

Методика коррекционно-педагогической работы при ОНР: обучение детей с разными уровнями речевого развития

Основы коррекционного обучения разработаны в психолого-педагогических исследованиях ряда авторов (Р. Е. Левина, Б. М. Гриншпун, Л. Ф. Спирина, Н. А. Никашина, Г. В. Чиркина, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова и др.).

Формирование речи основывается на следующих положениях:

- распознавание ранних признаков ОНР и его влияние на общее психическое развитие;
- своевременное предупреждение потенциально возможных отклонений на основе анализа структуры речевой недостаточности, соотношения дефектных и сохранных звеньев речевой деятельности;
- учет социально обусловленных последствий дефицита речевого общения;
- учет закономерностей развития детской речи в норме;
- взаимосвязанное формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка;
- дифференцированный подход в логопедической работе с детьми, имеющими ОНР различного происхождения;
- единство формирования речевых процессов, мышления и познавательной активности;
- одновременное коррекционно-воспитательное воздействие на сенсорную, интеллектуальную и афферентно-волевую сферу.

Дети с ОНР не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, свойственный нормальным детям (Л. Ф. Спирина, 1980). Коррекция речи для них длительный процесс, направленный на формирование речевых средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе общения и обучения.

Эта задача реализуется различно в зависимости от возраста детей, условий их обучения и воспитания, уровня развития речи.

Обучение детей первого уровня речевого развития предусматривает: развитие понимания речи; развитие самостоятельной речи на основе подражательной деятельности; формирование двусоставного простого предложения на основе усвоения элементарных словообразований.

Логопедические занятия с безречевыми детьми проводятся небольшими подгруппами (2—3 человека) в форме игровых ситуаций, что помогает постепенно формировать мотивационную основу речи. При этом используются персонажи кукольного театра, заводные игрушки, теневой театр, фланелеграф и т. д.

Работа по расширению понимания речи базируется на развитии у детей представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, понимания конкретных слов и выражений, отражающих знакомые детям ситуации и явления.

С первых моментов логопедической работы детей ориентируют на понимание словосочетаний, подкрепленных наглядным действием. Логопед говорит короткими фразами из 2—4 слов, употребляя одни и те же слова в разных грамматических формах, повторяя отдельные словосочетания.

Дети усваивают в импрессивной речи названия предметов, действий, совершаемых самим ребенком, постепенно приучаются различать признаки предметов. Материалом для проведения таких занятий являются игрушки, одежда, посуда, продукты питания и т. д.

Одновременно дети обучаются пониманию некоторых грамматических значений. Особое внимание обращается на умение различать грамматические формы единственного и множественного числа существительных и глаголов; обращения-повеления к одному или нескольким лицам (*сядь — сядьте*); глаголы, близкие по звучанию (*везут — несут; купается — катается*); действия, близкие по сходству ситуации (*шьет, вяжет, вышивает, лежит, спит*), а также противоположные по значению (*надень — сними, включи — выключи*) и т. д. Формирование пассивной речи способствует преодолению конкретности и недифференцированности словесных понятий. Точное понимание речевых инструкций контролируется ответным действием ребенка. Важно правильно организовать предметную ситуацию, подобрать соответствующий дидактически и игровой материал. При этом необходимо использовать музыкальные занятия, изобразительную деятельность, экскурсии, прогулки и т. д. Упражнения проводятся при хорошем эмоциональном контакте с ребенком, устойчивости его произвольного внимания.

Развитие самостоятельной речи является необходимым условием для формирования активного лексического запаса у детей. Логопед называет те слова, словосочетания и фразы, которые хотел бы включить в экспрессивную речь ребенка.

Создается ситуация, которая вызывает коммуникативно-познавательную потребность в речи. Появившиеся звуковые комплексы или лепетные слова в игровой форме нужно неоднократно повторить в разной тональности, темпе, с разной интонацией.

Перед ребенком не ставится задача правильного фонетического оформления. На этом этапе детей учат называть: близких людей (*мама, папа, баба*); простые имена (*Тата, Ната, Коля, Оля*); выражать просьбы (*иди, на, да*) в сопровождении жеста и т. д.

После того как у детей появилась возможность подражать слову взрослого, добиваются воспроизведения ударного слога, а затем ритмико-интонационного рисунка одно-двух-трехсложных слов (*мак, киса, машина*). Детей учат приращивать одинаковые слоги из доступных звуков в конце слова (*ру-ка, нож-ка, пап-ка*).

Лепетные слова необходимо использовать в простых предложениях, содержащих обращение и повеление (*мама, дай*); указательные слова и именительный падеж существительного (*тут киса*); повеление и прямое дополнение (*дай мяч*).

При обучении детей употреблению формы повелительного наклонения 2-го лица единственного числа первоначально можно ограничиться воспроизведением лишь ударного слога, а затем — двух слогов и более.

