

Серия «Специальная психология»

С. Ю. ГОРБУНОВА

# Обучение грамоте детей с особыми образовательными потребностями



Москва  
2017

ББК 74.3

Г67

**Научный руководитель серии — И.Ю. Левченко,  
доктор психологических наук, профессор**

**Горбунова С. Ю.**

Г 67 Обучение грамоте детей с особыми образовательными потребностями. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 144 с. (Специальная психология.)  
ISBN 978–5–4441–0235–0

Пособие отражает современный психолингвистический подход к коррекции речевых нарушений и содержит методические рекомендации, которые позволят оптимизировать работу логопеда в дошкольном и школьном образовательном учреждении.

В первой части пособия представлено научно-теоретическое обоснование формирования письменной речи и влияние речевых нарушений на процесс ее становления.

Во второй части пособия предлагается система обучения грамоте детей с ОНР в добукварный период, раскрывающая специфику логопедической работы по реализации каждой из коррекционных задач, включающих формирование фонематического слуха, формирование операций слогового анализа, операций фонематического восприятия, грамматического строя речи, а также работу над развитием оптико-пространственных представлений и зрительного восприятия, подготовку руки к процессу письма.

Данное пособие будет полезно логопедам, учителям начальной школы, воспитателям дошкольных организаций, студентам педагогических специальностей логопедического профиля.

ББК 74.3

*Оригинал-макет данного издания является собственностью  
ООО «Национальный книжный центр» (НКЦ),  
и его воспроизведение любым способом  
без согласия правообладателя запрещено*

ISBN 978–5–4441–0235–0

© С. Ю. Горбунова, 2016  
© Оформление. ООО «Национальный  
книжный центр», 2017

*Моим учителям  
Валентине Константиновне Воробьёвой  
и  
Борису Моисеевичу Гринштуну  
посвящается*

# Содержание

|   |     |
|---|-----|
| ПРЕДИСЛОВИЕ . . . . .   | 7   |
| ЧАСТЬ ПЕРВАЯ. Теоретические основы обучения грамоте<br>в добукварный период . . . . .                 | 13  |
| 1.1. Психофизиологические особенности становления<br>графических навыков у детей . . . . .            | 13  |
| 1.2. Причины трудностей овладения грамотой детьми<br>с ОВЗ . . . . .                                  | 19  |
| ЧАСТЬ ВТОРАЯ. Задачи и содержание работы<br>в добукварный период обучения грамоте . . . . .           | 32  |
| 2.1. Принципы работы по формированию языковых<br>обобщений. . . . .                                   | 33  |
| 2.2. Развитие фонематического слуха<br>и коррекция дефектов произношения. . . . .                     | 38  |
| 2.3. Формирование операций слогового анализа . . . . .  | 53  |
| 2.4. Формирование операций фонематического<br>восприятия . . . . .                                    | 57  |
| 2.5. Формирование грамматического строя речи . . . . .  | 68  |
| 2.6. Работа над развитием оптико-пространственных<br>представлений и зрительного восприятия . . . . . | 94  |
| 2.7. Подготовка руки к процессу письма . . . . .  | 117 |
| ПОСЛЕСЛОВИЕ . . . . .   | 131 |
| ЛИТЕРАТУРА . . . . .  | 134 |

# Предисловие

Поступление в школу является значимым этапом в жизни как здорового ребенка, так и ребенка с ограниченными возможностями здоровья, и серьезно влияет на социальную ситуацию детского развития.

Актуальность проблемы подготовки детей с ОВЗ, и в частности с системными (тяжелыми) нарушениями речи, к овладению письменной речью обусловлена тем, что в реальной практике обучения грамоте дошкольников и школьников с недоразвитием речи обнаруживаются серьезные проблемы. Основной причиной их возникновения является то, что учителя-логопеды как дошкольных, так и школьных учреждений при обучении детей первоначальным навыкам чтения и письма не в полной мере учитывают специфику функционирования и дальнейшего развития письменной речи. Вовремя начатое и правильно организованное обучение ребенка с ограниченными возможностями здоровья позволяет своевременно предотвращать либо смягчать не только первичные, но и вторичные по характеру нарушения, связанные с отклонениями в психическом развитии и взаимодействием с окружающим миром. Общеизвестно, что дети с ограниченными возможностями здоровья представлены неоднородной группой не только по первичному нарушению, но и внутри самой группы. Так, среди детей, имеющих тяжелые нарушения речи, есть дети с алалией, дети с дизартрией, дети с ринолалией, дети с комплексным дефектом, доля которых в последние годы существенно увеличилась. Как правило, их недостатки в физическом или психическом развитии препятствуют получению цензового образования без специально созданных условий обучения и воспитания.

