КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Русский язык в школе

для детей с тяжелыми нарушениями речи

Учебное пособие для студентов средних специальных и высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Логопедия»

Под редакцией
доцента А.А. Алмазовой и профессора В.И. Селиверстова

Москва
ГУМАНИТАРНЫЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР ВЛАДОС
2011

УДК [811.161.1 : 376.1-058.264](075)
ББК 74.3я7
Р89

Кафедра русского языка и спецметодики его преподавания
Московского педагогического государственного университета

Рецензенты:
доктор пед. наук, профессор *Г.В. Чиркина*;
канд. пед. наук, профессор *О.Е. Грибова*

Р89 **Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи** : учеб. пособие для студентов сред. спец. и высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Логопедия» / под ред. А.А. Алмазовой, В.И. Селиверстова. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. — 374 с. — (Коррекционная педагогика).

ISBN 978-5-691-01714-8.

Агентство CIP РГБ.

Пособие позволяет увидеть ретроспективу формирования и совершенствования взглядов разных авторов на определение и реализацию необходимых направлений, содержания, форм и методов работы по обучению русскому языку учащихся речевой школы.

Рекомендуется студентам дефектологических факультетов вузов и ссузов, учителям русского языка, научным работникам и практикующим специалистам.

УДК [811.161.1 : 376.1-058.264](075)
ББК 74.3я7

© ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2010
© Оформление. ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2010

ISBN 978-5-691-01714-8

СОДЕРЖАНИЕ

От составителей 6
Предисловие. К истории вопроса. (*Г.В. Чиркина*) 8
Раздел 1. Контингент учащихся. Задачи и организация учебно-воспитательной и коррекционно-педагогической работы в речевой школе . . 10
Специальные школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. *Н.А. Никашина* (1961) 14
Формирование речи у учащихся специальной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. *Р.Е. Левина* (1964) 22
К вопросу о специфике воспитательной работы в школе для детей с недостатками речи. *С.И. Маевская* (1964) 23
Уроки русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. *Т.П. Бессонова* (1965) 27
Характеристика общего недоразвития речи у детей. *Р.Е. Левина, Н.А. Никашина* (1968) 35
Динамика речевых нарушений и вопросы социальной адаптации детей с моторной алалией. *Г.В. Гуровец, Л.Р. Давидович*, *Л.П. Пересторонина* (1978) 41
Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I-IV классы). *Л.Ф. Спирова* (1980) 45
Принципы построения работы по обучению языку. *К.В. Комаров* (1982) 52
Стандарт общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (проект). *О.Е.Грибова, Т.П. Бессонова* (1999) 63
Педагогическое изучение учащихся в школе V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи. *И.К. Колповская* (2002) 73
Раздел 2. Индивидуальная логопедическая работа 85
Рекомендации об организации и содержании индивидуальных логопедических занятий в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. *Г.В. Чиркина* (1982) 86
Значение и роль индивидуальных логопедических занятий в системе коррекции речевых нарушений. *Т.П. Бессонова* (2003) . . . 92
Основные направления работы на индивидуальных логопедических занятиях в старших классах. *О.Е. Грибова* (2003) 95
Раздел 3. Формирование правильного произношения 98
Обучение произношению и подготовка к обучению грамоте детей с недоразвитием речи. *Г.А.Каше* (1961) 99
Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией. *А.К.Маркова* (1961) 113

Использование интонационных средств языка
при формировании речи у детей с общим ее недоразвитием.
А.В. Ястребова (1964) 121
Формирование произношения у учащихся подготовительного класса
школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.
О.А. Токарева (1980) 124
Формирование звуковой стороны речи у детей. Общие сведения.
Задачи. *Г.В. Чиркина, Е.Н.Российская* (2003) 134
Методы формирования произношения
Г.В. Чиркина, Е.Н. Российская (2003) 138
Раздел 4. Формирование лексико-грамматического строя речи. . . . 146
Понимание грамматических отношений детьми
с общим недоразвитием речи. *Г.И. Жаренкова* (1961) 147
Своеобразие лексических значений
в самостоятельной письменной речи детей-алаликов.
И.К. Колповская (1963) 154
Формирование грамматических обобщений
при усвоении множественного числа имен существительных
в младших классах школы для детей с тяжелыми нарушениями
речи. *Л.А.Кроткова, Г.А. Юсимова* (1978) 158
Усвоение словосочетания существительных с прилагательными
на уроках развития речи в младших классах школы для детей
с тяжелыми нарушениями речи. *Л.А. Кроткова* (1979) 165
Работа над беспредложными глагольными словосочетаниями
на уроках развития речи в младших классах школы для детей
с тяжелыми нарушениями речи. *Л.А. Кроткова* (1980) 170
Формирование предложных конструкций у учащихся
младших классов школы для детей с тяжелыми
нарушениями речи. *О.А. Токарева, О.Е. Грибова* (1980) 177
Развитие лексики учащихся с моторной алалией
в процессе обучения в школе для детей
с тяжелыми нарушениями речи. *Л.Р. Давидович* (1982) 181
Системный подход в формировании грамматического строя
речи у учащихся школы для детей
с тяжелыми нарушениями речи. *Г.В. Бабина* (1985) 189
Организация работы по формированию грамматического
строя речи учащихся в специальной школе. *О.Е. Грибова* (1992) . . . 196
Принципы и методы формирования грамматического
строя письменной речи. *О.Е Грибова* (1992) 204
Система логопедической работы по коррекции аграмматической
дисграфии у учащихся школ для детей
с тяжелыми нарушениями речи. *С.Б. Яковлев* (1993) 222
Раздел 5. Развитие связной речи. 227
Развитие речи детей в процессе ручной деятельности.
Н.А. Чевелева (1961) 228

О принципах логопедической работы над формированием связной контекстной речи у моторных алаликов. *В.К. Воробьева* (1979) 236
Особенности смыслового восприятия и воспроизведения речевого сообщения учащимися, страдающими моторной алалией. *В.К. Воробьева* (1985) 241
О некоторых приемах обучения связной речи учащихся с моторной алалией. *В.К. Воробьева* (1986) 249
Приемы работы по совершенствованию навыка грамматического оформления связных высказываний. *Т.П. Бессонова* (1992) 258
Развитие коммуникативных умений у детей в процессе логопедической работы над связной речью. *Б.М. Гриншпун, В.И. Селиверстов* (1994) 264
Раздел 6. Обучение грамоте (письму и чтению) 269
Предупреждение ошибок письма в период обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи. *Р.И. Шуйфер* (1961) 270
К методике обучения грамоте детей с речедвигательными нарушениями. *Г.В. Чиркина* (1964) 281
К вопросу обучения чтению в 1-3 классах. *Л.Ф. Спирова* (1964) 282
Чтение в послебукварный период. *Н.Л. Крылова* (1964) 287
Особенности обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи. *Л.Ф. Спирова, Р.И.Шуйфер* (1968) 289
Первоначальный период обучения грамоте детей с моторной алалией. *О.А. Токарева, И.Н.Шуть* (1985) 308
Раздел 7. Методики обучения русскому языку учащихся 5–10 классов. 314
Развитие речи в 5–6 классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. *В.П. Азарова* (1965). 315
Особенности формирования речи и письма у учащихся школ для детей с тяжелыми нарушениями речи. *Л.Р. Давидович* (1985) 323
Изучение морфемного состава слова в 6–7 классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. *О.А.Токарева, И.Н. Фомина* (1987) 328
Состояние словарного запаса у учащихся старших классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи. *Т.Я.Молочник, О.А.Токарева* (1989) 336
Пути оптимизации формирования лексических навыков учащихся старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. *Г.В. Бабина* (1989) 344
Обучение построению письменного текста учащихся 5–6 классов специальной (коррекционной) школы V вида. *А.А. Алмазова* (2004) 350
Литература 366

Предлагаемое пособие представляет собой первую попытку отбора и обобщения накопленного начиная с середины XX в. материала, отражающего отечественный опыт организации работы специальных коррекционных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Пособие имеет хрестоматийную форму, что позволяет непосредственно увидеть ретроспективу формирования и совершенствования взглядов разных авторов на определение и реализацию необходимых направлений, содержания, форм и методов работы с учащимися речевой школы.

Составителями этого пособия сделана попытка систематизировать собранный материал о речевой школе во взаимосвязанные и в то же время последовательные разделы, отражающие:

- историю ее развития;
- особенности контингента учащихся и общие задачи такой школы по организации учебно-воспитательной и коррекционно-педагогической работы с ними;
- специфику коррекционной работы по формированию правильного произношения, лексико-грамматического строя речи, развитию связной речи, обучению грамоте (письму и чтению) в индивидуальной и фронтальной формах.

В отдельный раздел выделены вопросы методики обучения русскому языку учащихся 5–10 классов.

Внутри каждого раздела материал расположен в хронологическом порядке (в зависимости от времени публикации), что в целом отражает эволюцию взглядов на процесс усвоения русского языка детьми с тяжелым речевым недоразвитием. Каждый раздел предваряется небольшой аннотацией о собранном в нем материале и содержит ссылки на соответствующие работы.

В завершение приводится список литературы, использованной в пособии, а также не вошедшей в него, но имеющей отношение к обсуждаемым вопросам. В дальнейшем пособие может быть дополнено или переструктурировано при необходимости, что открывает возможности расширения его функционального использования.*

* В данном пособии рассматриваются особенности обучения русскому языку в I отделении специальной (коррекционной) школы V вида.

В целом, составители пособия стремились так представить разрозненный материал о речевой школе, чтобы он мог быть полезен и для студентов, и для специалистов-практиков и служить дальнейшему совершенствованию работы специальной (коррекционной) школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Такой практико-ориентированный подход к использованию учебного пособия не исключает, но наоборот, предполагает необходимость теоретического осмысления и решения целостного комплекса следующих проблем:

- специфичное усвоение языка, развитие и формирование языкового общения (речевой коммуникации) у детей с тяжелыми нарушениями речи на уроках лингвистического цикла;
- связь уроков русского языка с общеобразовательным развитием и воспитанием детей с тяжелыми нарушениями речи;
- связь уроков русского языка с логопедическими занятиями с детьми, имеющими различные нарушения в речевом развитии.

А.А. Алмазова, зав. кафедрой русского языка и спецметодик его преподавания МПГУ, кандидат педагогических наук, доцент

В.И. Селиверстов, зав. кафедрой дошкольной дефектологии МПГУ, заслуженный работник высшей школы РФ, лауреат премии Правительства РФ в области образования, профессор

ПРЕДИСЛОВИЕ. К ИСТОРИИ ВОПРОСА

Прошло более полувека со времени организации первых школ для детей с нарушениями речи. Содержание учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях этого типа имело свою специфику, связанную с особенностями речевого развития учащихся. Логопедическая направленность в их обучении и воспитании реализовывалась через специальные уроки и занятия – произношения, развития речи, индивидуальную логопедическую работу и др., использовались коррекционно-педагогические методы обучения, особое структурирование содержания учебных предметов. Внимание обращалось на преодоление первичного дефекта у учащихся, на минимизацию недостатков их психофизического развития, на формирование полноценной учебной деятельности.

Коррекционная направленность процесса обучения в этих логопедических школах определялась в значительной степени сложностью и многообразием различных по этиологии, симптоматике и степени выраженности форм речевых расстройств. При этом следует заметить, что в тот период еще не существовала разветвленная сеть дошкольных учреждений для детей с нарушениями речи, уровень логопедической диагностики оставлял желать лучшего, методические пособия, сочетающие коррекционные и образовательные аспекты отсутствовали.

Ведущую роль в становлении и развитии отечественных специальных школ-интернатов для детей с тяжелыми нарушениями речи сыграли научные сотрудники НИИ дефектологии под руководством профессора Розы Евгеньевны Левиной и группа педагогов-энтузиастов, работавших в московских школах и активно участвовавших в экспериментальной работе. В 50–70 годах прошлого столетия создаются первые авторские разработки содержания и методов преподавания специфических «речевых» предметов, адаптируются учебно-методические пособия общеобразовательных школ и дошкольных учреждений с учетом индивидуальных особенностей психоречевого развития учащихся с разными формами речевых нарушений – алалией, ринолалией, заиканием. Вырабатывается новый подход к преодолению дисграфии и дислексии.

Приметой того времени были регулярные и очень заинтересованные обсуждения результатов обучения детей, психолого-педагогические разборы клинических вариантов речевого недоразвития, дискуссии по поводу эффективности новаторских методов коррекции на логопедических объединениях, организуемых сектором логопедии НИИ дефектологии СССР. Новые разработки оперативно внедрялись в практику после педагогических чтений,

конференций. Этот период, к сожалению, слабо освещен в печати, хотя именно тогда и были заложены основы для появления и дальнейшего усовершенствования первых программ и учебников для общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи.

В настоящее время ситуация, в которой функционируют общеобразовательные школы для детей с нарушениями речи (V вида), изменилась кардинальным образом. Существенно продвинулась комплексная диагностика нарушений речи, динамично развивается ранняя логопедическая помощь детям группы риска по речевой патологии, расширилась сеть логопедических детских садов, что не могло не повлиять на состав учащихся, зачисляемых в коррекционную образовательную школу. Изменились и приоритеты коррекционно-образовательного процесса, которые нашли свое отражение в методических пособиях и школьных учебниках.

Тем не менее, вопросы содержания и методики обучения русскому языку в коррекционной школе для детей с нарушениями речи до настоящего времени исследованы недостаточно полно, материалы большинства таких исследований разрозненно представлены лишь в старых изданиях, которые труднодоступны для широкой массы специалистов — методистов, учителей-логопедов, дефектологов, студентов. Отсутствие необходимой информации по этой центральной проблеме обучения детей с речевой патологией негативно отражается на всей коррекционно-учебной и воспитательной деятельности специальной школы, сдерживает ее развитие и снижает качество проводимой работы.

Систематизация материалов, освещающих важный раздел специальной педагогики (и логопедии, в частности), безусловно, способствует теоретическому осмыслению прошлого опыта, переходу к новым формам дифференциации обучения детей с нарушениями речи на основе современных тенденций организации учебного процесса. Публикация данного пособия по методике обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи является важным шагом в деле дальнейшего совершенствования и повышения эффективности коррекционно-педагогической работы с детьми в специальной школе V вида.

Г.В. Чиркина,
зав. лабораторией содержания и методов обучения
детей с нарушениями речи ИКП РАО,
доктор педагогических наук, профессор

РАЗДЕЛ 1. Контингент учащихся. Задачи и организация учебно-воспитательной и коррекционно-педагогической работы в речевой школе

Выделение детей, имеющих тяжелые нарушения речи при нормальном физическом слухе и первично сохранном интеллекте, в отдельную категорию школьников произошло в 50-х годах XX в., когда в Москве и Ленинграде были открыты первые речевые классы и логопедические школы. Этому предшествовала научно-исследовательская и коррекционно-методическая деятельность многих ученых и логопедов-практиков.

Базовой для определения возможных путей отбора и обучения детей в специальных учреждениях стала психолого-педагогическая классификация нарушений речи, основы которой были разработаны Р.Е. Левиной. Эта классификация выстроена с учетом структуры речевой системы (звук — слово — предложение — текст) и особенностей ее функционирования, соотношения устной и письменной речи. При этом выделяются: нарушения собственно средств общения (фонетико-фонематические нарушения и общее недоразвитие речи) и нарушения в реализации средств речевой коммуникации. На основе такой классификации была выдвинута концепция, доказывающая возможность объединения и совместного обучения и воспитания детей с разными по клинической структуре, но сходными по проявлениям речевыми нарушениями.

В настоящее время дети с тяжелыми нарушениями речи обучаются в специальной (коррекционной) школе V вида, которая подразделяется на два отделения. В I отделении обучаются школьники с грубо выраженным общим недоразвитием речи, характеризующимся несформированностью или недоразвитием всех компонентов речевой системы на фоне алалии, афазии, ринолалии, дизартрии, а также дети с нарушениями чтения и письма, обусловленными несформированностью языковых средств (ОНР, ФФН или фонематическое недоразвитие). Во II отделение речевой школы принимаются дети с тяжелыми нарушениями мелодико-интонационной и темпо-ритмической стороны речи (заикание, ринолалия, ринофония, фонастения, дисфония, афония и др.).

Для правильной и эффективной организации коррекционной работы необходимо диагностическое исследование уровня речевого развития ребенка (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина), состояния других психических функций, оценка личности учащегося в целом (И.К. Колповская).

При поступлении в школу у детей с ОНР отмечаются грубые нарушения звукопроизношения, искажения слоговой структуры. Как следствие, наблюдается неготовность к овладению звуковым анализом и синтезом слов, что в свою очередь (наряду с другими факторами) приводит к значительным затруднениям и в обучении грамоте.

Словарь у таких детей бедный, причем его состав своеобразен у каждого ребенка, поступающего в первый класс специальной школы. Используемые слова искажаются в произносительном плане и употребляются неверно. Словопользование характеризуется частыми заменами одного слова другим на основе фонетического сходства или непонимания ребенком значения слова.

Словоизменение нарушается, попытки образовать формы слова чаще всего следует признать неудачными. Нарушаются нормы управления и согласования, грамматические закономерности построения фразы не соблюдаются.

У детей, страдающих ОНР, отмечается бедность жизненного и коммуникативного опыта, ограниченность познавательных интересов, снижение внимания, нерасчлененность восприятия. Несформированность мотивационной стороны речевой деятельности проявляется в стремлении избежать развернутой речи. Доречевые умения, необходимые для создания и полноценного понимания высказывания, недостаточны или отсутствуют.

Связная речь отсутствует или страдает во всех случаях, ее нарушение является стойким, типичным элементом недоразвития речи независимо от клинической формы речевой патологии. Однако уровень сформированности умений по построению связных высказываний неодинаков у учащихся одного класса и повышается в целом от класса к классу.

Говоря о динамике речевого развития учащихся специальной школы, следует отметить значительные положительные сдвиги в состоянии речи детей (Л.Ф. Спирова). У учащихся старших классов при сохранении сходства в структуре дефекта с младшими школьниками наблюдается более слабая степень выраженности речевых нарушений, что позволяет выпускникам достаточно хорошо адаптироваться в различных социальных условиях (Л.Р. Давидович).