Детей учат грамматически правильно строить предложения типа: именительный падеж существительного + согласованный глагол 3-го лица настоящего времени. Рекомендуется предварительно повторить глаголы повелительного наклонения 2-го лица единственного числа, а затем к основе глагола «наращивать» звук *t* (*сиди — сидит*).

Логопед вовлекает детей в речевое общение и приучает к пользованию такой элементарной формой устной речи, как краткий ответ на вопрос. Это является переходной ступенью к овладению простым диалогом.

Работа по формированию звуковой стороны речи в этот период заключается прежде всего в развитии восприятия речи. Рекомендуются различные специальные упражнения:

- выделение заданного слова в ряду других слов. Логопед называет: *машина, собака, кошка*, а ребенок должен поднять флажок, если услышит слово *собака*;
- различение слов, близких по звучанию, но разных по смыслу (*уточка — удочка*); различение сходных по звуковому составу предложений (показать картинку: то купается, а кто катается).

Для расширения объема слуховой памяти и удержания последовательности слов детям предлагается ряд занятий на выполнение двух-трехступенчатых инструкций, запоминание ряда из 3—4 картинок и т. д.

Формирование звукопроизношения на данном этапе не является самостоятельной задачей. Однако отдельные артикуляционные упражнения, уточнение

правильного произношения имеющихся у детей звуков позволяет создавать благоприятные условия для вызывания отсутствующих. Формирование произношения тесно связано также с усвоением слов разной слоговой структуры. Детей обучают неосознанному членению слов на слоги, послоговому проговариванию слова. Воспроизведение слова сопровождается отхлопыванием с соблюдением соответствующего ритма. Проговариваются прямые одинаковые слоги (*да-да, да-да*), слоги с разными согласными звуками (*ма-па, па-ма*), закрытые в обратные слоги (*пап-ап*).

В процессе проведения занятий с детьми первого уровня последовательно формируется активное отношение ребенка к языковой действительности.

Стержневым моментом на этом этапе обучения является специально организованная эмоциональная игра с определенной учебно-речевой задачей.

Мотивы, цель и ситуация игры конкретизируются в зависимости от направленности на овладение словарным запасом, начатками грамматических значений.

В результате многоаспектного воздействия на речевую деятельность дети переходят на новую ступень развития. Они начинают использовать начатки разговорной речи в различных ситуациях в связи с разными видами деятельности. Заметно повышается их познавательная и речевая активность.

Обучение детей второго уровня осуществляется преимущественно в дошкольных группах для детей с ОНР (с 4-летнего возраста), в подготовительном классе школы для детей с тяжелыми нарушениями речи I отделения (с 6—7-летнего возраста). Коррекция речевого дефекта с одновременным медикаментозным воздействием при показаниях может периодически проводиться на базе речевых стационаров, психоневрологических санаториев (с 4—7 лет — дошкольное отделение, от 7—13 лет — школьное отделение).

Основные задачи обучения включают:

- интенсивную работу по развитию понимания речи, направленную на различение форм слова;
- развитие элементарных форм устной речи на базе уточнения и расширения словарного запаса, практического усвоения простых грамматических категорий;
- овладение правильным произношением и различением звуков, формирование ритмико-слоговой структуры слова.

Материалом для обогащения речи детей служит окружающая действительность, изучение которой происходит на основе тематического цикла. Уточняются и накапливаются конкретные понятия, формируется предметная соотнесенность

слова, выделение и называние действий, признаков и называние действий, признаков, качеств и т. д.

Систематическая работа по расширению пассивного и активного словаря, развитие сознательного восприятия речи позволяет наращивать и обобщать языковые наблюдения над смысловыми, звуковыми, морфологическими и синтаксическими сторонами речи.

В целях дальнейшего развития понимания речи детей учат различать значение приставок в страдательных причастиях; по окончанию глагола прошедшего времени определять лицо, к которому принадлежит совершаемое действие; определять взаимоотношения действующих лиц по синтаксической конструкции (например, предьявляются парные картинки, на одной из которых изображена «нестандартная» ситуация: «заяц убегает от девочки», «девочка убегает от зайца»); понимать пространственные отношения предметов, выраженных предлогами; объединять предметы по их общему назначению (*отбери все, что тебе нужно для шитья*); различать падежные окончания (*покажи книжку карандаш-ом, карандаш, — ручкой*), существительные в уменьшительно-ласкательной форме (*себе возьми гриб, дай мне грибок*).

Вводятся вопросы, требующие понимания изменения форм слов и их связей в предложении.

Развитие элементарных форм устной речи на данном этапе предусматривает практическое употребление предложений из нескольких слов.

Обязательным условием успешного обучения детей на данном этапе является понимание ими значения каждого члена предложения.

Детей учат отвечать на вопросы, составлять предложения по моделям.

Их учат слушать и сопоставлять существительные винительного, творительного (с ударными окончаниями), дательного падежей с именительным. Предложения с данными формами слов четко произносит сначала логопед, а затем неоднократно повторяет ребенок. В это время в речь детей вводятся простые определения, обозначающие признаки предметов по величине, цвету, вкусу и т. д.