Принятый Федеральный государственный стандарт начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья определяет требования к условиям реализации адаптированной основной образовательной программы начального общего образования детей с ОВЗ:

- создание возможностей для достижения детьми с ОВЗ установленных стандартом требований к результатам освоения адаптированной программы;
- соблюдение санитарно-гигиенических норм образовательного процесса, создание санитарно-бытовых условий, таких как оборудованное рабочее место, комната психологической разгрузки и т.д.;
- организация временного режима;
- обеспечение учебниками, рабочими тетрадями, дидактическими материалами, отвечающими особым образовательным потребностям детей на каждой ступени образования в соответствии с выбранным уровнем и вариантом программы.

Необходимо отметить, насколько велик диапазон уровня психического развития дошкольников с ОВЗ, поступающих в школу, — от детей, испытывающих временные и легкоустраняемые трудности, до детей со стойкими и тяжелыми нарушениями развития. Причем уровень психического развития ребенка зависит не только от характера и степени выраженности самого первичного дефекта, но и от качества, систематичности и комплексности предшествующего обучения в дошкольном возрасте.

Именно поэтому обучение грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития и нарушениями опорно-двигательного аппарата должно быть основано на длительной специальной подготовке, начинающейся в дошкольном учреждении и продолжающейся в первом классе общеобразовательной школы. Прежде всего, еще в добукварный период обучения, как указывают в своих исследованиях Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирина, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева, Р. И. Шуйфер и

др., учителем-логопедом должна быть проведена большая работа по коррекции дефектов устной речи. Речь идет об одновременной работе по формированию правильного произношения и восприятия звуков родного языка с работой по уточнению, расширению словарного запаса, развитию грамматических навыков и умений, обучению связному говорению.

Взаимосвязь этих направлений логопедической работы обусловлена тем, что все компоненты речевой системы, а именно: фонетика, лексика и грамматика — всегда находятся в состоянии подвижного взаимодействия, способствующего последовательной смене периодов речевого развития, усвоению новых средств общения и их совершенствованию. В общем виде эта связь отмечена в работах А. Р. Лурия, Н. Х. Швачкина, Д. Б. Эльконина, утверждающих, что речь является важнейшим средством общения, и ее нарушения препятствуют не только адекватному речевому контакту, но и в ряде случаев задерживают формирование познавательных процессов, негативно сказываются на овладении письмом и чтением, могут являться причиной личностных переживаний ребенка. Следовательно, одним из приоритетных направлений коррекционной работы в добукварный период обучения грамоте будет не только работа по исправлению фонетических, фонематических и лексико-грамматических нарушений, входящих в структуру системного дефекта речи, но и нормализация временных и оптико-пространственных представлений ребенка, развитие его когнитивных возможностей и подготовка двигательной сферы к процессу письма.

Как известно из различной методической и специальной литературы, отклонения в формировании произносительной стороны речи выражаются у разных категорий детей по-разному. У одних они могут ограничиваться отдельными искажениями звукопроизношения и влиять на внятность устной речи — в таких случаях затрагивается лишь фонетическая сторона речевого развития детей, они редко смешивают или заменяют звуки другими, хотя и не произносят их нормативно, т.е. соответственно эталонному фонемному звучанию. У других детей нарушения произношения про-

являются в более сложных дефектах, связанных как со всевозможными поломками слоговой структуры слова и звуконаполняемости, так и с недоразвитием фонематических процессов. Именно такие дефекты, в конечном счете, и приводят к трудностям овладения первоначальными навыками чтения и письма.

Практика логопедической работы и многочисленные исследования (В. К. Воробьева, С. Ю. Горбунова, О. Е. Грибова, Г. И. Жаренкова, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.) свидетельствуют о том, что в устной речи детей дошкольного и младшего школьного возраста, в анамнезе которых значится общее недоразвитие речи (ОНР), можно отметить ряд специфических фонетических и лексико-грамматических отклонений (в сравнении с речью их нормально говорящих сверстников).

Так, наиболее типичными недостатками произносительной сферы являются: отсутствие звука; его неправильное произношение, выражающееся в атипичном для русского языка артикулировании; некорректное использование звука (смещение), проявляющееся в нестойком использовании правильной артикуляции; всевозможные замены звуков, причем наиболее частотными являются взаимозамены свистящих и шипящих, звонких и глухих, твердых и мягких, аффрикат и сонорных. Наряду с дефектами произношения, в устной речи детей с ОНР наблюдаются специфические поломки слогового контура слова. Как отмечает А. К. Маркова, нередко можно встретить опускание слогов или добавление, перестановку, персеверацию, сокращение согласных при стечениях. Кроме того, недостаточно дифференцируя звуки речи, дети нередко смешивают значения слов, близких по фонетическому составу, например: *тень — день, угол — уголь, нос — нёс, нос — ночь, лечь — лец, лец — лес, пенёк — пинок*. Они испытывают затруднения в заданиях по подбору предметных картинок с акустически оппозиционными звуками, с трудом осуществляют операции синтеза, т.е. подбора слов на заданный звук, составления слов из



