



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

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными
возможностями здоровья»
Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

41,16 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

«14 / 12» 2022 г. ур 15

зав. кафедрой СПиПМ

Дружинина Дилія Александровна

Выполнила:

Студентка группы ОФ-206-188-2-1

Мартынова Наталья Алексеевна

Научный руководитель:

к. п. н., доцент

Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.	8
1.1 Понятие «обучение грамоте» в психолого-педагогической литературе	8
1.2 Особенности формирования у детей основ грамоты в онтогенезе	15
1.3 Психолого-педагогическое сопровождение. Определение, подходы	26
Выводы по первой главе	35
ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	37
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	37
2.2 Особенности формирования компонентов грамоты детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	45
2.3 Обзор программы по обучению грамоте детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	53
Выводы по второй главе	63
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	65
3.1 Изучение компонентов грамоты у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	65
3.2 Содержание психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе обучения грамоте	75
3.3 Анализ результатов экспериментальной работы	85
Выводы по третьей главе	98
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	101

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	105
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	113

ВВЕДЕНИЕ

Данные психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что количество учащихся, которым тяжело дается освоение общеобразовательных программ начальной школы, составляет 22–34 % обучающихся, а 70–80 % из них нуждаются в специальных формах и методах обучения. Среди таких учащихся есть дети с временной задержкой психического развития (далее – ЗПР). Проблема помощи детям с ЗПР приобрела в последние годы особую актуальность. Задержка психического развития – одна из наиболее распространенных форм психических нарушений.

Зачастую неуспеваемость в процессе обучения у детей с ЗПР способствует отрицательному отношению к учебной деятельности, приводит к трудностям в общении с окружающими способствующими формированию асоциальных форм поведения. Поэтому трудности обучения детей с ЗПР является одной из важных психолого-педагогических проблем.

Как указывают в своих исследованиях Б.Г. Ананьев, Т.В. Ахутина, Т.А. Власова, Г.И. Жаренкова, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Н.А. Никашина, У.В. Ульенкова, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко и др. успешность в обучении детей в школе зависит в основном от уровня овладения ими грамотой. Одним из первых мест среди трудностей обучения у младших школьников с ЗПР занимают трудности овладения навыками письма и чтения, так как чтение и письмо, как основные компоненты грамоты – это сложный навык, объединяющий в единую систему деятельности внимание, восприятие, память, мышление.

Психолого-педагогическое сопровождение в процессе обучения грамоте таких детей является единственной возможностью решения данной проблемы.

И комплексность задач коррекционно-развивающей работы обуславливает необходимость комплексного подхода к их решению.

Все вышеизложенное определило актуальность выбранной темы нашего исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе обучения грамоте».

Цель исследования: изучить теоретические источники по проблеме исследования, практически доказать эффективность психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе обучения грамоте.

Объект исследования: психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: программа коррекционной работы по обучению грамоте детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Достижение выдвинутой цели обусловило необходимость решения следующих задач:

1. Изучить психолого-педагогическую, научную и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности сформированности компонентов грамоты у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.
3. Разработать программу коррекционной работы по обучению грамоте детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения и проверить её эффективность.

Гипотеза исследования: обучение грамоте для детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста будет проходить эффективнее, если будет использована программа формирования компонентов грамоты в рамках внеурочной деятельности.

Методологической основой исследования являются: психолого-педагогические исследования детей с задержкой психического развития (А.А. Катаева, Е.В. Стребелева, О.Е. Шаповалова, Л.М. Шипицына, и др.), положения психологии о соотношении мышления, языка и речи, взаимосвязи речи с другими психическими процессами (Т.Г. Богданова, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже и др.); современные методические концепции обучения чтению, формирования полноценного письма; положения компетентностно-ориентированного обучения грамоте (Г.Н. Кудина, М.Р. Львов, З.Н. Новлянская, Н.Н. Светловская, Т.Г. Рамзаева), теория деятельностного подхода к формированию умственных действий (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.).

Методы исследования: теоретический анализ литературных источников по теме исследования, беседа, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы, обобщение полученных результатов.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и углублении данных об особенностях обучения грамоте детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования заключается в том, что: подобран ряд методик для изучения состояния компонентов грамоты у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, разработана программа психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе обучения грамоте, на практике апробировано содержание данной программы.

Апробация результатов исследования.

За время обучения в университете Н.А. Мартынова участвовала в научно-практических конференциях:

1. VII Международная научно-практическая конференция «Инновационное образование глазами современной молодежи» 24-25 февраля 2022 г.

2. Международная научно-практическая конференция «Современные технологии непрерывного образования школа-вуз: стратегия и тактика» 10-11 ноября 2022 г.

Опубликованы статьи:

1. Мартынова Н.А., Резникова Е.В. Тьюторское сопровождение младших школьников с задержкой психического развития в образовательной деятельности // Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ. 24-25 февраля 2022 г. / под ред. Е.В. Гнатышевой, Л.Р. Салаватулиной – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022 г. – 458 стр.

2. Мартынова Н.А., Резникова Е. В. Готовность к обучению грамоте младших школьников с задержкой психического развития в общеобразовательной школе// VII Международная студенческая научно-практическая конференция «Специальная педагогика: профессиональный дебют» 14.04.2023 г.

База исследования: исследование было проведено на базе МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 8 детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (1 класс).

Структура и объем диссертации: диссертация состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «обучение грамоте» в психолого-педагогической литературе

Изучением особенностей обучения грамоте детей занимались такие ученые, как А.К. Аксенова, М.М. Алексеева, Л.С. Волкова, А.Н. Корнев, А.А. Краева, М.Р. Львов, С.В. Плотникова, И.Н. Садовникова, Д.Б. Эльконин, В.И. Яшина и др.

По мнению А.К. Аксеновой, овладение грамотой является первым этапом школьного обучения детей, в течение которого у них должны быть сформированы начальные навыки чтения и письма. Являясь отдельными видами речевой деятельности, чтение и письмо представляют собой сложные процессы, которые состоят из многочисленных операций. Так, читающему необходимо воспринять графические знаки, перекодировать их в звуки, произнести прочитанное вслух или «про себя», осмыслить информацию, заложенную в каждом слове, предложении, абзаце. [1].

Рассмотрим характеристику понятия «обучение грамоте» в психолого-педагогической литературе.

Л.С. Волкова отмечает, что письмо – сложный психофизиологический процесс, в котором принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой, моторный анализаторы [16].

Н.И. Гез под письмом понимает продуктивную аналитико-синтетическую деятельность, связанную с порождением и фиксацией письменного текста [18].

Г.В Рогова дает следующее определение: «Письмо – это сложное речевое умение, позволяющее при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей» [50, с. 13].

С позиции Т.Г. Визель, письмо является знаковой системой фиксации речи, которая помогает передавать необходимые сведения на любое расстояние и временной интервал [13].

Как считает Н.В. Нижегородцева, письмо представляет собой графическое представление информации в виде букв, цифр и пр. В качестве особого типа графомоторной деятельности письмо требует объединения следующих видов операций:

- символизация, т.е. иметь возможность обозначать фонемы. Данная операция базируется на умении рисовать, исполнять задания в форме рисунков. Совершенство в рисунках можно заметить посредством отображения изменения языка графических символов. Незрелость данных навыков вызывает трудности в овладении графемами;

- моделирование звуковой структуры слова посредством букв. Данная операция осуществляется в два этапа:

- 1) устанавливается временная последовательность фонем, которая составляет слово;

- 2) происходит преобразование фонем в пространственную последовательность букв;

- графомоторные навыки. Данные навыки оказывают непосредственное влияние на письмо. Становление и развитие таких навыков осуществляется в онтогенезе наравне с формированием зрительной деятельности [45].

И.Н. Садовникова отмечает, что письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать её на расстояние [53].

В научной литературе выделены следующие операции письма:

1. Анализ звукового состава слова:

- определение последовательности звуков в слове;

- уточнение звуков, т.е. превращение слышимых звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки-фонемы;

- контроль со стороны речедвигательного анализатора (артикуляции).

2. Перевод фонем (слышимых звуков) в графемы, т.е. зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения их элементов.

3. «Перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи: графемы переводятся в кинемы.

Далее перейдем к характеристике понятия «чтение» в психолого-педагогической литературе [11].

Л.С. Волкова указывает, что чтение – сложный психофизиологический процесс, в котором принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы [16].

Р.И. Лалаева отмечает, что чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и сложным образованием, чем устная речь. Письменная речь формируется на базе устной и представляет собой более высокий этап речевого развития. Сложные условно-рефлекторные связи письменной речи присоединяются к уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы (устной речи) и развивают её [31].

А.Н. Корнев определяет чтение как процесс декодирования, то есть воссоздания звукового облика слова по его графической модели. Ученый отмечает, что навык чтения состоит из серии отдельных операций:

- опознание буквы в её связи с фонемой (звукобуквенные связи);
- слияние нескольких букв в слог (навык слогослияния);
- слияние нескольких слогов в слово;
- интеграция нескольких прочитанных слов в законченную фразу [30].

И.А. Зимняя отмечает, что чтение является специфическим видом деятельности, сущность которого состоит в единстве его внутренней и внешней сторон [27].

По мнению М.Р. Львова, чтение – процесс перекодирования графически зафиксированного текста в звуковую речь, ее понимание (при чтении вслух), или непосредственно в смысловые единицы, без звукового оформления (при чтении про себя). Особенность чтения заключается в понимании текста, где

целью является решение конкретной задачи: распознавание и воспроизведение мысли автора, после чего читатель каким-либо образом реагирует на данную мысль [27].

Д.Б. Эльконин говорит о чтении как о «процессе воссоздания звуковой формы слова по её графической (буквенной) модели» [67, с. 26].

В процессе развития навыка чтения можно условно выделить две стороны:

- 1) техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением);
- 2) смысловую (является основной целью процесса чтения).

Между этими сторонами процесса чтения существует тесная связь. Понимание читаемого определяется характером восприятия, а процесс зрительного восприятия, в свою очередь, определяется смысловым содержанием ранее прочитанного.

А.К. Аксенова указывает, что для начинающего читать и писать каждая операция представляет сложную задачу, решение которой предполагает выполнение нескольких действий. Чтобы прочитать слог, ребенку приходится останавливать взгляд сначала на одной букве, потом на другой, поскольку его поле зрения еще ограничено пределами знака; сохранять направление движения глаза слева направо; последовательно узнавать каждую букву, соотнося ее с определенным звуком; осуществлять синтез двух звуков и, наконец, произносить слог в целом.

Запись в тетрадь любой слоговой структуры обязывает первоклассника правильно держать ручку и располагать тетрадь, четко произносить предназначенный для записи слог, делить его на составляющие элементы, т.е. выполнять звуковой анализ, обозначать каждый звук буквой, удерживать в памяти порядок букв в слого, последовательно записывать их в тетради, точно фиксируя расположение элементов каждой графемы и их соединений, ограничивая свое письмо линейками строки [1].

По мнению Л.С. Волковой, процесс чтения начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. В дальнейшем происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого. Таким образом, в этом процессе можно условно выделить две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, которая является основной целью чтения [16].

М.М. Алексеева, В.И. Яшина отмечают, что прежде всего, в процессе обучения чтению и письму дети должны научиться ориентироваться в фонетической системе языка. Работа учителя направлена на развитие фонематического слуха у обучающихся, усвоение ими семантической функции фонем. Обучение грамоте должно включать в себя полноценный фонематический анализ и синтез, они способствуют умению ориентироваться в звуковой системе языка [2].

Т.Г. Егоров рассматривает чтение как деятельность, состоящую из трех взаимосвязанных действий: восприятия буквенных знаков, озвучивания (произношения) того, что ими обозначено, и осмысления прочитанного. Чтобы чтение состоялось, все три действия должны быть совершены одновременно. Осваивая навык чтения, дети закономерно проходят определенные этапы, которые в определенной степени различаются по психологическому содержанию [22].

Также для успешного процесса овладения грамотой важна сформированность таких компонентов, как:

1. Графомоторные навыки.
2. Фонематические процессы.
3. Координация движений.

Графомоторные навыки – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные знаки и их соединения (М.М, Безруких [7]).

Успешность обучения грамоте и дальнейшее овладение письменной речью первоклассника в значительной мере зависит от сформированности графомоторных навыков.

Несформированность данных навыков может оказывать негативное влияние на овладение грамотой и самостоятельную письменно-речевую деятельность в целом.

А.Р. Лурия отмечает, что графомоторные навыки напрямую связаны с учебной деятельностью человека и обслуживают процесс письменной речи. В этом состоит особенность и сложность их формирования. При этом стоит отметить, что формирование графомоторных навыков протекает не изолированно, а совместно с чтением, орфографией, развитием письменной речи [37].

А.К. Аксенова отмечает, что графомоторный навык – это сложное речерукодвигательное действие, которое проявляет себя, с одной стороны, как речевое (интеллектуальное), а с другой как, двигательное [2].

В исследованиях А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева отмечается, что графомоторные операции являются конечным эффекторным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Тем самым они могут оказывать влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом [33].

А.Н. Корнев утверждал, что графомоторные навыки являются конечным эффекторным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Тем самым они могут оказывать влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом [30].

Также на овладение грамотой детьми влияют фонематические процессы. В своих работах Е.С. Воеводина подчеркивает, что основу письменной речи составляют именно фонематические процессы, которые включают

фонематическое восприятие, фонематическое представление, фонематический анализ и синтез [15].

Роль фонематических процессов в овладении грамотой отмечала и В.К. Орфинская. Автор писала о том, что формирование письменной речи невозможно без должного уровня развития фонематических процессов, основанных на выполнении операций восприятия и оценки чужой речи и контроля собственной речи. При этом важную роль в этом процессе играют психологические особенности фонем: обобщенность, различительная функция, константность, произвольность. Овладение особенностями фонемы становится доступно ребенку только к старшему дошкольному возрасту. Фонематические процессы в своем становлении проходят ряд этапов от восприятия просодических компонентов звучащей речи до языкового этапа, предполагающего высокий уровень фонематического развития, выполнение операций фонематического анализа и синтеза. Без сформированности определенного уровня навыков звукового анализа и синтеза дети не в состоянии овладеть грамотным чтением и письмом [38].

Помимо фонематических процессов для овладения грамотой ребенку необходимо овладеть координацией движений. Н.И. Сухонина указывает, достаточно часто у детей на начальных этапах формирования навыка письма наблюдаются трудности в координации движений звеньев пишущей руки (пальцев, кисти, предплечья и плеча). На письме это проявляется в таких недочетах, как: выход за пределы строки, чрезмерное увеличение или уменьшение элементов букв, дрожание руки, неуверенность движений и др. [42].

М.М. Безруких говорит о более серьезной проблеме, которая также может возникнуть из-за недостаточной координации движений звеньев пишущей руки – писчем спазме. Он провоцируется большими статическими нагрузками, неумением ребенком соблюдать правильную рабочую позу и регулировать процессы напряжения и расслабления мышц руки. При проявлении писчего спазма у ребенка наблюдается онемение пальцев, их

подрагивание, сильное напряжение во всей руке до самого плеча. Автор подчеркивает важность своевременного предупреждения этого явления, поскольку при закреплении этих проявлений становится практически невозможным эффективное овладение грамотой ребенком [7].

Таким образом, в результате анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования мы выяснили, что обучение грамоте – это раздел методики преподавания русского языка в начальных классах, который изучает процесс овладения грамотой и определяет методы формирования первоначальных умений чтения и письма.

1.2 Особенности формирования у детей основ грамоты в онтогенезе

Изучением особенностей формирования у детей основ грамоты в онтогенезе занимались такие ученые, как В.Г. Горецкий, Е.В. Гурьянова, Т.Г. Егоров, А.Н. Корнев, М.Н. Русецкая, Л.Ф. Спирина, Д.Б. Эльконин и др.

Д.Б. Эльконин указывает, что выделяются добукварный (подготовительный) и букварный (основной) периоды обучения грамоте. Обучение чтению ведется параллельно с обучением письму (уроки письма строго следуют за уроками чтения) [67].

Задачами добукварного периода обучения грамоте являются:

- приобщение детей к учебной деятельности;
- выявление уровня готовности к обучению;
- обучение первоначальному анализу речи;
- подготовка руки к овладению письмом.

На этом этапе дети учатся новым для них фразам, а также основным явлениям (речь, язык, слог, голос, текст, буква, ударение). Самое простое моделирование начинается, когда дети учатся строить предложения, слова, слоги с помощью систем. Происходит знакомство учащихся с учебными книгами, в результате аналитико-синтетических слого-звуковых упражнений развивается речевой слух, создаются предпосылки к обучению слоговому

чтению и грамотному письму. Здесь дети осознают звуковой состав прямого слога-слияния, получают представление о слогообразующей роли гласных. На данном этапе проводится активная работа по активизации словаря детей, развитие речевого общения. На уроках письма на этой ступени происходит ознакомление и овладение учащимися гигиеническими требованиями к навыку письма, ориентировка на странице прописи и тетради, подготовка руки к письму через выполнение различных упражнений в штриховке, обводке трафаретов, кроме того, дети учатся писать отдельные элементы букв [58].

Основными видами работы в данный период являются анализ речи учащихся, развитие фонематического слуха и совершенствование артикуляционного аппарата, беседы, составление предложений, рассказов учащихся, чтение учителем и читающими детьми художественных произведений, декламация стихотворений и заучивание их наизусть, знакомство с новыми словами, выполнение различных логических упражнений и т.п. Все эти виды работ готовят детей к переходу на следующую ступень обучения грамоте.

Также выделяют букварный период, основными задачами которого являются:

- изучение всех букв русского алфавита;
- формирование правильного соотношения звука и буквы;
- усвоение сочетания букв;
- практическое усвоение правил графики;
- выработка умений плавного слогового с переходом на целые слова чтения;
- развитие интереса к чтению, литературе;
- развитие речи и мышления;
- формирование и развитие личности ребенка.

В букварный период выделяется четыре ступени:

Первая ступень – учащиеся овладевают приемами чтения в словах гласных, прямых слогов и примыкающих к ним согласных; происходит

знакомство со слоговой таблицей; развиваются умения связного рассказывания; продолжается развитие умения выполнять слого-звуковой анализ слов; развиваются операции логического мышления через выполнение словарно-логических упражнений; продолжается работа по обогащению и активизации словаря младших школьников.

Вторая ступень – главная задача научить учащихся быстро ориентироваться в слого-звуковой структуре слов и закрепить основные приемы чтения слов, включающих слияния в разных позициях. В этот же период дети учатся отвечать на вопросы учителя по содержанию текста, последовательно пересказывать прочитанное, читать текст про себя.

Третья ступень – дети учатся читать не только прозаические, но и стихотворные тексты. В звуковом анализе упражняются преимущественно отстающие учащиеся. Главное внимание уделяется совершенствованию технике чтения, причем в связи со звуковым анализом детям разъясняются правила произношения слов в речи (орфоэпические нормы). На этой ступени еще больше внимания уделяется высказываниям по картинкам и наблюдениям, активизации и обогащению словаря.

Четвертая ступень – дети много и многообразно читают произведения детских писателей. Работа по чтению приближается к той, которая типична для уроков начального литературного образования. На этой ступени завершается обобщение о твердости и мягкости согласных звуков русского языка [67].

Также подробно рассмотрим особенности формирования навыков письма и чтения, как компонентов грамоты у детей в онтогенезе.

Т.В. Горецкий отмечает, что в структуре обучения чтению и письму традиционно выделяются три этапа:

1) подготовительный (добукварный), который делится на две ступени: безбуквенную и изучение пяти букв, обозначающих гласные звуки;

2) основной (букварный): изучение согласных звуков и обозначающих их букв, букв Е, Ё, Ю, Я, имеющих двойную функцию, а также букв Ъ и Ь;

3) повторительно-обобщающий (послебукварный) – закрепляющий полученные лингвистические сведения и навыки чтения и письма [14].

Письменная речь (письмо и чтение), в отличие от устной, формируется в процессе целенаправленного обучения, т.е. механизмы письменной речи создаются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего образования. Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом, слышимым и произносимым, словом, видимым и записываемым, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

По мнению Г.В. Чиркиной, в процессе нормального формирования устной речи у ребенка накапливается опыт познавательной работы в сфере звуковых обобщений. Таким образом, на ранних этапах развития устной речи возникают предпосылки усвоения письменной речи [60].

А.Н. Корневым обозначены условия, на которых базируется обучение письму и без которых овладение им представляется невозможным:

- осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа;
- полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;
- владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова;
- владение полным набором звуко-буквенных ассоциаций, т.е. правил символизации фонем русского языка по законам графики [22].

Комплекс функциональных предпосылок письма представляет собой многоуровневую систему с большим количеством когнитивных и речевых функций. Согласно концепции «речевого онтогенеза» А.А. Леонтьева речевая деятельность имеет следующие периоды:

0-1 год – период подготовки к 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 – этот 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 [35].

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 [35].

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 [35].

7-11 лет – овладение письменной речью ребенка и систематическое обучение языку в школе [35].

Далее рассмотрим особенности формирования навыка письма у детей в онтогенезе.

Т.Н. Казаева, благодаря своим исследованиям, выявил этапы становления письма именно как навыка. Если на первых этапах развития навыка движение, нужное для написания каждой буквы (а еще ранее – каждого элемента буквы), является предметом специального осознанного действия, то в последующем эти отдельные элементы объединяются и человек, хорошо владеющий письмом, начинает записывать объединенным знаком целые комплексы привычных звучаний. Плавность, характеризующая развитое письмо, показывает, что процесс развитого письма приобрел сложный автоматизированный характер, и что написание целых звуковых комплексов стало постепенно автоматизированной подсобной операцией [31].

Согласно исследованиям Е.В. Гурьянова, усвоение навыков письма детьми характеризуется постепенным переключением их внимания с простейших задач на более сложные. Авторы говорят, что в зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на четыре стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма, высшую стадию – связное, скорописное письмо [19].

Так, на элементарной стадии внимание ребенка во время письма сосредоточивается, главным образом на правильном выписывании элементов букв и на соблюдении правил посадки при письме, координации движений и правил пользования пером и тетрадью. Применительно к нашему времени соблюдение этих правил также актуально, только вместо пера дети теперь используют ручки [19].

На второй стадии при письме в сознании ребенка на первый план выступают задачи правильного изображения букв, а задачи правильного написания элементов и соблюдения гигиенических и технических правил отступают на второй план. Е.В. Гурьянов указывает, что именно на буквенной стадии начинается автоматизация процессов выполнения этих правил [19].

На стадии связного письма все внимание ребенка сосредоточивается на правильном соединении букв в словах и на соблюдение правильного соотношения их по величине, наклону, нажиму, расстановке и положению на линии строки. По мнению авторов, на всех указанных выше стадиях параллельно с техническими и графическими навыками ребенок постепенно овладевает умением определять звуковой и буквенный состав слов, а также умением соблюдать орфографические правила.

Е.В. Гурьянов считает, что внимание пишущего на последней стадии усвоения навыков письма сосредоточено на смысловой стороне записываемого текста. Позднее он выделил четыре этапа формирования графических навыков у детей: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический и синтетический (речевого письма) [19].

На этапе, названном ориентировочным и относящимся к дошкольному возрасту, ребенок только знакомится с графическими движениями и формами, не ставя перед собой определенных задач в отношении выражения тех или иных элементов речи. Он приучается общаться с карандашом и ручкой, учится ориентироваться в пространстве листа бумаги. В этот период у ребенка формируется способность к символизации. Постепенно письменная речь начинает осознаваться им как средство общения.