Коррекция и формирование речи детей с ее глубоким недоразвитием в процессе школьного обучения и воспитания проводятся планомерно и целенаправленно, исходя из основных положений системы специального обучения (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина).

Реализация дидактических требований к процессу обучения в специальной школе определяется отклонениями в развитии учащихся специальной школы, необходимостью изыскивать пути компенсаторного влияния, средства коррекции речевого недоразвития и связанных с ним вторичных нарушений.

Процесс обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи связан с одновременным решением ряда *задач*:

- пропедевтического характера, нацеленных на общее развитие детей, расширение, уточнение их представлений об окружающем мире, формирование у них наглядных обобщений;
- логопедической работы по преодолению нарушений различных компонентов речевой системы, практическому овладению языком, формированию языковых обобщений;
- связанных с учебным процессом как таковым, т. е. с процессом обучения основам наук (в том числе и языку), сознательным овладением общеобразовательными знаниями и навыками.

Таким образом, целью обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи является формирование у учащихся речи как средства общения (коммуникации) и орудия познавательной деятельности и на этой основе изучение русского языка как учебного предмета. В результате активного коррекционного воздействия происходит практическое овладение речью и создание необходимых условий и предпосылок для усвоения учебной программы по русскому языку, формирования готовности к овладению школьными знаниями, умениями и навыками.

Центральное место в обучении детей с речевыми нарушениями занимает блок лингвистических дисциплин, традиционно обозначаемых как «Русский язык в специальной школе». Этот блок объединяет следующие школьные предметы: «Развитие речи», «Произношение», «Обучение грамоте», «Русский язык» («Фонетика, грамматика и правописание» в соответствии с программой начальных классов), «Чтение» («Литература» в средних и старших классах).

Разработка системы обучения русскому языку в специальной школе предполагает, с одной стороны, создание и углубление *теоретической базы построения педагогического процесса*. С другой

стороны, требуется обоснованное *определение целей, содержания и способов обучения русскому языку* с учетом специфики языка как средства общения, психолого-педагогических закономерностей процесса обучения языку детей с речевым недоразвитием, социальных потребностей общества (О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова).

На основе базовых принципов анализа и коррекции речевых нарушений и данных общей дидактики были разработаны *специальные принципы обучения русскому языку школьников с речевым недоразвитием* (К.В. Комаров). С учетом особенностей и закономерностей усвоения языкового материала детьми с речевой патологией определяется *коррекционная направленность уроков русского языка*, возможность использования традиционных методов и приемов обучения в целях коррекционного воздействия, реализуется взаимосвязь уроков русского языка с уроками развития речи и индивидуальными занятиями (Т.П. Бессонова).

Система обучения русскому языку рассматриваемой категории детей предполагает активное коррекционное воздействие на речь учащихся на протяжении всего времени пребывания ребенка в школе. В связи с этим особую роль приобретает взаимодействие учителя и воспитателя в условиях применения всех существующих в школе организационных форм: уроки, индивидуальные занятия, самостоятельная работа (выполнение домашних заданий), внеклассная и внешкольная учебно-воспитательная работа (С.И. Маевская).

Н.А. Никашина

Специальные школы для детей с тяжелыми нарушениями речи*

В нашей стране имеется широкая сеть школ для глухонемых, тугоухих, слепых и умственно отсталых детей. Система и методы обучения в этих школах направлены на развитие прочных сознательных знаний у детей с отклонениями в развитии, а также предусматривают трудовую подготовку в соответствии с возможностями этих детей и требованиями современного производства. <...>

Сектором логопедии Института дефектологии при участии практических работников-логопедов, и в первую очередь коллективов учителей Ленинградской и Московской школ для детей с тяжелыми недостатками речи, определены основные принципы построения специальной школы-интерната для детей с речевыми нарушениями. Важнейшими ее целями наряду с задачами советской школы любого типа должно являться: преодоление различных видов нарушений устной и письменной речи с одновременной организацией систематического прочного и сознательного усвоения детьми общеобразовательных знаний; психическое и физическое оздоровление детей, проводимое путем правильной организации всего режима и специальной коррекционно-воспитательной работы как в процессе классных занятий, так и во внеучебное время; профессионально-трудовая подготовка, соответствующая особенностям развития учащихся специальной школы и учитывающая возможности дальнейшего активного участия их в современном производительном труде.

Каким же образом предполагается осуществление поставленных задач?

Многообразие видов и форм речевых нарушений и неодинаковые возможности их преодоления у детей заставляют искать такую структуру школы, которая могла бы обеспечить учащимся всестороннее развитие с учетом особенностей их речевого недостатка. Ясно, что такая школа не может быть однокомплектной.

Предполагается, что в ней должно быть два основных отделения: I отделение — для детей, страдающих алалией, афазией, дизартрией, сложной дислалией, дисграфией и т. д.; второе отделение — для детей с тяжелым заиканием.

---

* Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1961. — С. 7–19.

В настоящее время имеющиеся специальные школы для детей с тяжелыми недостатками речи в основном обеспечивают детям-алаликам, афазикам и т.д. общее образование в объеме только первых четырех классов начальной школы. Затем такие учащиеся переводятся в массовые школы; однако опыт показывает, что многим из них дальнейшее обучение в массовой школе оказывается непосильным, так как речевое недоразвитие при отсутствии специальной помощи стойко сохраняется на протяжении многих лет. <...>

При соответствующей же систематической квалифицированной помощи в развитии речи такие учащиеся вполне способны овладевать общеобразовательными знаниями в том же объеме, что и дети, не имеющие каких-либо отклонений в развитии.

Учитывая это и основываясь на опыте имеющихся школ, для первого отделения логопедической школы предполагается установить двенадцатилетний срок обучения (с 1 по 12 класс), в течение которого учащиеся должны получить соответствующую речевую подготовку овладеть общеобразовательными знаниями по специальным программам, подготовиться к общественно полезному труду. Поскольку среди детей с тяжелыми нарушениями речи встречаются дети с резкими нарушениями моторной сферы, трудовая подготовка должна быть строго дифференцированной и учитывать особенности их физического развития. Школы для детей с тяжелыми нарушениями речи должны быть обеспечены хорошо оснащенными учебно-производственными мастерскими, приспособленными к разнообразным видам труда — от самых простых, не требующих мелких тщательно координируемых движений, до более сложных, подготавливающих детей к работе на сложных современных станках и машинах. Учащиеся, окончившие I отделение школы, могут затем или поступать непосредственно на производство и там продолжать свое образование в системе вечерних и заочных школ, или получать дополнительную профессионально-трудовую подготовку на специальных ремесленных курсах, в специальных группах при ФЗО, в лечебно-трудовых мастерских или путем индивидуального ученичества.

Но из числа учащихся этого отделения, очевидно, будет выделяться группа детей, речевое развитие которых будет протекать медленнее, чем у многих других. В практике работы логопеды встречаются с такими детьми довольно часто. Отставание в речевом развитии безусловно будет задерживать и усвоение общеобразовательных знаний, а возраст детей не позволит задерживать их долго в школе. Однако такие учащиеся не должны быть остав-

лены вне обучения. Школа для детей с речевыми расстройствами обязана позаботиться о них, и с этой целью в школе следует предусмотреть создание специальных трудовых классов. Намеченный срок обучения в них — 8 лет. Основное внимание в этих классах должно быть обращено на речевую и трудовую подготовку. На основе тщательного изучения особенностей развития этих детей должен быть четко определен объем знаний по каждому предмету. Программы по общеобразовательным предметам для этих классов должны быть направлены на речевое развитие и на вооружение учащихся теми знаниями, которые им будут необходимы в дальнейшей трудовой деятельности. <...> Выпускники этих классов должны владеть определенной профессией, соответствующей их физическому развитию и объему общеобразовательных знаний, а в дальнейшем они смогут специализироваться на производстве и там же продолжать свое образование. Таким образом, обучение в I отделении не будет единым как в части общего образования, так и в части трудовой подготовки. Здесь должен быть строго проведен принцип учета индивидуальных речевых и физических возможностей детей.

В младшие классы первого отделения, естественно, будут поступать дети с различными видами речевой недостаточности (алалики, дизартрики, дислалики и др.). Опыт обучения детей показал, что совместное обучение их на первом этапе крайне затруднено, так как различные виды нарушения речи требуют применения различных приемов и способов работы. Целесообразно поэтому на первом этапе обучения (1–4 классы) организовывать отдельные параллельные классы по характеру нарушения. По мере же продвижения в речевом развитии особенности организации учебного процесса для детей с различным характером речевого дефекта, очевидно, можно будет уравнивать. Предполагается, что с 5 класса дифференциацию в обучении можно будет строить в зависимости не от вида речевого нарушения, а от степени овладения детьми речью как средством общения и общеобразовательными знаниями. С 5 класса одни дети будут продолжать обучение в неполной средней школе (12 лет обучения), другие перейдут в профессионально-трудовые классы (8 лет обучения).

Преодоление речевых недостатков не всегда возможно только в условиях фронтальной работы в классах. При одних и тех же формах проявления речевой недостаточности нередко приходится использовать различные приемы и способы устранения их, что весьма затрудняет ведение фронтальных занятий. В работе по преодолению речевых дефектов, как нигде, приходится индивиду-

ализировать занятия, искать наиболее эффективные приемы для каждого учащегося, отдельно каждому объяснять и показывать. Разумеется, для этого учителю требуется дополнительное время. Чтобы добиться наиболее эффективного продвижения учащихся в речевом развитии, для I отделения следует предусмотреть во всех классах часы на индивидуальные речевые занятия. Эти занятия проводятся во внеклассное время с небольшими группами (по 2–3 человека), каждый учащийся дополнительно по речи будет заниматься 3 раза в неделю (через день) по 15–20 минут каждый раз. Это не будет особенно утомительно для детей и вместе с тем принесет огромную пользу. Полученные на индивидуальных занятиях знания и навыки учащиеся затем будут закреплять во время классных занятий.

В работе с учащимися I отделения большое внимание должно быть уделено организации занятий по лечебной гимнастике.

Детей с нарушением моторной сферы нужно привлекать к занятиям лечебной гимнастикой в первую очередь. Развитие точных координированных движений будет укреплять общее физическое состояние детей и способствовать речевому развитию.

Для занятий по лечебной гимнастике на каждый класс должно быть предусмотрено не менее одного часа в неделю. Занятия проводятся индивидуально и группами во внеурочное время. Эти часы должны использоваться по усмотрению врача-специалиста, который проводит специальный отбор учащихся для лечебно-гимнастических занятий.

Кроме лечебной гимнастики, в учебном плане должны быть часы для занятий по ритмике, пению и физкультуре. На этих занятиях будет осуществляться эстетическое и физическое воспитание учащихся. Кроме того, они будут иметь огромное значение как коррекционное мероприятие как и занятия по труду.

Так, в основном, представляется структура I отделения школы для детей с недостатками речи.

Второе отделение специальной школы предназначается для учащихся с тяжелым заиканием. <...>

Для заикающихся детей предполагается неполная средняя школа с девятилетним сроком обучения. Дополнительный по сравнению с массовой школой год отводится на специальную речевую работу в младших классах. Общеобразовательные занятия и трудовая подготовка учащихся вполне могут проводиться по программам массовой школы с использованием специальной системы и методов работы над речью. <...>

Состав учащихся обоих отделений, очевидно, будет меняться. Как в первое, так и во второе отделение учащиеся будут поступать из семей, детских садов и массовых школ. Частично могут поступать учащиеся из школ для тугоухих и умственно отсталых детей, попавшие туда не по назначению. Уровень речевой и общей подготовки этих детей, возможности продвижения, очевидно, не будут одинаковыми. Отсюда — не все дети будут нуждаться в пребывании в логопедической школе полных 12 лет. Как показывают опыт работы и специальные наблюдения, некоторые из учащихся могут преодолеть дефект речевого развития в течение относительно коротких сроков, и тогда, разумеется, нет смысла задерживать их в специальной школе. Такие учащиеся должны выводиться в массовые школы, но они, видимо, будут нуждаться в продолжении занятий на логопедическом пункте по закреплению правильной речи. Следует иметь в виду, что для перевода детей в классы массовой школы необходим и определенный законченный круг общеобразовательных знаний, поэтому не из каждого класса специальной школы можно будет вывести ребенка, несмотря на его речевую подготовленность. <...>

Видимо, отдельные учащиеся, несмотря на достаточное продвижение в речевом развитии, не смогут учиться в массовой школе из-за более медленного темпа усвоения знаний; однако пребывание их в речевой школе, где основной упор будет сделан на речевое развитие, может оказаться нерациональным. Такие дети могут быть переведены во вспомогательные школы. <...>

Опыт показывает, что количество учащихся в классах I отделения не должно быть выше 8–10 человек, второго отделения 10–14 человек. Небольшое в сравнении с массовой школой количество учащихся в классах специальной школы обусловлено своеобразием работы по преодолению речевых дефектов и большой индивидуализацией занятий.

Продолжительность урока в первых классах обоих отделений следует установить 30 минут, так как большинство детей с недостатками речи вследствие физической или нервной ослабленности быстро утомляются.

По тем же причинам учитель обязан заботиться о разнообразии форм занятий на уроке, особенно для младших учащихся.

<...>Учебный процесс в специальной школе значительно сложнее и требует от учителя больших знаний, опыта и специальной подготовки, чем в массовой школе. <...>

Учитель специальной школы должен хорошо знать систему обучения, методы логопедической работы, а также хорошо раз-

бираться в своеобразии развития детей с речевыми недостатками. Только при этих условиях обучение может быть эффективным. Но учитель проводит с детьми только часы классных занятий и во внеклассное время индивидуальные занятия по речи. Остальное время учащиеся школы-интерната проводят под руководством и наблюдением воспитателя. На воспитателя специальной школы возлагаются большие обязанности по закреплению полученных в классе знаний, а также по развитию речевого общения, навыков самообслуживания и санитарно-гигиенических навыков у детей. Только в совместной деятельности учителя и воспитателя речевое развитие детей может протекать успешно. Воспитатель обязан очень хорошо изучить индивидуальные особенности ребенка и особенности его речевого дефекта, а для этого он так же, как и учитель, должен быть подготовлен в вопросах логопедии и заниматься только с небольшим количеством учащихся. Исходя из этого, необходимо добиться, чтобы за каждым классом логопедической школы был закреплен один постоянный воспитатель, который будет заниматься с одними и теми же 8–14 учащимися.

Методическую помощь в области логопедии учителям и воспитателям должен оказывать логопед-методист школы. В его обязанности входят, помимо непосредственных занятий с детьми, консультации учителей и воспитателей, посещение уроков, помощь в планировании и проведении логопедических занятий.

Учитель, воспитатель и логопед школы обязаны принять самое активное участие в трудовой подготовке детей, через труд корригировать их общее и речевое развитие.

Особую роль в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи должно играть медицинское обслуживание. Сочетание педагогических и лечебных мероприятий для учащихся как первого, так и второго отделения является необходимым условием коррекции развития. Медицинский персонал наблюдает за состоянием здоровья учащихся и режимом жизни школы-интерната, назначает и проводит соответствующее лечение.

В составе медицинского персонала школы необходимо иметь врачей — психоневролога или невропатолога, педиатра и желательно ортопеда. Кроме того, школа должна иметь постоянного квалифицированного инструктора по лечебной гимнастике и медицинских сестер, обеспечивающих круглосуточное дежурство в интернате.

При школе необходимо иметь хорошо оборудованные лечебно-профилактический и физиотерапевтический кабинеты, а также кабинет лечебной гимнастики и массажа. Весьма желательно использовать и водолечение.

Следует указать на важность правильного отбора учащихся в школы для детей с тяжелыми недостатками речи.

Правильный отбор учащихся в школу будет иметь решающее значение в дальнейшем развитии детей, поэтому он должен проводиться достаточно компетентной комиссией, которая принимает окончательное решение о приеме ребенка в данную школу или рекомендует его в другое, соответствующее детское учреждение. Председателем школьной отборочной комиссии должен являться директор школы, который прежде всего несет ответственность за правильность проведения приема детей. Однако он не может принимать решения единолично, так как для правильного отбора детей требуется участие представителей как педагогических, так и медицинских специальностей. В состав комиссии поэтому обязательно должны входить: логопед школы, учителя специальных классов, врач-психоневролог или невропатолог, заведующий учебной частью школы и инспектор гор-, обл-, крайоно.

Решение отборочной комиссии, зафиксированное в протоколе, является обязательным для директора школы как в отношении приема ребенка в школу, так и в отношении вывода его из школы.

Родители поступающих в школу детей обязаны представить в школьную комиссию наряду с личным заявлением направление из детского сада, школы или поликлиники, а также заключения районных врачей-специалистов (отоларингологов, психоневрологов или невропатологов).

Независимо от представленных документов приемная комиссия обязана вынести свое собственное решение прежде всего на основе личного знакомства с ребенком.

Известно, что в отдельных сложных случаях речевых нарушений могут встретиться большие затруднения в установлении пригодности ребенка к обучению в школе данного типа. Имелись случаи, когда установление точного медико-педагогического диагноза у отдельных детей затягивалось на 2–3 года и более. Отсутствие же точного диагноза в течение такого длительного времени подчас крайне тормозило развитие ребенка.

Чтобы не допускать ошибок и тем самым не осложнять ребенку дальнейшего развития, отборочной комиссии должно быть представлено право условно помещать детей в школу, но не более чем на один год. Условно принятые дети должны находиться под особенно тщательным наблюдением педагогов и врачей; в конце учебного года комиссия обязана вынести окончательное решение об оставлении данного ребенка в школе или о выводе его в нужное ему детское учреждение.

При отборе детей в школу необходимо тщательно следить, чтобы в нее попадали только те дети, у которых первичным является именно речевое нарушение. К числу таких учащихся относятся дети, страдающие алалией, афазией, тяжелой дизартрией (псевдобульбарные параличи и др.), тяжелой дислалией, нередко осложненной заиканием, алексией, аграфией или резко выраженной дисграфией, препятствующей обучению в массовой школе. Дети, страдающие олигофренией или имеющие пониженный слух, в речевую школу приниматься не должны, так как преодоление речевого недоразвития у них требует использования особой системы и методов обучения, что и осуществляется в условиях особых специальных школ.

Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи — это прежде всего детское учебное заведение, в котором обучение должно сочетаться с лечебно-профилактическими мероприятиями. Однако лечебно-профилактические мероприятия в условиях школы едва ли смогут обеспечить достаточное, нужное лечение и уход за детьми, страдающими, например, частыми эпилептическими припадками, психическими отклонениями и другими расстройствами. Очевидно, такие дети также не могут приниматься в логопедическую школу, и о них должны позаботиться прежде всего органы здравоохранения.

Следует учитывать также, что имеется довольно большая категория детей, речевые недостатки которых не носят глубокого характера, препятствующего обучению в массовой школе. Такие речевые дефекты (недостатки произношения отдельных звуков, нерезко выраженная дисграфия, заикание легкой и средней степени и др.) безусловно подлежат устранению, однако это можно сделать в условиях логопедических пунктов при средних школах, не отрывая детей от обучения в обычном школьном коллективе. <...>

Поскольку в настоящее время у нас имеется очень небольшое количество специальных детских садов для детей с недостатками речи, целесообразно временно организовывать приготовительные классы при школе для детей с недостатками речи. В приготовительные классы могут быть приняты дети с полным отсутствием речи или с самыми незначительными начатками ее при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте.

Р.Е. Левина

Формирование речи у учащихся специальной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи*

В ходе опытной проверки выяснилось, что в экспериментальных программах предусмотрены основные разделы специального обучения речи: произношение, чтение, письмо, грамматика и правописание, лексико-грамматическое развитие.

Принцип взаимосвязанного формирования фонетических, фонематических, структурных и лексико-грамматических компонентов речи успешно реализуется в учебном процессе. Тем самым подтверждается продуктивность системного подхода, положенного в основу экспериментальных программ.

В расположении проходимого материала учитываются различные степени нарушения речевого развития учащихся, специфика имеющихся в нем пробелов.

Программа по русскому языку предусматривает тесную взаимосвязь и правильное сочетание формирования нормального произношения, обучения грамоте и развития речи.

На протяжении всего периода обучения грамоте наряду с развитием звуко-буквенного анализа ведется углубленная работа, обеспечивающая формирование морфологических обобщений, восполняющих пробелы в лексико-грамматическом развитии детей и подготавливающих их к усвоению правил правописания.

Работа по развитию и уточнению речевого запаса и морфологического анализа слова, которая проводится на уроках развития речи и произношения в практическом плане, вырабатывает у учащихся готовность к усвоению правил грамматики и правописания.

Программы по произношению составлены с учетом фонематических затруднений в овладении звуковой стороной речи. В них преодолена тенденция ограничивать коррекцию звуков тренировкой артикуляционных навыков, большое место отводится овладению звуковым составом слова и предупреждению затруднений чтения и письма.

---

* Совещание-семинар по вопросам специального обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Материалы по формированию речи. — М., 1964. — С. 3–5.

Следует особо отметить положительные результаты впервые проведенной проверки программы по развитию речи. Эта программа построена с учетом особенностей понимания речи, обнаруженных исследованиями сектора логопедии. В программе предусмотрена связь и строгая последовательность изучения лексических и грамматических значений. Большое место отводится формированию связной речи учащихся, умению последовательно и грамотно, устно и письменно выражать свои мысли. В дальнейшей работе над содержанием обучения следует отразить выявившиеся в исследованиях сектора логопедии синтаксические затруднения учащихся, их предупреждение и преодоление. Необходимо также продолжить линию сближения работы над смысловой и фонетической сторонами речи.

Опытной проверке были подвергнуты возможности фронтальной учебной работы с учащимися в классах, укомплектованных соответственно выделенным нами уровням недоразвития речи:

1) отсутствию общеупотребительной речи;

2) начаткам общеупотребительной речи;

3) развернутой речи с частичным фонетическим и лексико-грамматическим недоразвитием.

Такое комплектование классов показало свою жизненность и целесообразность. Нерешенными, однако, остаются вопросы комплектования детей с тяжелой дизартрией, о степенях недоразвития речи, доступных исправлению на логопедических пунктах, и т. п. <...>

С.И. Маевская

К вопросу о специфике воспитательной работы в школе для детей с недостатками речи*

<...> В задачу специальной школы входит преодоление физического и умственного дефекта на основе максимальной активизации компенсаторных возможностей аномального ребенка, подготовка его к полезной трудовой деятельности. Работа учителя, воспитателя и логопеда в любой специальной школе является прежде всего работой коррекционной, т. е. работой, направленной на исправление физических и интеллектуальных недостатков в развитии аномального ребенка. Вся сумма своеобразных приемов воспитания и обучения, применяемых в школе, общие

* Вопросы дефектологии / Под ред. Х.С. Замского, И.И. Красных, С.С. Ляпидевского. — М., 1964. — С. 73–77.

усилия всего педагогического коллектива позволяют так обучить и воспитать аномального ребенка, что он может в дальнейшем стать полезным членом нашего общества.

Для осуществления этой большой цели необходимо путем ряда лечебных и педагогических средств компенсировать недостаток в развитии ребенка, сформировать такие физиологические механизмы (в частности, системы условных рефлексов), которые бы могли в какой-то степени заменить пострадавшие функции. <...>

Приемы и методы этой работы формируются с необходимым учетом всех достижений медицины, педагогики и психологии.

Задачи специальных школ определяют организацию педагогического процесса, но выбор методов и приемов воспитания и обучения зависит от психофизических особенностей детей, обучающихся в специальных школах данного типа.

Вся учебно-воспитательная работа в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи должна (особенно на первых годах обучения) быть подчинена единой цели — формированию мышления и речи учащихся. <...>

Широко используя общепринятую методику школьного, а на первых этапах и дошкольного обучения и воспитания, специальная школа для детей с тяжелыми нарушениями речи создает свои приемы и методы, необходимость которых диктуется особенностями развития речи и мышления детей-логопатов.

Словарь ребенка-логопата, поступающего в школу, крайне беден. В нем зачастую отсутствуют самые необходимые, обиходные слова. Школьная программа специальной школы учитывает эту особенность речи детей, и поэтому в ней имеется ряд тем, прохождение которых должно восполнить этот недостаток словаря учащихся. Так, например, в первые два месяца занятий в приготовительном классе проходятся темы: «Наша школа», «Наш класс», «Одежда», «Игрушки» и т. д. При прохождении этих тем учащиеся усваивают необходимые слова, формируют новые понятия.

Работа над словарем — это работа над пониманием, запоминанием и воспроизведением слова. Если слово, является основной единицей речи, а предложение основной формой выражения суждения, то основной единицей мышления является понятие, а основной формой выражения мысли — суждение.

При правильной постановке речевой работы в школе развитие понятий и формирование суждений должны являться постоянной заботой учителя и воспитателя.

Нельзя пользоваться в работе с классом словом, значение которого непонятно учащимся, даже если оно удобно для звукового анализа. Каждое слово, сказанное в классе, должно быть понятно учащимся и в дальнейшем без труда воспроизведено. <...>

На первых этапах обучения только непосредственное, чувственное восприятие предметов может обеспечить формирование понятия, а следовательно, и запоминание слова, его обозначающего.

Память, т. е. запоминание и воспроизведение, безусловно, находятся в самой тесной связи с общим развитием речи.

Характеризуя неговорящих или плохо говорящих детей, В. Богданов-Березовский в своей работе «Неговорящие и плохо говорящие дети в интеллектуальном и речевом отношении» отмечал у всех сниженную память, а в отдельных случаях считал ее сведенной до «minimuma».

Исследуя особенности памяти детей с недоразвитием речи, доц. И. Федоров приходит к заключению, «что для того, чтобы обеспечить правильную работу воспроизводящей деятельности ребенка, играющей огромную роль в усвоении им материала, надо педагогический процесс строить так, чтобы предусмотреть восприятие детьми изучаемого объекта с указанием его отличия других близких к нему по внешнему сходству объектов и, с другой стороны, не упустить из виду вопросы его правильной обобщающей деятельности, связанной с применением речевой символики».

Стимуляция самостоятельной речи ребенка, обогащение его словаря и развитие понимания как бытовой, так и более сложной по форме речи является задачей не только учителя, но и воспитателя.

Воспитателем в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи может быть только педагог-дефектолог. <...>

В настоящее время в логопедической школе нет специального логопеда, так как все учителя, в ней работающие, имеют дефектологическое образование и ведут индивидуальную логопедическую работу с учащимися своего класса.

Воспитатель должен четко представлять себе сущность и структуру дефекта своих воспитанников. Он должен хорошо владеть методикой логопедической работы, так как в процессе повседневной деятельности у него имеются большие возможности для формирования речи и мышления детей. План работы воспитателя должен быть строго увязан с классной работой учителя. Выполнение этого плана в разделе формирования речи и мышления учащихся должно проверяться по четвертям параллельно с проверкой выполнения плана учителем.

Воспитатель должен не только закреплять понятия, сформированные в классе учителем, но проводить сам большую самостоятельную работу по развитию речи детей. Словарь, которым пользуется воспитатель в режимные моменты, должен быть им тщательно продуман и отработан на занятиях с учащимися. Такие темы как «Спальня», «Столовая», «Интернат» и др., должны отрабатываться не в классе, где пособием часто служит картинка, а непосредственно в столовой и спальне с той целью, чтобы предметы, воспринимаемые учащимися, а также обозначающие их слова и связанные с ними понятия подкреплялись реальным опытом.

Образцы бытовых фраз должны быть написаны на плакатах, чтобы напомнить учащимся, как и что надо сказать в данном случае.

Для закрепления необходимого словаря эту жизненную ситуацию можно воспроизвести и в игровой деятельности детей.<...> Наблюдения за творческими играми детей позволят воспитателю судить о правильности сформировавшихся у детей понятий и суждений. Пользуясь жизненно ситуацией и игрой, воспитатель может во многих случаях помочь учителю в словарной работе, т. е. есть ряд случаев, когда объяснить слово или одну из его грамматических форм в классной обстановке бывает трудно и дети уходят с урока без отчетливого понимания всего текста учебника или одного из выражений в нем. Например, в рассказе «Зима» встречаются выражения: «Дети подъехали к школе», «Дети объехали школу».

На прогулке воспитатель может наглядно объяснить эти выражения, и текст букваря будет ясно усвоен учащимися. Кроме того, эти выражения войдут в активный словарь учащихся.

Выводы:

- воспитателем в школе для детей с тяжелыми недостатками речи должен быть дефектолог, хорошо знакомый с особенностями развития речи и мышления детей-логопатов.
- во внеклассное время должны проводиться индивидуальные и групповые логопедические занятия, на которых воспитатель проводит работу по формированию речи и мышления детей. Занятия проводятся по четко разработанной программе с обязательным учетом результатов работы.

Работа воспитателя должна быть тесно связана с работой учителя и обеспечивать более глубокую проработку программного материала.

Т.П. Бессонова

Уроки русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи*

<...> При обучении русскому языку учащихся логопедической школы необходима организация специальной работы, так как нарушения в фонетической и морфологической структуре слова, аграмматизм в построении предложений, ограниченность словарного запаса у наших детей обнаруживаются не только в устной, но и в письменной речи. Затруднения при изучении грамматики связаны с общим недоразвитием речи.

Какие же затруднения встретились у детей при обучении их русскому языку?

Ограниченность словарного запаса приводит к тому, что учащиеся не могут встретившееся им слово привести к начальной форме. Они затрудняются в выделении корня и поэтому не улавливают и не понимают общих смысловых значений родственных слов.

С нашими детьми необходима особая работа по осмысливанию слова. Уточнив смысл слова, мы учим детей подбирать родственные слова, всесторонне объясняя значение и форму каждого нового слова.

Так, например, в диктантах часто встречаются слова «далеко», «далекий». Как правило, ошибка на безударную гласную в корне все время повторяется. На просьбу учителя выделить корень слова дети отвечают *лек*, думая, что *до* приставка. Проверка безударной гласной при таком понимании корня невозможна.

Особое место в нашей практике занимает разбор слова, изучение способов словообразования. Упор при этом делался на смысловое значение слова. Такая работа одновременно проводится на уроках чтения и развития речи.

Дети с общим недоразвитием речи затрудняются и в определении рода имен существительных. Особенно трудно усваиваются существительные среднего рода. Эта наблюдается и в старших классах, где у учащихся имеется уже сравнительно большой словарный запас.

Учащиеся затрудняются также и при необходимости изменения числа некоторых существительных. Они часто образуют множественное число от тех существительных, которые употребля-

[1] Специальная школа / Под ред. проф. А.И. Дьячкова. — 1965, вып. 3. С. 74–80

ются только в единственном числе, или образуют единственное число от тех, которые употребляются только во множественном (от слова «ножницы» образуют единственное число *ножниц*а, от слова «рожь» — *рожи*).

Большую трудность для наших детей представляют падежные окончания прилагательных. Они плохо усваиваются детьми и потому в речи часто прилагательные и существительные не согласуются. Особенно характерно смешение окончаний единственного числа прилагательных среднего рода с окончаниями прилагательных множественного числа (*весенние солнце* и т. п.).

У наших детей чаще, чем у учащихся массовой школы, можно встретить окончания прилагательных во множественном числе — *ои*, *-аи* (*краснаи флаги, зеленаи листочки*).

Бывают случаи, когда по окончанию творительного падежа существительных единственного числа (*-ой*, *-ей*) дети существительное принимают за прилагательное. Такие ошибки возникают даже тогда, когда разбору по частям речи предшествует разбор по членам предложения, при котором дети правильно ставят вопрос к данному слову. Формальный признак слова в этих случаях оказывался для учащихся ведущим.

В письменных работах особенно часто допускается неправильное согласование существительных с глаголами, особенно в среднем роде.

В работе над предложениями также встречаются трудности. Учащиеся логопедической школы с большим трудом устанавливают связь слов в предложении и ставят вопросы к словам. Очень часто вопросы ставятся от прилагательных к существительным (*на Красной — чего? — площади*).

Так как у наших детей наблюдаются нарушения структуры слова, встречаются затруднения в запоминании названий грамматических категорий: вместо «нераспространенные» (предложения) дети говорят *нерасповествовательные*; вместо «второстепенные» — *второстительные*; вместо «подлежащее» — *придлежащее* (5 класс).

Все указанные затруднения препятствуют нормальному овладению грамматикой и правописанием.

Учитывая сказанное, при обучении русскому языку мы проводим систематические занятия по обогащению словаря учащихся и по формированию грамматического строя речи (первоначально практически, на уроках развития речи). <...>

Приведем пример: в этом учебном году в 5 классе перед прохождением темы «Имя прилагательное» на уроках русского языка мы большую часть второй четверти отвели на практическую рабо-

ту по этой теме. На уроках развития речи учащиеся образовывали прилагательные от других частей речи, учились строить предложения и упражнялись в правильном согласовании прилагательных с существительными. Работали и над расширением запаса прилагательных-синонимов и антонимов. Только после такой подготовки данная тема давалась и на уроках русского языка.

В нашей школе уроки русского языка проводятся несколько отлично от уроков массовой школы, хотя мы часто пользуемся теми же методами. В работе с нашими детьми, при обучении их грамматике, мы отводим особое место постоянной связи нового со старым. Нам кажется, что для детей с общим недоразвитием речи особенно важно постоянное повторение пройденного.

Ни в одном классе при изучении любого, предмета в нашей школе нельзя пройти мимо смыслового содержания слов, предложений, оборотов, выражений. И здесь большое значение приобретает морфологический анализ, подбор однокоренных слов, подбор синонимов и антонимов. Очень важно на уроках грамматики научить детей различать на слух и понимать значение морфологических частей слова. Это помогает не только усвоению правописания, но и развитию понимания учебного материала по всем предметам.

Ежедневно, независимо от темы урока, выделяется время для морфологического разбора и словообразования. Используя различные приставки и суффиксы, дети учатся образовывать новые слова. Специальное внимание обращается на изменение смысловых оттенков слов. Это в свою очередь способствует пониманию состава слова, что является предпосылкой грамотного письма.

Наряду с морфологическим разбором проводится грамматический разбор предложения. В зависимости от темы урока разбор варьируется: по членам предложения и по частям речи. Особое внимание при грамматическом разборе уделяется смысловой стороне вопроса, что способствует установлению правильных связей слов в предложении. Это помогает устранению аграмматизмов речи.

Большого внимания на уроках русского языка требует развитие слухового восприятия. Эта работа особенно важно на первых годах обучения, но она не прекращается и в старших классах, так как и здесь допускается много ошибок в употреблении различных слов, в частности предлогов, которые иногда вовсе опускаются или сливаются с последующим словом.

Для детей с недоразвитием речи, у которых ограничен словарный запас, которые часто не понимают значений простых слов, предлоги как самостоятельные лексические единицы не имеют

значения. Поэтому очень важно вести работу по определению количества слов и их последовательности в предложении.

В этом случае особо нужно останавливаться на значении предлогов в предложении, на выделении их в самостоятельные слова.

В речевой школе также необходимо требовать от учащихся правильного и четкого произношения слов и звуков. Весь речевой материал — слова и предложения — четко и выразительно проговариваются учащимися. В этом плане очень важна работа над ударением, что является слабым местом в речи наших учащихся. Четкое и правильное проговаривание предшествует разбору предложения и письму.

Учителя нашей школы часто пользуются комментированным письмом. Мы считаем этот вид работы очень полезным, так как комментарии рассчитаны на предупреждение ошибок. В комментировании участвуют учащиеся всего класса.

Дети с общим недоразвитием речи мыслят очень конкретно. На уроках русского языка мы по возможности стараемся пользоваться наглядными пособиями, чтобы дети могли лучше усвоить обобщенное значение слова и грамматический материал.

Надо заметить, что учащиеся нашей школы отличаются замедленностью темпов психофизического развития, общей физической слабостью, плохой памятью, пассивностью. Пассивность их наблюдается и в мыслительной деятельности. В течение всего урока некоторые дети могут не принимать никакого участия в работе. А развивать их мыслительную деятельность можно и нужно на всех уроках, в том числе и на уроках русского языка. Следовательно, любую работу необходимо строить так, чтобы она заставляла детей думать, мыслить. Такая работа способствует формированию их самостоятельной речи.

Наши дети с трудом выполняют самостоятельную работу, особенно на первых годах обучения. Трудности самостоятельной работы не изживаются и в старших классах: дети не понимают заданий, если читают их самостоятельно, и т. п. Поэтому необходимо уже в младших классах уделять известное время воспитанию способности к самостоятельной работе.