банка слогов и т.д. В силу ограниченности как словарного запаса, так и эталонов лексико-синтаксических моделей учащиеся нелегко овладевают навыками связного говорения, в частности это касается в первую очередь умений составлять предложения со словами на изучаемые звуки. Наличие такого рода ошибок позволяет говорить о целесообразности проведения логопедической работы, формирующей речь (ее устную и письменную формы) как особый вид деятельности ребенка (говорение, чтение, письмо), осуществляемой на разных уровнях языковой системы (фонологическом, лексическом, грамматическом, синтаксическом).

Необходимо отметить, что дети с системными нарушениями речи, по мнению А. Н. Корнева, Л. Н. Ефименковой, Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой, Г. В. Чиркиной и др., составляют в школьном возрасте группу риска по возникновению нарушений письма и чтения (дисграфии и дислексии). Для предупреждения такого рода нарушений, как считают многие исследователи, эти дети должны научиться отделять звуковую сторону слова от смысловой, уметь анализировать звуковой состав слова, четко и правильно проговаривать все его части. Обозначенные предпосылки необходимы как для овладения детьми с ОНР принципом фонематического написания, так и для усвоения морфологического принципа русского письма.

Общеизвестно, насколько важным для ребенка является начало процесса обучения, формирующего первую установку внимания по отношению к определенной работе. Именно успешность этих первых шагов зачастую оказывает сильное влияние на формирование последующих школьных успехов. Недаром всеми методистами давно уже признано, что учить правильно с самого начала гораздо легче, чем потом переучивать. Одним из важных условий школьной адаптации ребенка с тяжелым недоразвитием речи является его психофизиологическая подготовка к овладению знаковой системой языка, т.е. письмом и чтением. Обучение грамоте является первым этапом в этом длительном процессе формирования письменной речи, следовательно, от того,

насколько правильно и прочно у аномального ребенка сформируются первоначальные умения, зависит эффективность дальнейшего обучения.

Необходимо подчеркнуть, что обучение первоначальным навыкам грамоты — это сложный психологический процесс, для овладения которым, кроме достаточного уровня когнитивного и речевого развития, необходима определенная зрелость ряда психофизических функций. Так, к началу обучения грамоте у ребенка должны быть сформированы операции фонематического и зрительного восприятия, линейной памяти, пространственной ориентировки, зрительно-моторной координации, функции внимания как средства контроля за осуществлением учебной деятельности, развит фонематический слух и необходимые для обучения мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, систематизация, классификация, сериация, умозаключение, абстрагирование).

Целью настоящего пособия является определение целей, задач, методов и приемов коррекционной работы на первоначальных этапах формирования механизмов письма и чтения, обеспечивающих мотивацию процесса усвоения всех необходимых для овладения ими действий и операций. Поэтому в основу разработки предлагаемых методических рекомендаций был положен деятельностный подход, развиваемый известными отечественными психологами и психолингвистами (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, Э. И. Клычникова, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Р. М. Фрумкина, Д. Б. Эльконин и др.). Он позволяет проанализировать и описать все этапы логопедической работы в добукварный период обучения грамоте с точки зрения формирования у младших школьников мотивов, целей, действий, операций и механизмов письменной речи.

Книга может быть адресована студентам педагогических учебных заведений, практическим работникам дошкольных и школьных учреждений, а также родителям, желающим помочь своему ребенку в подготовке к обучению письму и чтению.

# ЧАСТЬ ПЕРВАЯ.

## Теоретические основы обучения грамоте в добукварный период

### 1.1. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ

Многие исследователи и методисты, работавшие над проблемой первоначального обучения детей письменной речи, выдвигали различные теоретические взгляды на взаимоотношения между устной и письменной речью. Большинство специалистов все отличия письменной речи от устной сводили лишь к разнице технической стороны этих видов речевой деятельности, указывая на то, что устная речь производится органами речи, а для письма необходима работа руки; что в устной речи слова следуют друг за другом непрерывным потоком, а на письме они изображаются отдельно друг от друга; что устное высказывание воспринимается благодаря действию слухового анализатора, а письменное — через зрительный анализатор. Без сомнения, все эти отличия абсолютно верны, но они явно недостаточны для определения внутренних механизмов превращения мысли в слово. Поэтому предположение о том, что письменная речь является простым переводом устной речи в систему письменных знаков, на современном этапе развития психолингвистики и методики обучения русскому языку является несколько поверхностным.