Аналитический этап – добукварный и букварный периоды школьного обучения. Поступив в школу, дети под руководством учителя приступают к систематическим графическим упражнениям. Стараясь соблюдать гигиенические и технические нормы письма, каждый ребенок учится писать элементы букв и их соединения. Выполняя эти упражнения, ученик анализирует образцы, которым он должен подражать, свои движения и получившиеся графические формы, а по мере возможности и условия, от которых зависит соответствие этих форм данным образцам. Необходимо отметить, что в 7-8 лет обнаруживается дефицитарность центрального программирования тонких точностных движений рук. Мозговое обеспечение произвольных точностных движений интенсивно формируется к 9-10 годам.

Как указывает Е.В. Гурьянов, одновременно ребенком осуществляются и упражнения в звуковом и слоговом анализе слов. Постепенно школьник знакомится с буквенными обозначениями выделенных звуков и приступает к их прописыванию. Этот процесс для ребенка сложен: ему необходимо, выписывая буквы, расчленять их на составные графические элементы, а при написании каждого из них выделить ряд специальных графических задач, относящихся к способу изображения данного элемента. Таким образом, мы можем убедиться в том, что на данном этапе явно преобладают процессы анализа над процессами синтеза [19].

В дальнейшем ученик переходит к упражнениям в письме более сложных соединений, соответствующих слоговым и «морфемным» сочетаниям звуков в словах. Синтетическая деятельность школьника при выполнении таких упражнений постоянно соединяется с аналитической. Поэтому этому этапу формирования графических навыков Е.В. Гурьянов дал название аналитико-синтетического [19].

На синтетическом этапе процесс письма постепенно превращается в процесс выражения мыслей, преобладает синтетическая деятельность. Как отмечает специалист, переход на эту стадию должен быть тщательно подготовлен, потому что, если необходимые графические и технические навыки не усвоены учеником в достаточной степени, преждевременное отвлечение внимания ребенка от графики и ускорение письма приведут к ухудшению почерка ребенка [19].

Т.Г. Егоров выделяет следующие ступени овладения чтением:

1. Овладение звуко-буквенными обозначениями.
2. Послоговое чтение;
3. Ступень становления синтетических приемов чтения.
4. Ступень синтетического чтения [22].

Первая ступень чтения характеризуется овладением звукобуквенными обозначениями. Для начинающего читать ребенка буква сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно

расположенных в пространстве по отношению друг к другу. Выделяют группы букв, состоящих из одних и тех же графических элементов, но различно расположенных в пространстве и группы букв, отличающихся друг от друга каким-либо элементом [22].

М.Н. Русецкая отмечает, что для того чтобы отличить изучаемую букву от всех других букв, необходимо осуществить прежде всего оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы, т.к. отличие многих букв заключается лишь в различном пространственном расположении одних и тех же буквенных элементов. Для усвоения оптического образа буквы необходимо достаточное развитие пространственных представлений у ребенка, а так же способности запоминать и воспроизводить в памяти зрительные образы. Узнавание буквы, как и всякий процесс узнавания, происходит при соотнесении непосредственно воспринятого зрительного образа с представлением о нем [52].

Усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с ней, но в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок воспринимает первую букву слога и соотносит ее со звуком, а затем – вторую букву. Далее происходит процесс слияния их в единый слог [52].

В этот момент, читающий, зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву, т. е. зрительное восприятие является побуквенным. Основной трудностью этой ступени является трудность слияния звуков в слоги, т.к. методика обучения чтению обоснованно предусматривает послоговое воспроизведение читаемого. По словам Т.Г. Егорова: «...основная трудность слияния звуков заключается в необходимости преодолевать типовое звучание отдельно взятых звуков при сочетании их в слоги, и осуществлять перевод типового звучания в звуки живой речи» [22, с. 57].

Для преодоления трудностей слияния звуков в слоги необходимо сформировать у детей умение различать и выделять звуки, и четкие

представления о звуковом составе слога, слова устной речи. Темп чтения на этой ступени очень медленный и определяется характером читаемых слогов.

В процессе понимания читаемого существует своя особенность: осознание слова осуществляется после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, т. е. соотносится со знакомым словом устной речи. Именно поэтому ребенок, для узнавания прочитанного слова, зачастую повторяет его [22].

По словам Л.Ф. Спириной, вторая ступень чтения – послоговое чтение. На этой ступени единицей чтения является слог. Узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами [38].

Так как у младших школьников отсутствует целостное восприятие, и способ чтения еще является аналитическим, темп чтения еще довольно медленный. Это можно объяснить тем, что ребенок читает слово по слогам, а затем объединяет слоги в слово и, лишь после этого, происходит процесс осмысления прочитанного [22].

На этой ступени появляется смысловая догадка, особенно при чтении окончания. Характерным является стремление повторять только что прочитанное слово, особенно часто повторяются длинные и трудные слова, т.к. слово, прочитанное по слогам, является искусственно разделенным на части и не похожим на соответствующее слово устной речи. Именно поэтому оно не сразу узнается и осмысливается, а путем повторения ребенок пытается узнать прочитанное слово и соотнести его с известным ему словом устной речи. Так же повторение слов при чтении предложения объясняется часто и тем, что ребенок стремится восстановить потерянную смысловую связь. Процесс понимания текста еще отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого.

Таким образом, на этой ступени чтения остаются трудности синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по

структуре слов и трудности в установлении грамматических связей между словами в предложении.

А.Н. Корнев отмечает, что третья ступень чтения – становление синтетических приемов чтения. На этой ступени чтения простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по звуко-слоговой структуре читаются по слогам. Данная ступень является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. Смысловая догадка начинает играть значительную роль, но при этом ребенок еще не в состоянии четко проконтролировать догадку с помощью зрительного восприятия, поэтому зачастую наблюдается угадывающее чтение. Это ведет к большому количеству ошибок, т.к. наблюдается процесс расхождения прочитанного с напечатанным [30].

Четвертая ступень чтения – синтетическое чтение, которая характеризуется синтетическими приемами чтения, главная задача которого является осмысливание читаемого. На этой ступени осуществляется уже синтез фраз в единое целое, а смысловая догадка определяется смыслом и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, так как догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием, и темп чтения на данной ступени достаточно быстрый [22].

Таким образом, ребенок овладевает грамотой целенаправленно, в результате специального обучения: ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой (чтение). Для успешного овладения грамотой у детей должны быть сформированы речевые и неречевые функции и процессы: сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношение, дифференциация фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической сторон речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза и т.д.

1.3 Психолого-педагогическое сопровождение. Определение, подходы

Этимологически категория «сопровождение» рассматривается как совместное передвижение, помощь одного индивида другому в устранении сложностей. Сопровождать, означает «идти, ехать рядом с кем-либо в качестве спутника либо поводыря». Отсюда следует, само значение слова предполагает встречу двух людей, их совместное прохождение общего промежутка пути, и в такой ситуации «сопровождать» предусматривает проходить с кем-либо часть пути.

Понятие «сопровождение» в педагогическую науку ввели Е.И. Казакова и Л.М. Шипицына. По их мнению, данная педагогическая деятельность обеспечивает субъекту благоприятные условия, в которых он может выбрать оптимальные решение проблемной ситуации, несмотря на разнообразие жизненных ситуаций. Другими словами, это помощь ребенку со стороны взрослого при принятии решения в проблемных ситуациях, ответственность за действия, в которых несет он сам [28].

М.Р. Битянова отмечает, что в настоящее время термин «психолого-педагогическое сопровождение» достаточно широко используется применительно к сфере образования, проблемам организации обучения и воспитания в контексте модернизации образования. Все большее значение приобретает идея психолого-педагогического сопровождения как системы профессиональной деятельности не только психолога, но и педагогов-дефектологов, логопедов, направленных на создание социально-психологических условий для успешного обучения и воспитания, психологическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития [8].

Под сопровождением Е.И. Казакова понимает метод, который обеспечивает создание условий для принятия оптимальных решений субъектом в различных ситуациях жизненного выбора. В этом случае субъект развития определяется как развивающийся человек, так и развивающаяся

система. Ситуация жизненного выбора – это множество проблемных ситуаций, в разрешении которых ребенок учится определять для себя путь прогрессивного или регрессивного развития [28].

Е.И. Казакова считает, что сам процесс сопровождения развития ребёнка осуществляется на основе следующих принципов;

- рекомендательный характер советов сопровождающего;
- приоритет интересов сопровождаемого;
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность сопровождения;
- стремление к автономизации [28].

Эти принципы помогают осуществлять на практике различные виды психолого-педагогического сопровождения.

Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова отмечают, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [2].

Г.А. Нагорной психолого-педагогическое сопровождение понимается как полисубъектные, диалогические отношения в ходе учебно-профессионального взаимодействия. По ее мнению, личность в таких отношениях занимает субъектную позицию, и сама создает полисубъектные диалогические отношения в процессе взаимной коммуникации [44].

В исследованиях Л.В. Трубайчук психолого-педагогическое сопровождение» понимается как «позитивное отношение к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию» [61].

Целью психолого-педагогического сопровождения, по мнению Л.В. Трубайчук, является «целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных

психолого-педагогических систем в их институциональном оформлении». К формам психолого-педагогического сопровождения Л.В. Трубайчук относит защиту, заботу, поддержку и подкрепление [61].

Л.В. Трубайчук считает, что адресное сочетание и применение форм сопровождения – защита, забота, поддержка, подкрепление – в различных вариациях позволяет определять оптимальный вариант индивидуального развития того или иного дошкольника. Конкретное содержание психолого-педагогического сопровождения развития дошкольников определяется совокупностью таких составляющих, как специфика возраста и особенности индивидуального развития детей, а также социокультурными условиями образовательной среды на уровне образовательной организации [61].

Как указывает Л.Г. Субботина, психолого-педагогическое сопровождение может быть представлено как:

1. Профессиональная деятельность педагогических работников, направленная на помощь и поддержку учащихся в его формировании.
2. Комплекс взаимосвязанных и целенаправленных педагогических действий, осуществляемых в ситуациях личностного становления и формирования в процессе педагогического процесса.
3. Взаимодействие субъектов сопровождения [57].

По мнению Н.Я. Семаго, психолого-педагогическое сопровождение – это целостная деятельность всех субъектов образовательного процесса. Он выделяет 3 компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития.
2. Создание социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка.
3. Создание специальных социально-психологических и образовательных условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детей с особыми образовательными потребностями) [54].

М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко указывают, что одно из условий успешного психолого-педагогического сопровождения обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ – конструктивное междисциплинарное взаимодействие специалистов этой службы, которое в практике образовательных организаций часто имеет формальный характер [25].

По определению О.О. Монгуш, психолого-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребёнка на каждом возрастном этапе [42].

Как отмечают Л.И. Загляда, Г.А. Спирина и др., под психолого-педагогическим сопровождением понимается создание для каждого ребенка таких психологических условий, которые бы позволяли наилучшим образом развивать его индивидуально-психологические и личностные особенности, удовлетворять актуальные возрастные потребности и интересы, предупреждать нежелательные отклонения в психическом развитии и поведении. [56].

В.С. Мухина считает, что психолого-педагогическое сопровождение всегда персонифицировано и направлено на конкретного человека, то есть «сопровождение конкретного человека осуществляет конкретный человек, который выстраивает реальные долговременные отношения с избранным подопечным» [43, с. 56].

Н.Н. Малофеев и Н.Д. Шматко считают, что система психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях специального и общего образования является необходимым условием интеграции, которая призвана помочь таким детям адаптироваться к современным социальным условиям и сформировать в обществе толерантное отношение к ним [43].

И.М. Бондаренко, А.М. Ковешникова целью психолого-педагогического сопровождения считают создание психологических условий для успешного развития, обучения ребенка [9].

С.А. Маркова отмечает, что система психолого-педагогического сопровождения имеет общие неизменные признаки:

1) сосредоточение внимания на антропологии и гуманистических подходах (понимание человека и его развитие в качестве ключевых ценностей в системе образования);

2) внимание на поддержке собственной созидательной деятельности ребенка, его способность самостоятельно решать актуальные проблемы и задачи развития;

3) осознание необходимости комплексного подхода, обеспечиваемого командной работой специалистов разных профилей;

4) общее использование основного метода сопровождения в единстве диагностики, информационного поиска, планирования, консультирования и первичной помощи при выполнении плана.

5. Понимание необходимости работать в тесной связи с практической деятельностью учебных заведений [39].

Психолого-педагогическое сопровождение как процесс, как целостная система деятельности опирается на определенные принципы.

1. Основопологающим принципом является соблюдение интересов ребенка. Специалист системы сопровождения призван решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка: информировать членов семьи об адекватных условиях обучения, воспитания и лечения ребенка, как в школе, так и дома, то есть способствовать созданию условий на уровне семьи и образовательного учреждения.

2. Принцип непрерывности, когда ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы. Специалист сопровождения прекращает поддержку ребенка только тогда, когда проблема решена или, когда найдет подход к ее решению. Этот принцип означает также и то, что дети, находящиеся под постоянным воздействием факторов риска, будут обеспечены непрерывным сопровождением в течение всего периода их становления.

3. Принцип системности сопровождения. Данный принцип реализуется также через единство диагностики, коррекции и развития – определение основных задач и мероприятий по оказанию помощи ребенку должно основываться на комплексной, качественной диагностике, позволяющей выявить не только его проблемные, но и сильные стороны - резервные возможности, на которые можно будет опираться при проведении работы с детьми.

Системное психолого-педагогическое сопровождение, по мнению Л.М. Шипицыной, осуществляется в нескольких направлениях:

1. Разработка и реализация программ развития образовательных систем с учетом создания более благоприятных условий для развития детей,
2. Проектирование новых типов образовательных учреждений, в которых нуждаются дети.
3. Создание профилактически-коррекционных программ, направленных на преодоление проблем, характерных для многих детей [66].

Ю.А. Афонькина, И.И. Усанова, О.В. Филатова выделяют 5 этапов психолого-педагогического сопровождения:

1. Диагностический этап: сбор данных о ребенке (первичная диагностика развития ребенка на ПМПК.) Результат – определяются проблемы ребенка в виде заключения и назначаются специализированные условия его обучения и воспитания. Используемые методы: тестирование, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности ребенка, документация, анкетирование родителей.
2. Поисковый этап: анализ приобретенной информации о развитии ребенка и его социальной ситуации развития.
3. Консультативно-проективный этап: заключение договора между родителями и реабилитационным центром. Специалисты изучают медицинскую карту развития ребенка (речевое развитие, общение, личностная сфера, навыки деятельности). Определяется стратегию сопровождения,

составляется комплексный план в виде индивидуального образовательного маршрута.

4. Деятельностный этап: взаимодействие специалистов, родителей и детей. Его основу составляет реализация комплексной коррекционно-развивающей программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка.

5. Рефлексивный этап: анализ возможностей реализации задач сопровождения. Этот этап может стать заключительным в реализации индивидуальной программы сопровождения [5].

О.Ю. Тришина отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение детей будет успешным, если в отношениях между сопровождаемым и сопровождающим будут присутствовать:

- открытость в отношениях всех участников процесса,
- учет индивидуальных особенностей,
- ориентация на успех,
- профессиональная компетентность человека, реализующего психолого-педагогическое сопровождение [60].

Основным субъектом, требующим психолого-педагогического сопровождения, отмечает М.М. Семаго, является ребенок с ОВЗ, который по результатам обследования на психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) нуждается в организации специальных образовательных условий и разработке адаптированной образовательной программы. Основные задачи психолого-педагогического сопровождения в отношении детей с ОВЗ состоят в систематическом отслеживании психолого-педагогического статуса воспитанников с ОВЗ в динамике его психического развития; в создании социально-психологических и педагогических условий для эффективности адаптации психического развития воспитанников и обеспечения их успешности; в обеспечении систематической помощи детям с ОВЗ; в организации жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом психологических и физических возможностей воспитанников [54].

По мнению Е.В. Ватиной, задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- своевременное обнаружение трудностей в обучении;
- подбор образовательного маршрута, который соответствует способностям детей;
- поддержка ребенка в решении актуальных задач развития, обучения, социализации;
- профилактика проявления вторичных нарушений;
- формирование психолого-педагогической компетентности преподавателей и родителей [14].

Е.В. Ватина отмечает, что детям с ЗПР необходимо предоставить полноценность развития и образования при условиях организованной и оперативной (с учетом структуры дефекта) коррекционно-развивающей деятельности. Это даст возможность наиболее точно скорректировать временные отставания в развитии и избежать проявления вторичных нарушений у детей [14].

Е.В. Резникова выделяет три линии психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в система начального образования:

1. Образовательная линия, которая заключается в особой подаче учебного материала и связана с развитием всех сторон личности ребенка: акцент делается на овладении знаниями, на формировании навыков поведения и создании условий для самореализации учащихся. Здесь коррекционное воздействие осуществляется в процессе специальной организации обучения и воспитания, оно направлено на ослабление последствий интеллектуальной недостаточности, на снижение проявлений социальных нарушений, на сглаживание негативных особенностей предметно-практических и познавательных действий.

2. Коррекционная линия, которая включает оказание специальной помощи: логопедические и психологические занятия, психотерапевтическое воздействие, специально-педагогическое сопровождение, оздоровительные

мероприятия и лечение. Систематическое проведение коррекционно-развивающих занятий существенно повышает уровень образовательных возможностей детей. Занятия создают условия для развития у детей познавательных интересов, формируют способность к выполнению самостоятельной целенаправленной деятельности. Целью занятий является ликвидация имеющихся или предупреждение возможных пробелов в знаниях учащихся, коррекция недостатков психического развития, адаптация школьников к учебной деятельности. Основные критерии эффективности коррекционной работы с учащимися, имеющими ЗПР в системе начального образования это – рост их самостоятельности и повышение интеллектуальной активности учащихся, их адекватное ситуативное поведение в коллективе сверстников, повышенная целенаправленность и работоспособность в процессе обучения, свободная коммуникативная деятельность, позитивное участие в коллективных мероприятиях класса и школы. Особое значение психолого-педагогическое сопровождение приобретает в преодолении трудностей в освоении навыков чтения и письма, так как оно направлено на создание специальных психолого-педагогических условий для успешного обучения и развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия.

3. Линия социального развития, которая включает обеспечение положительных взаимоотношений и эмоциональных привязанностей со взрослыми и нормально развивающимися одноклассниками. Заключается в предотвращении возникновения у детей чувства неуспешности, неадекватной самооценки в совместной деятельности и общении, отслеживании и прогнозировании дальнейшей самореализации учащихся с ЗПР. В работе с родителями важно сформировать у них представления о собственном ребенке как о личности, имеющей свое, особенное восприятие окружающего мира и свое мировоззрение [52].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что психолого-педагогическое сопровождение представляет собой процесс взаимодействия всех участников образовательного процесса,

участвующих в обучении, воспитании и развитии детей на различном возрастном этапе. Психолого-педагогическое сопровождение детей включает в себя единство четырех функций: диагностика сущности возникшей проблемы, сведения о сущности проблемы и путей ее решения, консультирование на этапе принятия решения и отработка плана устранения проблемы, первичная помощь на этапе осуществления плана устранения проблемы.

Выводы по первой главе

В результате теоретического изучения проблемы обучения детей младшего школьного возраста грамоте» мы пришли к следующим выводам.

Обучение грамоте – это раздел методики преподавания русского языка в начальных классах, который изучает процесс овладения грамотой и определяет методы формирования первоначальных умений чтения и письма. Овладение грамотой является первым этапом школьного обучения детей, в течение которого у них должны быть сформированы начальные навыки чтения и письма. Являясь отдельными видами речевой деятельности, чтение и письмо представляют собой сложные процессы, которые состоят из многочисленных операций.

Ребенок овладевает грамотой целенаправленно, в результате специального обучения: ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой (чтение). Для успешного овладения грамотой у детей должны быть сформированы речевые и неречевые функции и процессы: сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношение, дифференциация фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической сторон речи, достаточное

развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза и т.д.

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой процесс взаимодействия всех участников образовательного процесса, участвующих в обучении, воспитании и развитии детей на различном возрастном этапе. Психолого-педагогическое сопровождение детей включает в себя единство четырех функций: диагностика сущности возникшей проблемы, сведения о сущности проблемы и путей ее решения, консультирование на этапе принятия решения и отработка плана устранения проблемы, первичная помощь на этапе осуществления плана устранения проблемы.

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

В специальной педагогике «задержка психического развития» является психолого-педагогическим понятием и определяется, как замедление темпа психического развития и его качественное своеобразие по сравнению с нормой.

Для изучения клинико-психолого-педагогической характеристики детей младшего школьного возраста с ЗПР мы обратились к исследованиям А.О. Дробинской, Т.В. Егоровой, Л.В. Кузнецовой, В.И. Лубовского, Н.А. Менчинской, Л.И. Переслени, В.Л. Подобед, У.В. Ульенковой, М.Н. Фишман, Г.В. Шаумарова, П.Б. Шошина и др.

Патогенетической основой возникновения ЗПР является перенесенное ребенком органическое поражение центральной нервной системы (ЦНС) и ее резидуально-органическая недостаточность.

Задержки развития могут быть вызваны разными причинами: негрубым внутриутробным поражением ЦНС, нетяжелыми родовыми травмами, недоношенностью, близнецовостью, инфекционными и хроническими соматическими заболеваниями. Этиология ЗПР связана не только с биологическими, но и с неблагоприятными социальными факторами. Прежде всего это ранняя социальная депривация и влияние длительных психотравмирующих ситуаций.

А.О. Дробинская, М.Н. Фишман отмечают, что недоразвитие познавательной деятельности может быть обусловлено недостаточностью некоторых мозговых структур, в первую очередь, лобных и теменных отделов коры головного мозга. Замедлен процесс функционального объединения

различных структур мозга, не сформировано их специализированное участие в реализации процессов восприятия, сличения, опознания, памяти, речи, мышления [21].

Можно выделить четыре клинико-психологических синдрома, которые определяют недостатки познавательной деятельности и обуславливают трудности в обучении у детей с ЗПР:

1. Синдром психического инфантилизма связан с замедленным созреванием лобно-диэнцефальных систем мозга, что обуславливает эмоционально-личностную незрелость ребенка, который оказывается как бы на более ранней ступени развития эмоционально-волевой сферы. Эмоционально-волевая незрелость может сочетаться с негрубыми нарушениями познавательной деятельности, речи, повышенной истощаемостью и пресыщаемостью активного внимания. Это обусловлено замедленным темпом развития структур левого полушария, в первую очередь лобной и теменной областей, а также внутрислошарных и межполушарных связей. Вследствие этого у ребенка ослаблен контроль и регуляция деятельности. Эмоционально-волевая незрелость выражается в несамостоятельности, повышенной внушаемости, беспечности, преобладании игровых интересов. Наряду с прогностически благоприятными вариантами неосложненного инфантилизма выделяются осложненные его формы, при которых эмоциональная незрелость сочетается с энцефалопатическими расстройствами и более выраженными нарушениями познавательной деятельности, такими как дисгармонический инфантилизм при психопатических состояниях, церебрально-органический, церебрально-эндокринный. В ряде случаев наиболее легкие формы психической незрелости клиницисты связывают с так называемой вторичной инфантилизацией, возникающей при неправильном воспитании ребенка в семье. В любом случае, инфантилизм становится одной из причин школьной дезадаптации и неуспеваемости.

2. Церебрастенический синдром характеризуется низкой устойчивостью нервной системы к умственной и физической нагрузке. Церебрастенические расстройства могут возникать при различных нарушениях мозговой деятельности, чаще всего при гипертензионно-гидроцефальном синдроме (повышении внутричерепного давления). У таких детей увеличены размеры головы, выпуклый высокий лоб, на лбу и висках выражен сосудистый рисунок (венозная сеть). Для таких детей характерны моторная неловкость, нарушения мелкой моторики. Неустойчив эмоциональный тонус, характерна резкая смена настроения, плаксивость, склонность к апатии. Наиболее характерны для этих детей повышенная утомляемость и истощаемость, что проявляется в расстройствах внимания, слабости произвольной деятельности. Часто у таких детей выделяются признаки дисфункции регуляторных структур мозга, преимущественно диэнцефальных отделов мозгового ствола.