В своей практике мы старались строить уроки русского языка, учитывая все сказанное выше. Иллюстрируем это описанием нескольких уроков по теме «Имя прилагательное».

Перед изучением этой темы на уроках русского языка учащиеся на уроках развития речи научились правильно ставить вопросы к имени прилагательному, практически отличать прилагательное от существительного, образовывать прилагательные от других частей речи, употреблять прилагательные в устной речи.

Прежде чем перейти непосредственно к теме «Имя прилагательное» на уроках русского языка было проведено несколько уроков на различение частей речи, где учащиеся научились хорошо отличать прилагательные от существительных.

Вот как строился урок по теме «Склонение имен прилагательных мужского и среднего рода».

Цель урока была направлена на практические упражнения в согласовании существительных и прилагательных мужского и среднего рода в роде, числе и падеже, на сравнение падежных окончаний прилагательных мужского и среднего рода.

На первом этапе урока проводилась работа над смысловым содержанием предложений. Задание к упражнению требовало вставить в предложения подходящие по смыслу прилагательные, определить их род, число и подчеркнуть окончания. Упражнение было написано на карточках, которые раздавались каждому ученику. Работа проводилась как самостоятельная, так как в основном она была уже знакома детям. <...>

Работа выполнялась очень быстро. При ее проверке учащиеся говорили, какое они подобрали прилагательное, определяли по существительному, какого оно рода и числа.

На втором этапе урока один учащийся по заданию учителя читал одно из предложений вслух, давал характеристику предложения, разбирал его по членам предложения.

На третьем этапе шло объяснение нового материала. Сначала я просила детей придумать прилагательные с существительными единственного числа мужского и среднего рода. Затем раздавала карточки, на которых следовало дописать окончания прилагательных в разных падежах. Работа велась коллективно: учащиеся читали пары слов с вопросами, говорили окончания, затем дописывали их. Таким образом образовался наглядный материал на склонение прилагательных мужского и среднего рода — таблица, составленная самими ребятами. Далее по этой таблице мы сравнивали окончания прилагательных, подчеркивая одинаковые.

Затем новый материал закреплялся. Учащиеся самостоятельно читали задание из учебника и объясняли, что нужно сделать (просклонять существительное с прилагательным). Склонение проводилось и на доске, и в тетрадях.

После выполнения этой работы еще раз подводился общий итог. Задание на дом было примерно таким же, как работа в классе.

На втором и третьем уроках сравнивались падежные окончания с мягкой и твердой основой.

На четвертом уроке приступили к теме «Именительный и винительный падежи мужского и среднего рода».

Урок начался с устной работы. Ребята отвечали, что называется прилагательным, как оно изменяется, приводили примеры.

На втором этапе урока учащиеся придумывали предложения с парами слов сначала в именительном падеже, затем в винительном. Из числа придуманных предложений выбирались лучшие.

Некоторые пары слов предлагала сама (например, *густой лес*, *топкое болото* и др.). Перед началом письма я заставляла тех детей, которые делают много ошибок, проговорить предложение четко и выразительно. Все учащиеся проверяли количество слов в предложении. Записывалось предложение комментированным письмом: дети объясняли правописание каждого слова. После написания окончания прилагательных в именительном и винительном падежах сравнивались и делался вывод о том, что они одинаковы.

Прежде чем дать предложение с парой «топкое болото» я объясняла смысл слова «топкое», опираясь на морфологический анализ. Ребята нашли корень слова, суффикс, окончание; подобрали родственные слова. Значение слова стало понятным всем. Далее закреплялся новый материал: учащиеся самостоятельно читали задание из учебника, объясняли, что нужно сделать. Данное упражнение разбиралась устно: определялся падеж прилагательных. После устного разбора следовало дополнительное задание: сначала выписать из упражнения предложения с прилагательными в именительном падеже, затем предложения с прилагательными в винительном падеже. Выполненное задание тут же было проверено.

Следующий этап урока отводился грамматическому разбору.

Дома дети должны были придумать предложения с данными парами слов в именительном и винительном падежах (упражнение из учебника).

Опишу урок на закрепление правописания окончания прилагательных в родительном падеже.

Урок начался с орфографической пятиминутки — диктовки. <...> Слова для такой пятиминутки были подобраны на различные правила (*берег, солнце, ветер, пионер, прозрачное стекло, весенний день*). После диктовки проверили написанное, объяснили правописание каждого слова.

Затем перешли к теме данного урока. Цель его: упражнение в правописании падежных окончаний прилагательных в родительном падеже. На доске написано упражнение, в котором к существительным второго столбика надо приписать в родительном падеже слова первого столбика. <...>

На следующем этапе проводился выборочный диктант. Этот вид работы никаких трудностей для ребят не представляет, так как он введен с 4 класса. <...>

За диктантом следует его проверка.

После выборочного диктанта проводился грамматический разбор. Предложение записывалось под диктовку всеми учащимися в тетрадях и одним учеником на доске. Перед написанием все предложение четко проговаривалось.

Тому ученику, который работает у доски, все дети задают вопросы по правописанию слов. Отвечающий должен объяснить, почему он написал именно так. Далее предложение разбирается по его членам и по частям речи. Трудные слова разбираются по составу. Затем подводится итог урока. На дом предлагается придумать 4–5 предложений с прилагательными мужского и среднего рода в родительном падеже.

Приведем еще один урок по закреплению правописания окончаний прилагательных мужского и среднего рода в дательном падеже.

Урок начался с устной работы. Ребята отвечали, что называется именем прилагательным, как оно изменяется, какие окончания у прилагательных мужского и среднего рода в именительном, винительном, родительном и дательном падежах, как можно проверить окончание прилагательных.

Затем проводилась самостоятельная работа: ответить на вопросы, поставив прилагательные в дательном падеже. Например: *К какому лесу ведет дорога? (дремучий, сосновый); Кому Петя послал письмо? (любимый дедушка)* и т. д. После написания проверялось построение предложений — ответов и окончаний прилагательных в дательном падеже.

Следующее упражнение: изменить прилагательное и существительное по падежам (четыре падежа).

Работа проводится по карточкам, учащиеся только дописывают окончания. После выполнения работа проверяется.

На следующем этапе проводится диктант. Двум учащимся, делающим много ошибок, даются карточки с текстом диктанта. На них записан текст диктанта с пропущенными орфограммами. <...>

Задание к диктанту: найти прилагательные в дательном падеже, подчеркнуть окончания. После написания диктант проверяется.

Таким образом, на одном уроке используется много видов работ, которые направлены на решение одной определенной задачи. Нам кажется, что разнообразить виды работ в нашей школе осо-

бенно полезно, так как наши учащиеся быстро утомляются, им необходима какая-то смена деятельности.

Хочется сказать несколько слов об индивидуальной работе на уроках русского языка.

В наших классах довольно однородный состав учащихся. Но все же встречаются дети, имеющие своеобразные нарушения речи. Почти в каждом классе один–два ученика делают много чисто речевых и орфографических ошибок. Учитывая все это, мы решили обязательно индивидуализировать задания учащимся для работы в классе и дома. <...>

Существенную помощь в индивидуальной работе оказывают карточки с заданиями.

На каких же детей обращается особое внимание?

Первая группа — это дизартрики и дети, имеющие моторные нарушения. Им следует сократить объем письма, используя карточку. В записанный на карточке текст должны быть включены все необходимые орфограммы.

Вторая группа — дети, допускающие большое количество речевых и орфографических ошибок. В работе с этими детьми я пробовала опираться на зрительный анализ при диктантах. Учащимся, которые делают много различных ошибок, при проведении диктанта текст давался на карточках: вначале дети следили по тексту за моим чтением, затем они читали текст самостоятельно. Дальше диктант проводился обычным порядком. Количество ошибок сокращалось.

На уроках развития речи следует обращать внимание не только на устную, но и письменную речь. В младших классах детей надо учить писать небольшие сочинения, короткие описания. Как правило, большинство учащихся к 4–5 классу умеют хорошо рассказать устно по картине, дают пересказ прочитанного. Но как только дело доходит до письменных работ, дети начинают испытывать большие затруднения орфографического, синтаксического и стилистического характера.

В 5–7 классах тексты изложений должны быть достаточно сложными.

Вероятно, нужно начинать писать творческие работы со 2 класса, когда пройдены все буквы и тема «Предложение». Эти работы должны быть небольшими по объему, 2–4 предложения. Начинать целесообразно с коротких описаний.

В 3 классе можно добавить письменные ответы на вопросы к короткому тексту, небольшие свободные диктанты. Во втором полугодии можно попробовать короткие изложения.

С 4 класса следует регулярно писать изложения и обучать детей письму сочинений.

Если эта работа будет проводиться планомерно, учащимся легче будет справляться с ошибками в старших классах, так как они научатся в какой-то степени излагать свои мысли письменно.

Таким образом, при обучении русскому языку в логопедической школе, на наш взгляд, необходимы следующие условия: практическая подготовка грамматических тем на уроках развития речи; постоянная связь нового со старым материалом; работа над смысловым содержанием слов, предложений. Обязателен морфологический анализ; развитие слухового восприятия; анализ предложения; четкое и выразительное проговаривание речевого материала; наличие наглядных пособий на уроках русского языка; самостоятельное чтение задания к упражнениям в учебнике с последующим разбором упражнений; использование комментированного письма; индивидуализация заданий на уроке, а также индивидуализация домашних заданий.

Р.Е. Левина, Н.А. Никашина

Характеристика общего недоразвития речи у детей*

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи.

При общем недоразвитии речи отмечается позднее ее начало, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования.

Речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Условно можно выделить три уровня общего недоразвития речи, причем первые два характеризуют глубокие степени нарушения речи, а на третьем, более высоком уровне, у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя.

---

[1] Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1968. — С. 67–85.

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована [дети 5–6 лет, а иногда и старше]. <...>

Сформулируем основные положения к характеристике первого уровня развития речи:

1. Активный словарь в зачаточном состоянии. Он состоит из звукоподражаний, лепетных слов и лишь небольшого количества общеупотребительных слов. Значения слов неустойчивы и недифференцированы.
2. Пассивный словарь шире активного, однако понимание речи вне ситуации весьма ограничено. Фразовая речь почти полностью отсутствует.
3. Способность воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова еще не сформирована.

Дети, находящиеся на уровне лепетной речи, нуждаются в большой подготовительной речевой работе, прежде чем приступить к систематическому овладению школьными предметами. Такую дошкольную подготовку дети могут получать в приготовительном классе при логопедической школе.

В школьном возрасте дети, вовсе не говорящие или находящиеся на уровне лепетной речи, встречаются сравнительно редко, в тех случаях, когда неблагоприятно складываются условия бытового общения (неблагоприятная речевая среда, характерологические особенности ребенка и др.). Чаще всего к 7–8 годам дети достигают второго уровня речевого развития.

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется не только с помощью жестов, сопровождаемых лепетными обрывками слов, но и посредством достаточно постоянных, хотя и очень искаженных в фонетическом и грамматическом отношении, речевых средств. <...>

Второй уровень речевого развития плохо говорящих детей характеризуется следующим:

1. Активный словарь расширяется не только за счет существительных и глаголов, но и за счет использования некоторых (преимущественно качественных) прилагательных и наречий.
2. Происходит некоторое обогащение речи за счет использования отдельных форм словоизменения. Наблюдаются попытки детей изменять слова по родам, числам и падежам, глаголы по временам, однако эти попытки чаще всего оказываются неудачными.

3. На втором уровне речевого развития дети начинают пользоваться фразой.
4. Улучшается понимание речи, расширяется пассивный и активный словарь, возникает понимание некоторых простых грамматических форм.
5. Произношение звуков и слов, как правило, нарушено резко. Легко обнаруживается неподготовленность детей к овладению звуковым анализом и синтезом.

Дети, находящиеся на этом уровне речевого развития, составляют основной контингент учащихся младших классов логопедической школы. Обучение их в специальной школе ведется по особым программам с применением своеобразных методов.

Встречаются также дети, общее недоразвитие речи у которых значительно менее выражено. Можно считать, что такие дети находятся на третьем, более высоком уровне развития речи.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя. Отчетливо выступают недостатки чтения и письма. <...>

Итак, третий уровень общего недоразвития речи у детей характеризуется следующими недостатками:

1. На фоне сравнительно развернутой речи наблюдается неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. В активном словаре детей преобладают существительные и глаголы. Мало слов, характеризующих качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. Большое количество ошибок наблюдается в использовании простых предлогов и почти не используются в речи более сложные предлоги.
2. Наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка — ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются.
3. В активной речи используются преимущественно простые предложения. Отмечаются большие затруднения, а часто и полное неумение распространять предложения и строить сложные предложения (сочиненные и подчиненные).
4. У большинства детей на этой стадии еще сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения структуры слова,

что создает большие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом.

5. Понимание обиходной речи в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, нетвердое овладение многими грамматическими формами. Это особенно проявляется при чтении учебных и художественных текстов. В письме и чтении возникает много ошибок специфического характера, стоящих в прямой зависимости от уровня развития речи.

Следует учитывать, что отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя могут на первый взгляд казаться несущественными, однако совокупность их ставит ребенка в очень затруднительное положение при обучении в школе. Учебный материал воспринимается слабо, степень его усвоения, несмотря на внешнюю сформированность речи, очень низкая. Правила грамматики в этих условиях усваиваются плохо. В дальнейшем общее недоразвитие речи начинает сказываться на усвоении арифметики и других предметов. Дети с нерезко выраженным недоразвитием устной речи также нуждаются в обучении в специальной логопедической школе. Они обычно поступают во 2, 3 и 4 классы и продолжают там учиться до полного устранения недостатков речи. Часть из них, с более высокой границей речевого развития, остается в массовой школе, и тогда эти дети получают помощь на школьных логопедических пунктах.

Недоразвитие речи имеет различное происхождение и соответственно различную структуру аномальных проявлений.

Нередко причиной общего недоразвития речи является слабость акустико-гностических процессов. В этих случаях наблюдается пониженная способность к восприятию речевых звуков при сохранном слухе для всех прочих акустических раздражителей. Прямой результат первичного нарушения слухового восприятия — недостаточное различение акустических признаков, характерных для каждой фонемы; вторично при этом страдает произношение звуков и воспроизведение структуры слова.

Общее недоразвитие речи часто возникает также вследствие речедвигательных нарушений, связанных с органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы, а также с отклонениями в строении и функции артикуляционного аппарата.

Непосредственным результатом поражений речедвигательного аппарата является затрудненность артикулирования зву-

ков речи. Возникают недостатки произношения, выраженные в разной степени, однако дело не ограничивается нечетким звучанием речи. Трудности проговаривания лишают ребенка способности уточнить услышанный звук и, следовательно, яснее воспринять его.

Нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным (кинестетическим) анализаторами ведет к недостаточному овладению звуковым составом слова, а это в свою очередь препятствует накоплению словарного запаса, формированию грамматического строя речи, овладению письмом и чтением.

В тяжелых случаях нарушения акустико-гностических и речедвигательных процессов возникает общее недоразвитие речи (моторная алалия, сенсорная алалия; анартрия, тяжелая дизартрия), в более легких случаях дефекты речи выражаются только в неправильном артикулировании отдельных звуков.

Реже встречаются дети с общим недоразвитием речи, у которых в качестве исходной причины, лежащей в основе недоразвития речи, выступают отклонения зрительного восприятия. Такое явление наблюдается при оптической агнозии, когда, несмотря на нормальное зрение, дети лишены способности достаточно четко узнавать предметы, изображения, формы.

Оптико-гностические нарушения, проявляющиеся в доречевом периоде, затрудняют накопление предметных обобщений, что в свою очередь служит препятствием для нормального речевого развития.

Различная природа речевого дефекта находит выражение в различном соотношении первичных и вторичных отклонений в развитии речи; она также определяет те компенсаторные возможности ребенка, на которые опирается специальное обучение.

Так, при акустико-гностических нарушениях большую роль играет опора на осязательное, кинестетическое и зрительное восприятие. Постепенное накопление оптико-кинестетических представлений о звуковом составе слова подготавливает ребенка к нормальному использованию сохранившихся возможностей акустического восприятия и ко всемерному его развитию.

При компенсации недоразвития речи, обусловленного речедвигательными отклонениями, большую роль играют слуховое восприятие ребенка, вибрационные ощущения, зрительная рецепция. Одна лишь коррекция артикуляционных дефектов не достигает нужных результатов. У детей с хорошим слуховым восприятием, способных улавливать тонкие нюансы ритмико-мелодической стороны речи, преодоление речевого недоразвития

протекает более благоприятно, чем при пониженных слуховых способностях. Для компенсации оптической агнозии характерна опора на слуховое и кинестетическое восприятие.

Наряду с соотношением нарушенных и сохранных анализаторов в картине речевого недоразвития многое зависит от особенностей личности ребенка: от его чувствительности к оценке окружающих, от активности, от степени устойчивости его внимания и деятельности.

Недостаточная психическая активность порой достигает степени самостоятельной аномалии. Она выражается то в повышенной возбудимости и неустойчивости внимания, то в крайней медлительности, вялости, безучастности. В том и другом случае имеет место ослабление произвольной деятельности и познавательной активности, что может привести к отклонениям в речевом развитии. Таким образом, неотъемлемую часть специального педагогического процесса составляет воспитание черт личности, способствующих преодолению дефекта.

Причины общего недоразвития речи — сложный вопрос. Так, например, мы далеки от мысли, что существующее представление о моторной алалии как о нозологической единице отвечает признаку «понимает, но не говорит». В настоящее время уже не представляет сомнений, что моторная алалия должна рассматриваться как сборное понятие, в состав которого могут входить состояния недоразвития речи с различной структурой дефекта. Вопрос о генезисе общего недоразвития речи должен решаться исходя из представления о сложном составе предпосылок, подготавливающих возникновение и формирование речевой деятельности в целом.

Причины общего недоразвития речи не могут быть правильно поняты вне анализа возникновения дефекта.

Этот анализ должен ответить по крайней мере на два вопроса:

1) каковы особенности первичного нарушения и связанных с ним последствий;

2) каково состояние компенсаторных сил ребенка, зависящих от качества других способностей, от его психической активности.