Организуются вопросно-ответные беседы по поводу знакомых ситуаций и предметов.

Практическое усвоение грамматических форм подготавливается развитием слухового восприятия, пассивного и активного словаря, звукопроизношения.

Как только дети научатся отвечать на вопросы, составлять предложения по демонстрации действий к картинкам, можно приступить к воспитанию умения

объединять предложения в маленький рассказ. Широко используется заучивание коротких стихов.

Овладение правильным произношением включает использование разнообразных упражнений по развитию артикуляции, вызыванию звуков, различению на слух поставленных фонем.

Дети третьего уровня речевого развития в настоящее время составляют основной контингент специальных дошкольных и школьных учреждений. В возрасте 5 лет они зачисляются для воспитания и обучения в старшую группу детского сада, с 6—7 лет поступают в подготовительный или I класс школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Дети, которые могут быть условно отнесены к верхней границе третьего уровня, при условии достаточной школьной подготовки обучаются в общеобразовательной школе с обязательным посещением логопедических занятий на школьном логопедическом пункте.

Основными задачами коррекционного обучения данной категории детей являются:

- практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;
- формирование полноценной звуковой стороны речи (воспитание артикуляционных навыков, правильного звукопроизношения, слоговой структуры и фонематического восприятия);
- подготовка к грамоте; овладение элементами грамоты;
- дальнейшее развитие связной речи.

Формирование речевой практики как основы усвоения элементарных закономерностей языка осуществляется на базе развивающегося фонематического восприятия, правильного произношения звуков и правильного восприятия структуры слова; практического умения различать, выделять и обобщать значимые части слова; на основе наблюдений над связью слов в предложении.

Путем планомерного накопления наблюдений над смысловыми, звуковыми, морфологическими, синтаксическими сторонами речи у детей развивается чутье языка и происходит овладение речевыми средствами, на основе которых возможен переход к самостоятельному развитию и обогащению речи в процессе свободного общения.

Одновременно дети подготавливаются к успешному усвоению учебных предметов.

Выполнение этих задач тесно связано с развитием познавательной деятельности детей, с выработкой у них умения наблюдать, сравнивать и обобщать явления окружающей жизни.

Успешная коррекция речевого недоразвития осуществляется в результате многоаспектного воздействия, направленного на речевые и внеречевые процессы, на активизацию познавательной деятельности дошкольников (И. Т. Власенко).

В условиях специального учреждения весь комплекс перечисленных задач решается четкой организацией жизни детей и правильным распределением коррекционных и воспитательных мероприятий. Их выполнению служит бытовая деятельность детей, целенаправленные наблюдения за природой, жизнью людей и животных, собственные действия с предметами, игрушками, различные виды игр.

Основная работа по коррекции речевого недоразвития осуществляется логопедом на занятиях. Логопедические занятия подразделяются на два типа: занятия по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи. Они включают в себя: формирование словарного запаса; грамматической правильности речи и развитие связной речи.

На занятиях по формированию звуковой стороны речи наиболее эффективной формой является проведение фронтальных логопедических занятий с подгруппами по 6—7 человек.

Распределение детей на подгруппы проводится логопедом с учетом выраженности речевого дефекта.

Поскольку проявление речевого недоразвития у детей отличается большой вариативностью, предусматривается индивидуальная работа по преодолению стойких речевых недостатков, препятствующих успешному усвоению материала на фронтальных занятиях. Систематически проводятся индивидуальные занятия с одним ребенком или с 2—4 детьми, имеющими однородные формы речевой патологии.

Воспитатель планирует свою работу с учетом общепедагогических и специальных логопедических задач.

Продолжается работа по развитию понимания речи. Детей учат вслушиваться в обращенную речь, выделять названия предметов, действий, признаков, понимать обобщенное значение слова, выбирать из двух слов наиболее подходящее к данной ситуации (*ломает — рвет, мажет — клеит, прыгает — скачет*). В это время их учат понимать текст с усложненной, конфликтной ситуацией.

Формируется умение выделять части предмета. Предметный лексический материал связан с изучением предметов, окружающих детей. На основе понимания признаков предметов они учатся их группировать в практической

деятельности. Уточняется значение существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Особое внимание обращается на точное понимание смысла предложений, включающих слова, сходные по своему звуковому составу, но разные по значению. В этих предложениях употребляются личные и возвратные глаголы (*покажи, где мальчик катается на санках, где мальчика катают на санках*), существительные в косвенных падежах (*покажи, где малыши надевает шубу, где малышу надевают шубу*), притяжательные прилагательные (*дай Коле карандаш — дай Колин карандаш*).

На основе уточненного пассивного речевого запаса организуется устная речевая практика, в которой последовательно закрепляют лексические и грамматические знания.

В процессе усвоения предметного словаря продолжается знакомство детей с различными способами словообразования.

Первоначально детям предлагаются упражнения аналитического характера, способствующие формированию ориентировки в морфологическом составе слов: выбрать родственные слова из контекста, сопоставить их по длине и содержанию, вычленив одинаково и различно звучащие элементы слов.