3. Гипердинамический синдром (гиперактивности, или гиперкинетический) характеризуется общей двигательной расторможенностью, повышенной возбудимостью, обилием лишних движений, импульсивностью поступков. Эти признаки сочетаются с выраженной недостаточностью целенаправленного внимания, снижением его объема и концентрации. Нарушается произвольность регуляции поведения. Такие дети плохо подчиняются требованиям дисциплины, у них возникают проблемы в общении со сверстниками.

4. Психоорганический синдром нередко лежит в основе отклонений в формировании познавательной деятельности ребенка, при котором наряду с явлениями церебрастении и двигательной расторможенности наблюдаются признаки раннего органического поражения головного мозга. Проявляется это может в виде вялости, замедленности любой деятельности, слабости побуждений, инертности. У некоторых детей инертность и медлительность умственной деятельности сосуществует с двигательной расторможенностью. Проявиться психоорганический синдром может и в психомоторной расторможенности и нарушении целенаправленной деятельности [21].

Задержка психического развития проявляется по классификации К.С. Лебединской в нескольких основных клинико-психологических формах: конституционального происхождения, соматогенного происхождения, психогенного происхождения и церебрально-органического генеза. Каждой из этих форм свойственны свои особенности, динамика, прогноз в развитии ребенка. Остановимся более подробно на каждой из этих форм [32].

ЗПР конституционального происхождения – так называемый гармонический инфантилизм (неосложненный психический и психофизический инфантилизм). При данной форме эмоционально-волевая сфера находится на ранней ступени развития, преобладает эмоциональная мотивация поведения, повышенный фон настроения, незрелость личности, легкая внушаемость, произвольность всех психических функций. При переходе к школьному возрасту сохраняется большая значимость для детей игровых интересов. Черты эмоционально-волевой незрелости часто сочетаются с инфантильным типом телосложения. Ребенок по своему психическому и физическому облику соответствует более раннему этапу возрастного развития. Как правило, причиной такого состояния являются факторы генетического характера.

ЗПР соматогенного происхождения возникает вследствие длительной соматической недостаточности различного генеза (хронические инфекции, аллергические состояния, пороки внутренних органов и др.). В возникновении ЗПР при этой форме большая роль принадлежит стойкой астении, снижающей общий и психический тонус. Большое значение имеют социальные факторы, приводящие к появлению различных невротических отклонений (неуверенность, боязливость, капризность и др.). Усугубляет состояние ребенка режим ограничений и запретов, в котором он постоянно находится. Детям с этой формой ЗПР вместе с психолого-педагогическим воздействием требуется и медицинская помощь [32].

ЗПР психогенного происхождения чаще всего возникает в результате неблагоприятных условий воспитания ребенка (неполная или

неблагополучная семья). Неблагоприятные социальные условия способствуют возникновению стойких отклонений в его нервно-психической сфере. Данная форма ЗПР наблюдается при аномальном развитии личности по типу психической неустойчивости, обусловленном явлениями гипоопеки и гиперопеки. У ребенка в условиях гипоопеки не формируется произвольное поведение, не стимулируется развитие познавательной активности, не формируются познавательные интересы. Патологическая незрелость эмоционально-волевой сферы сочетается с недостаточным уровнем знаний и бедностью представлений. У детей отсутствует произвольная форма поведения. Развитие ребенка в условиях гиперопеки ведет к возникновению у него отрицательных черт личности: отсутствие или недостаточность самостоятельности, инициативности, ответственности. Все эти качества, ведут к тому, что ребенок оказывается неприспособленным к жизни и будет постоянно нуждаться в помощи взрослых.

ЗПР церебрально-органического генеза (минимальная мозговая дисфункция) характеризуется стойкостью и выраженностью нарушений в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности. Функциональные расстройства центральной нервной системы накладывают отпечаток на психологическую структуру этой формы ЗПР. Таким образом, у детей отмечается эмоциональная незрелость, внушаемость, неспособность к волевым усилиям, отсутствие интереса к учебной деятельности, ослабление воображения, психомоторная расторможенность, импульсивность, агрессивность, склонность к страхам, пассивность [33].

В клинико-психологической структуре каждого из перечисленных вариантов ЗПР имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы.

У.В. Ульенкова отмечает, что все основные психические новообразования возраста у детей с ЗПР формируются с запаздыванием и имеют качественное своеобразие [62].

Особенностью ЗПР является неравномерность (мозаичность) нарушений различных психических функций; при этом, как указывает Е.М. Мастюкова, логическое мышление может быть более сохранным по сравнению с памятью, вниманием и т.д. [41].

В качестве наиболее характерных особенностей для детей с ЗПР является нарушением внимания. Л.И. Переслени и другими исследователями отмечаются его неустойчивость, рассеянность, низкая концентрация, трудности переключения. Для большинства детей с ЗПР характерно: ослабленное внимание к вербальной (словесной) информации, неустойчивость внимания, снижение концентрации, объема, распределения внимания, трудности переключения с одного вида деятельности на другой, отвлекаемость, рассеянность, инертность внимания [48].

В исследовании П.В. Шохина и Л.И. Переслени выявлено, что дети с ЗПР в единицу времени воспринимают меньший объем информации, т. е. снижена скорость выполнения перцептивных операций. Затруднена ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на исследование свойств и качеств предметов. Требуется большее количество практических проб и примериваний при решении наглядно-практических задач, дети затрудняются в обследовании предмета. В то же время дети с ЗПР могут практически соотносить предметы по цвету, форме, величине. Основная проблема в том, что их сенсорный опыт долго не обобщается и не закрепляется в слове, отмечаются ошибки при назывании признаков цвета, формы, величины [48].

Память (Т.В. Егорова, И.А. Коробейников, Н.Г. Поддубная) детей с ЗПР отличается качественным своеобразием. В первую очередь у детей ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память [50].

Значительное своеобразие отмечается в развитии мыслительной деятельности (Т.В. Егорова, И.А. Коробейников, Т.Д. Пускаева,

С.К. Сиволапов, Т.А. Стрекалова, У.В. Ульenkова, С.Г. Шевченко). У детей данной категории наблюдается отставание в развитии всех видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического), которое в наибольшей мере обнаруживается по показателям актуального уровня развития и в наименьшей степени выступает при решении задач наглядно-действенного характера.

Нарушения речи (Н.Ю. Борякова, И.А. Коробейникова, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер, Т.А. Фотекова) при ЗПР носят системный характер и входят в структуру дефекта. На уровне импрессивной речи отмечаются трудности в понимании сложных, многоступенчатых инструкций, логико-грамматических конструкций типа «Коля старше Миши», «Береза растет на краю поля». Дети плохо понимают содержание рассказа со скрытым смыслом, затруднен процесс декодирования текстов, т.е. затруднен процесс восприятия и осмысления их содержания. Дети рассматриваемой группы имеют ограниченный словарный запас. В их речи редко встречаются прилагательные, наречия, сужен глагольный словарь.

В школьном возрасте у детей с ЗПР выявляется отставание в развитии общей и, особенно, тонкой моторики. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторики.

Недостатки развития моторики (Н.И. Озерецкий) у школьников описываемой категории обнаруживается на разных уровнях нервной и нервно-психической организации. Результатом функциональной недостаточности, проявлением слабо выраженной резидуальной органики являются имеющие место у всех детей двигательная неловкость и недостаточная координация, проявляющиеся даже в таких автоматизированных движениях, как ходьба, бег. У многих детей наряду с плохой координацией движений наблюдаются гиперкинезы – чрезмерная двигательная активность в форме неадекватной, чрезмерной силы или амплитуды движений. В некоторых случаях напротив,

двигательная активность значительно снижена по отношению к нормальному уровню [47].

В исследованиях Т.А. Власовой и М.С. Певзнер отмечается, что для детей с ЗПР характерна, прежде всего, неадекватность самооценки, неорганизованность, некритичность. Эмоции младших школьников с ЗПР поверхностны и неустойчивы, вследствие чего дети внушаемы и склонны к подражанию [15].

На основе исследований Т.А. Власовой, Е.М. Мастюковой, М.С. Певзнер, Е.И. Переслени мы выделили характерные для детей младшего школьного с ЗПР особенности в эмоциональном развитии:

1) неустойчивость эмоционально-волевой сферы, что проявляется в невозможности на продолжительное время сконцентрироваться на целенаправленной деятельности. Психологической причиной этого является низкий показатель сформированности произвольной психической активности;

2) проявление негативных характеристик кризисного развития, трудности в установлении коммуникативных контактов;

3) появление эмоциональных расстройств: обучающиеся испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям [15].

Незрелость эмоционально-волевой сферы (Н.Л. Белопольская, Е.С. Слепович) детей с ЗПР обуславливает своеобразие формирования их поведения, и личностные особенности.

Также детям младшего школьного возраста с ЗПР присущи симптомы органического инфантилизма: отсутствие ярких эмоций, гиперактивность, повышенная утомляемость, низкий уровень аффективно-потребностной сферы, бедность психических процессов. В зависимости от преобладания эмоционального фона можно выделить два вида органического инфантилизма: тормозной – отличается преобладанием пониженного фона настроения, неустойчивый – отличается неспособностью к саморегуляции деятельности и поведения, психомоторной расторможенностью, импульсивностью [15].

Ученики младших классов с ЗПР как правило характеризуются непосредственностью, несамостоятельностью, они не умеют целенаправленно выполнять задания, проконтролировать свою работу. И как следствие для их деятельности характерна неустойчивость внимания при низкой работоспособности и низкая познавательная активность, низкая продуктивность работы в условиях учебной деятельности, но при переключении на игру, соответствующую эмоциональным потребностям, продуктивность повышается [15].

Таким образом, мы выяснили, что задержка психического развития проявляется в замедлении темпа психического развития и его качественном своеобразии по сравнению с нормой. Особенностью детей с ЗПР является неравномерность (мозаичность) нарушений различных психических функций. Все основные психические новообразования возраста у детей формируются с запаздыванием и имеют качественное своеобразие. Являясь следствием временно и мягко действующих факторов (ранней депривации, плохого ухода и др.), задержка темпа может иметь обратимый характер.

2.2 Особенности формирования компонентов грамоты детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

В данном параграфе рассмотрим особенности формирования компонентов грамоты детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Данную проблему исследовали О.А. Величенкова, Т.А. Власова, Ю.Г. Демьянов, О.Б. Иншакова, В.А. Ковшиков, Ю.А. Костенкова, Е.А. Логинова, Е.В. Мальцева, И.Ф. Марковская, Н.А. Никашина, М.Н. Русецкая, Р.Д. Тригер, Л.С. Спирина, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко, У.В. Ульенкова и др.

На особенности обучения грамоте детей с ЗПР указывают исследования Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпиной и др. Они

указывают на то, что дети с ЗПР и их нормально развивающиеся сверстники, овладевая грамотой, находятся на принципиально разных уровнях.

У детей с задержкой психического развития, в отличие от нормально развивающихся сверстников, чаще наблюдаются недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижение слуховой памяти, нарушения звукопроизносительной стороны речи (Е.В. Мальцева, Н.А. Никашина, Р.Д. Тригер).

Дети с ЗПР с трудом овладевают анализом и синтезом звукового состава слова, которые лежат в основе обучения грамоте. Кроме этого, они испытывают значительные трудности в ориентировке языковой действительности, не вычлениают из потока речи крупных речевых единиц: предложение, слово. Их речь несовершенна в грамматическом отношении. Они делают ошибки в употреблении предлогов, в согласовании слов в предложении, а также в использовании других синтаксических связей [63].

Недоразвитие речи и особенности психической деятельности у детей с ЗПР являются серьезным препятствием в овладении грамотой, это требует особого дифференцированного подхода в коррекционной работе с данной категорией детей.

О.А. Величенкова подчеркивает предрасположенность к нарушениям письма и чтения младших школьников с ЗПР, как компонентов грамоты, вследствие первичной или вторичной недостаточности психических функций, составляющих основу письма и чтения [12].

В первую очередь рассмотрим особенности усвоения навыков письма детьми младшего школьного возраста с ЗПР.

Е.А. Логинова указывает, что причины распространенности у детей с ЗПР затруднений в овладении письмом и возникновения стойкого нарушения письма множественны, и, как правило, они сочетаются друг с другом. В качестве «пусковой» причины автор выделяет недостаточную физиологическую, психологическую и социально-личностную готовность детей младшего школьного возраста к овладению сложным произвольным

навыком письма (особенно низкая готовность отмечается у детей с ЗПР церебрально-органического генеза) [36].

Е.В. Мальцева отмечает связь нарушений письма с дефектами устной речи детей с ЗПР. В письменных работах школьников с нарушениями речи автор наблюдала большое количество ошибок, обусловленных неполноценностью фонематического анализа, недостаточной сформированностью у детей лексики и грамматического строя речи [38].

И.Ф. Марковская связывает трудности в усвоении навыков письма у младших школьников, в задержке психического развития которых преобладает недоразвитие эмоциональной сферы, с повышенной истощаемостью и нестойкостью внимания, негрубой недостаточностью кинестетических и кинетических основ движений и действий, фонематического слуха и зрительно-пространственных синтезов, недостаточностью слуходвигательных основ речи и слабостью речеслуховых связей. У детей, в задержке психического развития которых преобладает нарушение высших психических функций, автор связывает дисграфию как с дезавтоматизацией навыка письма и нестойкостью внимания, так и с трудностями различения детьми фонем, неполноценностью графических образов букв, явлениями оральной диспраксии [40].

Проявления нарушения письма у детей младшего школьного возраста с ЗПР характеризуются следующим образом. И.Ф. Марковская отмечает большое количество литеральных параграфий (буквенных замен) в письме детей с ЗПР, имеющих дисграфию. В.А. Ковшиков, Ю.Г. Демьянов говорят о наличии в письме таких школьников дисграфических ошибок, коррелирующих с определенными видами дисграфии. Учитывая то, что количество смешанных видов дисграфии у обследованных авторами детей имело выраженное преимущество, характер ошибок в письме у детей с ЗПР был весьма разнообразен [40].

Р.Д. Тригер дает количественный и качественный анализ ошибок, встречающихся в письменных работах первоклассников с ЗПР:

1. Ошибки, связанные с недостаточностью фонематического восприятия (дифференциации фонем). Они составляют 14,6 % всех ошибок. В основном, дети с ЗПР смешивают звонкие и глухие согласные (3,4 % ошибок). Более многочисленными являются ошибки на обозначении мягкости согласных на письме (11,2 %).

2. Ошибки, связанные с неформированностью фонематического анализа (23,8 %). Искажения звукобуквенной структуры слова проявлялись в следующих ошибках: пропуски гласных и согласных (17 %), добавление букв (3,2 %), перестановки букв, пропуск слогов (3 %).

3. Ошибки, связанные с неформированностью анализа структуры отдельного предложения (8 %). К этой группе относятся следующие виды ошибок: слитное написание слов, раздельное написание слов, пропуск слова.

4. Ошибки, связанные с неумением выделять предложение из текста (22 %). У детей с ЗПР часто наблюдался пропуск точки в конце предложения, она ставилась лишь в конце диктанта.

5. Замены графически сходных букв. Сходство букв создает большие препятствия для их анализа, выделения сходных и различающихся элементов. Недоразвитие зрительного анализа и синтеза у детей с ЗПР и обуславливает частоту смешения графически сходных букв.

6. Орфографические ошибки (14,7 %). Наибольшее количество ошибок наблюдалось на правописание безударных гласных (7,4 %), написание гласных после шипящих (3,8 %), на правописание непроверяемых слов (2,1 %). Реже отмечались ошибки переноса, ошибки на написание большой буквы.

Как видно из представленного анализа, ошибки орфографического характера составили лишь 14,7%. Преимущественное же количество ошибок у детей с ЗПР составили дисграфические ошибки (85,3%) [58].

Характеризуя проявления затруднений в овладении письмом детьми с ЗПР, Е.А. Логинова выделяет несколько видов наиболее типичных ошибок в письме детей. Так, для учащихся с ЗПР характерны замены и смешения букв, обусловленные трудностями их запоминания. При этом механизм нарушения

может быть связан с недостаточностью разных видов памяти (зрительной, кинестетической, аудиальной). Дети испытывают сложности при переводе звука в букву и наоборот, а также при переводе печатной графемы в письменную. Трудности звуко-буквенного анализа и синтеза обуславливают характерные для детей с ЗПР ошибки в виде пропуска гласных букв. Младшие школьники с ЗПР не умеют обозначать на письме границы предложения с помощью заглавных букв и точек, пишут слитно слова, что может быть связано с неполноценностью анализа языковых единиц. Такие виды ошибок встречаются на начальных этапах обучения в работах всех детей, однако в случае затруднений или нарушений формирования письма эти ошибки принимают стойкий характер [36].

Далее представим особенности усвоения навыков чтения детьми младшего школьного возраста с ЗПР.

Т.В. Власова, М.С. Певзнер описывают значительные трудности в овладении начальными навыками чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР, которые объясняются недоразвитием у этих детей способности к осознанному анализу звуковой стороны речи, отсутствием интереса к таким формам абстрактной деятельности, как умение анализировать звуковой состав слова [15].

В трудах В.И. Лубовского, Н.А. Никашиной отмечено, что дети с ЗПР к моменту поступления в школу не владеют навыком чтения в нужном объеме. Они нетвердо знают буквы, медленно по слогам читают слова простейших слоговых структур, нередко пользуются неверным, побуквенным способом чтения. При этом прибегают к своеобразному способу чтения, который можно обозначить термином «причитывание». Допускаемые ошибки связаны как с недостатками зрительного восприятия, так и со слабостью звукового анализа и синтеза. К распространенным ошибкам можно отнести: замены сходных по начертанию букв (б и д; ш и щ), замены парных согласных, гласных вследствие уподобления. Дети переставляют и пропускают буквы и слоги, неверно ставят ударение, допускают много ошибок угадывающего чтения [37].

Как объясняет С.Г. Шевченко, психофизиологической причиной затруднений чтения у детей с задержкой психического развития, является замедленный темп приема и переработки зрительно-воспринимаемой информации, сложность установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля [65].

В работах О.Б. Иншаковой и В.С. Киселевой подчеркивается связь нарушения чтения у младших школьников с ЗПР с низкими показателями речевого развития и недостатками формирования зрительной памяти [27].

Как правило, чтение детей носит монотонный и невыразительный характер. С наибольшим трудом преодолеваются стойкие затруднения, которые дети испытывают при чтении слогов с мягкими согласными (мягкость которых обозначена гласными е, ё, ю, я), со стечением согласных. В последнем случае, дети долгое время выделяют первую согласную такого слога в самостоятельный слог, либо вставляют между согласными дополнительный звук обычно повторяющий гласную букву одного из соседних слогов (рвался или равался). С трудом преодолеваются затруднения, возникающие при чтении многосложных слов [27].

В.А. Ковшиков и Ю.Г. Демьянов, исследуя детей с задержкой психического развития, отмечают также у этих детей комплекс речевых нарушений, в том числе и нарушения чтения, а также трудности восприятия и воспроизведения букв, затруднения в формировании функции фонематического анализа, синтеза, трудности соотношения звука с буквой [29].

Разнообразные нарушения чтения у детей с ЗПР, по мнению В.А. Ковшикова и Ю.Г. Демьянова обусловлены не столько расстройствами устной речи, сколько недостаточностью ряда психических функций: внимания, памяти, зрительного гнозиса, сукцессивных и симультанных процессов [29].

По данным Н.А. Цыпиной процесс овладения чтением у детей с ЗПР вызывает большие трудности не только с технической стороны процесса чтения, но и понимание прочитанного. У детей с ЗПР наблюдается значительно более медленный темп чтения, в среднем составляет 15 слов в минуту в конце букварного периода вместо 30-40 слов. Нарушения технической стороны процесса чтения первоклассников с ЗПР проявлялось в незнании букв, в нарушении слияния букв, искажениях звуко-слоговой структуры слов, особенно слов многосложной структуры, слогов со стечением согласных. Дети с ЗПР часто использовали способ чтения, для которого характерно постепенное «нанизывание» звуков к предыдущим звукам [63].

Особую трудность для младших школьников с ЗПР представляло собой чтение слогов со стечением согласных. При чтении таких слогов дети читали первую согласную как отдельный слог, отделяя ее паузой от других согласных того же слога. Часто наблюдался пропуск одного из согласных звуков стечения, добавления гласной между согласными. Значительную трудность испытывали дети с ЗПР при чтении слогов с мягкими согласными, что обусловлено выбором фонемы, который определяется последующей гласной. В процессе чтения наблюдались регрессии, возвращение к ранее прочитанному, нарушалась интонационная структура читаемого предложения, в конце предложения отсутствовала интонационная завершенность [62].

У.В. Ульенкова, описывая ошибки при чтении у младших школьников с ЗПР, отмечает недоразвитие пространственного восприятия, а также недостатки памяти, которые касаются всех видов запоминания: произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. Еще одним весомым фактором, который влияет на освоения навыка чтения у младших школьников с ЗПР, является нарушение всех компонентов устной речи [63].

Дети младшего школьного возраста с ЗПР длительное время овладевают техникой чтения (Ю.А. Костенкова, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко),

недостаточно понимают смысл прочитанного; во время чтения допускают большое количество ошибок. Детям младшего школьного возраста с ЗПР не по силам задание передать главную мысль текста, установить временные, причинно-следственные связи, охарактеризовать действующих лиц и дать им оценку [40].

Ю.А. Костенкова так характеризует ошибки, допускаемые при чтении младшими школьниками с ЗПР:

- 1) на первом году обучения, как правило, смешение графем, имеющих сходные элементы (б-д, в-з. а-о), смешение букв е, я, ё, ю;
- 2) взаимозамены парных согласных;
- 3) перестановки и пропуски букв;
- 4) недочитывание окончаний, добавление лишнего слога или буквы в слово;

5) на втором и третьем году обучения наибольшее количество ошибок составляют смысловые замены. В некоторых случаях, обучающиеся, стараясь угадать смысл читаемого слова, выхватывают из него опорные, опознавательные элементы и ошибаются. У отдельных учеников при чтении текста наблюдаются замены слов более легкими по произношению. Наблюдаются и ошибки звукопроизношения, связанные с речедвигательными недостатками.

При исследовании читательских компетенций у ЗПР Н.Ю. Киселевой и М.Н. Русецкой наблюдается главенствующее нарушение смысловой стороны чтения, сохраняющееся на протяжении всего периода обучения. Авторами выделяется патогенетическая связь нарушений чтения с недостаточностью лингвистического развития (лексико-грамматическая компетенция) и вербальных составляющих когнитивного и коммуникативного развития школьников [32].

Таким образом, мы выяснили, что у детей младшего школьного возраста с ЗПР отмечаются трудности в овладении компонентами грамоты (письмом и чтением) в силу их психофизиологических особенностей, а именно, первичной

или вторичной недостаточности психических функций, составляющих основу письма и чтения. Имеющиеся в научных исследованиях сведения о нарушении компонентов грамоты у детей младшего школьного возраста с ЗПР свидетельствуют о большой распространенности дисграфии и дислексии среди детей данной категории, разнообразии причин, обуславливающих это нарушение, о неоднородности его механизмов и комплексности симптоматики.

2.3 Обзор программы по обучению грамоте детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Методику обучения грамоте детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития рассмотрели М.М. Алексеева, Н.М. Белянкова, В.Г. Горецкий, Д.Б. Эльконин, В.И. Яшина и др.