Г.В. Гуровец, Л.Р. Давидович, Л.П. Пересторонина

Динамика речевых нарушений и вопросы социальной адаптации детей с моторной алалией*

<...> Для дальнейшего изучения динамики и восстановления речи у детей с моторной алалией мы проводили обследование учащихся школ № 28, 45, 60 для детей с тяжелыми нарушениями речи в количестве 132 человек, страдающих моторной алалией. Из собранного анамнеза известно, что первые слова появились у 62 человек от 2 до 4 лет, у 70 — в возрасте 4-6, 7 лет. На фоне выраженного речевого недоразвития у 41 ребенка была выявлена задержка познавательной деятельности, астено-органический синдром.

В педагогических характеристиках по годам обучения указывалось на значительные трудности речевого и психического развития у детей младших классов специальной школы: медленное накопление словаря, выраженные аграмматизмы в устной речи, трудности в овладении школьной программой, особенно в решении задач, утомляемость и истощаемость детей на уроках, снижение работоспособности к концу дня.

Под влиянием коррекционного обучения происходил скачок в общем и речевом развитии испытуемых. По мере обогащения лексики, уточнения грамматического оформления, пространственных отношений, семантического уровня сглаживались и недостатки в решении задач.

Мы провели изучение состояния речевого развития старшеклассников (7–10 классы) и выпускников школ для детей с тяжелыми нарушениями речи для уточнения остаточных проявлений речевого недоразвития и определения возможности социальной адаптации в плане выбора профессий и продолжения дальнейшего образования. Изучение звукопроизношения показало, что большинство звуков было ими усвоено. У трети обследованных (46 человек) встречались отдельные недостатки (различные виды сигматизмов, ротацизмов, ламбдацизмов, дефекты озвончения и смягчения), которые проявлялись в нечеткости дифференциации с близкими по звучанию фонемами, а также по артикуляции, в неполной автоматизации звуков в речевом потоке.

Наблюдавшиеся на ранних этапах речевого развития структурные нарушения слов выявлялись у подростков и взрослых в словах со сложной слоговой структурой и отмечены у 55 человек (40%).

---

* Речевые расстройства у детей и методы их устранения / Под ред. С.С. Ляпидевского, Ф.А. Самсонова и С.Н. Шаховской. — М., 1978. — С. 23–33.

Например: *«Сыворотка протокваши; и-пр простокваши* — (из-под простокваши); *и-под молква* (из-под молока)» и т. д.

Исследование лексико-грамматической стороны позволило выявить ряд особенностей. <...>

Старшеклассники и выпускники использовали чаще простые, распространенные предложения. Но также встречались сложносочиненные и сложноподчиненные фразы. Имелись отдельные несогласования в роде, числе, неправильные употребления падежных окончаний. Большинство заданий на составление деформированных сложных предложений и понимание сложных логико-грамматических конструкций выполнялось правильно. Ошибки возникали вследствие недостаточно проанализированных отношений между предложениями, указывающих на наличие импрессивного аграмматизма, несформированность в достаточной степени семантического уровня у лиц с моторной алалией на поздних этапах речевого развития.

В письменных сочинениях ярко проявлялись остаточные элементы моторной алалии. Можно было наблюдать специфические замены по артикуляционному и акустическому сходству: по глухости — звонкости («*круппа* — группа»); по мягкости — твердости («мальчик — *малчик*»); смешение сонорных фонем («*глязь* — грязь»); смешение гласных («*жандорм* — жандарм»), часты ошибки оптического характера («*полило* — помимо»); встречались пропуски, повторения, перестановки отдельных букв и слогов, добавление лишних букв и слогов, имелись случаи раздельного написания частей слова, недописывания слов («*полжной* — продолжительный»; «*сабу* — собаку»; «*перетлетные* — перелетные»; «*нелзя* — нельзя») и т. д. Наиболее распространенными были нарушения структуры слова. Однако встречались и грамматические ошибки: искажения употребления падежных форм, родовых и числовых окончаний, согласование формы глагола с существительным; согласование прилагательного с существительным: «о*писывается борьбу*», «*много случаях*», «*они подымает*» и т.д. В отдельных случаях проявлялись недостатки составления текста и неумение строить предложения; в сложных предложениях встречались опущение членов предложения, смешение приставок с предлогами. Например: «*Светило солнце, и мальчик погрется под лучами жаркого солнца», «Плен фашистам попали разведчики»* и т. д. Но если на ранних этапах речевого развития дисграфические ошибки являются множественными и встречаются у большинства учеников с моторной алалией, то у старшеклассников и выпускников они малочислены. Они связаны с недостатками фонематического

развития, морфологического анализа, нечеткостью интонирования во внутреннем проговаривании, неправильностями построения схемы предложения.

Проведенное обследование бывших учащихся речевых школ выявило сформированность коммуникативной функции речи и, вместе с тем, некоторые остаточные проявления моторной алалии, а также компенсацию интеллектуальной деятельности и положительную трудовую адаптацию. Выпускники продолжают образование в школах рабочей молодежи без отрыва от производства (70%), в профтехучилищах. Из представленных характеристик следует, что они справляются с программным материалом. 12,5% выпускников закончили краткосрочные курсы специализации на рабочем месте и приобрели разнообразные рабочие специальности (радиомонтажники, электрослесари, слесари-сборщики радиоаппаратуры, связисты, шоферы и др.). Характеристики показывают, что лица, окончившие речевые школы, работают наравне со всеми, выполняют и перевыполняют нормы, участвуют в общественной жизни коллективов, в шахматных, спортивных соревнованиях. Положительные отзывы администрации предприятий, характеристики из вечерних общеобразовательных школ рабочей молодежи, техникумов, ПТУ подтверждают выводы о сформированности коммуникативной функции речи, интеллектуального развития выпускников школ для детей с тяжелыми нарушениями речи и их положительной адаптации в условиях трудовой деятельности.

Шесть процентов выпускников поступило в средние учебные заведения (строительный, приборостроительный техникумы; медицинские, педагогические училища). Два процента не прошли по конкурсу из-за неудовлетворительной оценки по сочинению. Математика была сдана на «хорошо». Лица, достигшие призывного возраста (8%), служат, либо отслужили в рядах Советской Армии. Некоторые из обследованных отмечали, что вынуждены составлять предварительные письменные вопросы, готовить план будущей беседы на производственные темы.

Продолжая дальнейшее образование по окончанию спецшколы, выпускники жаловались на трудности составления программы целого высказывания, изложения ответов на уроках, отбора слов по значению.

Нарушений трудовой деятельности не отмечалось ни в одной из принесенных характеристик. (Это также является положительным фактором социальной адаптации.) Многие выпускники хорошо вживаются в рабочие коллективы (показателем этого может служить постоянство их места работы). Рост професси-

ональной квалификации указывает на правильное, положительное отношение к труду выпускников. В перспективе большинство выпускников собирается повышать квалификацию и продолжать учиться.

На основании вышеизложенного можно сделать выводы:

<...>

3. Под влиянием медико-педагогического воздействия сглаживаются нарушения устной речи: увеличивается словарь, улучшается структура слова и фразы. В процессе обучения выявляются трудности овладения грамотой.
4. На ранних этапах речевого развития особенно заметны затруднения в составлении схемы целого высказывания (программирования). Под влиянием коррекционного обучения эти недостатки сглаживаются, но полностью не исчезают и проявляются в устной и письменной речи.
5. Экспериментальное исследование выявило стойкую связь значения слова с конкретным предметом, его обозначающим, плохой перенос заученных слов на сходные предметы, ограничение обобщающей функции слова.
6. Наряду с дефектами устной и письменной речи выявилась несформированность внутренней речи, проявляющаяся в ограничении выбора слова по значению и составлении программы целого высказывания.
7. Дети с моторной алалией преимущественно обучаются в школах для детей с тяжелыми нарушениями речи. В условиях массовой школы обучение детей затруднено из-за выраженных речевых и психических расстройств (астено-органический синдром, вторичная задержка психического развития).
8. Выпускники школ для детей с тяжелыми нарушениями речи хорошо адаптируются в условиях трудовой деятельности, получают разнообразные рабочие специальности, продолжают образование.
9. Дети с более стойкими интеллектуальными дефектами, граничащими с олигофренией, обладают слабыми компенсаторными возможностями и вынуждены обучаться во вспомогательных школах.

Л.Ф. Спирова

Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I-IV классы)*

I. Развитие лексической системы языка у детей с общим недоразвитием речи

<...> Для того чтобы подойти к решению интересующей нас проблемы — выявить характерные особенности и общие тенденции в развитии лексики у учащихся I-IV классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, мы считали важным определить, с каким набором лексических единиц дети поступают в школу, и полученные количественные и качественные характеристики его сопоставить с теми изменениями в лексике, которые происходят как за весь период начального обучения, так и на отдельных его этапах.

При этом рассматривались вопросы динамики усвоения детьми лексических средств языка, а также адекватность методов и приемов коррекционного обучения. Такой комплексный подход оказался возможным благодаря применению специальных экспериментальных методик исследования, метода наблюдения и регистрации речи детей во время специально организованной беседы, рассказа по серии картин, пересказа содержания уроков, а также анализа усвоения словарного материала в процессе обучения.

Отобранные нами экспериментальные методики варьировались по степени сложности. Они включали:

1. Называние предметов, действий и качеств по специально подобранным картинкам. Предъявление отдельных строго подобранных картинок требовало от ребенка умения точно соотнести слово с изображенным предметом, действием, качеством и адекватно употребить слово в соответствии с его значением.
2. Проведение различных видов ассоциативного эксперимента. Ребенок на предъявленное ему слово-стимул должен был отвечать словом-ассоциатом. Причем отбор слова должен быть согласован с требованием инструкции. Он производился с учетом лексической сочетаемости и грамматической категории слов (например, к существительному необходимо подобрать сочетающийся с ним глагол или прилагательное).

---

* *Спирова Л.Ф.* Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1980. — С. 11–138.

3. Подбор синонимов, родственных слов. В этих случаях выбор соответствующих слов происходит в пределах одного семантического ряда и зависит от умения ориентироваться в семантических признаках слова.
4. Вставка в предложение недостающего слова, когда нужно выбрать не случайное слово, а такое, которое наиболее точно соответствовало бы контексту по значению и которое сочеталось бы лексически с последующим словом и было бы верным по грамматической форме. Правильный выбор слова в данных случаях зависел от умения ребенка ориентироваться в семантических, лексических и грамматических признаках слова.

Учитывая, что экспериментальные методики не являлись равнозначными, обработку полученного материала мы вели не в сравнительном плане, а по каждой экспериментальной методике отдельно. При этом подсчитывалось количество правильных ответов, данных каждым ребенком, а также средние показатели по отдельным классам, которые потом сравнивались. Проводился также качественный анализ ошибочных ответов. <...>

Итак, анализ экспериментальных исследований и результатов специальных наблюдений показывает, что в процессе обучения у детей с общим недоразвитием речи происходит развитие лексики. Словарный запас у детей из класса в класс возрастает по объему и изменяется качественно.

Значительные изменения в росте словарного запаса наблюдаются у учащихся вторых классов. Это объясняется тем, что слово становится для них уже объектом познания. Благодаря формированию произносительной стороны речи, обучению грамоте происходит уточнение звуковой структуры слов, развивается умение сознательно оперировать звуками речи, различать и выделять их из состава любого слова. Овладение фонетической стороной слова резко повышает возможности детей в усвоении смысловой его стороны. Ученики научаются все более точно, дифференцированно обозначать словами воспринятые ими предметы и действия, а также и их качества и свойства, существующие между ними связи и отношения.

В процессе обучения формируются не только лексические, но и грамматические обобщения. Учащиеся начинают активно пользоваться различными лексико-грамматическими разрядами слов (существительными, глаголами, прилагательными, наречиями, предлогами, союзами). Значения слов начинают приобретать для них все более устойчивый и обобщенный характер.

Совершенствование лексики — это поступательный процесс, тесно связанный с появлением новых слов, дифференциацией их значений и с изменением значений старых слов. Этот процесс не прямолинейный, он протекает своеобразно и характеризуется целым рядом особенностей.

Одной из них является то, что словарь у детей с общим недоразвитием речи значительно меньший по объему, чем словарь сверстников, имеющих нормальное речевое развитие.

Словарный запас у детей с недоразвитием речи растет за счет увеличения числа слов, обозначающих названия наглядно представляемых или доступных для их деятельности групп предметов, явлений, качеств, свойств, отношений. Обогащается словарь этих детей преимущественно за счет пополнения его конкретными словами, отображающими, по терминологии А.Р. Лурия, «коммуникацию событий». Круг связей и отношений, которые отображаются языковыми средствами, в силу наглядно-образного и наглядно-действенного мышления детей с недоразвитием речи соответствует связям и отношениям самих предметов, процессов и явлений объективной действительности. Поэтому количество слов, имеющих отвлеченное значение, отображающих абстрактные отношения, которые не могут быть выражены наглядными средствами, пополняется медленно и значительно отстает от нормы.

Отсюда задерживается формирование такой функции слова, как обобщение и отвлечение.

Этим объясняется и то, что различные части речи представлены в словаре детей неравномерно. В нем преобладают существительные, сравнительно мало глаголов и прилагательных, обозначающих не наглядно воспринимаемые действия и внешние признаки предметов, а отвлеченные понятия, нет причастий и деепричастий.

Недостаточный запас слов приводит к стереотипности, однообразию в речи, к частому употреблению одной и той же группы слов, особенно это проявляется при обозначении действий и признаков предметов.

Малый объем слов, обозначающих действия, задерживает развитие предикативной функции речи у детей, на основе которой формируется внутренняя речь и умение изложить собственные мысли в развернутом высказывании.

Следующая весьма существенная особенность проявляется в недостаточном овладении детьми значением, смысловым содержанием слов. Адекватно понимаются в основном слова, имеющие прямое значение. Производные слова воспринимаются недостаточно дифференцированно и полно. Детьми не осознается смыс-

ловая общность между многообразными значениями слова, что отрицательно сказывается на возможностях пользоваться ими в речи. Слово усваивается детьми вне сочетания его с другими словами, вне контекста, в котором оно может быть употреблено в речи.

Отмечается также бедность использования лексико-семантической вариативности слов. Отсутствие набора семантических эквивалентов приводит к частым неоправданным смысловым замещениям, к ошибкам при выборе из ряда сходных слов необходимого для данного контекста.

II. Динамика овладения грамматическим строем языка учащимися с общим недоразвитием речи

<...> В литературе дается характеристика своеобразия проявлений аграмматизмов у детей с общим недоразвитием речи, но не рассматривается вопрос о том, как специальное обучение влияет на процесс формирования у них грамматических обобщений, на их осмысление.

Мы предприняли попытку проанализировать своеобразие ошибок, допускаемых детьми в процессе речевой практики на различных этапах их обучения, выявить, какие грамматические обобщения ими уже усвоены, а какие продолжают оставаться для них недоступными.

При изучении динамики овладения детьми грамматическими средствами языка были использованы различные приемы исследования: это устное составление учащимися рассказов по серии картин, составление предложений по опорным словам, картинам, восстановление деформированного предложения, включение в текст недостающих предлогов, аффиксов (приставок, суффиксов и окончаний слов).

Если при описании серии картин или составлении текста по опорным словам дети сами подыскивали нужные им грамматические конструкции предложений и формы слов, то при предъявлении специально подобранных картин или подстановке в текст недостающих предлогов, аффиксов слов свобода выбора уже исключалась. В данных случаях детям предъявлялась определенная конкретная задача: они должны были употребить определенную грамматическую форму или конструкцию предложения, например, творительный падеж или трехчленное предложение с дополнением. Это позволяло выяснить, в какой мере дети владели грамматическими формами.

Полученный материал был подвергнут количественному и качественному анализу. В ходе количественного анализа устанавливалось, какие именно синтаксические конструкции и морфологические формы слов доступны детям, какова частота их употребления в самостоятельной речи. При качественном анализе основное внимание обращалось на разбор характера допускаемых ошибок. <...>

Мы не ставили перед собой задачу дать исчерпывающую характеристику грамматического строя речи у детей, имеющих ее недоразвитие. Мы стремились показать в основном лишь некоторые своеобразные черты и особенности овладения грамматическими средствами языка, возникающими у детей с аномальным развитием речи, и те тенденции, которые отмечаются в процессе целенаправленного коррекционного их обучения.

Охарактеризованный выше путь формирования грамматического строя речи у детей при ее общем недоразвитии содержит последовательно накапливаемый опыт познавательной работы в сфере синтаксиса языка и морфологического анализа слова и свидетельствует, что тем самым речевое недоразвитие не является таким безнадежным дефектом, как представляется это некоторым авторам.

При всей ограниченности речевого развития детей в области грамматики языка была обнаружена возможность при целенаправленном педагогическом воздействии накапливать известный опыт аналитико-синтетической деятельности как при построении предложений, так и при формировании морфологических обобщений. Приобретенный практический анализ языка создает возможность для совершенствования мышления детей, для перехода от наглядно-образных их форм к словесным формам.

В процессе обучения у детей формируется также умение различать слова по присущим им категориальным признакам, а следовательно, относить их к определенным частям речи и распознавать их грамматические изменения по числам, родам, падежам, лицам.

Опознавание определенных морфологических признаков слов приводит детей к практическим морфологическим обобщениям, к выработке умений выражать их в своей речи. Это способствует тому, что грамматические ошибки, характерные для первоначального периода обучения, постепенно начинают исчезать. Но так как не во всех случаях накапливаемые грамматические формы и их изменения при построении словосочетаний или предложений оказываются достаточно дифференцированными, то возникает целый ряд ошибок, специфических для возросшего уровня развития речи. Тем самым аграмматизм не остается однозначным на

разных ступенях речевого развития детей; он приобретает различные формы выражения, и для его преодоления нужны различные методы коррекционного воздействия.

О происходящем процессе морфологического анализа слова свидетельствуют не только изменения окончания слов в речи учащихся, но и примеры использования суффиксов и приставок. Значимые элементы слова в практическом речевом опыте детей начинают постепенно приобретать некоторое обобщенное значение за счет практического выделения общего и различного в значениях элементов слова. Но все же осознание морфологических элементов слова еще остается неполным и недостаточно обобщенным.

Усвоение способов грамматического изменения слов сказывается и на общем грамматическом оформлении речи. Ученикам удается выразить в известной мере объективно существующую связь и отношения между предметами и явлениями посредством словосочетаний и предложений. Они разграничивают формы грамматического выражения ряда отношений и стараются передать их языковыми средствами. У них расширяется опыт пользования простым и сложным предложениями.