В работе «Развитие устной и письменной речи учащихся» (1998) Д. Б. Эльконин писал о том, что правильная по-

становка работы по культуре устной и письменной речи зависит, с одной стороны, от понимания учителем их сходства и различия, с другой — от осознания их взаимосвязи. А для достижения педагогических целей обучения языку ребенок должен осознать именно **разницу** природы устной и письменной речи.

Как известно, письменная речь, в отличие от устной речи, формируется только в условиях направленного обучения, и ее механизмы складываются в период овладения грамотой; затем они совершенствуются в ходе дальнейшего обучения и на протяжении всей жизни человека. Являясь более поздним и более сложным образованием, письменная речь формируется на базе устной речи, овладение которой начинается со второго года жизни и протекает у ребенка непроизвольно в процессе общения со взрослыми.

В отличие от устной речи, протекающей автоматизированно, без сознательного анализа ее звукового состава, письменная речь с самого начала представляет собой произвольно организованную деятельность с сознательным анализом составляющих ее компонентов. Такая развернутость характера письменной речи сохраняется у обучающегося письму длительное время, и лишь на более поздних этапах формирования, когда техника графики уже не вызывает затруднения, когда произошло овладение операциями лексико-синтаксического анализа, а также накоплен достаточный лексикон, письмо может превратиться в сложный автоматизированный навык. Графический образ слова будет воспроизводиться не по отдельным элементам (буквам), а как единое целое, единым моторным актом. Процесс письма протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным. Конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в знаковую систему языка являются автоматизированные движения руки. Этому этапу предшествует сложная подготовительная деятельность, проводимая в добукварный период обучения грамоте. Процесс письма, имея многоуровневую структуру, включает большое количество операций. У взрослого человека они носят сокращен-

ный, свернутый характер, а у детей на этапе начального овладения письмом, при обучении грамоте эти операции предстают в развернутом виде.

Ребенок, овладевающий письмом, по мнению А. Р. Лурия (1929), проходит в своем развитии два основных этапа:

- ◆ условно-подражательный, когда на листе бумаги изображаются различные каракули;
- ◆ этап образа-гистограммы, который позднее трансформируется в буквенную запись.

Чтобы образ-гистограмма превратился в алфавитическую запись, ребенок, как писал Л. С. Выготский (1956), должен сделать для себя основное важное открытие, состоящее в том, что рисовать можно не только предметы окружающего мира, но и речь.

Педагогу, обучающему ребенка первоначальным навыкам грамоты, необходимо определять характерные и существенные отличия устной речи от письменной, понимать психофизиологические механизмы письма и чтения, знать структуру этих видов речевой деятельности человека. Как известно по данным специальной (психологической, физиологической) литературы, сложные условно-рефлекторные связи письменной речи присоединяются к уже сформированным связям второй сигнальной системы, т.е. к устной речи, и развивают ее. Именно в процессе письменной речи устанавливаются новые связи между словом слышимым, произносимым и словом видимым. Если устная речь в основном осуществляется деятельностью речедвигательного и речеслухового анализаторов, то письменная речь, по мнению Б. Г. Ананьева, является не слухомоторным, а зрительно-слухомоторным образованием. В своих исследованиях А. Н. Леонтьев (1975) писал о том, что письменная речь, являясь продуктом высшей психической деятельности, осуществляется посредством следующего набора основных операций:

- ◆ анализ звукового состава слова;

- ◆ перевод фонем в графемы;
- ◆ графомоторная операция «перешифровки», или запись.

Исходя из понимания того, что письменная речь является зрительной формой существования устной речи, ребенок на начальных этапах овладения письмом и чтением сталкивается с одной из самых сложных задач, связанных с переводом линейной последовательности звуков, расположенных во времени, в пространственную последовательность графических символов. Следовательно, для формирования полноценных навыков чтения и письма существенным оказывается состояние не только речевых, но и некоторых важных неречевых функций.

Говоря о неречевых функциях, хотелось бы в первую очередь отметить всеобщую значимость временных и пространственных отношений предметов и явлений, которая обусловлена самим фактом существования всего живого в границах определенного отрезка времени и в определенном пространстве. По конкретному способу отражения мозгом человека основных форм движущейся материи в психологии выделяют несколько видов различения:

- ◆ зрительно-пространственное;
- ◆ слуховое;
- ◆ кожно-осязательное;
- ◆ костно-мышечное (кинестетическое) пространственное.

В онтогенезе различение ребенком пространства складывается постепенно, превращаясь из смутного и отрывочного во все более четкое и целостное. Такое различение пространства формируется на основе адекватного восприятия ребенком собственного тела. Комплексное сочетание ощущений от восприятия человеком собственного тела носит название схемы тела. Созревание телесной схемы сопряжено с установлением латерализации, т.е. функциональной асимметрии в деятельности парных сенсомоторных органов руки,