Постепенно, на основе предметно-графических схем происходит знакомство с универсальными способами образования слов: суффиксальным — для имен существительных и прилагательных, префиксальным — для глаголов. У детей развиваются навыки складывания нового слова из 2-х частей, одна из которых равна корню, а другая — аффиксу: *гриб + ник, сапож + ник, при + шел, при + нес, при + плыл*.

Привлекая внимание к общности корневой части среди цепочки родственных слов (*лес, лесной, лесник*), логопед, формирует у детей интуитивное представление о системе словообразовательных связей языка. (Т. В. Туманова. 1997.).

Одновременно детей учат понимать обобщенное значение слова. Только после этого предлагается самостоятельно образовать относительные прилагательные от существительных со значениями ответственности с продуктами питания (*молочный, шоколадный*), растениями (*дубовый, сосновый*). Детей учат вслушиваться в окончания прилагательных, отвечать на вопросы типа: «Про какой предмет можно сказать деревянный, -ая, -ое?».

Одновременно у детей воспитывается умение образовывать прилагательные от наречий, от существительных, а также разные их степени.

Развивая умение правильно передавать в речи оттенки слов, дети учатся образовывать уменьшительные названия качеств предметов.

Учитывая, что детям с ОНР свойственны трудности в узнавании сходства и различия слов, близких по звучанию и значению, особое внимание уделяется этому различию. Сначала нужно внимательно вслушаться в эти слова. Например, показывая щепотку чая, спрашивают: «Что это?» — Чай. При этом поясняется что его заваривают в **чайнике**, а посуда, из которой пьют чай, называется **чайной**. Интонационно выделяется значимая часть слова. На следующих занятиях различаются родственные слова при показе других предметов (*соль — солонка, сахар — сахарница*).

Особое внимание уделяется образованию признака от названия предмета, действия или состояния (*мыло — мыльный — мылить — мыльница*).

Важно, чтобы у детей происходило не формальное накопление родственных слов, а подготавливалось сознательное их использование в самостоятельной речи.

Необходимым условием уточнения и расширения словаря детей является практическое усвоение наиболее распространенных случаев многозначности слов.

Целесообразно начать с существительных, у которых перенос основан на конкретных, наглядных признаках (*шляпка девочки, шляпка гвоздя, шляпка гриба*).

При показе предметов внимание детей обращается на то общее, что их объединяет. После ряда подобных упражнений дети самостоятельно подбирают многозначные слова (например: *ножка ребенка — ножка стола, стула, кресла, дивана, гриба* и т. п.) и составляют с ними предложения.

На логопедических занятиях проводятся упражнения по вычленению разного значения в многозначных глаголах. Детям предлагают подбирать разные существительные к глаголам (*лети птица, муха, самолет, шарик; идет человек, слон, поезд, дождь; плывет рыба, утка, человек, облако*).

Из слов с переносным значением наиболее доступны пониманию часто употребительные, образные выражения, в которых это значение противопоставляется основному. Так, например, обратив внимание на покрасневшее лицо одного из детей, можно сказать: «У Вовы лицо румяное, как яблоко». Также привлекается внимание детей к словосочетаниям типа: *сердитый человек — сердитый ветер, мороз; трусливый, как заяц, хитрый как лиса*.

Лучшему пониманию переносного смысла значения слов помогает слушание специально подобранных стихов и прозаических отрывков.

Подготовительным этапом ознакомления детей со словами-антонимами является проверка и уточнение известных детям слов — названий признаков предметов и действий. Подбираются пары предметов с ярко выраженными признаками и

сравниваются по вкусу, цвету, размеру и т. д. Интонационно подчеркивается их качественная противоположность (*острый — тупой карандаш*).

Одновременно с обогащением словарного запаса происходит грамматическое его оформление. Специально созданные ситуации, использование режимных моментов помогают в практическом плане усваивать значения предметов, различать окончания падежных форм, правильно согласовывать прилагательные и числительные с существительными. Вся работа по формированию грамматически правильной речи обязательно опирается на реальные представления ребенка и постоянно совершенствующееся слуховое восприятие. Новая грамматическая форма закрепляется в упражнениях по словоизменению и словообразованию, по составлению словосочетаний и предложений.

Усвоение лексических значений и грамматических способов выражения различных отношений дает возможность более широкого использования самостоятельных высказываний детей. С этой целью проводятся специальные занятия по формированию разговорной и описательной речи. Основой для организации речевой практики детей служат практические действия с предметами, участие в различных видах деятельности, активные наблюдения за жизненными явлениями.

Составляя предложения по описанию различных действий, по содержанию картин, дети подготавливаются к умению связно рассказывать об увиденном. Разнообразные приемы и способы обучения детализируют в соответствии со структурой дефекта. Дети учатся рассказывать о последовательно воспроизводимых действиях, составлять простые рассказы по следам выполненной серии действий. В процессе обучения различным видам рассказов-описаний проводятся упражнения в сравнении предметов.