В УМК «Школа России» Н.М. Белянкова, В.Г. Горецкий выделяют следующие разделы обучения детей младшего школьного возраста грамоте:

1. Фонетика. Звуки речи. Осознание единства звукового состава слова и его значения. Установление числа и последовательности звуков в слове. Сопоставление слов, различающихся одним или несколькими звуками. Составление звуковых моделей слов. Сравнение моделей различных слов. Подбор слов к определённой модели. Различение гласных и согласных звуков, гласных ударных и безударных, согласных твердых и мягких, звонких и глухих. Слог как минимальная произносительная единица. Деление слов на слоги. Определение места ударения. Смыслоразличительная роль ударения.

2. Графика. Различение звука и буквы: буква как знак звука. Овладение позиционным способом обозначения звуков буквой. Буквы гласных как показатель твёрдости-мягкости согласных звуков. Функция букв е, ё, ю, я. Мягкий знак (ь) как показатель мягкости предшествующего согласного звука. Знакомство с русским алфавитом как последовательностью букв.

3. Чтение. Формирование навыка слогового чтения (ориентация на букву, обозначающую гласный звук). Плавное слоговое чтение и чтение целыми словами со скоростью, соответствующей индивидуальному темпу ребёнка. Осознанное чтение слов, словосочетаний, предложений и коротких текстов. Чтение с интонациями и паузами в соответствии со знаками препинания. Развитие осознанности и выразительности чтения на материале небольших текстов и стихотворений. Знакомство с орфоэпическим чтением (при переходе к чтению целыми словами). Орфографическое чтение (проговаривание) как средство самоконтроля при письме под диктовку и при списывании [6].

4. Письмо. Усвоение гигиенических требований при письме. Развитие мелкой моторики пальцев и свободы движения руки. Развитие умения ориентироваться на пространстве листа в тетради и на пространстве классной доски. Овладение начертанием письменных прописных (заглавных) и строчных букв. Письмо букв, буквосочетаний, слогов, слов, предложений с соблюдением гигиенических норм. Овладение разборчивым, аккуратным письмом. Письмо под диктовку слов и предложений, написание которых не расходится с их произношением. Усвоение приёмов и последовательности правильного списывания текста. Овладение первичными навыками клавиатурного письма. Понимание функций небуквенных графических средств: пробела между словами, знака переноса. Слово и предложение. Восприятие слова как объекта изучения, материала для анализа. Наблюдение над значением слова. Различие слова и предложения. Работа с предложением: выделение слов, изменение их порядка. Интонация в предложении. Моделирование предложения в соответствии с заданной интонацией [6].

5. Орфография. Знакомство с правилами правописания и их применение: раздельное написание слов, обозначение гласных после шипящих (ча – ща, чу – щу, жи – ши), прописная (заглавная) буква в начале предложения, в именах собственных, перенос слов по слогам без стечения согласных, знаки препинания в конце предложения.

б. Развитие речи. Понимание прочитанного текста при самостоятельном чтении вслух и при его прослушивании. Составление небольших рассказов повествовательного характера по серии сюжетных картинок, материалам собственных игр, занятий, наблюдений, на основе опорных слов [6].

Также в структуре обучения чтению и письму Н.М. Белянкова, В.Г. Горецкий выделили три этапа:

- подготовительный (добукварный), который делится на две ступени: безбуквенную и изучение пяти букв, обозначающих гласные звуки;
- основной (букварный): изучение согласных звуков и обозначающих их букв, букв Е, Ё, Ю, Я, имеющих двойную функцию, а также букв Ъ и Ь;
- повторительно-обобщающий (послебукварный) – закрепляющий полученные лингвистические сведения и навыки чтения и письма [6].

М.М. Алексеева, В.И. Яшина указывают, что в современной методике принят звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Само название его говорит о том, что в основе обучения лежат анализ и синтез звуковой стороны языка и речи. В большинстве случаев сегодня используются варианты звукового аналитико-синтетического метода (звуко-слоговой метод В.Г. Горецкого, В.А. Кирюшкина, А.Ф. Шанько, метод Д.Б. Эльконина и другие).

В основе этого метода лежит позиционный принцип чтения, т.е. произнесение согласной фонемы при чтении должно производиться с учетом позиции следующей за ней гласной фонемы. При обучении грамоте это проявляется в том, что обучающиеся должны:

- 1) различать четко все гласные и согласные фонемы;
- 2) находить гласные фонемы в словах;
- 3) ориентироваться на гласную букву и определять твердость или мягкость предшествующей согласной фонемы;
- 4) усваивать согласные фонемы в сочетании со всеми гласными [2].

Выделяют следующие основные принципы данного метода:

а) с точки зрения целей формирования личности обучение грамоте носит воспитывающий характер. Задачи воспитания реализуются через использование материалов учебной книги «Азбука». Обучение носит развивающий характер, т.к. обеспечивает умственное развитие через систему упражнений в анализе и синтезе, через речевые упражнения, опирается на систему наблюдений природы и окружающей жизни;

б) с точки зрения психолого-лингвистической обучение грамоте опирается на живую речь учащихся, на имеющийся речевой опыт, на образцовые тексты, включает систему развития речи. За основу аналитико-синтетической работы берется звук (буква вводится после знакомства с ним как обозначение звука). Главное внимание уделяется звуковому анализу, артикулированию звуков, развитию речевого слуха. В качестве единицы чтения берется слог. Особое внимание уделяется слоговой работе: чтению и произношению слогов, использованию слоговых таблиц;

в) с точки зрения организационной устанавливается последовательность изучения звуков и букв (в «Русской азбуке В.Г. Горецкого последовательность определяется принципом частотности, предполагающем изучение сначала самых употребительных в русском языке и речи (исключение для гласных «ы», «у»), затем менее употребительные и, наконец, малоупотребительные: «а», «о», «и», «ы», «у», «н», «с», «к», «т», «л», «р», «в», «е», «п», «м», «з», «б», «д», «я», «г», «ч», «ш», «ж», «е», «й», «х», «ю», «ц», «ф», «ь», «ъ»). Выделяются добукварный (подготовительный) и букварный (основной) периоды обучения грамоте. Обучение чтению ведется параллельно с обучением письму (уроки письма строго следуют за уроками чтения). Вводятся пропедевтические элементы грамматики, словообразования и орфографии (на практической основе);

г) с точки зрения приемов обучения используются дифференцированный и индивидуальный подходы к учащимся в связи со значительными расхождениями в общем развитии и в готовности к обучению

чтению и письму. Вводятся элементы моделирования. Используются модели слогов, звуков, слов, предложений [2].

В настоящее время все известные УМК (учебно-методические комплексы) по обучению грамоте провозглашают свою приверженность к звуковым методам, так как отправным и структурирующим элементом в них избирается изучение звука, звуковой формы слов. Выработан типовой план изучения нового звука и буквы, используемый в современных «Азбуках». Он определяется звуковым аналитико-синтетическим методом и состоит из приемов звукового анализа и синтеза, последовательно сменяющих друг друга в структуре урока обучения грамоте.

При определении содержания работы по подготовке к обучению грамоте целесообразно выделить следующие направления:

1. Ознакомление детей со словом – вычленение слова как самостоятельной смысловой единицы из потока речи.
2. Ознакомление с предложением – выделение его как смысловой единицы из речи.
3. Ознакомление со словесным составом предложения – деление предложения на слова и составление из слов (2-4) предложений;
4. Ознакомление со слоговым строением слова – членение слов (из 2-3 слогов) на части и составление слов из слогов.
5. Ознакомление со звуковым строением слов, формирование навыков звукового анализа слов: определение количества, последовательности звуков (фонем) и составление слов с определенными звуками, понимание смысла о различительной роли фонемы.

Ведущую роль играет формирование способности анализировать звуковой состав слов, поскольку, процесс чтения и письма связан с переводом графического изображения фонем в устную речь и наоборот [6].

Также система обучения грамоте детей младшего школьного возраста с ЗПР опирается на теорию деятельностного подхода к формированию умственных действий (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина,

Д.Б. Эльконин и др.). При правильной организации учебной работы подготовка к обучению грамоте может стать основой, на которой возможно формирование таких сложных форм умственной деятельности, как анализ и синтез, сравнение и обобщение различных явлений языка.

Согласно данной теории, своеобразие обучения грамоте детей младшего школьного возраста с ЗПР состоит в следующем:

1) выделены два этапа: обучение вычленению из слов отдельных звуков и вычленению последовательности звуков из слов;

2) определен особый порядок изучаемых звуков: сначала дети учатся выделять из слов звуки, произнесение которых, как правило, не нарушено. Ознакомление со звуками, сходными в произнесении или по звучанию раздвинуто во времени;

3) предусмотрено последовательное усложнение слоговой структуры слов при формировании умения последовательно вычленять звуки из слов;

4) регламентируется звуковой состав слов, подлежащих звуковому анализу для обеспечения доступности обучения. Звуковому анализу и синтезу не подлежат слова с йотированными гласными, со звонкими согласными в слабой позиции, с безударными гласными в корне слова, в суффиксах и приставках;

5) применяется самостоятельная «запись» учениками звукового состава слов, диктуемых учителем – «звуковые диктанты» [6].

Главным положением метода обучения грамоте, предложенного Д.Б. Эльконинным является то, что первоначальное обучение чтению и письму входит в общий курс обучения языку и должно оцениваться с точки зрения того, насколько оно создает у ребёнка общую ориентировку в языке и его законах, то есть готовит к усвоению научных знаний о языке [67].

Д.Б. Эльконин поставил вопрос «...о необходимости замены звукового анализа, имеющего своей задачей ознакомление с буквами, фонематическим анализом, служащим ознакомлению с фонематической системой языка». Именно глубокий фонемный анализ и позволяет создать ориентировку

ребенка в языке, так как звуковая сторона языка и есть та материальная среда, в которой действуют законы морфологии, словообразования и т.п. [67, с. 46].

Также, главным достижением метода Д.Б. Эльконина является раскрытие позиционного принципа чтения, основанного на современных представлениях о правилах слогаделения и особенностях соотношения фонематической системы русского языка с его графической системой. Автор методики пишет: «Психолого-лингвистический анализ процесса чтения позволил выявить основной механизм, с помощью которого воссоздается звуковой образ слова по его графической (буквенной) модели. Центральным элементом этого механизма является упреждающая ориентация, состоящая из двух звеньев:

- а) ориентация на гласную букву и определение твердости или мягкости предшествующей согласной фонемы;
- б) ориентация на гласную фонему, определяющую позиционный вариант предшествующей согласной фонемы» [67].

Д.Б. Эльконин также нашел ряд мер по развитию этой двойной направленности.

Анализируемая методика базируется на теории деятельности и постепенного формирования умственных действий, включающей фонематический анализ. Дети осваивают процедуру фонематического анализа в процессе построения пространственно-графических схем фонемного состава слова – это постепенное усложнение от передачи линейной структуры слова до характеристики основных, существенных для фонематической системы языка отношений (гласные / согласные, твердые и мягкие, звонкие и глухие). С учетом поэтапности формирования умственных действий в методику введен переход от составления схем на основе громкого проговаривания к схемам, основанным на звуковых представлениях слов, то есть на основе внутренних умственных действий [67].

Грамотность должна строго соответствовать психофизиологической и психологической структуре процессов чтения и письма с учетом этапов

умственных действий. Это особенно важно для того, чтоб контролировать развитие навыков и осуществление индивидуальной работы. Обучение чтению и письму должно способствовать развитию зрительного и пространственного восприятия детей, зрительно-моторных координации и мелкой моторики, предположить, возможности для коррекции нарушений этих сторон развития ребенка, что особенно важно для детей с низким уровнем готовности для ряда неречевых компонентов [11].

В курсе обучения грамоте для детей младшего школьного возраста определены следующие задачи:

1. Образовательные:

- анализировать предложение на слова;
- определять слоговую структуру слова;
- правильно артикулировать звуки;
- правильно воспроизводить звуко-слоговую структуру слов, особенно многосложных и со стечением согласных, в соответствии с правилами орфоэпии;
- дифференцировать звуки по слуху и артикуляторно;
- различать согласные и гласные, звонкие и глухие, твердые и мягкие согласные, ударные и безударные гласные, а также свистящие и шипящие;
- характеризовать звуки по их основным признакам;
- осуществлять звуко-буквенный анализ слов;
- сравнивать слова по их слоговому и звуковому составу;
- различать зрительные образы букв, определять их сходство и различие;
- овладевать слоговым чтением;
- синтезировать слоги в слова, слова в предложения;
- правильно понимать читаемые слова, предложения, тексты;
- каллиграфически правильно воспроизводить зрительные образы букв и слов.

2. Коррекционно-развивающие: коррегировать и развивать познавательные процессы: внимание, мышление, речь, память, зрительно-

пространственные функции, моторную сферу: выработать правильные и координированные движения пальцев рук.

3. Воспитательные:

- прививать и развивать положительные личностные качества: аккуратность, самостоятельность, активность;
- воспитывать интерес к изучению русского языка [11].

Являясь отдельными видами речевой деятельности, чтение и письмо представляют собой сложные процессы, которые состоят из многочисленных операций.

Также выделены следующие ступени формирования навыка чтения и, соответственно его компоненты:

1. Овладение звуко-буквенными обозначениями:

- добукварный и букварный период;
- единица чтения – буква;
- способ чтения слога – аналитический;
- темп чтения – очень медленный;
- понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова;
- почти не используется смысловая догадка.

2. Слоговое чтение:

- единица чтения – слог;
- способ чтения слога – аналитический, аналитикосинтетический;
- темп чтения – возрастает;
- понимание читаемого еще отстает во времени от зрительного восприятия слова, следует за ним;
- имеет место смысловая догадка.

3. Синтетическое чтение:

- единица чтения – слово, группы слов (синтагма);
- способ чтения слога – синтетический;
- темп чтения – быстрый;

- главная задача чтения – осмысление прочитанного;
- смысловая догадка определяется логикой рассказа [11].

Обучение грамоте детей с ЗПР осуществляется на протяжении всего обучения в первом классе (Р.Д. Тригер). Основными темами подготовительного периода являются: «Звуки речи», «Практическое ознакомление с предложением. Слово в предложении». На таких уроках целенаправленно уточняется и обогащается словарный запас детей, развивается их сенсорный опыт, умение строить предложения. Система коррекционно-развивающего обучения предусматривает индивидуальные и групповые коррекционные занятия общеразвивающей и предметной направленности. Они включены в Типовой базисный учебный план общеобразовательного учреждения со специальными (коррекционными) классами для детей с ЗПР. На индивидуальных и групповых коррекционных занятиях учащихся готовят к восприятию новых и трудных разделов программы. Кроме того, развивают мелкую моторику пальцев рук при использовании пластилина, путем нанизывания пуговиц на нити, широко используют работу с конструктором и счетными палочками. В то же время с учетом своеобразия речевого развития детей с ЗПР в процессе обучения русскому языку наряду с реализацией образовательных задач необходима организация специальной логопедической помощи. В связи можно сделать вывод, что обучение детей с ЗПР грамоте должно осуществляться в тесном взаимодействии учителя-дефектолога, учителя-логопеда и учителя начальных классов.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в современной методике русского языка выделяют следующие разделы обучения детей младшего школьного возраста грамоте: фонетика, графика, чтение, письмо, орфография, развитие речи. В структуре обучения грамоте определены три этапа: подготовительный (добукварный), основной (букварный), повторительно-обобщающий (послебукварный). При обучении грамоте традиционно используется звуковой аналитико-синтетический метод, в основе

которого лежат анализ и синтез звуковой стороны языка и речи. Обучение детей младшего школьного возраста с ЗПР грамоте должно осуществляться в тесном взаимодействии учителя-дефектолога, учителя-логопеда и учителя начальных классов.

Выводы по второй главе

В результате теоретического изучения характеристики детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития мы пришли к следующим выводам.

Задержка психического развития проявляется в замедлении темпа психического развития и его качественном своеобразии по сравнению с нормой. Особенностью детей с ЗПР является неравномерность (мозаичность) нарушений различных психических функций. Все основные психические новообразования возраста у детей формируются с запаздыванием и имеют качественное своеобразие. Являясь следствием временно и мягко действующих факторов (ранней депривации, плохого ухода и др.), задержка темпа может иметь обратимый характер.

У детей младшего школьного возраста с ЗПР отмечаются трудности в овладении компонентами грамоты (письмом и чтением) в силу их психофизиологических особенностей, а именно, первичной или вторичной недостаточности психических функций, составляющих основу письма и чтения. Имеющиеся в научных исследованиях сведения о нарушении компонентов грамоты у детей младшего школьного возраста с ЗПР свидетельствуют о большой распространенности дисграфии и дислексии среди детей данной категории, разнообразии причин, обуславливающих это нарушение, о неоднородности его механизмов и комплексности симптоматики.

В современной методике русского языка выделяют следующие разделы обучения детей младшего школьного возраста грамоте: фонетика, графика, чтение, письмо, орфография, развитие речи. В структуре обучения грамоте определены три этапа: подготовительный (добукварный), основной (букварный), повторительно-обобщающий (послебукварный). При обучении грамоте традиционно используется звуковой аналитико-синтетический метод, в основе которого лежат анализ и синтез звуковой стороны языка и речи. Обучение детей младшего школьного возраста с ЗПР грамоте должно осуществляться в тесном взаимодействии учителя-дефектолога, учителя-логопеда и учителя начальных классов.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1 Изучение компонентов грамоты у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 5 детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (1 класс).

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

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы было изучение состояния компонентов грамоты у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Для диагностики компонентов грамоты на данном этапе экспериментальной работы мы взяли за основу следующие методики:

Методика № 1 «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (1 класс, начало года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина).

Методика № 2 «Чтение слогов» (Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова).

Рассмотрим каждую из выделенных нами диагностических методик подробно.

Целью методики № 1 «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (Е.А. Екжанова С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина) является проверка у младших школьников с ЗПР сформированности умений:

- обозначать гласные звуки буквами;
- различать буквы, обозначающие гласные и согласные звуки;

- различать на слух твёрдые и мягкие согласные;
- ставить в словах ударение;
- определять количество слов в предложении;

Далее представим содержание диагностических заданий подробно.

Задание № 1 «Обозначь гласные звуки буквами» (А, О, У, Ы, И).

Задание № 2 «Подчеркни буквы, которые обозначают согласный звук» (А, Н, О, Т, У, К, С, Л, Ы, Р, И, В).

Задание № 3 «Спиши. Подчеркни буквы, которые обозначают мягкие согласные звуки» (НА, ТО, КИ, МУ).

Задание № 4 «Определи в словах последний согласный звук и обозначь его буквой» (СОН, ДОМ, ТОК).

Задание № 5 «Поставь в словах ударение. Запиши цифрой количество слов в предложении» (У Наты кукла).

Интерпретация результатов:

5 баллов – правильно выполнены все задания.

4 балла – правильно выполнены не менее $\frac{3}{4}$ задания, задание выполнено полностью, но допущена одна ошибка или 2 исправления.

3 балла – выполнено не менее половины задания, задание выполнено не полностью или задание выполнено полностью, допущены 2 ошибки, задания выполнены небрежно.

2 балла – не выполнено больше половины задания, к заданию ученик не приступал.

1 балл – не сделано ни одно задание.

Для обследования навыков чтения детей младшего школьного возраста с ЗПР мы взяли за основу методику, предложенную Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой.

Задание № 1 «Чтение простых двухбуквенных слогов».

Цель: изучение чтения простых двухбуквенных слогов.

Процедура обследования: педагог просит ребенка прочитать две строчки слогов.

Инструкция: «Перед тобой две строчки со слогами. Прочитай сначала первую строчку слогов, а затем вторую».

«ТА ФИ НЫ ЗЯ РУ ЛЁ

ПА ЗЮ ДЕ КУ ШО ФУ».

Интерпретация результатов:

1. Оценка продуктивности выполнения задания.

Оценка продуктивности выполнения осуществляется путём суммирования общего количества: правильно прочитанных слогов целиком («та»); слогов, прочитанных по буквам (т-а, ф-у); правильно прочитанных слогов после повторов букв или слога (шо – м-ш-«шо», ш- шо-шо – «шо») – продуктивный повтор.

2. Количество и характер ошибок.

Подсчитывается общее количество:

а) допущенных при прочтении слогов целиком (ру – «ву» па – «ба»), слогов, прочитанных по буквам (фи – «в-и», ны – «н-и»), слогов с непродуктивным повтором (зы – з-з-з-«зи», зы – в-«вы»; до – да-до-«да», до – л-ло-ла-«ла») – повтором, приводящим к неверно-му прочтению слога;

б) пропущенных букв: согласных, гласных; вставок букв; пере-становок букв;

в) ошибок смешений согласных и гласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству;

г) ошибок зрительного слежения: чтение строк в направлении справа налево.

Критерии оценки:

3 балла – не более 3-х ошибок при чтении слогов с их самостоятельной коррекцией;

2 балла – не более 6 ошибок;

1 балл – до 8 ошибок;

0 баллов – множественные ошибки.

Дополнительно фиксируется слежение пальцем во время чтения и рука, которой оно выполняется (правая или левая).

Задание № 2 «Чтение трех- и четырехбуквенных слогов».

Цель: изучение чтения слогов со стечением согласных букв и слогов, в которых мягкость согласных обозначена буквами Я, Ё, Ю, Е, И или мягким знаком.

Процедура обследования: педагог предлагает ребенку громко прочесть слоги.

Инструкция: «Перед тобой две строчки со слогами. Прочитай сначала первую строчку слогов, а затем вторую».

«ВЛА ИНТ ШМО ЕРТ ВНУ ТЪЕ
ЛЬЮ СЕВЬ БЪЯ ГЮЛЬ ТАРЬ ГОРЬ».

Интерпретация результатов:

1. Оценка продуктивности выполнения задания.

Оценка продуктивности выполнения осуществляется путём подсчета общего количества: правильно прочитанных слогов целиком, слияниями (в-ла, гю-ль), по буквам (в-л-а, т-а-рь), с продуктивными повторами (вла – в-в-в-«вла», вну – в-вну-вну-«вну»).

2. Количество и характер ошибок.

Подсчитывается количество:

а) допущенных при прочтении слогов целиком (вну-«бну»), слияниями (севь-«сю-вь», гюль-«гюль»), по буквам (горь-«т-о-рь»), с непродуктивными повторами (инт – и-п-п-т-«ипт»), лью – лею-пею- «пей»):

б) пропусков, вставок и перестановок букв;

в) смешений согласных и гласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству;

г) ошибок выбора направления зрительного слежения: чтение строк справа налево.

Критерии оценки:

3 балла – не более 3-х ошибок при чтении слогов с их самостоятельной коррекцией;

2 балла – не более 6 ошибок;

1 балл – до 8 ошибок;

0 баллов – множественные ошибки.

Отдельно фиксируется использование слежения пальцем во время чтения и рука, которой оно выполняется (правая или левая).

Общий уровень сформированности навыка чтения определяется путем суммирования общего количества баллов за все задания:

Норма (6 баллов).

Средний уровень (4-5 баллов).

Низкий уровень (2-3 балла).

Очень низкий уровень (0-1 балл).

Далее перейдем к результатам обследования компонентов грамоты у детей младшего школьного возраста с ЗПР по подобранным выше диагностическим методикам.

В первую очередь представим результаты диагностики компонентов грамоты по методике «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (1 класс, начало года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина), (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты обследования компонентов грамоты у детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина)

№ п/п	Имя ребенка	Задание № 1	Задание № 2	Задание № 3	Задание № 4	Задание № 5	Баллы
1	Аня В.	+	+	-	+	-	3
2	Данил К.	+	+	+	-	-	3
3	Кристина К.	-	-	-	-	+	2
4	Роман Л.	+	+	-	-	-	2
5	Вика Н.	+	-	-	+	-	2

Как мы видим, большинство детей показали низкие результаты при выполнении диагностических заданий и получили за контрольную работу 2 балла (60 % от общего количества детей – Кристина К., Роман Л., Вика Н.). Эти дети не справились с выполнением более половины предложенных заданий. Остальные дети (40 % от общего количества детей – Аня В., Данил К.) получили за контрольную работу 3 балла, что также является низким результатом. Дети выполняли задания выполнено не полностью, отмечалась небрежность, были допущены по 2 ошибки.