Если в норме ребенок научается изменять слова и правильно их употреблять в словосочетаниях и предложениях в условиях постоянного общения с окружающими, где слово вступает в разнообразные связи и отношения с другими словами, то ребенок с речевой патологией имеет ограниченные возможности овладения грамматическими категориями и формами на основе непосредственного подражания речи окружающих. Чтобы добиться успеха в их усвоении, он нуждается в специальных условиях обучения, где большое внимание отводится формированию грамматической стороны речи

В норме довольно быстро совершается овладение грамматической стороной речи, в то время как при патологии этот процесс значительно задерживает успехи, достигнутые детьми с общим недоразвитием речи, нельзя считать достаточными; они не соответствуют тому уровню развития грамматической стороны речи, который наблюдается у их сверстников. Дети продолжают испытывать значительные и самые разнообразные затруднения, овладевая грамматическими средствами языка.

Несомненно, что учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи следует учить способу выражения сложных и многообразных отношений объективной действительности и умению передавать их в правильной грамматической форме гораздо раньше и больше, чем это имеет место в практике их обучения.

III. Особенности развития связной речи у детей с общим ее недоразвитием.

<...> По тому, как дети строят свои высказывания, можно судить об уровне их речевого развития.

Для выявления состояния связной речи были проанализированы высказывания детей, полученные при составлении ими рассказов по серии картин, сюжет которых развертывается в определенной последовательности, а также материал устного сочинения на проработанную в классе тему «Осень». Общий объем проанализированного материала — 914 высказываний учащихся 1-4 классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

При анализе устных высказываний учащихся было обращено внимание, *во-первых*, на связность высказывания, на умение объединять в логической последовательности и структурно сочетать несколько предложений между собой; *во-вторых*, на умение передать смену действия и причинно-временную их последовательность или выделить существенные свойства описываемого явления; *в-третьих*, на те языковые средства, с помощью которых реализовывалось высказывание детей. При этом отмечалось, какой процент высказываний принимает грамматически правильно оформленный характер, а какой — продолжает быть неправильно оформленным и тем самым затрудняет понимание содержания высказывания или нарушает логическое изложение мыслей. <...>

Итак, самостоятельная связная контекстная речь у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи остается несовершенной. Ее развитие в процессе специального обучения у большинства детей связано с преодолением трудностей. У этих детей недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций, необходимых для построения высказывания, однако испытывают значительные трудности в программировании своего высказывания, в синтезировании отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания. Другие дети имеют относительно сформированную связную речь, но и они не умеют отразить в своей речи разнообразные предметные отношения; языковые средства, необходимые для оформления связной речи, у них остаются все еще бедными.

Принимая во внимание сказанное, необходимо пересмотреть систему проводимых с учащимися школ для детей с тяжелыми нарушениями речи занятий, предусматривающую развитие и дифференциацию форм и функций речи. <...>

К.В. Комаров

Принципы построения работы по обучению языку*

Под, дидактическими принципами в теории обучения понимают наиболее важные и общие правила его построения, управления им со стороны педагога, которые создают оптимальные условия для достижения цели и решения ее составных задач, выдвинутых перед педагогическим процессом. <...>

1. Построение обучения языку на основе учета уровня речевого развития, типичных и индивидуальных особенностей речи детей.

Общее недоразвитие речи, имеющее разные степени проявления, как известно, выражается в системном нарушении хода речевого развития. Учащимся I отделения специальной школы свойственно глубокое, грубо выраженное речевое недоразвитие. Вместе с типичными особенностями речи (позднее начало ее развития, крайняя бедность речевых средств, затрудненность общения) они обладают и индивидуальными (различия в количестве звуков и характере их произношения, объеме и качестве словаря, в грамматических навыках, опыте общения). Это приводит к значительной неоднородности детского контингента как собственно по речевому развитию, так и по вторичным проявлениям (запас сведений об окружающем мире, степень их адекватности, уровень сформированности отвлеченного мышления, состояние речевого внимания, памяти и др.).

Главными факторами, которые должны быть приняты в качестве основных для определения задач, содержания и методов обучения языку в каждый его отдельный период, являются типичные, общие для всех учащихся, характеристики их речи. Например, обучение грамоте, требующее наличия у детей определенного речевого запаса и соответствующих навыков пользования им, начинается по программе лишь после длительного подготовительного этапа. В этот период осуществляется формирование готовности у всех детей к таким операциям, как отделение (абстрагирование) формы слова от его содержания, сравнение звучания слов, развитие первичных звуковых обобщений, умения дифференцировать звуко-слоговой состав слов и т. д.

Учитывать то общее в речевой характеристике, что объединяет детей, оказывается необходимым и в плане обеспечения всех узловых образований, на основе которых функционирует самосто-

* Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1982. — С . 57–71.

ятельная речь. Поэтому в системе занятий предусматривается накопление слов, относящихся к разным частям речи, практическое усвоение словообразования, словоизменения, словосочетания, навыков построения предложений и текстов. Несмотря на индивидуальные различия в количественном и качественном составе речи детей, для всех учащихся оказывается важным формирование языковых обобщений, овладение навыками речевой деятельности по аналогии, усвоение приемов анализа и синтеза языкового материала. Приобретение этих навыков в процессе коллективных занятий связано с расширением речевого опыта каждого ребенка и, следовательно, ведет к определенному выравниванию различий в объеме языковых средств.

Типичные проявления речевой недостаточности в разных языковых компонентах требуют и общих подходов к их преодолению. Например, одна из характерных особенностей владения лексикой выступает как слишком узкое или слишком широкое понимание и употребление слов, связанное с ограниченностью речевой практики. Поэтому задача преодоления этого недостатка решается с помощью системы упражнений и заданий, которые состоят в использовании учениками одних и тех же слов в разных контекстах, в сравнении и классификации ими словаря.

Учет особенностей состояния речи отдельных учащихся одного класса получает свое выражение как в индивидуальной форме занятий, так и в проявлении дифференцированного подхода к обучению детей на уроке. Первый путь обеспечивается проведением индивидуальных занятий по обучению произношению (6 часов в неделю в 1 классе, 4–5 часов — в следующих). Особую роль выполняют эти занятия в подготовительном и 1 классах, когда идет процесс овладения произношением.

В содержание индивидуальных занятий на самой первой ступени обучения входит обследование речи детей, преодоление индивидуальных речевых нарушений, развитие моторики артикуляционного аппарата, уточнение и формирование навыков правильного произношения и различения звуков, преодоление затруднений, связанных с произношением слов сложного слогового состава и предложений (на материале правильно произносимых звуков), а также в анализе звуковой структуры слова. Чтобы добиться правильного произношения того или иного звука, учитель показывает каждому ученику в отдельности артикуляцию звука, разными приемами обеспечивает воспроизведение правильного звучания и его закрепление.

Часть времени, выделенного для индивидуальных занятий, отводится на преодоление затруднений в овладении словарем и

грамматическим строем (в связи с реализацией общих для класса требований по разделу «Развитие речи»).

Дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся на уроках выражается в оказании дополнительной помощи отдельным учащимся, а также в контроле за проявлением речевых особенностей детей, во временном допущении некоторых различий в уровне требований к навыкам и умениям детей.

Важнейшими условиями реализации рассматриваемого принципа являются систематическое изучение состояния речи учащихся (уровень ее развития, характеристика отдельных сторон, умений, навыков, типичные затруднения и речевые ошибки), степени овладения знаниями программного материала по русскому языку, особенностей их применения в речевой практике (грамматические правила, понятия, орфографические умения, навыки и т. д.). Без соблюдения этого условия построение педагогического процесса теряет свою конкретность, резко снижается его эффективность, так как полноценное управление им со стороны учителя сильно затрудняется.

Наблюдения за ходом речевого развития детей в процессе обучения и специальное изучение речи при ее обследовании направлены на выявление как ее типологических, так и индивидуальных особенностей у учащихся. Изучение речи проводится в форме предварительного акта (обследование детей и изучение их речи до начала обучения для решения вопроса о необходимости и характере специального обучения), в форме текущих наблюдений за ходом овладения речью как средством общения (анализ допускаемых ошибок, недочетов, пробелов в речевом развитии), в виде периодических контрольных обследований речи в целом или отдельных речевых умений и навыков в связи с конкретным языковым материалом (проверочные, контрольные работы, беседы по пройденному материалу и пр.).

В результате наблюдений и специального обследования речи учитель получает материал, который фиксируется, анализируется, сравнивается с предшествующими наблюдениями. Такой сравнительный анализ позволяет увидеть динамику развития речи ребенка, характерные его тенденции и в связи с этим оценить эффективность методических усилий учителя, наметить пути дальнейшей работы. Речевое развитие протекает как процесс овладения разными формами, видами и типами речи, фонетической, лексической и грамматической подсистемами языка в их взаимосвязи и взаимодействии. Поэтому, чтобы выявить общую картину состояния речи детей, а также получить материал о конкретных,

частных проявлениях ее особенностей у отдельных учащихся, изучение их речевого развития должно быть постоянным и систематическим.

Методы и приемы выполнения этой сложной работы (изученные студентом в курсах «Психология речи», «Логопедия») различны, многообразны, зависят не только от конкретных ее целей, но и от сущности дефекта (этиопатогенез, первичные проявления, вторичные дефекты). В курсе специальной методики приемы изучения речи детей рассматриваются применительно к фронтальной работе на уроке, к индивидуальной форме занятий (в том числе показатели, критерии сформированности тех или иных умений, знаний, навыков, установленные программой по русскому языку).

2. Первоочередное обеспечение практического усвоения учащимися языка как средства общения и орудия познавательной деятельности (коммуникативный принцип).

Данный принцип вытекает из ведущей цели специального обучения — формирование речи как средства общения, постановка которой обусловлена главной особенностью контингента учащихся, их глубоким речевым недоразвитием. <...>

Конкретное выражение указанный принцип находит в том, что в специальном обучении язык (языковой материал, системные отношения, составляющие основу языка) усваивается в процессе его употребления и пользования им в целях общения (непосредственного и опосредованного в виде чтения и письма) приобретения знаний об окружающем мире.

Наиболее последовательное выражение этот принцип получает в случаях полного (или практически полного) отсутствия у ребенка речи к моменту начала обучения в специальной школе. Однако и при наличии зачатков речи, даже при таком уровне ее развития, когда хоть в какой-то мере она служит целям общения, коммуникативный принцип формирования речи оказывается актуальным, так как уровень развития речи и мышления, которым обладают дети в начале обучения, может удовлетворять лишь самые элементарные потребности общения. При обучении детей с относительно сформировавшейся речью коммуникативный принцип выступает в сочетании с требованием ее коррекции и развития, совершенствования. Лишь после создания базы в виде практического владения языком оказывается возможным приступить к его изучению как предмета. Однако и в дальнейшем необходима большая работа по восполнению пробелов речевого недоразвития, расширяющая речевой опыт учащихся.

Принцип первоочередного обучения языку как средству общения реализуется и как требование систематического обогащения сознания учащихся представлениями и понятиями об окружающем мире, развития речи в органической связи с развитием содержательной стороны мышления. Это требование вытекает из того факта, что у учащихся имеется глубокое недоразвитие смысловой стороны речи. Признание доминирующей роли семантики в занятиях по развитию речи (от смысла к языковой форме его выражения) является одним из проявлений рассматриваемого принципа. Семантический подход к отбору материала получил практическое выражение в разработке специальной программы для занятий по овладению языком.

Словесное оформление мысли осуществляется в различных синтаксических формах, поэтому обучение языку по принципу речевого общения сделало необходимым принять синтаксическую основу для систематизации речевого материала, вводимого в речь учащихся. Это выражается, в частности, в том, что детей учат с первых дней понимать, а затем и употреблять предложения разных моделей, большое внимание уделяют работе над словосочетанием, являющимся такой единицей, которая (хотя и лишена важнейшего признака коммуникации — предикативности) отражает связи между понятиями и может служить как бы готовым блоком, на основе которого строится фраза, связное высказывание.

Забота о развитии коммуникативной функции предполагает необходимость проявлять внимание к таким направлением работы по развитию речи, которые специально служат формированию и других функций языка. В связи с этим задачу расширения практики общения нельзя понимать лишь как заботу о развитии диалогической и монологической речи учащихся. Большое значение имеют и другие виды речевой практики, особенно занятия, на которых увеличивается количественно и улучшается качественно лексика, формируется грамматический строй. На таких занятиях у детей воспитываются языковые обобщения, что ускоряет, делает более эффективным весь процесс речевого развития, способствует коррекции речевых недостатков.

Коммуникативная функция языка может быть усвоена только в единстве с познавательной. Речь как процесс теснейшим образом связана с другими процессами и функциями психики человека, она возникает и развивается под их воздействием, но в ходе этого развития оказывает регулирующее, обратное влияние на мышление, внимание, память, представления, восприятия, эмоционально-волевую сферу. Поэтому специальное обучение языку

по содержанию и методам работы строится так, чтобы обеспечивалось формирование названных связей.

Для выработки прочных практических навыков много внимания уделяют развитию сенсорики детей как на неречевом, так и на речевом уровнях. Учитель руководит восприятием, наблюдениями детей, обучает их вычленению различных признаков и свойств предметов, учит вслушиваться в речь, способствует развитию навыков дифференцировать фонемы, ритм, темп, которому подчиняются слова и фразы в речи и т. д. Различные упражнения, используемые в специальном обучении, направлены на воспитание произвольного внимания, произвольной и непроизвольной образной и словесной памяти (в частности, в играх).

Для реализации рассматриваемого принципа обучения языку необходимы приемы педагогической работы, способствующие формированию познавательных процессов на отвлеченной основе (анализ, синтез, сравнение, умозаключение, суждение, обобщение). Применяются они как в процессе познания того, что воспринимается учащимися при помощи органов чувств, так и того, что требует использования языковых средств. В этом отношении особую актуальность приобретают занятия различными видами словообразовательного анализа и синтеза, наблюдения за тем сходным, тождественным или отличным, что имеется в словах, словосочетаниях, предложениях, связном тексте.

Осуществление в специальной школе речевого режима как системы единых требований учителей, воспитателей к речи детей является одним из путей, ведущих к обогащению практики общения в разных видах и организационных формах. Речевая деятельность не может быть сформирована только на уроках развития речи, русского языка, чтения и т. д. Необходимо заботиться о ее формировании на уроках по всем предметам учебного плана, во внеклассных и внешкольных формах образовательно-воспитательной работы с учащимися.

3. Взаимосвязь в реализации задач формирования у учащихся речевого общения, коррекции речи детей и обучения их русскому языку как предмету.

Данный принцип вступает в силу по мере создания у детей хотя бы самой минимальной речевой базы — элементарных навыков общения. Вполне понятно, что давать детям знания о языке невозможно, если они им еще почти не владеют практически. Точно так же использованию языкового материала в общении (например, ведение беседы на определенную тему) должна предшествовать коррекционная работа над фонетической и содержательной стороной

этого материала. Вместе с тем некоторые (доступные при данном уровне практического владения языком) элементарные сведения о нем помогут совершенствовать речевые навыки, а окончательная коррекция недостатков речи будет достигаться именно в общении с опорой на сознательное контролирование своей речи.

Противоречие между отдельными направлениями в обучении языку преодолевается дозированием языковых знаний, введением их сначала в очень элементарном виде, помощью детям в анализе языкового материала, переходом в речевой деятельности от меньшей самостоятельности ученика к большей; использованием тренировочных упражнений, одновременно корригирующих и автоматизирующих произношение, словоизменение, построение фразы.

Создание оптимального соотношения между осознанным подходом учащихся к построению речи и автоматизированными (сознательно не контролируемыми) актами речевой деятельности в специальных условиях развития и коррекции речи приобретает большую актуальность. Поэтому работу над ошибками, которые допускают (особенно на первых порах) учащиеся в процессе понимания и продуцирования высказываний, следует рассматривать как органическую часть занятий по развитию речи. Возникновение этих ошибок естественно и закономерно. Привлекать внимание к ошибкам, исправлять их вместе с учащимися — это значит способствовать их осознанию, преодолению и предупреждению в дальнейшем. Необходим особый подход к анализу речевых ошибок. В первую очередь их надо оценивать с точки зрения семантического речевого недоразвития, учитывая, что единство формы и содержания в речи детей (свойственное языковым знакам) достигается лишь постепенно, в процессе кропотливой, систематической работы над речью в целом.

Рассматриваемый методический принцип не противоречит дифференцированному подходу к работе по формированию языка как средства общения и к занятиям языком как предметом изучения (с целью приобретения детьми знаний о нем). Напротив, каждое из этих направлений имеет свою специфику и поэтому предусматриваются и соответствующие разделы занятий, и отбор материала для них, и использование адекватных приемов и методов обучения, коррекции. Так, имеются принципиальные различия в построении разделов работы «Формирование грамматического строя речи» и «Грамматика и правописание». В первом из них грамматический материал организован по функциональному принципу, а во втором — по формальному.

Весьма специфический характер носит коррекция произносительной стороны речи. Эта работа ведется совершенно не так как занятие по изучению элементарных сведений о фонетике русского языка. В первом случае детям помогают дифференцировать восприятие и произношение слов, слогов, звуков, формируют практические навыки правильной устной речи через систему упражнений. Во втором случае, опираясь на сформированные навыки произношения, с детьми организуют наблюдения за особенностями звуков (гласные, согласные, глухие, звонкие и т. п.), им помогают сделать обобщения по проведенным наблюдениям, оформить эти обобщения в языковых терминах и определениях, уяснить практическую значимость приобретенных знаний (правописание, орфоэпия).

Необходимость дифференцированного подхода к разным направлениям работы по обучению языку не противоречит принципу соблюдения единства, а предполагает его. В частности, в школе для детей с тяжелыми речевыми нарушениями на уроках грамматики также продолжается совершенствование грамматического строя речи учащихся (так как долго еще дает себя знать его недоразвитие). Коррекция ошибок произношения, чтения, письма является обязательным компонентом действий учителя на любом уроке русского языка (и при развитии практических навыков, и при овладении знаниями).

4. Построение специального обучения языку в соответствии с наиболее общими закономерностями развития речи в норме.