Практическое усвоение грамматических категорий сочетается с умением составлять распространенные предложения, сравнивать и сопоставлять слова по их смысловому значению и грамматическим признакам (число, род, падеж). Детей обучают тому, что одну и ту же мысль можно выражать различными языковыми средствами. Это побуждает их употреблять сложные предложения с придаточными разных видов.

Формируется также умение противопоставлять однородные члены предложения, пользоваться союзами (*а, и* и др.).

Сначала логопед предъявляет образец правильного построения сложного предложения, далее дети повторяют его, а затем и самостоятельно составляют аналогичные конструкции (*Дети надели плащи, потому что пошел дождь*).

Необходимо приучить детей повседневно использовать приобретенные речевые умения и навыки в самостоятельных связных высказываниях. С этой целью

используется ряд специальных заданий на привлечение их внимания к составу предложения и связи слов в предложении.

Обучение рассказыванию занимает большое место в общей системе логопедических занятий. В это время уделяется внимание закреплению навыка свободного пользования в речи поставленными звуками, а также их дифференциации, как и на слух, так и в произношении. На протяжении всего коррекционного обучения эта работа сочетается с развитием четкости речи и устранением затруднений в воспроизведении слов, сложных по слоговому составу и звуконаполняемости. Включаются специальные упражнения, направленные на развитие выразительности речи. Продолжается работа по обучению детей грамоте.

По следам звукового анализа и синтеза дети складывают слоги, слова, простые предложения. Они должны уметь преобразовать слово (*рак — лак, сок — сук* и т. д.), членить предложения на слова, овладеть навыком сознательного послогового чтения. Все это подготавливает необходимую основу для их успешного обучения в школе, а также предупреждает возможность возникновения специфических ошибок при письме и чтении.

Обучение и воспитание детей с ОНР школьного возраста осуществляется в специальных школах для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Разработка содержания и методов обучения основывается на тщательном изучении закономерностей речевого развития учащихся (Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирова, И. К. Колповская, Г. В. Чиркина, О. Е. Грибова и др.).

Системное нарушение всех компонентов речевой деятельности характеризуется следующими проявлениями

- ограниченным словарным запасом;
- наличием многочисленных словесных замен;
- использованием слов в ограниченных речевых ситуациях без учета контекстуальных связей;
- устойчивым аграмматизмом;
- бедностью и стереотипностью синтаксического оформления речи; использованием преимущественно простых распространенных предложений с небольшим количеством членов (3—4);
- нарушением звуко-слоговой структуры речи с преобладанием звуковых ошибок фонематического типа.

Разговорная речь детей, поступающих в школу, малословна, тесно связана с определенной ситуацией. Связная (монологическая) речь значительно отстает от возрастной нормы по уровню развития и имеет специфические дефекты (В. К. Воробьева, 1975; Л. Ф. Спирина, 1980).

У детей с ОНР, таким образом, к началу школьного обучения недостаточно сформированы языковые средства, задерживается формирование коммуникативной и обобщающей функции речи.

Особенности речевого развития учащихся I отделения определяют специфику обучения в школе. Основным учебным предметом, который служит в наибольшей степени коррекционным целям, является начальный курс русского языка. Содержание уроков по этому предмету в специальной школе имеет несколько направлений: устранение нарушений речевого развития; организацию активной речевой практики; обучение письму, чтению; систематическое изучение сведений по грамматике, правописанию; подготовку к дальнейшему усвоению русского языка как предмета и других курсов в объеме неполной средней общеобразовательной школы.

В процессе специального обучения языку осуществляется также развитие познавательной деятельности на материале речевых фактов, постепенное формирование отвлеченного словесного мышления, создание прочной основы для дальнейшего повышения образовательного и культурного уровня учащихся и овладения профессией.

Цели специального обучения обеспечиваются четко продуманным решением ряда частных задач:

- усвоение элементарных теоретических сведений по фонетике, морфологии, синтаксису, орфографии, графике и пунктуации, подготавливающих к изучению систематического курса языка средней школы;
- обогащение речевой практики детей, развитие умения сознательно использовать знания по фонетике, грамматике и правописанию;
- овладение на этой основе способами моделирования, различными речевыми операциями.

Постепенно осуществляется переход от сугубо практических занятий по формированию речи к изучению языка. Решение речевых и языковых задач в их взаимосвязи требует специальных педагогических средств и расчленения курса русского языка на разделы, отличные от общеобразовательной школы.

Программа начальных классов состоит из следующих разделов: «Развитие речи», «Произношение», «Обучение грамоте», «Фонетика, грамматика, правописание и развитие речи», «Чтение и развитие речи».

Основная задача развития речи состоит в том, чтобы приблизить учеников к уровню практического владения родным языком в норме, т. е. научить пользоваться речью как средством общения.