Представим наглядно результаты диагностического обследования с помощью диаграммы (рисунок 1).

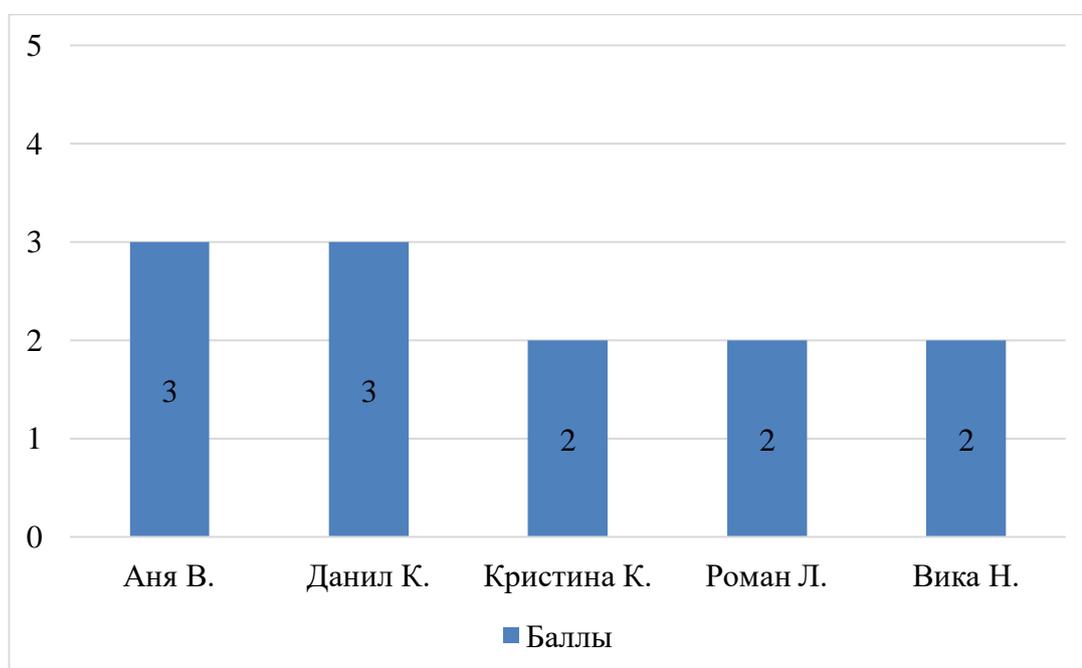


Рисунок 1 – Диаграмма обследования по компонентам грамоты по методике «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы»

Перейдем к качественным результатам диагностического обследования каждого ребенка по отдельности.

Аня В. не смогла выполнить задание на различение букв, которые обозначают мягкие согласные звуки (девочка ошибочно подчеркнула буквы «н», «т»), также девочка не смогла справиться с выполнением задания на правильную расстановку ударений (в слове «Наты» Аня поставила ударение

на последний слог, в слове кукла ударение не поставила). В работе отмечалась небрежность, было множество помарок.

Данил К. не справился с заданием на звуко-буквенный анализ: мальчик не смог определить в заданных словах последний согласный звук (в словах «сон», «дом» мальчик выделил в качестве последнего первые звуки). Также мальчик неправильно посчитал количество слов в предложении (Данил указал, что в предложении «У Наты кукла» два слова, не посчитав в качестве отдельного слова предлог «у»).

Кристина К. допустила ошибки в первых четырех заданиях так как она не различает согласные и гласные звуки. При выполнении первого задания девочка допустила ошибку при обозначении гласных звуков [у] и [и] буквами (звук [у] девочка обозначила буквой «о», звук [и] буквой «ы»). Во втором задании девочка хаотично подчеркнула буквы, обозначающие согласный звук, допустив множественные ошибки. В третьем задании девочка подчеркнула гласную букву «и» в качестве мягкого согласного вместо буквы «к». От выполнения четвертого задания девочка отказалась.

Роман Л. не справился с выполнением третьего, четвертого и пятого диагностических заданий методики. При выполнении третьего задания мальчик не смог определить мягкие согласные и подчеркнул все буквы, обозначающие согласные звуки. От выполнения четвертого задания Роман отказался так как не понял, как определить последний звук в слове. В пятом задании мальчик неправильно выделил ударения в словах (в словах «Наты» и «кукла» Роман поставил ударения на последний слог вместо первого).

Вика Н. допустила ошибки при выполнении второго, третьего и пятого диагностических заданий. При выполнении второго задания девочка пропустила буквы, обозначающие согласный звук «н», «л», «в». Выполняя третье задание, Вика списала все слоги, однако не подчеркнула в них буквы, которые обозначают мягкие согласные звуки. В пятом задании девочка неправильно посчитала количество слов в предложении (Вика указала, что в

предложении «У Наты кукла» два слова, не посчитав в качестве отдельного слова предлог «у»).

Далее представим результаты обследования компонента грамоты «Чтение слогов» по методике, предложенной Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты обследования компонентов грамоты у детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Чтение слогов» (Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова)

№ п/п	Имя ребенка	Задание № 1 Чтение простых двухбуквенных слогов»		Задание № 2 «Чтение трех- и четырехбуквенных слогов»		Общее количество баллов	Уровень
		Продуктивность выполнения задания	Количество ошибок	Продуктивность выполнения задания	Количество ошибок		
1	Аня В.	2	5 ош.	1	7 ош.	3	Низкий
2	Данил К.	2	5 ош.	1	7 ош.	3	Низкий
3	Кристина К.	1	7 ош.	0	8 ош.	1	Очень низкий
4	Роман Л.	2	5 ош.	0	9 ош.	2	Низкий
5	Вика Н.	2	4 ош.	1	7 ош.	3	Низкий

Как мы видим, все дети показали недостаточный уровень сформированности навыка чтения слогов. Четыре ребенка показали низкий уровень сформированности навыка чтения (80 % от общего количества детей – Аня В., Данил К., Роман Л., Вика Н.), один ребенок – очень низкий уровень (20 % от общего количества детей – Кристина К.).

Представим наглядно результаты диагностического обследования с помощью диаграммы (рисунок 2).

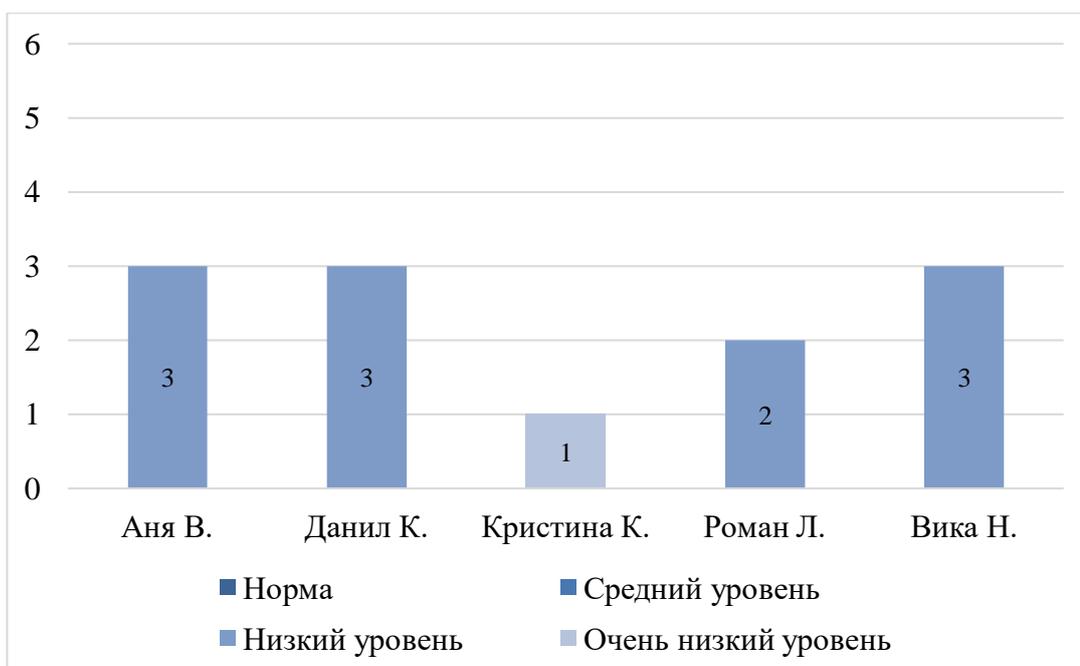


Рисунок 2 – Диаграмма обследования компонентов грамоты по методике «Чтение слогов» (Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова)

Перейдем к качественным результатам диагностического обследования каждого ребенка по отдельности. Все дети хуже справлялись с выполнением второго задания на выявление умения читать трех- и четырехбуквенные слоги. Чтение простых двухбуквенных слогов детям давалось гораздо легче.

Аня В. при выполнении первого задания допустила 5 ошибок (3 ошибки при прочтении слогов по акустико-артикуляционному и оптическому сходству: «ГА» – «ДА», «ЗЯ» – «ЕЯ», «ЗЮ» – «ЕЮ», 2 ошибки слогов, прочитанных по буквам: «Ф-У», «К-У»), при выполнении второго задания 7 ошибок (4 ошибки слогов, прочитанных по буквам: «В-Л-А», «И-Н-Т», «Е-Р-Т», «В-Н-У», 3 ошибки пропуска при чтении мягкого знака в середине слога: «ТЬЕ» – «ТЕ, «ЛЬЮ – «ЛЮ», «БЬЯ» – «БЯ»).

Данил К. при выполнении первого задания допустил 5 ошибок (ошибки слогов, прочитанных по буквам: «Н-Ы» «Р-У», «З-Ю», «Д-Е», «Ш-О»), при выполнении второго задания 7 ошибок (ошибки слогов, прочитанных по буквам: «В-Л-А», «Ш-М-О», «В-Н-У», «С-Е-ВЬ», «Г-Ю-ЛЬ», «Т-А-РЬ», «Г-О-РЬ»).

Кристина К. при выполнении первого задания допустил 7 ошибок (ошибки слогов, прочитанных по буквам: «Н-Ы», «З-Я», «Л-Ё», «З-Ю», «Д-Е», «Ш-О», «Ф-У»), при выполнении второго задания 8 ошибок (ошибки слогов, прочитанных по буквам: «В-Л-А», «И-Н-Т», «Ш-М-О», «Е-Р-Т», «В-Н-У», «С-Е-ВЬ», «Г-Ю-ЛЬ», «Т-А-РЬ»).

Роман Л. при выполнении первого задания допустил 5 ошибок (ошибки слогов, прочитанных по буквам: «Н-Ы», «З-Я», «Л-Ё», «З-Ю», «Д-Е»), при выполнении второго задания 9 ошибок (6 ошибок слогов, прочитанных по буквам: «В-Л-А», «И-Н-Т», «Ш-М-О», «Е-Р-Т», «С-Е-ВЬ», «Г-О-РЬ», 3 ошибки пропуска при чтении мягкого знака в середине слога: «ТЬЕ» – «Т-Е», «ЛЬЮ» – «Л-Ю», «БЬЯ» – «Б-Я»).

Вика Н. при выполнении первого задания допустила 4 ошибки (3 ошибки смешения согласных по акустико-артикуляционному сходству: «ЗЯ» – «СЯ», «ЗЮ» – «СЮ», «ДЕ» – «ТЕ», 1 ошибка слогов, прочитанных по буквам: «Ш-О»), при выполнении второго задания 7 ошибок (3 ошибки смешения согласных по акустико-артикуляционному сходству: «ТАРЬ» – «Д-А-РЬ», «ТЬЕ» – «ДЬЕ», «СЕВЬ» – «З-Е-ВЬ, 4 ошибки слогов, прочитанных по буквам: «З-Е-ВЬ», «Г-Ю-ЛЬ», «Д-А-РЬ», «Г-О-РЬ»).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что у обследуемых детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития отмечаются трудности в овладении компонентами грамоты, а именно:

- нарушен звуко-буквенный анализ слова;
- выявлены трудности в различении на слух гласных и согласных звуков, а также твёрдых и мягких согласных, в определении количества слов в предложении;
- выявлены множественные ошибки при расстановке ударений в словах;
- отмечаются трудности в овладении навыками чтения (простых двухбуквенных слогов, трех- и четырехбуквенные слоги).

Полученные результаты диагностического обследования говорят нам о необходимости организации психолого-педагогического сопровождения

детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе обучения грамоте на формирующем этапе экспериментальной работы.

3.2 Содержание психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе обучения грамоте

Проанализировав результаты исследования можно сделать вывод о том, что компоненты грамоты детей младшего школьного возраста с ЗПР недостаточно сформированы, качественно отличаются от детей с нормативным вариантом развития. В связи с этим необходимо правильно организовать психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР в процессе обучения грамоте.

Нами была разработана и внедрена программа психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста (1 класс) с задержкой психического развития в процессе обучения грамоте.

Цель программы – формирование компонентов грамоты детей младшего школьного возраста (1 класс) с задержкой психического развития.

Задачи программы:

1. Формировать у детей умение осуществлять звуко-буквенный анализ слов.
2. Учить детей различать на слух гласные и согласные звуки, звонкие и глухие, твёрдые и мягкие согласные.
3. Учить детей правильной расстановке ударений в словах, различению ударных и безударных гласных.
4. Учить детей анализировать предложения на слова.
5. Формировать у детей навыки правильного слогового чтения.

Программа строилась на следующих принципах обучения:

1. Принцип систематичности и последовательности – усвоение и преподавание знаний в определенном порядке, системе, подача материала от простого к сложному.

2. Принцип доступности – учет особенностей развития учащихся, такой организации обучения, чтобы дети не испытывали перегрузок и учитывали их реальные возможности.

3. Принцип повторяемости – имеет большое значение для усвоения компонентов грамоты посредством специальных упражнений.

4. Принцип комплексности – предполагает при построении коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с ЗПР взаимодействие всех специалистов (учитель-дефектолог, учитель-логопед, психолог) и родителей ребенка.

5. Принцип сознательности и активности детей. Обучение предполагает сознательное многократное выполнение сходных действий на различном материале и в разных условиях. Понимание детьми с ЗПР цели коррекционных занятий – одно из необходимых условий обучения грамоте.

Коррекционная работа разработана и внедрена во внеурочную деятельность, согласно требованиям ФГОС НОО, по программе «Обучение грамоте», рассчитанная на 33 часа. За основу разработки нашей программы была взята Адаптированная рабочая программа для учащихся с задержкой психического развития по русскому языку (обучение грамоте).

Занятия проводились 1 раз в неделю, в первой половине дня, продолжительностью 25-40 минут. Учитывая возраст детей и их особенности, предпочтительной формой проведения занятий была игровая форма.

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста (1 класс) с задержкой психического развития в процессе обучения грамоте в рамках разработанной нами программы осуществлялось в тесном взаимодействии учителя-дефектолога с учителем-логопедом, психологом, учителем начальных классов и родителей обучающихся.

Учитель-дефектолог выступал как координатор и организатор коррекционных воздействий, направленных на формирование компонентов грамоты, а именно он предоставляет максимальную коррекционную помощь младшим школьникам в этом процессе.

При разработке коррекционно-развивающей программы, мы брали за основу или адаптировали упражнения и игры для данной категории обучающихся таких авторов, как Н.М. Белянкова, Е.С. Будникова, Л.Н. Ефименкова, Е.В. Колесникова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева в соответствии с выделенными ранее задачами программы.

Все игры и упражнения по формированию компонентов грамоты можно разделить на 4 направления в соответствии с выделенными задачами коррекционной работы:

1. Игры и упражнения по формированию умения осуществлять звуко-буквенный анализ слов.
2. Игры и упражнения по обучению правильной расстановке ударений в словах, различению ударных и безударных гласных.
3. Игры и упражнения по формированию умения анализировать предложения на слова.
4. Игры и упражнения по формированию навыков правильного слогового чтения.

Также в вышеназванные направления были включены игры и упражнения по развитию графомоторных навыков, фонематических процессов, координации движений.

Планируемые результаты: динамика в уровне сформированности компонентов грамоты детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Все занятия имеют гибкую структуру, разработанную с учетом возрастных особенностей детей и степени выраженности дефекта. Формы работы определяются целями занятий, для которых характерно сочетание как традиционных приемов и методов, так и инновационных технологий.

Структура коррекционного занятия:

1. Ритуал приветствия. Помогает сплачивать обучающихся, в процессе приветствия помогает построить доверительные отношения в группе.

2. Разминка. Воздействие на эмоциональное состояние детей, уровень их активности (психогимнастика, музыкотерапия, пальчиковые игры). Разминка помогает настроиться на рабочую атмосферу в группе. Упражнения для разминки могут проводиться и между различными заданиями, это поможет отвлечься, поднять настроение, снять эмоциональное возбуждение.

3. Основное содержание занятия. Совокупность игр и упражнений, которые направлены на обучение детей грамоте. Важно правильно предъявлять порядок упражнений и игр от простых к сложным, также подразумевается смена деятельности (с учетом утомления детей).

4. Рефлексия занятия – оценка всего занятия, и каждого упражнения в отдельности. Арт-терапия, беседы. Для рефлексии необходимо учитывать: эмоциональное отреагирование (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему) и осмысление (почему это важно, для чего мы это делали).

На первом и последнем занятиях в программе проводятся диагностики уровня сформированности компонентов грамоты детей младшего школьного возраста с ЗПР по выбранным нами методикам:

– «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (1 класс, начало и конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина);

– «Чтение слогов», «Чтение текста» (Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова);

– «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (1 класс, конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина);

– «Итоговые контрольные работы по литературному чтению для детей начальной школы» (1 класс, конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина).

После проведения диагностики проводится обработка полученных результатов, опираясь на которые, программу можно адаптировать под нарушения сформированности компонентов грамоты детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Рассмотрим тематическое планирование разработанной нами программы (таблица 3).

Таблица 3 – Тематическое планирование программы «Обучение грамоте» для детей младшего школьного возраста с ЗПР (1 класс)

№ п/п	Направления	Количество часов	Виды деятельности
1	Диагностика уровня сформированности компонентов грамоты детей младшего школьного возраста с ЗПР	2 ч.	«Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (1 класс, начало года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина), «Чтение слогов» (Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова)
2	Формирование умения осуществлять звуко-буквенный анализ слов	29 ч.	Игры и игровые упражнения в соответствии с направлениями: 1. Формирование умения осуществлять звуко-буквенный анализ слов. 2. Обучение правильной расстановке ударений в словах, различению ударных и безударных гласных. 3. Формирование умения анализировать предложения на слова. 4. Формирование навыков правильного слогового чтения
3	Обучение правильной расстановке ударений в словах, различению ударных и безударных гласных		
4	Формирование умения анализировать предложения на слова		
5	Формирование навыков правильного слогового чтения		
6	Оценка эффективности коррекционной работы (повторная диагностика)	2 ч.	«Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (1 класс, конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина), «Итоговые контрольные работы по литературному чтению для детей начальной школы» (1 класс, конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина).
Итого			33 ч.

Содержание программы и стимульный материал к подобранным нами играм и упражнениям представлен в приложении (приложение А).

Как было отмечено ранее, учитель-дефектолог выступал как координатор и организатор коррекционных воздействий, направленных на формирование компонентов грамоты, а именно он предоставляет максимальную коррекционную помощь младшим школьникам в этом процессе.

В рамках коррекционной работы по формированию у детей умения осуществлять звуко-буквенный анализ слов мы выделили следующие задачи в рамках коррекционного занятия учителя-дефектолога:

1. Учить детей определять место звука в слове (начало, середина, конец).
2. Учить детей различать на слух гласные и согласные звуки, звонкие и глухие, твёрдые и мягкие согласные.
3. Учить составлять звуковые схемы слов.

Для решения данных задач были использованы следующие виды игр и упражнений:

- 1) «Нарисуй в прямоугольнике красный квадрат на том месте, где слышится звук «А» (в зависимости от изучаемого гласного звука): в начале, середине, конце»;
- 2) «Напиши букву «А» (в зависимости от изучаемой буквы) в соответствующем месте в прямоугольнике: в начале, середине, конце»;
- 3) «Проведи линии к букве «У» (в зависимости от изучаемой буквы и гласного звука) от предметов, в названии которых есть звук «У»»;
- 4) «В каждом квадрате напиши гласную букву, соответствующую гласному звуку, который есть в названии предмета»;
- 5) «Определи место звука «М» (в зависимости от изучаемого согласного звука) в названии каждого предмета и нарисуй синий квадрат в прямоугольнике в соответствующем месте: в начале, середине, конце»;
- 6) «Напиши названия предметов буквами, а внизу условными обозначениями»;

7) «Напиши в каждом квадрате под предметом букву, с которой начинается его название. Прочитай получившееся слово»;

8) «Определи первый звук в словах» (звонкий или глухой, твердый или мягкий);

9) «Выложи звуковую схему слова»;

10) «Соотнеси название картинки/слово с его звуковой схемой»;

11) «Проведи разбор слов (сколько букв (из них гласных, согласных), какие согласные твердые, какие мягкие, количество слогов)»;

12) «Назови слова, в которых есть звук «Б», а в которых «БЬ» (в зависимости от изучаемых твердых/мягких согласных звуков)»;

13) «Пропиши в тетради буквы, слова».

14) «Письмо слогов под диктовку в две колонки под точки синего либо зеленого цвета соответственно твердости – мягкости:

– запись только гласной (ма – а, мя – я, мэ – э, ме – е, мо – о, мё – ё, му – у, мю – ю, мы – ы, ми – и и др.);

– запись слогов (ма – мя, мэ – ме, мо – мё, му – мю, мы – ми и др.);

15) «Лабиринты» («Пройди лабиринт, собирая буквы по пути к выходу. Запиши их по порядку в строку. Прочитай получившееся слово»).

Для обучения детей младшего школьного возраста с ЗПР в рамках коррекционного занятия правильной расстановке ударений в словах, различению ударных и безударных гласных были подобраны такие виды игр и упражнения для учителя-дефектолога:

1) «Поставь ударение в схеме слова»;

2) «Прочитай пары слов, в чем сходство и различие?».

3) «Покажи ударную гласную в словах»;

4) «Назови в предложении все ударные гласные»;

5) «Соотнеси слова со схемой»;

6) «Спиши слова, обозначь ударение»;

7) «Спиши слова, поставь ударение над выделенными словами»;

8) «Сначала про себя по слогам, потом вслух прочитай записанные на доске слова, назови те из них, в которых безударный гласный находится в первом слоге. Спиши эти слова, подчеркивая безударные гласные»;

9) «Самостоятельно найди на доске слова с безударными гласными в первом слоге и запиши их в тетрадь»;

10) «Прочитай слова с верным ударением, пользуясь орфоэпическим словариком»;

11) «Найди слова, которые различаются ударением»;

12) «Расставь ударение. В каких словах знак ударения ставить не нужно»;

13) «Соединение точек» (тренировка способности вести руку по необходимой траектории, планировать свои движения);

14) «Графические диктанты»;

15) «Упражнение на развитие координации рук».