Исследованиями развития речи у детей установлены определенные, закономерно проявляющиеся черты этого процесса (поэтапность, развитие речи в связи с разными видами деятельности, последовательность в овладении типами и видами речи, постепенный переход от ситуативных к контекстным формам общения, первичность навыков понимания определенного языкового материала по отношению к навыкам его активного использования в речи и др.) <...>

Дефекты речи и их последствия (главное из них — нарушение общения с окружающими, усугубляющее первичное недоразвитие речи и других психических функций) диктуют создание таких педагогических условий для ребенка с глубоким речевым недоразвитием, в которых общие закономерности хода овладения языком в норме могли бы проявиться с наибольшей полнотой, способствуя постепенному устранению разнообразных проявлений недоразвития речи, формированию речевых механизмов, ускорению образования языковых обобщений как основы самостоятельной речевой деятельности.

Рассматриваемый принцип реализуется в форме следования в педагогической работе более частным правилам. К ним относятся: создание условий для широкой речевой практики в связи с игровой, познавательной, практической и другими видами деятельности на уроке и вне его; первичное обеспечение понимания лексики, фраз и постепенный переход к побуждениям пользоваться ими в своей активной речи; обучение сначала побудительным, диалогическим формам общения как основе для усвоения более сложных форм общения; первоначальное использование ситуативной речи с последующим переходом к более отвлеченной и сложной для детей с недоразвитием речи форме контекстной; последовательность и систематичность в отработке речевых навыков, с учетом их аналитико-синтетической природы; максимальная активизация самостоятельности в выражении мыслей и чувств и др.

Указанные правила сочетаются с использованием в построении педагогического процесса особых средств, со специфической организацией и планированием работы, что обеспечивает действенность отмеченных выше факторов речевого развития, ведет к преодолению характерных тенденций, затруднений, типичных ошибок, наблюдающихся у детей с тяжелыми нарушениями речи. Важнейшими из этих средств являются:

- ведение работы на специально отобранном и систематизированном речевом материале;
- выделение в едином по своей природе процессе овладения языком нескольких направлений; включение в речевую практику занятий по формированию языковых обобщений (что ускоряет овладение всеми функциями языка);
- создание ситуаций, вызывающих потребность общения;
- использование письменной речи (письма и чтения) как коррекционного, развивающего средства; широкое привлечение наглядных средств обучения языку как основы для подведения детей к обобщениям на словесной базе;
- опора на такую систему упражнений, которая последовательно проводит учащихся через ряд этапов овладения речевыми действиями и операциями на разных уровнях самостоятельности, способствует воспитанию прочных навыков.

5. Формирование и коррекция речи на основе установления взаимосвязи между фонетическим, лексическим и грамматическими компонентами языка.

Этот принцип, обоснованный Р.Е. Левиной, вытекает из понимания языка как структурно-системного образования и трактовки общего недоразвития речи как аномалии, в которой системные отношения разных

аспектов языка находят свое динамическое выражение. Поэтому названный выше принцип можно представить как методическое требование в работе по развитию и коррекции речи всегда отражать системные отношения, которые существуют между разными аспектами языка.

Когда ребенок усваивает язык, то на овладение каждым его компонентом оказывают влияние те отношения, которые связывают данный компонент с другими. При этом обнаруживается, что процесс этот идет негладко. Однако успехи, например, в овладении лексикой положительно влияют на усвоение фонетической стороны языковых явлений; усвоение грамматического строя способствует как уточнению и расширению значений слов, так и совершенствованию фонематического слуха и звукопроизношения.

Если усвоение системно-структурных отношений при нормальном развитии речи обеспечивается практикой общения, то в специальном обучении (когда эта практика ограничена) приходится преднамеренно создавать условия, чтобы помочь ребенку установить в своей речи системные отношения, например, между изменением звучания и лексическим значением, между изменением грамматической формы и звуковыми, графическими показателями, которые при этом используются. В более широком смысле данное условие выступает как принцип особого отбора и расположения языкового материала, обеспечивающий более легкие условия для овладения системой языка. <...>

Связи между разными аспектами языковой системы представлены в программе прежде всего с расчетом на то, чтобы обеспечивалось взаимодействие формируемых речевых навыков, чтобы одни из них создавали предпосылки для развития других, а затем вновь сформированные оказывали бы обратное влияние на дальнейшее совершенствование ранее воспитанных. Эта закономерность, в частности, ясно может быть прослежена, например, на установленных школьной программой взаимосвязях, с одной стороны, между коррекцией и преодолением фонетического и лексико-грамматического недоразвития и с обучением грамоте, с другой.<...>

Правильное понимание принципа взаимосвязи между компонентами языка помогает учителю в планировании работы, в ведении урока устанавливать конкретное проявление этого взаимодействия и находить пути для его обеспечения. Например, на уроках чтения в послебукварный период затруднения в понимании и использовании слов могут быть связаны с незавершившимся процессом овладения правильным произношением, что потребует продолжения работы над этой стороной речи во взаимосвязи с семантизацией лексики, с развитием навыков ее употребления.

Другой пример. Усвоение правописания, в частности орфограмм, опирающихся на морфологический принцип, может быть обеспечено только установлением связей с работой над лексикой, словообразованием и произношением. Поэтому необходимо, чтобы учитель обеспечивал развитие у детей практических умений в подборе однокоренных слов, а также умений в области ударения и звуко-буквенного анализа.

Один из практических выводов из принципа формирования речи на основе взаимосвязи разных аспектов языка состоит в том, что внимание учителя на уроке должно быть обращено на все языковые компоненты в речи детей независимо от того, по какому разделу программы проводится занятие.

6. Обучение языку на основе формирования языковых обобщений.

Языковые обобщения, как известно из психологии речи, составляют основу самостоятельной речевой деятельности. В обычных условиях речевого развития они возникают, развиваются и закрепляются благодаря широкой практике общения. Их полноценное формирование обеспечивается слаженностью, взаимодействием в развитии восприятия, понимания и продуцирования речи с совершенствованием познавательных процессов.

Так как у учащихся, поступивших в специальную школу, языковые обобщения или не сформированы или сформированы частично и функционируют на очень низком уровне, предстоит большая работа по их развитию. Поэтому наряду с созданием условий для максимального обогащения речевой практики в форме диалогической и монологической речи (обучение диалогу, рассказыванию, живому общению в устной форме или опосредованному общению посредством чтения) программа выделяет несколько линий работы, предназначенных для последовательного образования у учащихся фонетических, лексических и грамматических обобщений. По существу эти линии работы тоже дают практику общения, но в таких формах, когда специально подбирается и организуется языковой материал (звуков, слов или грамматических форм и конструкций), когда преднамеренно в особой последовательности используются языковые и речевые упражнения для выработки прочных навыков.

Каждое из названных направлений работы находит свое отражение в разделах школьной программы. Содержание каждого раздела разработано на основе своих принципов отбора и систематизации материала. Особенности каждого раздела находят отражение в методике проведения занятий. Например, выделение занятий по обучению правильному произношению позволяет

установить определенную последовательность отработки звуков (фонем), их автоматизации и дифференциации по различным акустико-артикуляционным признакам, формирования в особом порядке фонематических представлений, навыков фонематического анализа, усвоения слоговой структуры и т. д.

В этой работе используются специальные приемы и способы образования у детей звуковых обобщений и на этой основе закрепляются произносительные навыки. Методические приемы учитывают своеобразие звукового оформления речи при ее недоразвитии и тенденции, проявляющиеся в ходе усвоения произносительных навыков (смешение фонем, нарушение звуко-слоговой структуры и др.).

Формирование лексических понятий также предполагает специальный отбор материала, но уже на основе не фонетического, а функционального, содержательно-смыслового принципа. Например, организуется работа над лексико-грамматическими разрядами слов (формирование понятий о частях речи), словами родового значения (посуда, игрушка, обувь и т. п.), производной лексикой (однокоренные слова, слова с суффиксами и приставками и соответствующие им понятия).

Специальная работа развертывается по усвоению грамматических закономерностей. Постепенно у детей формируются понятия об общих и частных грамматических категориях, отрабатываются способы выражения логико-грамматических значений и отношений в языке.

О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова

Стандарт общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи*(проект)

<...> Школы (школы-интернаты, классы) для детей с тяжелыми нарушениями речи дают своим воспитанникам общее образование в объеме основной школы общего назначения. Основу образовательного процесса составляет единство обучения, развития и коррекции. Наряду с общеобразовательной подготовкой целями школы (школы-интерната, класса) для детей с тяжелыми нарушениями речи являются: преодоление речевого недоразвития и связанных

* Государственный стандарт общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Проект / Под ред. Е.Е. Чепурных и др. — М., 1999. — С. 282–301.

с ним особенностей психического развития, воспитание личности, способной активно участвовать в общественной жизни и реализовывать свои познавательные и социальные потребности. <...>

Понятие «тяжелые нарушения речи» объединяет различные виды речевой патологии, требующие дифференцированных подходов к их коррекции и выбору методов обучения.

Основной контингент школы для детей с тяжелыми нарушениями речи составляют дети, страдающие общим недоразвитием речи и тяжелым фонетико-фонематическим недоразвитием. <...>

Особую группу среди учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи составляют дети с тяжелыми формами заикания, ринолалии и дисфонии, не осложненных общим недоразвитием речи. <...>

Многообразие клинических форм речевых нарушений, своеобразие их проявлений детерминируют организацию многовариантного обучения детей с тяжелыми нарушениями речи. <...>

Дифференциация учащихся с тяжелыми нарушениями речи с учетом специфики овладения ими учебным материалом.

Приему в 1 (подготовительный) класс специальной школы (школы-интерната, класса) подлежат дети в основном в возрасте 7–8 лет, имеющие тяжелые нарушения речи. В зависимости от структуры дефекта создается два отделения.

I отделение — для детей с ОНР, страдающих алалией, афазией, ринолалией, дизартрией, а также для детей с нарушениями чтения и письма вследствие ОНР, ФФН или фонематического недоразвития.

II отделение — для детей с тяжелой степенью заикания, ринолалии, дисфонии при нормальном общем речевом развитии.

Основанием для направления ребенка в школу данного типа является заключение централизованной психолого-медико-педагогической комиссии, в котором определяется возможность обучения по программам I или II отделений и вариант обучения.

В случае перевода ребенка с тяжелым речевым нарушением из другого типа школ (общеобразовательной, вспомогательной и др.) зачисление осуществляется:

- в I отделение — до 12 лет;
- во II отделение — без ограничений.

Школы (школы-интернаты, классы) для детей с тяжелыми нарушениями речи могут иметь две ступени обучения: начальную и основную, и иметь в своем составе либо одно отделение, либо оба одновременно. В соответствии с этим создается организационно-административная структура конкретного образовательного уч-

реждения для детей с тяжелыми нарушениями речи. При необходимости и наличии возможности при школе может быть открыто дошкольное отделение.

В начальной школе I отделения предусмотрено два варианта обучения в зависимости от уровня развития речи на момент начала школьного обучения:

- подготовительный, 1–4 классы — для детей с ОНР I-II уровня,
- 1–4 классы для детей с ОНР III уровня и для детей с ОНР II уровня, прошедших дошкольную логопедическую подготовку.

Узкая специализация школы и сложность выявления структуры дефекта в случаях грубого речевого недоразвития детерминируют необходимость использования многоступенчатой и многократной диагностики.

В случаях, когда решение вопроса о дифференциации первичности речевого дефекта или задержки психического развития при интеллектуальных пограничных нарушениях, не может быть решен однозначно в рамках медико-психолого-педагогической комиссии, все сомнения трактуются в пользу ребенка. Ему дается возможность диагностического обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи до 1 года, в ходе которого решается вопрос о первичных и вторичных компонентах в структуре дефекта и о профиле дальнейшего обучения.

В школе II отделения классы формируются в соответствии с основным дефектом: классы для заикающихся, классы для детей с ринолалией и т. п.

Для детей, имеющих сложный дефект, в структуре которого имеются речевые нарушения, при наличии соответствующих специалистов, технических условий и медицинского заключения организуется индивидуальное обучение по индивидуальным программам с полной или частичной интеграцией ребенка в ученический коллектив. Степень интеграции, ее формы и продолжительность определяются врачом, психологом, учителем-логопедом, дефектологом и методическим советом школы.

Ежегодно в начале учебного года проводится обследование учащихся логопедом, в ходе которого анализируется структура речевого дефекта и сопутствующих ему нарушений. По результатам обследования составляется программа индивидуальных логопедических занятий, а также осуществляется выбор рациональных методов и приемов обучения каждого ребенка и всего класса в целом. Это позволяет достигнуть единства индивидуального и фронтального подходов в обучении.

В ходе коррекционной работы у части детей нормализуется речевая деятельность и они могут продолжать свое обучение в школе общего назначения. Перевод в школу общего назначения осуществляется:

- в I отделении — в течение обучения или по окончании начальной школы;
- во II отделении — без ограничения возраста.

В ходе обучения также выявляются учащиеся, имеющие интеллектуальную недостаточность или задержку психического развития в качестве первичного дефекта. Эти дети должны продолжить свое обучение в других типах специальных (специализированных) школ (школ-интернатов, классов). Основанием для перевода является решение централизованной психолого-педагогической и медико-педагогической комиссии, а также согласие родителей или лиц, их заменяющих. Возрастное ограничение для перевода ребенка в другой тип специализированного заведения —12 лет.

Базисный план основного образования учащихся с тяжелыми нарушениями речи

Объем учебной нагрузки. Трудности освоения программного материала диктуют введение специальных предметов **Коррекционного лингвистического цикла**, раздела **Коррекционной подготовки**, увеличения количества часов на изучение трудных тем.

Нагрузка учащихся в I отделении школы регулируется за счет увеличения количества лет обучения, по сравнению со школой общего назначения, в зависимости от тяжести основного дефекта, использования специальных коррекционных методов обучения, организации учебного материала, жесткой этапности в формировании умений и навыков. Важным средством предупреждения перегрузок в I и II отделениях является пропедевтическая направленность всего процесса обучения, его индивидуализация, достигаемая за счет тщательного изучения структуры дефекта и осуществляемая как на специфических уроках и занятиях, так и в ходе изучения предметов общеобразовательного цикла. <...>

Специфика обучения в **I отделении** школы для детей с тяжелыми нарушениями речи обусловливает необходимость вычленения следующих курсов.

1. Общеобразовательный курс включает в себя набор основных учебных предметов школы общего назначения и призван обеспечить соответствующий стандартам общего образования начальной и основной школ уровень знаний, умений, навыков и сведе-

ний об окружающем мире, его социальном, естественно-научном устройстве, нравственных ценностях.

В области методики эти предметы адаптируются и преобразуются, приобретая коррекционно-развивающую направленность в связи с особенностями речевого и личностного развития учащихся на разных этапах обучения.

Особо выделяется **Коррекционный лингвистический курс**, который включает в себя как специальные предметы («Произношение», «Развитие» речи»), так и общеобразовательные, адаптированные для учащихся с речевой патологией («Обучение грамоте», «Чтение», «Родной язык» и т. п.). Целью этого курса является формирование полноценной речевой деятельности как одной из важнейших предпосылок успешного обучения и средства успешной адаптации личности в обществе.

2. Трудовая подготовка включает в себя курсы «Ручной труд», занятия в мастерских: «Швейное дело», «Столярное дело» и др.; «Черчение», «Производительный труд». Выбор курса зависит от материальной базы, которой располагает школа, и от потребностей региона. В основной школе для уроков труда класс делится на подгруппы по 3–5 человек.

3. Коррекционная подготовка включает два раздела: «Коррекционные курсы» и «Логопедические занятия». «Коррекционные курсы» представлены уроками «Логоритмики» в подготовительном и 1 классе.

«Логопедические занятия» проводятся вне сетки уроков. Их цель — преодоление речевых трудностей, препятствующих усвоению материала на уроках «Лингвистического» и «Общеобразовательного» курсов. Эти занятия проводятся:

- в начальной школе с одним учеником в течение 15 минут, с подгруппой (2–4 ученика) в течение 20-25 минут;
- в основной школе с одним учеником 15 минут, с подгруппой (2–5 учеников) 30–40 минут.

Частота посещений логопедических занятий детьми 2–3 раза в неделю. Поэтому и суммарная нагрузка на ученика, которая вошла в базисный план из раздела «Логопедические занятия» — 1 академический час.

В базисном плане отводится время для организации Факультативов коррекционной направленности, основными задачами которых являются коррекция речи и сопутствующих нарушений, двигательных функций, в том числе, мелкой моторики, познавательной деятельности, памяти, внимания, логического мышления, межличностного общения и т. п.

Часы, отведенные на **«Обязательные занятия по выбору»**, могут быть использованы:

а) для увеличения количества часов, отводимых на базовые предметы;
б) для организации обучения по дополнительным предметам, по выбору учебного заведения;
в) для организации подгрупповой работы по базовым предметам;
г) в национальных школах для изучения русского языка как государственного, а в русских школах, расположенных в национальных образованиях, для изучения национального языка. Изучение более двух языков в I отделении школы для детей с тяжелыми нарушениями речи не рекомендуется.

Единая основа учебных планов всех ступеней — осуществление принципа преемственности, *во-первых*, между начальной и основной школой, *во-вторых*, между специальной и школой общего типа. Вместе с тем, каждая из ступеней, решая общие задачи, имеет свои специфические функции, связанные с речевыми и возрастными особенностями учащихся.

Школа I ступени обеспечивает коррекцию различных проявлений речевого дефекта <...> и обусловленных ими отклонений в психическом развитии ребенка, первоначальное становление его личности, выявление и целостное развитие его способностей, формирование у школьника умения и желания учиться.

В школе I ступени учащиеся приобретают навыки фонетически правильной разговорной речи, расширяют лексический запас, учатся грамматически правильно оформлять высказывания, обучаются чтению и письму, счету, овладевают элементами творческого мышления, культурой поведения, основами здорового образа жизни. <...>

Школа II ступени закладывает фундамент общеобразовательной подготовки, достаточной для продолжения образования, развивает полноценные навыки устной разговорной и письменной литературной форм речи, необходимых выпускнику для его полноценного включения в жизнь общества. Она обеспечивает развитие личности учащегося, глубокое усвоение основ наук и формирование научного мировоззрения.