С этой целью систематически проводится совершенствование форм речевого общения и средств языка по следующим взаимосвязанным направлениям:

а) развитие у детей различных видов устной речи (диалогической, монологической) на основе обогащения знаний об окружающем мире;

б) формирование и расширение лексической стороны речи;

в) практическое овладение основными закономерностями языка на основе усвоения смысловых и грамматических отношений;

г) формирование лексико-грамматической готовности к осознанному усвоению других разделов родного языка (обучению грамматике, грамоте, правописанию).

Исходным положением для системы работы по развитию речи является принцип коммуникативной направленности речи. Соблюдение его предполагает формирование общения в процессе активной речевой деятельности, создание у учащихся мотивированной потребности к речи путем стимуляции их речевой активности и моделирования ситуаций, способствующих порождению самостоятельных и инициативных высказываний.

Учащиеся с общим недоразвитием речи вовлекаются в коммуникативную деятельность с самых ранних этапов обучения, еще не владея всей языковой системой. Языковой материал накапливается поэтапно в связи с различными видами деятельности. При этом осуществляется постепенный переход от речевой деятельности, развертывающейся в наглядной ситуации, к общению с опорой на прежний речевой опыт, на контекст. Учащиеся подготавливаются к продуцированию развернутых высказываний, требующих усложненных синтаксических конструкций, использования отвлеченной лексики, свободного владения морфологическими изменениями слов.

Отбор языкового материала также подчинен коммуникативным целям и осуществляется с учетом его частотности, продуктивности и доступности усвоения.

Система работы по развитию речи предусматривает концентрический путь освоения речевого материала (Л. Ф. Спирова, 1980).

Сначала отрабатывается обиходная лексика и побудительные фразы простейшей конструкции. Этим обеспечиваются элементарные формы общения. Постепенно вводится словарный материал, необходимый для выражения понятий более отвлеченного характера, и усложняются грамматические формы. На этой основе

осуществляется переход от диалогической речи к описательно-повествовательной, а затем к составлению устных и письменных связных текстов.

В начале обучения используется преимущественно ситуативная форма общения, а затем формируется база для контекстной речи.

Программа по развитию речи имеет специальные подразделы: «Работа над словом», «Работа над предложением» и «Связная речь».

В ней отражены требования к устной и письменной речи учащихся, объем словарно-семантической работы, модели словосочетаний. Тематика для развития речи включает курс ознакомления с окружающим миром, предусмотренный программой для общеобразовательной школы.

Изучение лексики и отбор словаря для развития пассивной и активной форм речи осуществляются тематически. Каждая тема содержит примерный объем сведений, признаки принадлежности к данной теме и предусматривает постепенное уточнение ее и систематизацию на основе наблюдений и логических приемов сравнения, анализа, синтеза, обобщения.

Первоначально основное внимание уделяется развитию понимания разговорной речи. В специально организованных ситуациях учащиеся вслушиваются в обращенную к ним речь, осмысленно выполняют просьбы, поручения и т. п. Правильность понимания на этом этапе контролируется ответным действием, однако не исключается возможность и словесного ответа.

Затем формируется диалог в учебной и игровой ситуации (подг. — 1-й класс) с постепенным переходом к краткой беседе по представлениям детей (2-й—3-й классы).

В 3-м—4-м классах осуществляется развитие связной устной речи при проведении тематических бесед. Обращается внимание на правильную последовательность в передаче событий, включение элементов рассуждения, оценки и доказательности.

Практическое овладение морфологическими и синтаксическими закономерностями происходит в процессе работы над усвоением тематического материала. Таким образом, лексический, морфологический и синтаксический материал усваивается в тесной взаимосвязи.

Овладение грамматическим строем языка, морфологическими и синтаксическими элементами осуществляется практическим путем, без употребления грамматических терминов.

Выделяя для изучения ту или иную грамматическую категорию или форму, учитель должен подвести учащихся к определенным грамматическим обобщениям.

В подготовительном, 1-м, 2-м и частично 3-м классе учащиеся должны практически овладеть основными грамматическими закономерностями языка.

Начиная с 3-го класса у детей формируется умение употреблять сложные предложения и закрепляются навыки использования усвоенных типов предложений в связной речи.

В 4-м и 5-м классах предусматривается практическое обобщение усвоенных грамматических закономерностей.

На основе развития устной речи вырабатываются умения в области письменной речи.

Обучение письменной речи начинается с 3-го класса и условно делится на три этапа: 1 — вводный; 2 — этап сознательного усвоения грамматических действий и осознанного оперирования грамматическими единицами; 3 — этап формирования автоматизированных умений.

Методика обучения письменной речи носит коррекционно-пропедевтический характер. В задачу методики наряду с обучением новому виду речевой деятельности и формированию навыка пользования грамматическими правилами построения письменного высказывания включается создание адекватных предпосылок для успешного их освоения, заключающееся в коррекции механизма порождения аграмматизма в письменной речи (О. Е. Грибова).

В тесной связи с формированием речи происходит овладение звуковой стороной речи. В системе обучения детей с тяжелыми нарушениями речи выделен специальный раздел — произношение. Его основная задача — воспитание у учащихся четкой, внятной и выразительной речи, коррекция фонематического недоразвития и формирования навыков анализа и синтеза звукового состава речи.