С целью формирования у детей младшего школьного возраста с ЗПР умения анализировать предложения на слова в занятия учителя-дефектолога включались следующие игры и упражнения:

1) «Определение количества слов в предложении и их последовательности» (например, «Сколько слов в предложении «Вова читает книгу». Какое первое слово? Второе? Третье?»);

2) «Придумывание ребёнком предложений, состоящих из определённого количества слов» («Придумай предложение, состоящее из трёх слов, четырёх, пяти»);

3) «Составление предложений из слов, данных в разбивку, или работа с так называемым деформированным текстом» («Слова «потеряли» своё место, нужно «помочь» им найти его: например, «дети, мяч, в, играли», «высокие, растут, лесу, сосны, в»);

4) «Обведи рисунок, не отрывая руки в заданном направлении (в обычном темпе, в ускоренном темпе, под заданный ритм)»;

5) «Спиши предложения, правильно оформи их на письме»;

б) «Упражнения, направленные на развитие графической подготовленности» (штриховки, рисование по клеточкам).

И, наконец, для формирования у детей младшего школьного возраста с ЗПР навыков правильного слогового чтения были подобраны следующие виды игр и упражнений для коррекционных занятия учителя-дефектолога:

1) «Таблицы слогов» (учителем-дефектологом используется специальная таблица со слогами. Для начала педагог просит прочесть строку или столбец с определенной буквой. Затем можно попросить произвольно прочитать слоги, найти в таблице какой-то конкретный слог. Также можно попросить составить слова из слогов);

2) «Читаем цепочкой» (учитель-дефектолог последовательно показывает указкой слоги, дети читают их по очереди: первый слог читает один из учеников, следующий его партнёр и т.д. Цепочка считается разорванной, если кто-то из детей задержится и не успеет вовремя прочитать слог);

3) «Повторное чтение» (текст читается учеником несколько раз в течение минуты, то есть, с ограничением);

4) «Спрятанные буквы» (учитель-дефектолог подготавливает специальные карточки со словами, но некоторые буквы закрашивает, чтобы ребенок угадал, какая буква должна стоять на месте пропуска);

5) «Чтение блоков» (материал для упражнений это наиболее часто встречающиеся в русском языке парные буквосочетания и слова с такими буквосочетаниями. Он распределён по группам таким образом, чтобы строго последовательно соблюсти основной принцип обучения от простого к сложному);

6) «Чтение прямых слогов с сочетанием согласного попарно с гласными первого и второго ряда (ма – мя, мэ – ме , мо – мё , му – мю , мы – ми и др.);

7) «Живая азбука» (карточки из пар букв: З-Ж, Ч-Ц, Л-Р, С-Щ, Ч-С, Щ-С, С-З, Ш-Ж раскладываются перед детьми на столе изображением вверх. Используются также две карточки с изображением букв. По команде дети

должны выбирать предметы (картинки), названия которых включают эту букву, и раскладывать их на группы).

Эффективность коррекционной работы по формированию компонентов грамоты детей младшего школьного возраста с ЗПР зависит от закрепления полученных на занятиях учителя-дефектолога навыков, поэтому, как было отмечено ранее, необходимо комплексное психолого-педагогическое сопровождение, подразумевающее сотрудничество учителя-дефектолога с учителем-логопедом, родителями, психологом и учителем начальных классов.

Консультативная работа учителя-дефектолога включала выработку рекомендаций для психолога, учителей начальных классов и родителей по основным направлениям коррекционной работы.

Психолог проводил коррекционную работу в рамках консультирования и развивающей работы.

Развивающая работа психологом велась по следующим основным направлениям:

- 1) развитие познавательной сферы учащихся: внимания, воображения, мышления, памяти и т.д.;
- 2) снятие тревожности;
- 3) формирование адекватной самооценки.

Учитель начальных классов закреплял полученные на занятия учителя-дефектолога навыки на уроках русского языка, включая подобранные нами игры упражнения в классную и домашнюю работу с учениками, участвующими в коррекционной работе.

Работа с родителями была направлена прежде всего на повышение их психологической компетентности посредством информирования на собраниях и индивидуальных консультациях в школе. Основная задача родителей – закрепление навыков, усвоенных ребенком в школе. От родителей требуется помощь при выполнении домашних заданий, данных учителем-дефектологом и учителем начальных классов.

Индивидуальная работа с родителями заключалась в посещении индивидуальных коррекционных занятий, выполнение домашних заданий с ребенком, рекомендации по чтению специализированной литературы.

Таким образом, мы провели формирующий эксперимент, целью которого являлось формирование компонентов грамоты у детей младшего школьного возраста с ЗПР в процессе психолого-педагогического сопровождения. Для реализации цели этого эксперимента мы разработали поэтапно работу по психолого-педагогическому сопровождению детей с данным типом дизонтогенеза, в которую включили таких специалистов, как учитель-дефектолог, учитель-логопед, психолог, учитель начальных классов, а также родителей учеников. Для этого нами была разработана и внедрена программа психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста (1 класс) с задержкой психического развития в процессе обучения грамоте. Мы считаем, что данная программа позволит повысить эффективность работы по формированию компонентов грамоты.

3.3 Анализ результатов экспериментальной работы

На контрольном этапе исследования с целью проверки эффективности разработанного нами содержания программы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе обучения грамоте по тем же направлениям диагностического обследования, что и на констатирующем этапе исследования. Однако содержание диагностического материала было усложнено в соответствии с требованиями к окончанию 1 класса по ФГОС НОО.

Для повторной диагностики компонентов грамоты на контрольном этапе экспериментальной работы мы взяли за основу следующие методики:

Методика № 1 «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (1 класс, конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина).

Методика № 2 «Итоговые контрольные работы по литературному чтению для детей начальной школы» (1 класс, конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина).

Рассмотрим каждую из выделенных нами диагностических методик подробно.

Целью методики № 1 «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (1 класс, конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина) является проверка сформированности у детей умений:

- писать под диктовку слова и предложения, написание которых не расходится с произношением;
- писать заглавную букву в начале предложения, в именах людей;
- ставить точку в конце предложения;
- различать гласные и согласные звуки и буквы;
- делить слова на слоги;
- выделять ударный слог в слове;
- выделять слова в предложении, предложения из текста;
- составлять схемы предложений.

Далее представим содержание диагностических заданий подробно.

Первое направление исследования – диктант.

Диктант.

Папа купил Пете игру. У Веры кукла и мелки. Дети рады (11 слов).

Анализ диктанта проводится в соответствии с типами допущенных ошибок.

Второе направление исследования – грамматические задания.

Задание № 1 «Выпиши слово, в котором все согласные твердые».

Задание № 2 «Раздели на слоги слова в первом предложении и поставь в словах ударение».

Задание № 3 «Подбери в тексте предложение к схеме. Выпиши его».

└ — △ — .

Задание № 4 «Составь схемы слов. Определи количество слогов, букв, звуков: ПЕТЯ, МЕЛКИ.

Задание № 5 «Вспомни и запиши».

Буквы – ..., ... , ..., ...,

Слоги – ..., ..., ..., ...,

Слова –..., ...,

Интерпретация результатов:

5 баллов – правильно выполнены все задания.

4 балла – правильно выполнены не менее $\frac{3}{4}$ задания, задание выполнено полностью, но допущена одна ошибка или 2 исправления.

3 балла – выполнено не менее половины задания, задание выполнено не полностью или задание выполнено полностью, допущены 2 ошибки, задания выполнены небрежно.

2 балла – не выполнено больше половины задания, к заданию ученик не приступал.

1 балл – не сделано ни одно задание.

Целью методики № 2 «Итоговые контрольные работы по литературному чтению для детей начальной школы» (1 класс, конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина) является проверка сформированности:

– навыков чтения (способ, правильность, выразительность, скорость, осознанность);

– умение отвечать на вопросы, нацеленные на осознание причинно-следственных связей и по содержанию.

Далее представим содержание диагностических заданий подробно.

Ниже представлен текст для чтения:

«Рыбаки.

Тихо. На берегу озера сидят дед и внук. Они ловят рыбу. Вот Витя поймал леща, дедушка – ерша. Вот какой улов! (21 слово)».

Представим вопросы по прочитанному тексту:

1. Где дед и внук ловили рыбу?
2. Какую рыбу они поймали?
3. С каким настроением они возвращались домой? Почему?

Интерпретация результатов:

1. Оценка техники чтения.

«5» баллов – без ошибок 20 слов и более.

«4» балла – 1-2 ошибки, 15-20 слов.

«3» балла – 3-5 ошибок, 10-15 слов.

«2» балла – 6 и более ошибок, менее 10 слов.

2. Способ чтения: побуквенное, слоговое, слог+целое слово, целыми словами, свободное.

3. Правильность чтения: без ошибок, допускает 1-2 ошибки, допускает 3 и более ошибок.

4. Ошибки: замена, искажения, повтор, ударение, окончания.

5. Темп чтения.

6. Выразительность чтения.

7. Осознанность чтения.

В первую очередь представим результаты диагностики компонентов грамоты по методике «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (1 класс, конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина), (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты повторного обследования компонентов грамоты у детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина)

№ п/п	Имя ребенка	Грамматические задания					Баллы	
		Задание № 1	Задание № 2	Задание № 3	Задание № 4	Задание № 5	Конст. этап	Контр. этап
1	Аня В.	+	+	+	+	+	3	5
2	Данил К.	+	-	+	+	+	3	4
3	Кристина К.	+	-	+	+	+	2	4
4	Роман Л.	-	+	+	+	+	2	4
5	Вика Н.	-	-	+	+	+	2	3

Как мы видим, у всех детей улучшились результаты при проведении итоговой контрольной работы по русскому языку, и, следовательно, повысился уровень сформированности компонентов грамоты. Большинство детей получили за контрольную работу 4 балла (60 % от общего количества детей – Данил К., Кристина К., Роман Л.). Эти дети при выполнении контрольной работы допустили по одной ошибки. Один ребенок полностью справился с выполнением всех заданий контрольной работы и получил 5 баллов (20 % от общего количества детей – Аня В.). Только один ребенок (20 % от общего количества детей – Вика Н.) получил за контрольную работу 3 балла, что является низким результатом. Однако на входной диагностике в начале 1 класса девочка получила за контрольную 2 балла, что является более худшим результатом.

Положительную динамику уровня сформированности компонентов грамоты представим графически на рисунке 3.

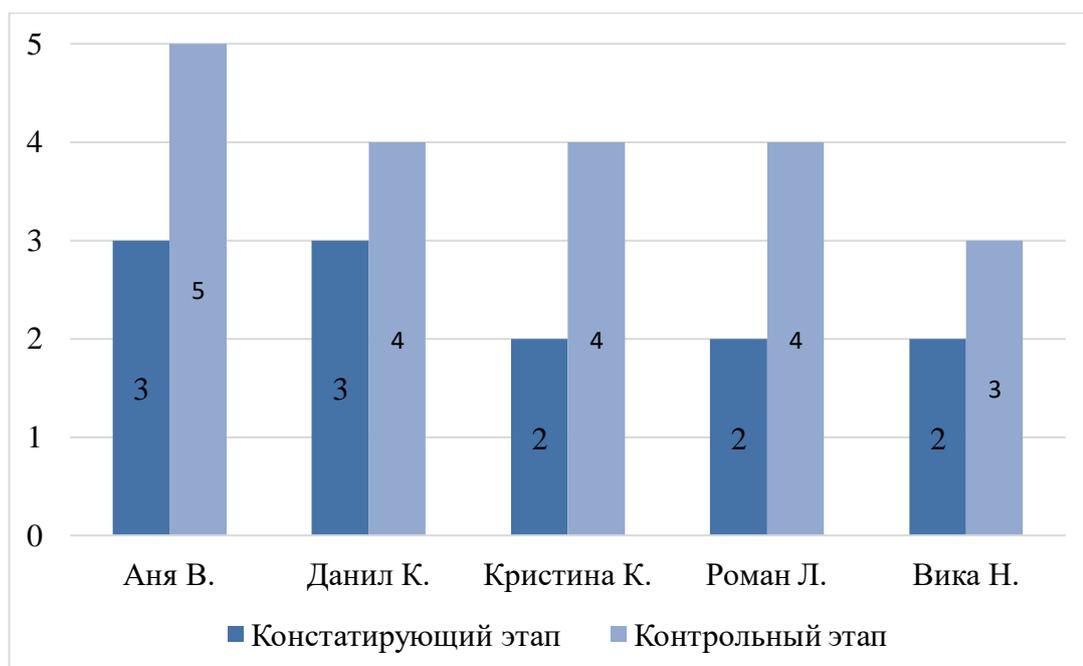


Рисунок 3 – Сравнительная диаграмма обследования компонентов грамоты по методике «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» на констатирующем и контрольном этапах исследования

Перейдем к качественным результатам повторного диагностического обследования каждого ребенка по отдельности.

Аня В. полностью справилась с выполнением всех грамматических заданий и получила 5 баллов. По сравнению с результатами входной диагностики в начале года к концу учебного года девочка овладела умением осуществлять звуко-буквенный анализ слов, а также правильной расстановке ударений в словах, различению ударных и безударных гласных. При написании работы ушла небрежность, количество помарок значительно снизилось.

Данил К. не справился с заданием по расстановке ударения, также, как и на констатирующем этапе исследования («кúпил» вместо «купíл», «íгру» вместо «игрú», «мéлки» вместо «мелкí»). Однако, мальчик овладел умениями осуществлять звуко-буквенный анализ слов и анализировать предложения на слова. Мальчик получил за данную контрольную 4 балла, что выше результатов контрольной работы по русскому языку на констатирующем этапе исследования.

Кристина К. значительно улучшила свои результаты по сравнению с диагностикой на констатирующем этапе экспериментальной работы: девочка написала контрольную работу, получив 4 балла, в то время как на констатирующем этапе исследования девочка получила 2 балла. Девочка допустила ошибки в слогаделении («ку-кла» вместо «кук-ла», «ме-лки» вместо «мел-ки»). Однако девочка научилась различать на слух гласные и согласные звуки, звонкие и глухие, твёрдые и мягкие согласные.

Роман Л. также значительно улучшил свои результаты по сравнению с диагностикой на констатирующем этапе экспериментальной работы: мальчик написал контрольную работу, получив 4 балла, в то время как на констатирующем этапе исследования мальчик получил 2 балла. Мальчик допустил ошибку в задании на различение твёрдых и мягких согласных. А именно, мальчик не смог в первом задании выписать слово, в котором все согласные твердые. Однако Роман Л. по сравнению с результатами констатирующего этапа исследования научился правильно выделять ударения в словах, осуществлять звуко-буквенный анализ слов.

Вика Н. получила за выполнение грамматических заданий 3 балла, однако на констатирующем этапе исследования девочка получила 2 балла, что является более худшим результатом. Девочка не справилась с заданием на определение твердости/мягкости согласных, и на слогаделение слов. Однако, по сравнению с результатами констатирующего этапа исследования девочка научилась правильно расставлять ударения в словах, а также правильному анализу предложений на слова.

Отдельно следует представить качественный анализ выполнения с детьми диктанта, которое тоже покажет овладели ли дети компонентами грамоты, так как на констатирующем этапе исследования, который проводился в начале учебного года, с детьми в силу их возраста данное задание не проводилось (таблица 5).

Таблица 5– Результаты обследования диктанта детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина)

№ п/п	Имя ребенка	Ошибки				Общее количество ошибок
		Ошибки звукового состава слова	Лексико-грамматические ошибки	Графические ошибки	Орфографические ошибки	
1	Аня В.	-	-	Замена букв по пространственному расположению («рабы» вместо «рады»)	-	1
2	Данил К.	-	-	-	Ошибки заглавной буквы в начале предложения («папа» вместо «Папа», «дети» вместо «Дети»)	2
3	Кристина К.	Пропуск согласной в слове «кукла» («кула»)	-		Ошибка безударной проверяемой гласной в корне слова («милки» вместо «мелки»)	2
4	Роман Л.	-	-	Замена букв по количеству элементов («кукма» вместо «кукла», «мемки» вместо «мелки», «депи» вместо «дети»)	-	3
5	Вика Н.		Слитное написание слов в предложении («имелки» вместо «и мелки», «Уверы» вместо «У Веры»)		Ошибки обозначения мягкости согласных гласными буквами («Пэте» вместо «Пете»)	3

Как мы видим, все дети при написании диктанта допустили разные виды ошибок. Один ребенок допустил одну ошибку (20 % от общего количества детей – Аня В.). Два ребенка допустили по две ошибки (40 % от общего количества детей – Данил К., Кристина К.). три ребенка по три ошибки (40 % от общего количества детей – Роман Л., Вика Н.) ошибки при написании диктанта.

Представим наглядно результаты диагностического обследования с помощью диаграммы (рисунок 4).

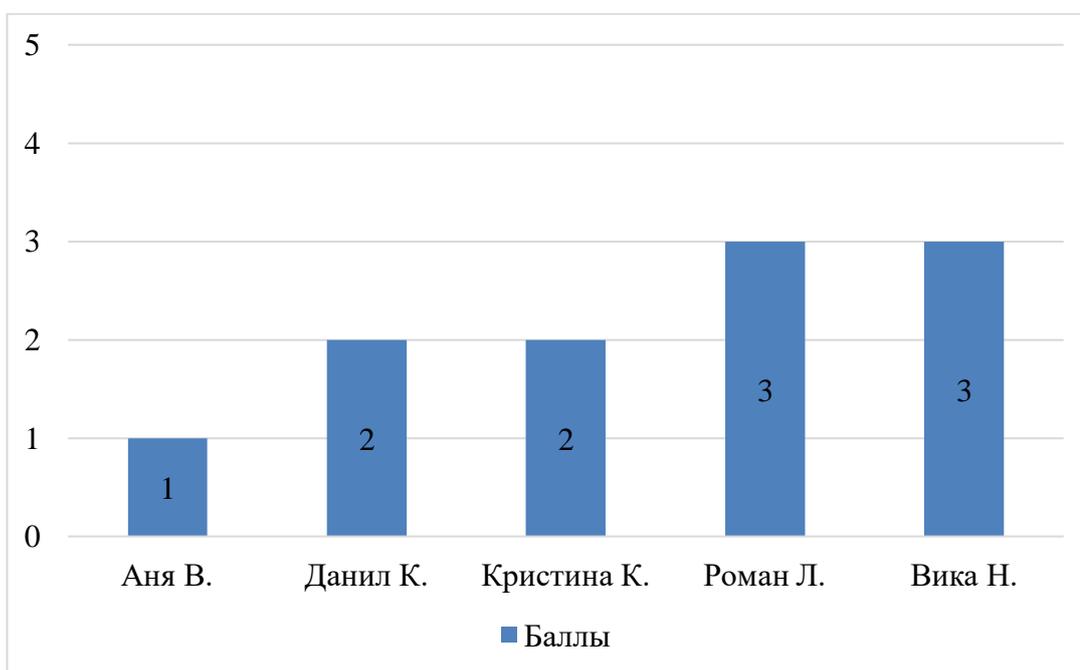


Рисунок 4 – Диаграмма количества ошибок в диктанте по методике «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы»

Перейдем к качественным анализам написания диктанта. Следует отметить, что дети допустили небольшое количество орфографических ошибок, что говорит о том, что дети в достаточной мере овладели компонентами грамоты.

Аня В. не допустила ни одной орфографической ошибки. Девочка допустила лишь одну графическую ошибку замены букв по пространственному расположению («рабы» вместо «рады»).

Данил К. допустил две орфографические ошибки одного типа заглавной буквы в начале предложения («папа» вместо «Папа», «дети» вместо «Дети»).

Кристина К. допустила только одну орфографическую ошибку безударной проверяемой гласной в корне слова («милки» вместо «мелки»). Также девочка допустила одну ошибку звукового состава слова в пропуске согласной в слове «кукла» («кула» вместо «кукла»).

Роман Л. не допустил ни одной орфографической ошибки. При этом мальчик допустил три ошибки одного типа замены букв по количеству элементов («кукма» вместо «кукла», «мемки» вместо «мелки», «депи» вместо «дети»).

Вика Н. допустила одну орфографическую ошибку в обозначения мягкости согласных гласными буквами («Пэте» вместо «Пете»), две лексико-грамматические ошибки слитного написания слов в предложении («имелки» вместо «и мелки», «Уверы» вместо «У Веры»).

Далее представим результаты повторного обследования компонента грамоты «Чтение» по методике «Итоговые контрольные работы по литературному чтению для детей начальной школы» (1 класс, конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина). (таблица 6).

Таблица 6 – Результаты обследования компонентов грамоты у детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Итоговые контрольные работы по литературному чтению для детей начальной школы» (1 класс, конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина)

№ п/п	Имя ребенка	Способ чтения	Правильность чтения	Ошибки	Темп чтения	Выразительность чтения	Осознанность чтения	Баллы
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Аня В.	Целыми словами	Допускает 2 ошибки	Ошибки в ударении («бёрегу» вместо «берегу́», «пóймал»)	Норма	Выразительно	Осознанное	4

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5	6	7	8	9
				вместо «поймáл»)				
2	Данил К.	Целыми словами	Допускает 2 ошибки	Ошибки замены шипящих согласных на свистящие («леса» вместо «леса», «ерса» вместо «ерша»)	Норма	Маловыразительно	Осознанное	4
3	Кристина К.	Целыми словами	Допускает 1 ошибку	Повтор одного и того же слова при чтении	Норма	Маловыразительно	Осознанное	4
4	Роман Л.	Слог+целое слово	Допускает 2 ошибки	Ошибки в ударении («бэрегу» вместо «берегу́», «Витя» вместо «Витя́»)	Ниженормы	Маловыразительно	Осознанное	4
5	Вика Н.	Слог+целое слово	Допускает 3 ошибки	Ошибки смешения сонорных («озела» вместо «озера», «лыбу» вместо «рыбу», «елша» вместо «ерша»)	Ниженормы	Маловыразительно	Осознанное	3

Аня В. получила за контрольную по литературному чтению 4 балла. Девочка читала текст целыми словами, при этом допустила две ошибки в постановке ударений («бэрегу» вместо «берегу́», «пóймал» вместо «поймáл»). Чтение достаточно выразительно, отмечается нормальный темп. На вопросы по прочитанному тексту девочка смогла развернуто ответить.

Данил К. получил за контрольную по литературному чтению 4 балла. Мальчик читал текст целыми словами, при этом допустил две ошибки замены шипящих согласных на свистящие («леся» вместо «леща», «ерса» вместо «ерша»). Чтение маловыразительно, отмечается нормальный темп. На вопросы по прочитанному тексту мальчик смог развернуто ответить.

Кристина К. получила за контрольную по литературному чтению 4 балла. Девочка читала текст целыми словами, при этом допустила ошибку повтора одного и того же слова при чтении. Чтение маловыразительно, отмечается нормальный темп. На вопросы по прочитанному тексту девочка смогла развернуто ответить.

Роман Л. получил за контрольную по литературному чтению 4 балла. Мальчик читал текст способом – слог+целое слово, при этом допустил ошибки в ударении («бэрегу» вместо «берегу́», «Витя́» вместо «Вітя»). Чтение маловыразительно, отмечается темп чтения ниже нормы. На вопросы по прочитанному тексту мальчик смог развернуто ответить.

Вика Н. получила за контрольную по литературному чтению 3 балла. Девочка читала текст способом – слог+целое слово, при этом допустила ошибки смешения сонорных («озела» вместо «озера», «лыбу» вместо «рыбу», «елша» вместо «ерша»). Чтение маловыразительно, отмечается темп чтения ниже нормы. На вопросы по прочитанному тексту девочка смогла развернуто ответить.

Представим наглядно результаты диагностического обследования с помощью диаграммы (рисунок 5).

