук в словах: бочка, танк, мышь, утка. Последний звук: стакан, кот, автобус, мышь. 3 звук в слове: белка, лимон, клубок, коза.</p>	
	<p><i>Сколько звуков в слове?</i></p> <p>Рак, дом, сумка, лиса, школа, собака.</p>	

ВЫВОД: _____

и) исследование связной речи

Оценка в баллах	Параметры обследования	Баллы
<p><i>Критерий смысловой целостности:</i></p> <p>5 баллов - рассказ соответствует ситуации,</p> <p>2,5 балла - незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей;</p> <p>1 балл - существенное искажение смысла или рассказ не завершен;</p> <p>0 балла – искажение ситуации, помощь не принимает или невыполнение</p>	<p><i>Составление рассказа по серии сюжетных картинок</i></p> <p><i>Пересказ прослушанного текста</i></p>	
<p><i>Критерий грамматического высказывания</i></p> <p>5 баллов - грамматически правильный рассказ с адекватным использованием лексических средств;</p> <p>2,5 балла - наблюдается стереотипность грамматического оформления, нарушен порядок слов.</p> <p>1 балл; - негрубые аграмматизмы</p>		

<p>0 балла - аграмматизмы, односложные предложения, невыполнение</p>		
<p><i>Критерий лексического оформления</i></p> <p>5 баллов - адекватное использование лексических средств;</p> <p>2,5 балла - единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление;</p> <p>1 балл –выраженная бедность словаря, вербальные замены (близкие по семантике)</p> <p>0 балла - далекие словесные замены, неадекватное использование лексических средств, невыполнение.</p>		
<p><i>Критерий самостоятельности выполнения задания</i></p> <p>5 баллов - полностью самостоятельная работа;</p> <p>2,5 балла - картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ - самостоятельно;</p> <p>1балл - работа по наводящим вопросам;</p>		

<p>0 баллов - невыполнение даже при наличии помощи.</p>		
<p><i>Критерий возможности построения текста</i></p> <p>5 баллов - рассказ имеет все смысловые звенья, расположены в правильной последовательности;</p> <p>2,5 балла – пропуск отдельных или отсутствие связующих звеньев;</p> <p>1 балл – фрагментарность текста, перечисление, повторы;</p> <p>0 балла – невозможность построения связного текста.</p>		

ВЫВОД:

к) Обследование навыка письма и чтения

Материал для обследования навыка письма и чтения подбирается с учётом индивидуальных особенностей обучающихся и программных требований по письму и чтению для данного класса.

1 ¹класс – знание и письмо отдельных букв.

1 класс – обозначение звуков буквами, изученными в 1 классе.

2 класс – чтение и письмо отдельных слогов и предложений типа: Вот дом. Тут дети.

3 класс – письмо на слух небольшого текста (отдельным обучающимся только списывание), чтение небольшого текста.

4 класс – письмо на слух текста или отдельных предложений, но не более 20-25 слов (отдельным обучающимся только списывание), чтение небольшого текста

Критерий оценивания сформированности навыков чтения и письма у учащихся:

Чтение	Письмо	Сформированность звуко-буквенного анализа	Баллы
Низкий уровень: навык чтения не сформирован бухштабированное	Низкий уровень: письмо с большим количеством ошибок, каллиграфия не сформирована (по слуху не пишет)	Низкий уровень: звуко-буквенный анализ не сформирован	1 балл до 10%
Уровень ниже среднего: чтение сукцессивное	Уровень ниже среднего: письмо с большим кол-вом ошибок, каллиграфия слабо сформирована	Уровень ниже среднего: звуко-буквенный анализ проводит только с помощью взрослого	2 балла от 10% до 25%
Средний уровень: чтение сукцессивное с переходом на беглое	Средний уровень: постоянно допускает ошибки, каллиграфия сформирована не достаточно	Средний уровень: в звуко-буквенном анализе допускает ошибки, выполняет полу-самостоятельно	3 балла от 25% до 40%

Уровень выше среднего: беглое, редкими ошибками, осмысленное	Уровень выше среднего: допускает логопедические ошибки.	Уровень выше среднего: в звуко-буквенном анализе допускает единичные ошибки, но требуется направляющая роль педагога.	4 балла от 40% до 70%
Высокий уровень беглое, правильное осмысленное	Высокий уровень: под диктовку, грамотное (редко допускает ошибки), соблюдение каллиграфии.	Высокий уровень звуко-буквенный анализ сформирован, может выполнять самостоятельно.	5баллов от 70% до 100%

Мониторинг результативности коррекционной работы

В конце учебного года ведётся мониторинг результативности коррекционной работы:

Параметры обследования	Начало года (баллы)	Конец года (баллы)
Звукопроизношение		
Фонематическое восприятие		
Грамматический строй речи		
Звуко-слоговая структура слова		
Словарь и словообразование		
Логико–грамматические отношения		
Языковой анализ		
Связная речь		
Чтение		
Письмо		