При обучении произношению на всех этапах решаются три основных задачи: формирование навыков произношения звуков и развитие фонематического восприятия; развитие ритмической и звуко-слоговой структуры речи; развитие навыков анализа и синтеза звукового состава речи.

Наиболее эффективной работой по формированию произношения в специальной школе является сочетание уроков произношения и индивидуальных логопедических занятий.

Индивидуальные часы предназначаются преимущественно для коррекции произношения звуков. Существенной их особенностью в младших классах

является предваряющая отработка звуков до изучения их в классе на уроках произношения.

При планировании фронтальной работы учитель-логопед основное внимание должен акцентировать на особенностях звуковой стороны, характерных для первого, второго уровня развития речи. Специфические же особенности артикулирования и восприятия звуков, обусловленные различными формами речевой патологии, устраняются на индивидуальных занятиях.

Учащиеся с первым и вторым уровнем развития речи обычно зачисляются в подготовительный класс.

Общая задача обучения в этот период заключается в активизации, уточнении и обогащении словесной речи, в процессе которой постепенно развивается фонетическое ее оформление. Особое внимание обращается на вызывание слов с последующим уточнением и закреплением правильного произношения звуков, слогов и слов несложной звуко-слоговой структуры.

Изучение звуков речи осуществляется концентрически. Сначала усваивается произношение звуков и их дифференциация. Процесс развития происходит в сфере слухового и кинестетического восприятия. Затем осуществляется изучение соответствующих букв и устанавливается взаимосвязь между звуковыми и графическими образами.

Закреплению правильного произношения и различия звуков способствует письмо под диктовку отдельных слов, предложений с предварительным анализом и самостоятельно.

В связи с этим для каждого этапа обучения разработана система упражнений, позволяющая последовательно формировать грамматические навыки и умения у учеников с общим недоразвитием речи.

Задача вводного этапа состоит в том, чтобы познакомить детей с таким явлением как письменная форма речи и выявить его специфические черты. На этом этапе решается еще и косвенная задача — уточнение обобщенных морфологических значений частей речи и формирование умения соотносить конкретное слово с его обобщенным лексико-грамматическим значением. С этой целью используется алгоритм определения морфологической соотнесенности слова, опирающийся, с одной стороны, на наглядно-предметные представления учеников, а с другой — на формальный языковой анализ.

На втором этапе учат определять границы предложения, на основе автоматизированного умения вычленять предикативное ядро из состава предложения, вырабатывается у них осознанный навык оформления предложения в письменных работах. Для этого предлагается алгоритм анализа предложения «от предиката к субъекту» и вводятся специальные надстрочные знаки, позволяющие

установить наглядные связи между составляющими ядра. В ходе обучения используется метод лингвистического эксперимента и большое количество упражнений корректорского характера. Использование условных обозначений, несущих смысловую нагрузку, позволяет эффективно применять методы моделирования и конструирования в процессе формирования осознанного навыка и автоматизированного умения.

Алгоритмизация грамматических действий позволяет в случае появления затруднений у детей возвращаться к отдельным операциям и корректировать их на доступном учащимся понятийном и языковом уровнях.

На третьем этапе обучения ставится задача включить осознаваемые учениками навыки грамматического оформления письменного высказывания в самостоятельную письменную речь и довести их до уровня автоматизированного умения.

В процессе автоматизации навыков устанавливаются параллели между письменной речью и кодифицированным литературным языком, используя в качестве тренировочных многочисленные устные высказывания, подчеркивая в них особенности, присущие литературному языку. Использование схем и условных обозначений позволяет на этом этапе регулировать процесс автоматизации навыков и ограничивать круг используемых грамматических форм и конструкций. На третьем этапе приступают к работе над изложениями и сочинениями.

Закончив подготовительный класс, учащиеся, как правило, овладевают нормативным произношением всех звуков речи на ограниченном речевом материале.

Поэтому в 1-м классе изученные ранее звуки вновь отрабатываются на расширенном словарном материале. Соответственно усложняются задания по развитию и уточнению фонематического восприятия.

Работа в 1-м классе строится с учетом более сложного и неоднородного состава учащихся. Наряду с детьми, закончившими подготовительный класс, в 1-й класс зачисляются и неуспевающие из общеобразовательной школы. Их устная речь характеризуется общей невнятностью, нечеткостью и, как правило, фонематическим недоразвитием, а письмо — дисграфическими ошибками.

В соответствии с этим на индивидуальных занятиях осуществляется следующая работа:

а) развитие движений артикуляционного аппарата, необходимых для правильного и четкого произношения звуков. Для детей с выраженными нарушениями артикуляционного праксиса проводятся (в течение года) специальные упражнения.

б) формирование навыка правильного произношения звуков у вновь поступивших учащихся в соответствии с их индивидуальными затруднениями и структурой дефекта;

в) преодоление нарушений произношения слов сложного слогового состава (со стечением 2—3 согласных, трех- и четырех сложных слов и т. п.);

г) преодоление индивидуальных затруднений, связанных с анализом звукового состава слова, и коррекция дисграфии.