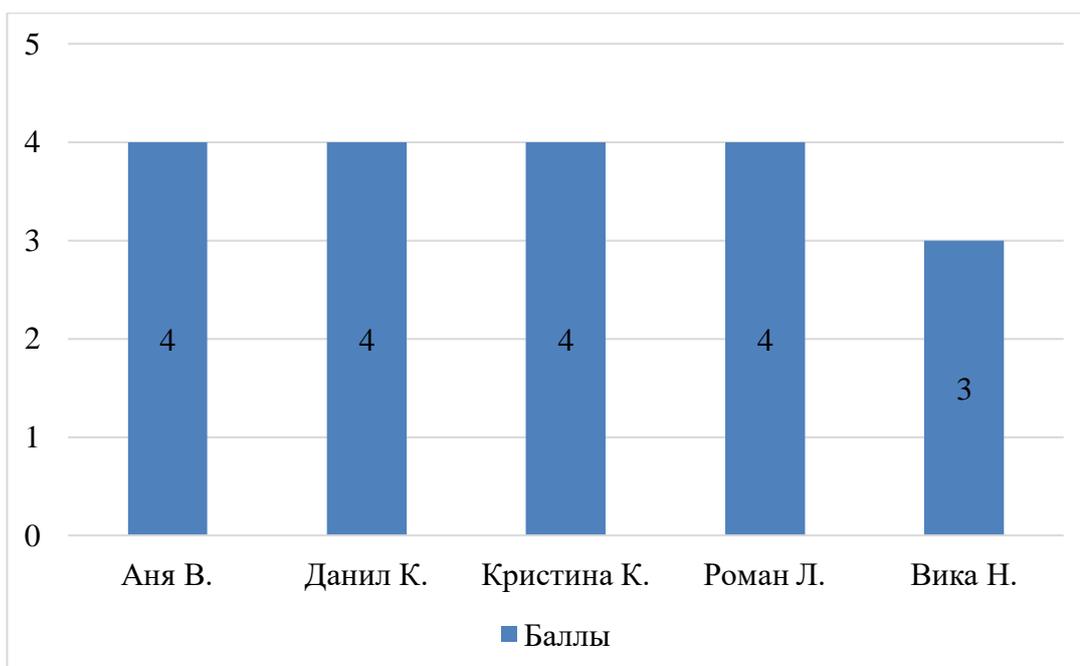


Рисунок 5 – Диаграмма обследования чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Итоговые контрольные работы по литературному чтению для детей начальной школы» (1 класс, конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина)

Таким образом, исходя из качественного и количественного анализа данных, мы можем сказать о том, что проведенная нами работа по психолого-педагогическому сопровождению детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе обучения грамоте дала положительную динамику. У детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, принявших участие в экспериментальной работе, выявлены следующие улучшения в уровне сформированности компонентов грамоты:

- дети научились осуществлять звуко-буквенный анализ слова;
- у детей появилась способность различать на слух гласные и согласные звуков, твёрдые и мягкие согласные;
- у детей сформированность умение правильно расставлять ударения в словах;
- к концу года все дети овладели навыками чтения и письма, показав достаточно хорошие результаты.

Выводы по третьей главе

Организация и проведение экспериментальной работы по обучению грамоте детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития позволили нам прийти к ряду выводов.

Для диагностики компонентов грамоты детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития мы взяли за основу следующие методики: «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (1 класс, начало года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина), «Чтение слогов» (Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова).

В результате диагностики обследуемых детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития отмечаются трудности в овладении компонентами грамоты, а именно:

- нарушен звуко-буквенный анализ слова;
- выявлены трудности в различении на слух гласных и согласных звуков, а также твёрдых и мягких согласных, в определении количества слов в предложении;
- выявлены множественные ошибки при расстановке ударений в словах;
- отмечаются трудности в овладении навыками чтения (простых двухбуквенных слогов, трех- и четырехбуквенные слоги).

Мы провели формирующий эксперимент, целью которого являлось формирование компонентов грамоты у детей младшего школьного возраста с ЗПР в процессе психолого-педагогического сопровождения. Для реализации цели этого эксперимента мы разработали поэтапно работу по психолого-педагогическому сопровождению детей с данным типом дизонтогенеза, в которую включили таких специалистов, как учитель-дефектолог, учитель-логопед, психолог, учитель начальных классов, а также родителей учеников. Для этого нами была разработана и внедрена программа психолого-

педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста (1 класс) с задержкой психического развития в процессе обучения грамоте.

При разработке коррекционно-развивающей программы, мы брали за основу или адаптировали упражнения и игры для данной категории обучающихся таких авторов, как Н.М. Белянкова, Е.С. Будникова, Л.Н. Ефименкова, Е.В. Колесникова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева в соответствии с выделенными ранее задачами программы.

Все игры и упражнения по формированию компонентов грамоты можно разделить на 4 направления в соответствии с выделенными задачами коррекционной работы:

1. Игры и упражнения по формированию умения осуществлять звуко-буквенный анализ слов.

2. Игры и упражнения по обучению правильной расстановке ударений в словах, различению ударных и безударных гласных.

3. Игры и упражнения по формированию умения анализировать предложения на слова.

4. Игры и упражнения по формированию навыков правильного слогового чтения.

3. Для повторной диагностики компонентов грамоты на контрольном этапе экспериментальной работы мы взяли за основу следующие методики: «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (1 класс, конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина), «Итоговые контрольные работы по литературному чтению для детей начальной школы» (1 класс, конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина). На контрольном этапе экспериментальной работы мы проследили динамику развития компонентов грамоты после проведения программы коррекционной работы. Для проведения контрольного этапа эксперимента мы использовали те же направления, что и на констатирующем этапе. Однако содержание

диагностического материала было усложнено в соответствии с требованиями к окончанию 1 класса по ФГОС НОО.

Таким образом, исходя из качественного и количественного анализа данных, мы можем сказать о том, что проведенная нами работа по психолого-педагогическому сопровождению детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе обучения грамоте дала положительную динамику. У детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, принявших участие в экспериментальной работе, выявлены следующие улучшения в уровне сформированности компонентов грамоты:

- дети научились осуществлять звуко-буквенный анализ слова;
- у детей появилась способность различать на слух гласные и согласные звуки, твёрдые и мягкие согласные;
- у детей сформированность умение правильно расставлять ударения в словах;
- к концу года все дети овладели навыками чтения и письма, показав достаточно хорошие результаты.

Данные контрольного эксперимента показали положительную динамику развития всех компонентов грамоты. Это говорит о том, что проведенная нами работа по психолого-педагогическому сопровождению детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе обучения грамоте была весьма эффективна, что подтверждает нашу гипотезу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось изучение теоретических источников по проблеме исследования, практическим путем обоснование эффективности психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе обучения грамоте.

На основе заданной цели нами был поставлен ряд задач.

Решая первую задачу исследования, мы осуществили анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования и пришли к выводу, что обучение грамоте – это раздел методики преподавания русского языка в начальных классах, который изучает процесс овладения грамотой и определяет методы формирования первоначальных умений чтения и письма. Овладение грамотой является первым этапом школьного обучения детей, в течение которого у них должны быть сформированы начальные навыки чтения и письма. Являясь отдельными видами речевой деятельности, чтение и письмо представляют собой сложные процессы, которые состоят из многочисленных операций.

В рамках решения второй задачи исследования мы выявили особенности сформированности компонентов грамоты у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Для диагностики компонентов грамоты детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития мы взяли за основу следующие методики: «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (1 класс, начало года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина), «Чтение слогов» (Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова).

В результате диагностики обследуемых детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития отмечаются трудности в овладении компонентами грамоты, а именно:

- нарушен звуко-буквенный анализ слова;
- выявлены трудности в различении на слух гласных и согласных звуков, а также твёрдых и мягких согласных, в определении количества слов в предложении;
- выявлены множественные ошибки при расстановке ударений в словах;
- отмечаются трудности в овладении навыками чтения (простых двухбуквенных слогов, трех- и четырехбуквенные слоги).

В рамках решения третьей задачи исследования мы провели формирующий эксперимент, целью которого являлось формирование компонентов грамоты у детей младшего школьного возраста с ЗПР в процессе психолого-педагогического сопровождения. Для реализации цели этого эксперимента мы разработали поэтапно работу по психолого-педагогическому сопровождению детей с данным типом дизонтогенеза, в которую включили таких специалистов, как учитель-дефектолог, учитель-логопед, психолог, учитель начальных классов, а также родителей учеников. Для этого нами была разработана и внедрена программа психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста (1 класс) с задержкой психического развития в процессе обучения грамоте.

Нами были поставлены следующие задачи программы:

1. Формировать у детей умение осуществлять звуко-буквенный анализ слов.
2. Учить детей различать на слух гласные и согласные звуки, звонкие и глухие, твёрдые и мягкие согласные.
3. Учить детей правильной расстановке ударений в словах, различению ударных и безударных гласных.
4. Учить детей анализировать предложения на слова.
5. Формировать у детей навыки правильного слогового чтения.

При разработке коррекционно-развивающей программы, мы брали за основу или адаптировали упражнения и игры для данной категории обучающихся таких авторов, как Н.М. Белянкова, Е.С. Будникова,

Л.Н. Ефименкова, Е.В. Колесникова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева в соответствии с выделенными ранее задачами программы.

Все игры и упражнения по формированию компонентов грамоты можно разделить на 4 направления в соответствии с выделенными задачами коррекционной работы:

1. Игры и упражнения по формированию умения осуществлять звуко-буквенный анализ слов.

2. Игры и упражнения по обучению правильной расстановке ударений в словах, различению ударных и безударных гласных.

3. Игры и упражнения по формированию умения анализировать предложения на слова.

4. Игры и упражнения по формированию навыков правильного слогового чтения.

На контрольном этапе экспериментальной работы мы проследили динамику развития компонентов грамоты после проведения программы коррекционной работы. Для проведения контрольного этапа эксперимента мы использовали те же направления, что и на констатирующем этапе. Однако содержание диагностического материала было усложнено в соответствии с требованиями к окончанию 1 класса по ФГОС НОО.

Таким образом, исходя из качественного и количественного анализа данных, мы можем сказать о том, что проведенная нами работа по психолого-педагогическому сопровождению детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе обучения грамоте дала положительную динамику. У детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, принявших участие в экспериментальной работе, выявлены следующие улучшения в уровне сформированности компонентов грамоты:

- дети научились осуществлять звуко-буквенный анализ слова;
- у детей появилась способность различать на слух гласные и согласные звуков, твёрдые и мягкие согласные;

– у детей сформированность умение правильно расставлять ударения в словах;

– к концу года все дети овладели навыками чтения и письма, показав достаточно хорошие результаты.

Данные контрольного эксперимента показали положительную динамику развития всех компонентов грамоты. Это говорит о том, что проведенная нами работа по психолого-педагогическому сопровождению детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе обучения грамоте была весьма эффективна, что подтверждает нашу гипотезу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова, А. К. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта [Текст] : учебник для студентов педагогических вузов / А. К. Аксенова, С. Ю. Ильина. – Москва : Просвещение, 2011. – 334 с.
2. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – Москва : Академия, 2002 (ГУП Сарат. полигр. комб.). – 206 с.
3. Алехина, С. В. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики [Текст] : методическое пособие / С. В. Алехина, М. М. Семаго. – Москва : МГППУ, 2012. – 156 с.
4. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / Петр Анохин. – Москва : Медицина, 1975. – 447 с.
5. Афонькина, Ю. А. Технологии комплексного сопровождения детей [Текст] / Ю. А. Афонькина, И. И. Усанова, О. В. Филатова. – Волгоград : Учитель, 2013. – 67 с.
6. Белянкова, Н. М. Обучение грамоте. Методическое пособие с поурочными разработками. 1 класс [Текст] : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / В. Г. Горецкий, Н. М. Белянкова. – Москва : Просвещение, 2017. – 374 с.
7. Белопольская, Н. В. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития [Текст] / Наталья Белопольская. – Москва : Изд-во УРАО, 1999. – 146 с.
8. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / Марина Битянова. – Москва : Совершенство, 1997. – 298 с.
9. Бондаренко, И. М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с

ограниченными возможностями здоровья [Текст] : методические рекомендации / И. М. Бондаренко, А. М. Ковешникова. – Москва : Наука, 2012. – 36 с.

10. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития : Ран. диагностика и коррекция задержки психич. Развития [Текст] : учеб.-метод. пособие для дефектологов / Наталья Борякова. – Москва : Гном-Пресс, 2000. – 62 с.

11. Будникова, Е. С. Частные методики обучения детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья: методика преподавания русского языка (специальная) и методика преподавания математики (специальная) [Текст] : учебно-методическое пособие / Е. В. Резникова, В. А. Бородина, Е.С. Будникова, В.В. Меренкова. – Челябинск : Южно-Уральский центр РАО, 2019. – 213 с.

12. Величенкова, О. А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы [Текст] : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Ольга Александровна Величенкова ; науч. рук. О. Б. Иншакова, Т. В. Ахутина ; МГПУ. – Москва, 2002. – 184 с.

13. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии [Текст] : учебник для студентов вузов / Татьяна Визель. – Москва : АСТ, 2005. – 382 с.

14. Ватина, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития [Текст] : методическое пособие / Е. В. Ватина, Н. Н. Журавлева. – Соликамск : СГПИ, 2012. – 67 с.

15. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – Москва : Просвещение, 1973. – 175 с.

16. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учеб. для студ. дефектол. фактов пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва, 2008. – 680 с.

17. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Лев Выготский. – Москва : АСТ, 2005. – 670 с.

18. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. М. Миролубов. – Москва : Высшая школа, 1982. – 373 с.
19. Гурьянов, Е. В. Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма [Текст] / Евгений Гурьянов. – Москва : Издательство АПН, 1959. – 264 с.
20. Дмитриева, Е. Е. Особенности общения шестилетних детей с задержкой психического развития с взрослым [Текст] : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.10 / Елена Ермолаевна Дмитриева. – Москва : НИИ Дефектологии, 1989. – 16 с.
21. Дробинская, А, О. Ребенок с задержкой психического развития : понять, чтобы помочь [Текст] / Анна Дробинская. – Москва : Шк. Пресса, 2005. – 95 с.
22. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Тихон Егоров. – Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 296 с.
23. Екжанова, Е. А. Итоговые контрольные работы по математике, русскому языку, чтению для детей начальной школы (по программам для С(К)ОУ VII вида) [Электронный ресурс] / Е. А. Екжанова, С. А. Мюльбах, Е. В. Резникова, М. Б. Хабибулина. – <http://maou73.ru/wp-content/uploads/Итоговые-контрольные-работы-7-вид.pdf>.
24. Жаренкова, Г. И. Психолого-педагогическое изучение учащихся с ЗПР в специальной школе [Текст] / Г. И. Жаренкова // Дефектология. – 1981. – № 2. – С. 45-49.
25. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями развития [Текст] : диагностика и сопровождение / М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко. – Москва : Национальный книжный центр, 2016. – 201 с.
26. Защиринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] : хрестоматия / Оксана Защирина. – Санкт-Петербург : Речь, 2015. – 245 с.

27. Иншакова, О. Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет [Текст] : пособие для логопеда : в двух частях : 0+ / Ольга Иншакова. – Москва : Владос, 2019. – 123 с.
28. Казакова, Е. И. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот : социально-эмоциональные проблемы [Текст] / Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова, А. М. Витковская. – Санкт-Петербург : Ин-т спец. педагогики и психологии, 2000. – 106 с.
29. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления [Текст] / Валерий Ковшиков. – Санкт-Петербург : изд-во КАРО, 2006 – 298 с.
30. Корнев, А. Н. Нарушение письменной речи у детей [Текст] / Алексей Корнев. – Москва, 2007. – 250 с.
31. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст]: учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2003. – 224 с.
32. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития [Текст] / Клара Лебединская // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 15-27.
33. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] / Виктор Лебединский. – Москва, 2015. – 198 с.
34. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва, 1971. – 40 с.
35. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Ленанд, 2014. – 211 с.
36. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] : учебное пособие / Е. А. Логинова, Л. С. Волкова. – Санкт-Петербург : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.

37. Лубовский, В. И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития [Текст] / Владимир Лубовский // Дефектология. – № 3 – Москва : Школьная пресса, 1994. – С. 3-10.
38. Мальцева, Е. В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития [Текст] / Екатерина Мальцева // Дефектология. – 1990. – С. 34-39.
39. Маркова, Л. С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с задержкой психического развития [Текст] : практ. пособие / Людмила Маркова. – Москва : АРКТИ, 2002. – 186 с.
40. Марковская, И. Ф. Ребенок с задержкой психического развития. ... Клиническая и нейропсихологическая диагностика / О. А, Дробинская, И. Ф. Марковская. – Москва, 1993. – 355 с.
41. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии : Ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Елена Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – 94 с.
42. Монгуш, О. О. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / Орлана Монгуш // Педагогическое мастерство : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – Москва : Буки-Веди, 2015. – С. 59-62.
43. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] : учебник для студ. вузов / Валерия Мухина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2015. – 428 с.
44. Нагорная, Г. А. Методологические и технологические основы психолого-педагогического сопровождения молодого поколения в процессе формирования профессионального мышления личности на этапе межпоколенческого перехода [Текст] / Галина Нагорная // Известия Академии педагогических и социальных наук. – 2008. – № 2. С. 169–173.
45. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к обучению в школе [Текст] : учебное пособие / Н. В. Нижегородцева,

В. Д. Шадриков. – Ярославль : Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2019. – 287 с.

46. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства [Текст] : учеб. пособие / Раиса Овчарова. – Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003 (ГУП Смол. обл. тип. им. В.И. Смирнова). – 317 с.

47. Озерецкий, Н. И. Моторная одаренность [Текст] / Николай Озерецкий. – Москва : Центральный институт труда, 1924. – 28 с.

48. Перслени, Л. И. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] : пособие для учителей / В. И. Лубовский, Л. И. Перслени, П. Б. Шошин. Москва : Просвещение, 1981. – 119 с.;

49. Плотникова, С. В. Теория и технология начального языкового образования [Текст] : учебное пособие для студентов Института педагогики и психологии детства / С. В. Плотникова, В. А. Шуритенкова. – Екатеринбург : УрГПУ, 2014. – 278 с.

50. Поддубная, Н. Г. Особенности произвольной памяти у детей с ЗПР [Текст] / Нина Поддубная // Дефектология. – 1995. – №6. – С. 19-23.

51. Пускаева, Т. Д. Возрастные особенности структуры познавательной деятельности детей с задержкой психического развития : на материале решения классификационных задач [Текст] : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Татьяна Дмитриевна Пускаева. – Москва, 1983. – 182 с.

52. Резникова, Е. В. Сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и речевыми нарушениями в условиях инклюзии [Текст]: методич. рекомендации / Е. В. Резникова, Н.В. Новоселова, В.В. Меренкова. – Челябинск: изд-во Юж-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 107 с.

53. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст] : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / Ирина Садовникова. – Москва : АРКТИ, 2005. – 400 с.

54. Семаго, Н. Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ [Текст] / Наталья Семаго. – Москва : Центр «Школьная книга», 2010. Серия «Инклюзивное образование». Вып. 2. – 158 с.
55. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] : кн. для учителя / Елена Слепович. – Минск : Нар. асвета, 1989. – 62 с.
56. Спирина, Н. П. Педагогическое сопровождение процесса преодоления речевых затруднений в общении младших школьников [Текст] : монография / Надежда Спирина. – Велик. Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003 (ИПЦ НовГУ им. Ярослава Мудрого). – 84 с.
57. Субботина, Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения [Текст] / Любовь Субботина Кемер. гос. ун-т. – Кемерово, 2002. – 22 с.
58. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Рашель Тригер. – Москва, 2008. – 190 с.
59. Тржесоглава, З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте [Текст] / З. Тржесоглава, В. В. Язвикова. – Москва : Медицина, 1986. – 255 с.
60. Тришина, О. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя технического вуза [Текст] : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Ольга Тришина. – Кемерово : Кемеров. гос. ун-т, 2006. – 23 с.
61. Трубайчук, Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе [Текст] : коллективная монография / Людмила Трубайчук. – Челябинск: изд-во ЧИПКРО, 2014. – 204 с.
62. Ульenkова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / Ульяна Ульenkова. – Москва : Педагогика, 2010. – 184 с.

63. Цыпина, Н. А. Обучение детей с задержкой психического развития в подготовительном классе [Текст] : пособие для учителя / В. Ф. Мачихина, Н. А. Цыпина. – Москва : Просвещение, 1987. – 142 с.

64. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей [Текст] : пособие по диагностике речевых нарушений / Галина Чиркина. – Москва : АРКТИ, 2003. – 240 с.

65. Шевченко, С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития [Текст] : метод. пособие / Светлана Шевченко. – Москва : Шк. Пресса, 2005. – 345 с.

66. Шипицина, Л. М. Специальная психология [Текст] : учебник для академического бакалавриата / Людмила Шипицына. – Москва : Издательство Юрайт, 2016. – 287 с.

67. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Даниил Эльконин. – Москва : Академия, 2011. – 383 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Программа коррекционного курса

«Обучение грамоте»

1 класс

для детей с задержкой психического развития

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка.....	3
Общая характеристика коррекционного курса «Обучение грамоте».....	5
Место коррекционного курса «Обучение грамоте» в учебном плане.....	6
Планируемые результаты освоения коррекционного курса.....	7
Содержание коррекционного курса.....	9
Тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности обучающихся.....	14
Учебно-методическое и материально-техническое обеспечение образовательной деятельности.....	16
Календарно-тематическое планирование коррекционного курса.....	20
Список литературы.....	27

Пояснительная записка

Программа коррекционного курса «Обучение грамоте» для обучающихся 1-х классов реализована на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «СОШ № 73 г. Челябинска».

Программа коррекционной работы в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (далее – ФГОС НОО) направлена на создание системы комплексной помощи детям с задержкой психического развития (далее –ЗПР) в освоении адаптированной основной образовательной программы начального общего образования (далее – АООП НОО), коррекцию недостатков в учебной и познавательной деятельности обучающихся, их социальную адаптацию и оказание помощи детям этой категории в освоении АООП.

Программа разработана в соответствии со следующими нормативными документами:

1. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 года № 273-ФЗ (редакция от 02.06.2016, с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2016);

2. Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373, с изменениями и дополнениями).

3. Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598).

4. Постановления Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность

по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (зарегистрировано в Минюсте России 14.08.2015 № 38528).

5. Адаптированной основной образовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

6. Учебного плана МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска».

7. Положения о рабочей программе МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска».

Цель программы – формирование компонентов грамоты детей младшего школьного возраста (1 класс) с задержкой психического развития.

Задачи программы:

1. Формировать у детей умение осуществлять звуко-буквенный анализ слов.

2. Учить детей различать на слух гласные и согласные звуки, звонкие и глухие, твёрдые и мягкие согласные.

3. Учить детей правильной расстановке ударений в словах, различению ударных и безударных гласных.

4. Учить детей анализировать предложения на слова.

5. Формировать у детей навыки правильного слогового чтения.

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

Содержание программы коррекционной работы определяют следующие принципы:

1. Принцип систематичности и последовательности – усвоение и преподавание знаний в определенном порядке, системе, подача материала от простого к сложному.

2. Принцип доступности – учет особенностей развития учащихся, такой организации обучения, чтобы дети не испытывали перегрузок и учитывали их реальные возможности.

3. Принцип повторяемости – имеет большое значение для усвоения компонентов грамоты посредством специальных упражнений.

4. Принцип комплексности – предполагает при построении коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с ЗПР взаимодействие всех специалистов (учитель-дефектолог, учитель-логопед, психолог) и родителей ребенка.

5. Принцип сознательности и активности детей. Обучение предполагает сознательное многократное выполнение сходных действий на различном материале и в разных условиях. Понимание детьми с ЗПР цели коррекционных занятий – одно из необходимых условий обучения грамоте.

Общая характеристика коррекционного курса «Обучение грамоте»

Обучение грамоте – это раздел методики преподавания русского языка в начальных классах, который изучает процесс овладения грамотой и определяет методы формирования первоначальных умений чтения и письма. Овладение грамотой является первым этапом школьного обучения детей, в течение которого у них должны быть сформированы начальные навыки чтения и письма. Являясь отдельными видами речевой деятельности, чтение и письмо представляют собой сложные процессы, которые состоят из многочисленных операций.

Объект коррекции – обучающиеся 1 класса с ЗПР.

Особенностью проведения коррекционных занятий является использование учителем-дефектологом специальных приемов и методов, обеспечивающих удовлетворение специальных образовательных потребностей детей с ЗПР, что позволяет максимально индивидуализировать коррекционный процесс:

- 1) частая смена видов деятельности;
- 2) включение в работу больше анализаторов;

- 3) использование ориентировочной основы действий (опорные сигналы, образцы выполнения задания, алгоритмы, схемы, таблицы и др.)
- 4) повторяемость программного материала с усложнением;
- 5) дифференциация заданий;
- 6) развитие в адекватном темпе;
- 7) дозированность подачи материала;
- 8) объяснение материала в интересной форме;
- 9) вовлечение в занимательную деятельность;
- 10) воздействие через эмоциональную сферу;
- 11) создание ситуации успеха;
- 12) рефлексия изученного.

Место коррекционного курса «Обучение грамоте» в учебном плане

Коррекционно-развивающая область, согласно требованиям ФГОС НОО младших школьников с ЗПР, является обязательной частью внеурочной деятельности и представлена фронтальными и индивидуальными коррекционно-развивающими занятиями.

На проведение коррекционной работы в 1 классе отводится 30 учебных недель (1 неделя дополнительных каникул в 3 четверти). 2 недели в начале учебного года отводится на обследование уровня сформированности компонентов грамоты, и 1 неделя в конце учебного года для подведения итогов коррекционной работы за год.

Длительность занятий в первом классе соответствии с рекомендациями АООП растет постепенно: с 25–30 минут в сентябре-октябре до 35 минут в ноябре-декабре и 40 минут, начиная со второго полугодия.

Занятия проводились 1 раз в неделю, в первой половине дня, продолжительностью 25-40 минут. Учитывая возраст детей и их особенности, предпочтительной формой проведения занятий была игровая форма.

Планируемые результаты освоения программы коррекционного курса

Личностные УУД:

- 1) осознавать роль языка и речи в жизни людей;
- 2) эмоционально «проживать» текст, выражать свои эмоции;
- 3) понимать эмоции других людей, сочувствовать, сопереживать;
- 4) высказывать своё отношение к героям прочитанных произведений, к их поступкам.

Метапредметные УУД:

Регулятивные УУД:

- 1) определять и формулировать цель деятельности на уроке с помощью учителя;
- 2) проговаривать последовательность действий на уроке;
- 3) учиться высказывать своё предположение (версию) на основе работы с материалом учебника;
- 4) учиться работать по предложенному учителем плану

Познавательные УУД:

- 1) ориентироваться в учебнике (на развороте, в оглавлении, в условных обозначениях);
- 2) находить ответы на вопросы в тексте, иллюстрациях;
- 3) делать выводы в результате совместной работы класса и учителя;
- 4) преобразовывать информацию из одной формы в другую: подробно пересказывать небольшие тексты.

Коммуникативные УУД:

- 1) оформлять свои мысли в устной и письменной форме (на уровне предложения или небольшого текста);
- 2) слушать и понимать речь других;
- 3) выразительно читать и пересказывать текст;
- 4) учиться работать в паре, группе; выполнять различные роли (лидера, исполнителя).

Предметные УУД:

- 1) отличать текст от набора предложений, записанных как текст;
- 2) осмысленно, правильно читать целыми словами;
- 3) отвечать на вопросы учителя по содержанию прочитанного;
- 4) подробно пересказывать текст;
- 5) называть звуки, из которых состоит слово (гласные – ударный, безударные; согласные – звонкие, глухие, парные и непарные, твёрдые, мягкие, парные и непарные); не смешивать понятия «звук» и «буква»; делить слово на слоги, ставить ударение;
- б) определять роль гласных букв, стоящих после букв, обозначающих согласные звуки, парные по мягкости (обозначение гласного звука и указание на твёрдость или мягкость согласного звука);
- 7) обозначать мягкость согласных звуков на письме;
- 8) определять количество букв и звуков в слове;
- 9) писать большую букву в начале предложения, в именах и фамилиях;
- 10) ставить пунктуационные знаки конца предложения;
- 11) списывать с печатного образца и писать под диктовку слова и небольшие предложения, используя правильные начертания букв, соединения.

Содержание коррекционного курса

При разработке коррекционно-развивающей программы, мы брали за основу или адаптировали упражнения и игры для данной категории обучающихся таких авторов, как Н.М. Белянкова, Е.С. Будникова, Л.Н. Ефименкова, Е.В. Колесникова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева в соответствии с выделенными ранее задачами программы.

Все игры и упражнения по формированию компонентов грамоты можно разделить на 4 направления в соответствии с выделенными задачами коррекционной работы:

1. Игры и упражнения по формированию умения осуществлять звуко-буквенный анализ слов.

2. Игры и упражнения по обучению правильной расстановке ударений в словах, различению ударных и безударных гласных.

3. Игры и упражнения по формированию умения анализировать предложения на слова.

4. Игры и упражнения по формированию навыков правильного слогового чтения.

Также в вышеназванные направления были включены игры и упражнения по развитию графомоторных навыков, фонематических процессов, координации движений.

В рамках коррекционной работы по формированию у детей умения осуществлять звуко-буквенный анализ слов мы выделили следующие задачи в рамках коррекционного занятия учителя-дефектолога:

1. Учить детей определять место звука в слове (начало, середина, конец).
2. Учить детей различать на слух гласные и согласные звуки, звонкие и глухие, твёрдые и мягкие согласные.
3. Учить составлять звуковые схемы слов.

Для решения данных задач были использованы следующие виды игр и упражнений:

1) «Нарисуй в прямоугольнике красный квадрат на том месте, где слышится звук «А» (в зависимости от изучаемого гласного звука): в начале, середине, конце»;

2) «Напиши букву «А» (в зависимости от изучаемой буквы) в соответствующем месте в прямоугольнике: в начале, середине, конце»;

3) «Проведи линии к букве «У» (в зависимости от изучаемой буквы и гласного звука) от предметов, в названии которых есть звук «У»»;

4) «В каждом квадрате напиши гласную букву, соответствующую гласному звуку, который есть в названии предмета»;

5) «Определи место звука «М» (в зависимости от изучаемого согласного звука) в названии каждого предмета и нарисуй синий квадрат в прямоугольнике в соответствующем месте: в начале, середине, конце»;

6) «Напиши названия предметов буквами, а внизу условными обозначениями»;

7) «Напиши в каждом квадрате под предметом букву, с которой начинается его название. Прочитай получившееся слово»;

8) «Определи первый звук в словах» (звонкий или глухой, твердый или мягкий);

9) «Выложи звуковую схему слова»;

10) «Соотнеси название картинки/слово с его звуковой схемой»;

11) «Проведи разбор слов (сколько букв (из них гласных, согласных), какие согласные твердые, какие мягкие, количество слогов)»;

12) «Назови слова, в которых есть звук «Б», а в которых «БЬ» (в зависимости от изучаемых твердых/мягких согласных звуков)»;

13) «Пропиши в тетради буквы, слова»;

14) «Письмо слогов под диктовку в две колонки под точки синего либо зеленого цвета соответственно твердости – мягкости:

– запись только гласной (ма – а , мя – я , мэ – э , ме – е , мо – о , мё – ё, му – у , мю – ю , мы – ы , ми – и и др.);

– запись слогов (ма – мя , мэ – ме , мо – мё , му – мю, мы – ми и др.);

15) «Лабиринты» («Пройди лабиринт, собирая буквы по пути к выходу. Запиши их по порядку в строку. Прочитай получившееся слово»).

Для обучения детей младшего школьного возраста с ЗПР в рамках коррекционного занятия правильной расстановке ударений в словах, различению ударных и безударных гласных были подобраны такие виды игр и упражнения для учителя-дефектолога:

1) «Поставь ударение в схеме слова»;

2) «Прочитай пары слов, в чем сходство и различие?».

3) «Покажи ударную гласную в словах»;

- 4) «Назови в предложении все ударные гласные»;
- 5) «Соотнеси слова со схемой»;
- 6) «Спиши слова, обозначь ударение»;
- 7) «Спиши слова, поставь ударение над выделенными словами»;
- 8) Сначала про себя по слогам, потом вслух прочитай записанные на доске слова, назови те из них, в которых безударный гласный находится в первом слоге. Спиши эти слова, подчеркивая безударные гласные»;
- 9) «Самостоятельно найди на доске слова с безударными гласными в первом слоге и запиши их в тетрадь»;
- 10) «Прочитай слова с верным ударением, пользуясь орфоэпическим словариком»;
- 11) «Найди слова, которые различаются ударением»;
- 12) «Расставь ударение. В каких словах знак ударения ставить не нужно»;
- 13) «Соединение точек» (тренировка способности вести руку по необходимой траектории, планировать свои движения);
- 14) «Графические диктанты»;
- 15) «Упражнение на развитие координации рук».

С целью формирования у детей младшего школьного возраста с ЗПР умения анализировать предложения на слова в занятия учителя-дефектолога включались следующие игры и упражнения:

- 1) «Определение количества слов в предложении и их последовательности» (например, «Сколько слов в предложении «Вова читает книгу». Какое первое слово? Второе? Третье?»);
- 2) «Придумывание ребёнком предложений, состоящих из определённого количества слов» («Придумай предложение, состоящее из трёх слов, четырёх, пяти»);
- 3) «Составление предложений из слов, данных в разбивку, или работа с так называемым деформированным текстом» («Слова «потеряли» своё место,

нужно «помочь» им найти его: например, «дети, мяч, в, играли», «высокие, растут, лесу, сосны, в»);

4) «Обведи рисунок, не отрывая руки в заданном направлении (в обычном темпе, в ускоренном темпе, под заданный ритм)»;

5) «Спиши предложения, правильно оформи их на письме»;

6) «Упражнения, направленные на развитие графической подготовленности» (штриховки, рисование по клеточкам).

И, наконец, для формирования у детей младшего школьного возраста с ЗПР навыков правильного слогового чтения были подобраны следующие виды игр и упражнений для коррекционных занятий учителя-дефектолога:

1) «Таблицы слогов» (учителем-дефектологом используется специальная таблица со слогами. Для начала педагог просит прочесть строку или столбец с определенной буквой. Затем можно попросить произвольно прочитать слоги, найти в таблице какой-то конкретный слог. Также можно попросить составить слова из слогов);

2) «Читаем цепочкой» (учитель-дефектолог последовательно показывает указкой слоги, дети читают их по очереди: первый слог читает один из учеников, следующий его партнёр и т.д. Цепочка считается разорванной, если кто-то из детей задержится и не успеет вовремя прочитать слог);

3) «Повторное чтение» (текст читается учеником несколько раз в течение минуты, то есть, с ограничением);

4) «Спрятанные буквы» (учитель-дефектолог подготавливает специальные карточки со словами, но некоторые буквы закрашивает, чтобы ребенок угадал, какая буква должна стоять на месте пропуска);

5) «Чтение блоков» (материал для упражнений это наиболее часто встречающиеся в русском языке парные буквосочетания и слова с такими буквосочетаниями. Он распределён по группам таким образом, чтобы строго последовательно соблюсти основной принцип обучения от простого к сложному).

б) «Чтение прямых слогов с сочетанием согласного попарно с гласными первого и второго ряда (ма – мя, мэ – ме , мо – мё , му – мю , мы – ми и др.);

7) «Живая азбука» (карточки из пар букв: З-Ж, Ч-Ц, Л-Р, С-Ц, Ч-С, Щ-С, С-З, Ш-Ж раскладываются перед детьми на столе изображением вверх. Используются также две карточки с изображением букв. По команде дети должны выбирать предметы (картинки), названия которых включают эту букву, и раскладывать их на группы).

Все занятия имеют гибкую структуру, разработанную с учетом возрастных особенностей детей и степени выраженности дефекта. Формы работы определяются целями занятий, для которых характерно сочетание как традиционных приемов и методов, так и инновационных технологий.

Структура коррекционного занятия:

1. Ритуал приветствия. Помогает спланировать обучающимся, в процессе приветствия помогает построить доверительные отношения в группе.

2. Разминка. Воздействие на эмоциональное состояние детей, уровень их активности (психогимнастика, музыкотерапия, пальчиковые игры). Разминка помогает настроиться на рабочую атмосферу в группе. Упражнения для разминки могут проводиться и между различными заданиями, это поможет отвлечься, поднять настроение, снять эмоциональное возбуждение.

3. Основное содержание занятия. Совокупность игр и упражнений, которые направлены на обучение детей грамоте. Важно правильно предъявлять порядок упражнений и игр от простых к сложным, также подразумевается смена деятельности (с учетом утомления детей).

4. Рефлексия занятия – оценка всего занятия, и каждого упражнения в отдельности. Арт-терапия, беседы. Для рефлексии необходимо учитывать: эмоциональное отреагирование (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему) и осмысление (почему это важно, для чего мы это делали).

На первом и последнем занятиях в программе проводятся диагностики уровня сформированности компонентов грамоты детей младшего школьного возраста с ЗПР по выбранным нами методикам:

– «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (1 класс, начало и конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина);

– «Чтение слогов», «Чтение текста» (Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова);

– «Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (1 класс, конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина);

– «Итоговые контрольные работы по литературному чтению для детей начальной школы» (1 класс, конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина).

После проведения диагностики проводится обработка полученных результатов, опираясь на которые, программу можно адаптировать под нарушения сформированности компонентов грамоты детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности обучающихся

Таблица 1 – Тематическое планирование программы «Обучение грамоте» для детей младшего школьного возраста с ЗПР (1 класс)

№ п/п	Направления	Количество часов	Виды деятельности
1	Диагностика уровня сформированности компонентов грамоты детей младшего школьного возраста с ЗПР	2 ч.	«Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (1 класс, начало года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина), «Чтение слогов» (Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова)
2	Формирование умения осуществлять звуко-буквенный анализ слов	29 ч.	Игры и игровые упражнения в соответствии с направлениями:

3	Обучение правильной расстановке ударений в словах, различению ударных и безударных гласных		1. Формирование умения осуществлять звуко-буквенный анализ слов. 2. Обучение правильной расстановке ударений в словах, различению ударных и безударных гласных.
4	Формирование умения анализировать предложения на слова		3. Формирование умения анализировать предложения на слова.
5	Формирование навыков правильного слогового чтения		4. Формирование навыков правильного слогового чтения
6	Оценка эффективности коррекционной работы (повторная диагностика)	2 ч.	«Итоговые контрольные работы по русскому языку для детей начальной школы» (1 класс, конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина), «Итоговые контрольные работы по литературному чтению для детей начальной школы» (1 класс, конец года), (Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина).
Итого			33 ч.

Учебно-методическое и материально-техническое обеспечение образовательной деятельности

Печатные пособия

Демонстрационный материал (картинки предметные, таблицы) в соответствии с основными темами программы обучения – более 10.

Карточки с заданиями по обучению грамоте для 1 класса – более 10.

Компьютерные и информационно-коммуникативные средства

Цифровые информационные инструменты и источники (по основным темам программы): электронные справочные учебные пособия.

Технические средства обучения

Стол учительский – 1.
Стул для педагога – 1.
Шкаф для пособий – 1.
Школьная парта, двухместная, регулируемая по высоте – 4.
Школьная парта, одноместная, регулируемая по высоте – 1.
Стул ученический, регулируемый по высоте – 9.
Ноутбук – 1.
МФУ – 1.
Экран – 1.
Проектор – 1.
Доска магнитная – 1.

Дидактические средства обучения

Таблица демонстрационная «Алфавит. Печатные и рукописные буквы русского алфавита».

Комплект таблиц демонстрационных «Обучение грамоте».

Картинный словарь универсальный (демонстрационный) «Русский язык» 1 класс с методическими рекомендациями.

Магнитная азбука демонстрационная (ламинированная).

Магнитная касса слогов демонстрационная (ламинированная).

Магнитная модель-апликация «Набор звуковых схем» демонстрационная.

Календарно-тематическое планирование программы коррекционного курса

№ п/п	Тема	Тематическое содержание	Дата	Кол-во часов
1 четверть				
Психолого-педагогическая диагностика уровня сформированности компонентов грамоты у младших школьников с ЗПР (2 часа)				
1	«Вводное занятие. Выделение звуков в слове. Звуки и буквы русского языка»	Понятия «звук», «буква». Отличия между гласными и согласными звуками. Выделение гласных и согласных звуков в словах. Работа со звуковыми схемами слов. Правильное произнесение звуков и называние букв	21.09	1
2	«Знакомство с жителями страны слов - звуковичками (звуками)»	Выделение и характеристика звуков. Произнесение слов обозначенных значками звуков	28.09	1
3	«Добрый волшебник. Ударение»	Выделение в словах ударного слога, обозначение ударения. Различение в словах ударных и безударных слогов	05.10	1
4	«Слова из первых звуков»	Характеристика звуков. Построение звуковой модели слов. Составление слов из первых звуков названий картинок	12.10	1

5	«Место звука в слове»	Определение места звуков в слове (начало, середина, конец). Звуковой анализ, определение места букв и звуков в словах. Развитие фонематического восприятия	19.10	1
6	«Трудности словесного ударения»	Особенности ударения русского языка. Представления о смыслоразличительной функции ударения. Логическое ударение	26.10	1
7	«В гостях у деда «Слоговеда»	Различение слова и слога, деление слова на слоги. Способы деления слов на слоги. Выделение слогов в словах	02.11	1
2 четверть				
8	«Гласные - согласные»	Разновидности звуков: гласные и согласные. Разграничение и обозначение гласных и согласных звуков. Смыслоразличительная роль звуков в речи, слове. Наблюдение связи звуковой структуры слова и его значения	16.11	1
9	«Распознавание твердых и мягких согласных звуков в словах»	Способ обозначения мягкости согласных звуков на письме гласными буквами. Распознавание в словах мягких и твёрдых согласных звуков, соотнесение звуковых обозначений со словом	23.11	1

10	«Обозначение мягкости согласных при помощи Ь. Правила дорожного движения»	Орфографическое действие - выбор буквы Ь в позиции после мягкого согласного на конце слова. Буква, как знак мягкости звука. Использование мягкого знака, как показателя мягкости предшествующего согласного звука в конце слова и в середине, перед согласными	30.11	1
11	«Звуковой анализ слов»	Анализ звукового состава слов. Классификация звуков. Выполнение звуковой записи слов	07.12	1
12	«Грамматическое домино». (Мягкие согласные звуки и Ь).	Способы обозначения мягкости согласных буквами: е, ё, ю, я, и, ь. Различение мягких и твёрдых согласных звуков. Навыки звукового анализа и синтеза	14.12	1
13	Игра «Грамотный регулировщик». (Звуко-буквенный анализ слов)	Звуко-буквенный разбор слов. Соотнесение звуковой и буквенной формы слова	21.12	1
14	«Сочиняем загадки»	Приобщение к словесному художественному творчеству. Общее понятие о загадке на основе осознания её основных признаков. Самостоятельное составление загадок	28.12	1

3 четверть

15	«Сочетания жи-ши. Грамматическая сказка»	Правописание сочетаний жи-ши. Нахождение орфограммы в слове и ее выделение. Составление текста из разрозненных предложений	11.01	1
16	«Сочетания ча-ща, чу-щу»	Правописание сочетаний ча-ща, чу-щу» ча-ща, чу-щу. Нахождение в словах изученных орфограмм	18.01	1
17	«Загадки правописания»	Правописание сочетаний жи-ши, ча-ща, чу-щу» ча-ща, чу-щу. Правописание слов с мягким знаком	25.01	1
18	Викторина «Написание сочетаний шипящими»	Правописание слов с сочетаниями жи-ши, ча-ща, чу-щу. Правильное применение правил при письме	01.02	1
19	«Сочетания «чк-чн»	Правописание сочетаний чк-чн. Нахождение слов на изучаемую орфограмму. Правописание в словах сочетаний чк, чн. Объяснение написания слов с данными орфограммами	08.02	1
20	«Путешествие в Словоград. Слова-синонимы»	Понятие о словах, близких по значению (синонимах). Умение подбирать к слову – близкие по значению слова. Нахождение сходства и различия слов – синонимов	15.02	1

21	«Путешествие в Словоград. Слова-антонимы»	Понятие о словах, противоположных по значению (антонимах). Распознавание и правильное употребление в речи антонимов. Сравнение антонимов по значению	22.02	1
22	«В гости к словам-родственникам»	Понятие «родственные слова». Нахождение в родственных словах общей части, подбор однокоренных слов	01.03	1
23	«Многозначные слова»	Представления о многозначных и однозначных словах. Употреблением однозначных и многозначных слов. Введение в активный словарный запас слов-терминов «многозначные» и «однозначные» слова»	15.03	1
4 четверть				
24	«Звонкие и глухие «двойняшки». «Сказка про Ошибку»	Представления о глухости и звонкости согласных звуков, о парности согласных звуков по глухости и звонкости. Различение парных звонких и глухих согласных звуков на слух и с помощью тактильных ощущений	05.04	1
25	Звонкие и глухие «Одиночки»	Понятие твёрдости-мягкости, звонкости-глухости. Непарные	12.04	1

		звонкие согласные звуки р, л, м, н. Непарные глухие звуки х, ц, ч, щ		
26	«Ударение над гласной может сделать букву ясной»	Единообразное написание корня в однокоренных словах и о проверке безударных гласных в корне. Употребление слов с безударными гласными в тексте	19.04	1
27	«Деление слов на слоги»	Способы деления слов на слоги. Выделение слогов в словах. Различение в слове количества слогов по количеству гласных звуков. Перенос слов с одной строки на другую	26.04	1
28	«Слова, которые пишутся с большой буквы»	Употребление заглавной буквы в именах собственных. Умение отличать имена собственные от нарицательных	03.05	1
29	«Итоговое занятие. Повторение»	Обобщение и закрепление знаний по курсу внеурочной деятельности	10.05	1
Повторная диагностика уровня сформированности компонентов грамоты у младших школьников с ЗПР с целью выявления эффективности коррекционного воздействия (2 часа)				

Список литературы

Для учителя:

1. Авторская программа В.Г. Горещкого, В. А Кирюшкина, А. Ф. Шанько «Обучение грамоте», 1 класс.
2. Волина В.В., Русский язык. Учимся играя. Екатеринбург «АРГО», 1996.
3. Волина В. В., Игры с буквами и словами на уроках и дома, М.: АСТ-ПРЕСС, 1995.
4. Гаврилюк Н., Картавенко Н., Страна Буквария, Смоленск, СОИУУ, 1994.
5. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Секреты орфографии. Москва «Просвещение», 1991 г.
6. Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина «Итоговые контрольные работы по математике, русскому языку, чтению для детей начальной школы (по программам для С(К)ОУ VII вида)».
7. Касаткина Н. А., Занимательные материалы к урокам обучения грамоте и русского языка в начальной школе, Волгоград, «Учитель», 2003.
8. Сборник рабочих программ «Школа России», 1-4 классы.

Для ученика:

1. Азбука. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. / В. Г. Горещкий, В. А. Кирюшкин, Л. А. Виноградская, М. В. Бойкина – М.: Просвещение, 2017. —128 с. ил. – (Школа России).
2. В. Г. Горещкий, Н. А. Федосова Прописи. Пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. В четырех частях. 19-е издание, Москва «Просвещение», 2018.
3. Рабочая тетрадь по обучению грамоте. 1 класс. В 2 частях. К Азбуке – В.Г. Горещкого и др. Тихомирова Е.М..