Содержание фронтальной работы в 1-м классе составляет усовершенствование навыка правильного произнесения звуков, изученных ранее, и постановка неправильно произносимых. Усложняется звуко-слоговая структура речевого материала, и дифференцируются между собой звуки, близкие по акустико-артикуляционным признакам. Усвоение произношения каждого звука речи и дифференциация его со всеми близкими звуками должны предшествовать изучению букв.

Работа над правильным построением предложений проводится с учетом программы по развитию речи. Внимание обращается на умение четко произносить окончания слов в связи с изменением их форм.

Развитие слуховой памяти включает умение повторить в данной последовательности слоговой ряд, состоящий из 3—4 сочетаний, умение запомнить в данной последовательности 3—5 слов, заучивание наизусть букварных текстов (8 предложений).

Формирование звуковой стороны речи во 2-м классе ставит своей целью полное усвоение звукового состава речи и выработку нормального темпа и плавности речи. На основе индивидуальных планов осуществляется преодоление индивидуальных речевых затруднений учащихся. Сюда входит:

а) развитие артикуляционной моторики и постановка звуков учащимся с нарушением подвижности или строения артикуляционного аппарата, продолжение работы, начатой в подготовительном и 1-м классах; подготовка звуков вновь поступившим учащимся;

б) закрепление правильного произношения звуков и дифференциация звуков;

в) преодоление затруднений, связанных с произношением слов сложного слогового состава и предложений;

г) устранение индивидуальных отклонений в письме вновь поступивших учащихся и учащихся с особо сложными нарушениями речи.

Предусматривается проведение специальных упражнений по устранению дисграфии.

На фронтальных занятиях продолжается формирование навыков произношения звуков. Оно включает дифференциацию всех звуков речи в словах любой звуко-слоговой сложности.

Предъявляется требование четкого, слитного, с правильным ударением произношения многосложных слов.

Учащиеся упражняются в составлении и четком произнесении простых распространенных предложений с соблюдением правильной интонации и ударения.

Происходит совершенствование навыков произношения в самостоятельной связной речи. К этому времени у учащихся уже сформированы под влиянием специального обучения и возросшей речевой практики механизмы восприятия фонем (фонемной идентификации слышимой речи) и правильной артикуляции звуков. Актуальной остается задача автоматизации этих навыков в связной речи, причем процесс автоматизации навыков идет по пути уменьшения сознательности при произношении.

Предъявляются значительно более высокие требования к ритмико-интонационной организации речи. Закрепляются средства интонационного оформления высказывания, изменения темпа, увеличения или ослабления громкости. Для этого привлекается более сложный речевой материал.

Содержательная, методическая и организационная стороны уроков произношения подчинены необходимости сформировать у детей звуковую, звуко-слоговую структуру речи и фонематическое восприятие. Одновременно учитывается связь с обучением грамоте, а в дальнейшем и грамматике. На уроках произношения тренируются различные виды речевой деятельности.

Урок произношения в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи, как правило, состоит из следующих разделов: «Развитие артикуляционного аппарата»; «Артикуляция и восприятие звуков»; «Усвоение слоговых структур»; «Анализ и синтез звукового состава речи». Речевой материал для урока подбирается дифференцированно в зависимости от основной цели: распознавания звуков на слух или четкого их воспроизведения.

Кроме того, речевой материал зависит от уровня речевого развития учащихся.

В программе по чтению, помимо формирования общеобразовательных и воспитательных задач, учитывается коррекционная роль чтения как эффективного средства закрепления правильного произношения звуков и слов различной слоговой структуры, накопления и обогащения словарного запаса, развития

грамматического строя языка, понимания синтаксических конструкций и развития связной речи.

В программе по грамматике и правописанию закрепляются грамматические закономерности, предварительно практически усвоенные учащимися на уроках развития речи и произношения.

Программа по ритмике предусматривает устранение недостатков моторного развития учащихся. В связи с этим на уроках решаются специфические коррекционные задачи:

научить детей управлять мышечным тонусом, координировать движения в связи с изменением музыки; воспитывать слуховое внимание, развивать голос и четкую артикуляцию.

Уроки трудового обучения в специальной школе являются мощным коррекционным средством для развития речи и социальной адаптации.

Определены содержание и методические приемы развития речи, которые должны применяться на уроках ручного труда (Р. Ивошкунене, 1975).

Под влиянием всестороннего коррекционного обучения и воспитания у выпускников специальной школы происходят позитивные изменения в развитии речевой и познавательной деятельности.

У большинства учеников прослеживается активность в общественной жизни, добросовестное отношение к труду в разных видах профессиональной деятельности, а в ряде случаев и стремление к дальнейшему образованию (ПТУ, школа рабочей молодежи и т. д.). Все это позволяет положительно оценить возможности их полной социальной адаптации.