В основной школе также продолжается работа по развитию и совершенствованию речевой деятельности. Основное внимание уделяется письменной литературной форме речи (чтение, письмо, пересказ литературного источника, ответы на вопросы с опорой на текст и т. п.) как основному средству обучения в школе и

получению информации в дальнейшей жизни. Поэтому обучение родному языку носит коррекционный характер. Выделяются уроки «Развития речи», на которых языковые умения и навыки автоматизируются в условиях устной или письменной коммуникации. В качестве логопедической поддержки выступают «Индивидуальные логопедические занятия», в ходе которых основное внимание уделяется преодолению индивидуальных трудностей, препятствующих успешному усвоению учебного материала (нарушения слоговой структуры, ограниченности словарного запаса, трудностей в грамматическом оформлении высказывания, недостатков в чтении, самостоятельной письменной речи и т. д.).

Перечень общеобразовательных курсов соответствует учебному плану общеобразовательной школы общего типа. <...>

Школа **II отделения** наряду с общеобразовательной подготовкой учащихся в соответствии со стандартами школы общего назначения обеспечивает коррекцию их речевых дефектов и обусловленных ими отклонений в психическом развитии ребенка, способствует первоначальному становлению его личности, выявлению и целостному развитию его способностей. <...>

Содержание образовательных областей

Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи является цензовым учреждением, поэтому уровень базовых знаний, умений и навыков учащихся по предметам **Общеобразовательного цикла** должен соответствовать аналогичной ступени школы общего назначения. Однако специфичность обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи состоит в единстве учебного и коррекционного процессов, что находит свое отражение в коррекционной направленности процесса обучения по всем предметам Общеобразовательного цикла. <...>

Ядром процесса обучения в отделении является **Коррекционный лингвистический курс.** Он включает в себя несколько предметов, тесно связанных между собой. Целью Коррекционного лингвистического курса, с одной стороны, является преодоление речевого недоразвития и предупреждение нарушений чтения и письма, т. е. создание языковой и речевой базы для процесса обучения, и, с другой стороны, формирование знаний о родном языке и умения применять изученные правила в собственной речевой деятельности для удовлетворения своих потребностей.

Стандарты **«Коррекционного лингвистического курса»** совпадают с соответствующими стандартами курса «Родного языка» школы

общего назначения на уровне окончания обучения в начальной и основной школе, хотя на промежуточных этапах совпадение может отсутствовать.

В методическом плане обучение языку и речи в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи условно можно назвать «дробным», особенно на начальном этапе. На I ступени обучения предусмотрено, наряду с общеобразовательными предметами, имеющими коррекционную направленность: «Обучение грамоте», «Чтение», введение специализированных предметов: «Произношение», «Развитие речи (Окружающий мир)», основной задачей которых является коррекция механизмов речевого недоразвития, подготавливая практическую базу для формирования общеобразовательных навыков в области родного языка.

Курс «Произношение» имеет целью воспитание у школьников четкой, правильной речи на основе усвоения слов постепенно усложняющейся звуко-слоговой структуры, развитие фонематического восприятия и навыков анализа и синтеза звукового состава слова для овладения грамотой. Все эти направления работы взаимосвязаны, работа по ним идет параллельно.

Обучение грамоте неразрывно связано с формированием произношения. В курсе обучение грамоте школьники усваивают сначала звуковой, затем звуко-буквенный и слоговой состав слова. <...>

Курс «Обучение грамоте» предполагает овладение обучающимися сознательным правильным плавным слоговым чтением, пониманием прочитанного, правильной интонацией, а также первоначальным навыком письма.

Курс «Чтение и развитие речи» — продолжение курса «Обучение грамоте». <...>

К концу обучения на I ступени все обучающиеся должны читать текст правильно, осознанно, целыми словами, выразительно. Исключение могут составлять редко употребительные слова сложной слоговой структуры.

Задачей начального курса «Грамматика и правописание» является закрепление практически усвоенных обучающимися грамматических закономерностей родного языка в предшествующих курсах «Развитие речи», «Произношение» и Обучение грамоте», а также их обобщение и теоретическое изучение на элементарном уровне.

Основными разделами курса являются: «Звуки и буквы», «Слово», «Предложение», «Связная речь». <...>

В процессе изучения курса «Фонетика, грамматика и правописание» у учащихся преодолевается неосознанное дотеоретическое

отношение к языку. У них развивается умение анализировать языковой материал, сопоставлять, группировать языковые явления, выделять главное, что способствует интеллектуальному и речевому развитию детей. Условно можно выделить 5 этапов, в рамках которых решаются эти задачи и, в соответствии с этим, распределяется количество часов внутри курса между предметами.

I этап — добукварный. Задачи: восполнить грубые пробелы в речевом развитии, т. е. дать детям средства для учебного и межличностного общения, сформировать элементарные навыки языкового анализа преимущественно на уровне фонетико-фонематических обобщений, создать психофизиологические предпосылки для обучения грамоте, сформировать психологическую готовность к обучению.

II этап — букварный и послебукварный (1–2 классы). Задачи: осуществить обучение школьников первоначальным навыкам чтения и письма, совершенствовать их речемыслительную деятельность и сформировать фонетически и грамматически правильную устную речь, предупредить нарушения письменной речи. На этом этапе происходит первичное знакомство с правилами орфографии на основе сопоставления форм слова, т.е., на уровне фонетико-морфемных обобщенных представлений.

III этап — первоначальное знакомство с системой правил родного языка. Основой является морфологический и элементарный синтаксический анализ и синтез, на базе которого формируются языковые обобщения и осуществляется практическая классификация языковых явлений (3–4) классы. На этом этапе учащиеся знакомятся с законами построения письменных текстов и учатся самостоятельно создавать их.

IV этап — систематическое изучение законов родного языка, совершенствование языковых и речевых навыков (5–9 классы). На основе морфолого-синтаксического анализа и синтеза у учащихся формируются умения строить развернутое устное или письменное высказывание, а также понимать фактологию и смысл прочитанного или услышанного текста. Ряд тем, повышенной для детей с речевой патологией сложности, дается обзорно, при условии достижения стандартов школы общего назначения.

V этап — повторения и обобщения (9–10 классы). Его цель — систематизация имеющихся у детей знаний о родном языке и совершенствование навыка их применения для решения усложненных коммуникативно ориентированных заданий.

Курс «Развитие речи (Окружающий мир)» имеет многоцелевую направленность: совершенствование лексической и формирова-

ние грамматической системы языка, совершенствование навыка понимания и продуцирования связной речи, создание базы для освоения письменной формы связной речи: литературной, научно-популярной, публицистической и др. <...>

К концу обучения в школе I ступени учащиеся должны владеть следующими языковыми и речевыми умениями и навыками.

Языковые умения и навыки: различать оттенки значений слов и адекватно использовать их в самостоятельной речи; выделять в тексте незнакомые слова и выражения; анализировать значение слова, исходя из контекста или морфемного состава (под руководством учителя); грамматически правильно оформлять словосочетания по типу согласования, управления и примыкания (типичные случаи); составлять простые и сложные предложения (наиболее распространенные конструкции); анализировать текст: выделять части текста, составлять план текста.

Речевые умения и навыки: составлять высказывание в соответствии с собственным замыслом; отбирать лексические и грамматические средства для более точного выражения мысли; слушать чужое высказывание и исправлять его в соответствии с нормами языка и точностью передачи содержания, активно вести беседу на заданную тему: задавать вопросы и отвечать на них.

На уроках развития речи в школе I и II ступеней у учащихся формируются речевые умения и навыки как основа полноценной речевой деятельности. В процессе специально организованных ситуаций у учащихся формируется потребность в использовании знаний, полученных на уроках русского языка и литературы, в ходе формирования коммуникативного высказывания.

<...> На уроках «Литература» ученики познают окружающий их мир, психологию человеческого общения через призму художественной литературы, у них формируются нравственные критерии оценки общества и себя в этом обществе. Подростки знакомятся с образцами текстов различных жанров, учатся анализировать образный строй языка, проводить смысловой анализ высказывания большого объема.

К концу обучения в основной школе I отделения уровень теоретических знаний учащихся должен в основном соответствовать стандартам школы общего назначения. Исключение составляет ряд тем, относящихся к редко употребительным явлениям родного языка. Например, в рамках курса «Русский язык» следующие темы: причастия и причастные обороты, деепричастия и деепричастные обороты, производные предлоги и т. п. изучаются обзорно на ограниченном материале. В рамках курса «Литература» так-

же обзорно изучаются произведения, насыщенные трудностями языкового анализа: устаревшей иноязычной или терминологической лексикой, сложными и протяженными синтаксическими конструкциями, инверсией и т.п.

Уровень речевых знаний, умений и навыков оказывается несколько ниже, чем в школе общего назначения, хотя их роль в дальнейшей жизни ученика более значима.

В школе II отделения курс «Язык и литература» включен в перечень Общеобразовательных курсов и полностью соответствует в области стандартов стандартам школы общего назначения по годам обучения.

Стандарты в области Трудовой подготовки варьируются в зависимости от специализации школы. <...>

В разделе «Коррекционная подготовка», основным содержанием которого является формирование полноценной коммуникативной деятельности учащихся и формирование навыков саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля, выделяются «Коррекционные курсы», включающие два подраздела: «Логоритмика» и «Развитие речи» и логопедические занятия. <...>

Условия получения специального образования

<...> Оптимальная наполняемость классов-групп в школе:
- I ступени — не более 12 человек,
- II ступени — не более 8 человек. <...>

И.К. Колповская

Педагогическое изучение учащихся в школе V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи*

В школе для детей с тяжелыми нарушениями речи контингент учащихся характеризуется многообразием речевых дефектов, а также особенностями психического развития, что требует постоянной индивидуализации задач и методических приемов обучения. В связи с этим особую значимость приобретает информация о развитии каждого учащегося.

* Методы обследования речи детей / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. — М., 2002. — С. 131–146.

Центральное место в изучении детей этой школы отводится исследованию их речи. Вместе с тем для построения эффективного учебно-воспитательного процесса, наряду с изучением речи учащихся, необходимо также уделять внимание выявлению особенностей их личности и деятельности. В специальной педагогике отмечается своеобразие психического развития детей при некоторых речевых аномалиях. Доказано также, что отклонения в развитии тех или других психических процессов в определенной мере усугубляют речевые дефекты. <...>

Поэтому изучение свойств личности, деятельности ребенка является одной из задач, стоящих перед учителем школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. <...>

Учителей младших классов в первую очередь интересует степень сформированности у ребенка мотивации к учению. Известно, что далеко не все дети, придя в 1 класс, подготовлены в этом смысле к школе. У детей с тяжелыми нарушениями речи формирование такой мотивации особенно часто запаздывает. И поскольку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи учащиеся не только получают новые знания, но и исправляют свою речь, учитель должен обращать особое внимание и на то, есть ли у детей устойчивое стремление «научиться хорошо говорить» — этот мотив должен стать важнейшим в системе других мотивов. <...>

Выявлению познавательной активности, познавательных интересов в школе детей с тяжелыми нарушениями речи должно быть уделено специальное внимание. Учитель должен отмечать, стремится ли учащийся к получению новых знаний, относится ли это ко всем предметам или только к некоторым.

Однако надо иметь в виду, что у учащегося на отношение к учебным предметам, на интерес к ним может влиять, помимо всех прочих условий, еще и характер дефекта. Поэтому его отношение к изучаемым предметам приобретает в ряде случаев особое, можно сказать, диагностическое значение. Показательно, например, к каким учебным предметам ребенок больше тяготеет: к математике или письму и чтению (дети, имеющие тяжелые нарушения речи, с сохранным интеллектом чаще с большей охотой занимаются математикой, чем письмом); как относится учащийся к ритмике (при резких нарушениях слухового восприятия, недостатках деятельности, моторики оказываются трудными движения, переключения движений, смена движений под музыку, а потому ритмика ребенку может не очень нравиться) и т.д.

<...> Наряду с познавательными (направленность на содержание учебного предмета), выделяются социальные мотивы (на-

правленность на другого человека в ходе учения). Изучение социальных мотивов служит материалом к характеристике уровня эмоционально-волевой зрелости учащегося. При анализе мотивов поведения может быть выявлена разная эмоционально-личностная ценность сходных действий: например, старательное исполнение обязанностей из чувства долга, в силу понимания социальной значимости учения или ради того, чтобы получить от родителей вознаграждение. <...>

По-разному могут проявляться также социальные мотивы, выражающиеся в стремлении занять заметное положение в коллективе: один учащийся стремится быть в числе лучших учеников, другой — выделяться из коллектива неподчинением школьным правилам, пренебрежением к учебе и т.п.

Учитель, выявляя вид мотивации и основные ее проявления (например, диаметрально противоположные позиции учащихся, для которых решающей является значимость их положения в коллективе), организует педагогическое воздействие таким образом, чтобы развить у школьников положительные тенденции, корригируя при необходимости обнаруживаемые отклонения.

Наряду с выявлением того, что уже достигнуто, особое внимание необходимо уделять процессу становления мотивации, планируя его с учетом определения оптимальной зоны, в которой ребенок, несмотря на внешние небольшие успехи, проявляет большой интерес, добивается несколько больших достижений, чем в других сферах. <...>

К важнейшим изменениям, происходящим в процессе развития нормального ребенка, следует отнести изменения психологической структуры его деятельности, которая к концу дошкольного возраста достигает значительной степени сформированности. Однако некоторым детям, пришедшим в школу, еще свойственен низкий уровень развития целенаправленности, организованности, произвольности, что проявляется и в собственно учебной деятельности, а следовательно, сказывается на успешности их обучения в школе.

Вопрос о степени сформированности деятельности учащегося, как указывалось, имеет особое значение. Это, в первую очередь, касается детей, страдающим заиканием, алалией. У значительного числа заикающихся нарушены произвольные процессы. Большую трудность для таких детей представляет необходимость сосредоточиться на выполнении задания; направить свое внимание на достижение поставленной перед ними цели, довести начатое до получения требуемого результата. Они затрудняются в организации деятельности, в переключении внимания, долго не могут

войти в новый вид деятельности, выполнить ряд заданий в определенной последовательности. Для них характерны также и особенности темпа деятельности, проявляющиеся как в ускорении, так и замедлении темпа выполнения заданий.

Отклонения в деятельности есть и у детей, страдающих алалией. Значительная часть их не может в достаточной мере сосредоточиться и в течение длительного времени заниматься одним видом деятельности; внимание их быстро истощается, и они начинают отвлекаться. Затрудняются такие дети и в выполнении полученного целиком задания, нуждаясь в его пошаговом расчленении, разбивке на этапы.

Специальное внимание учитель должен уделять степени сформированности таких важных компонентов деятельности, как целенаправленность, организованность, произвольность. <...> Дети, как правило, пренебрегают планированием, контролем и оценкой.

Для получения представления о деятельности учащегося учитель обращает внимание на его умения:

- организовать деятельность по данной инструкции, соотнести отдельные действия с заданной целью;
- определить последовательность действия, операций;
- перестроить действия в зависимости от изменения цели;
- довести деятельность до получения определенного результата, руководствуясь простой инструкцией, а также инструкцией, состоящей из нескольких заданий;
- оценить результат своей деятельности, соотнести выполнение с тем, что было задано;
- переключить внимание, быстро перейти от одного задания к другому;
- распределить внимание между одновременно выполняемыми действиями;
- действовать в нормальном темпе.

Таким образом, учитель получает сведения о том, может ли учащийся действовать самостоятельно, целенаправленно, в какой мере он способен планировать выполнение задания, организовать свою деятельность сам, без направляющей помощи, осуществлять самоконтроль. Рассматриваемые стороны деятельности проявляются в различных ее видах (учебной, игровой и т.д.).

При характеристике учебной деятельности учитель отмечает:

- есть ли у ребенка стремление учиться, интерес к учению;
- ответственное отношение к учению, прилежание;
- может ли учащийся работать самостоятельно: разобраться в условии задачи, инструкции к управлению и т. п.; заплани-

ровать предстоящие действия; подчинить свои действия заданной цели, держать их под контролем, сравнивая выполнение с заданным образцом; последовательно выполнить операции;
- может ли учащийся выполнить работу в отведенное время;
- в какой мере учащийся внимателен в работе;
- степень его работоспособности;
- есть ли у учащегося стремление получить хороший результат, проявляет ли он настойчивость в достижении цели (старается преодолевать трудности или обойти их);
- как он относится к речевым занятиям, упражнениям, связанным с деятельностью дефектной сферы (например, направленным на развитие слухового восприятия, артикуляционной моторики);
- насколько правильно ребенок оценивает результаты своей деятельности, соотносит полученные им результаты с заданием (инструкцией, образцом);
- как он относится к оценке результатов своей деятельности окружающими, к отметке.

Учитель, изучая, как, каким образом действует учащийся при выполнении учебных заданий, составляет представление об особенностях его учебной деятельности.

Наряду с анализом качеств учебной деятельности учитываются и ее результаты, т. е. чем, каким программным материалом ребенок сумел овладеть, какие предметы оказались наиболее трудными для усвоения (особое внимание обращается на письмо и математику). Тем самым выявляются возможности ребенка обучаться.

Очень важно в процессе обучения выявлять у учащихся интересы, склонности, наконец, способности, которые могут стать мощным компенсаторным средством в преодолении дефекта ребенка. Особенно необходимо изучение и стимулирование интересов детей на первых порах обучения, пока мотивы учения сформированы еще недостаточно. На этом этапе для результативности обучения большое значение имеет предварительный эмоциональный настрой ребенка, его непосредственный интерес к тому, что предлагается ему на занятиях. Учитель выявляет, к какому виду деятельности учащийся стремится: к трудовой, изобразительной, спортивной и т. д. У учащихся старшего возраста выявляется интерес к будущей профессии.

Для организации педагогического воздействия учителю важны данные о таких качествах личности, как отношение к окружающим, к коллективу, к себе самому:
- стремится ли учащийся к контакту с другими детьми;

- старается ли он оказать помощь товарищу, младшим детям;
- стремится ли к руководящей роли во взаимоотношениях с детьми или легко подчиняется другим;
- интересуется ли делами своего коллектива, как выполняет общественные обязанности;
- обладает ли организаторскими умениями и навыками;
- как к учащемуся относятся его сверстники: пользуется ли он авторитетом у товарищей, их симпатией (чем определяется это отношение);
- какой у него уровень притязаний, как он сам оценивает свое положение в коллективе;
- насколько критичен к себе (отношение к результатам в учебе, в других видах деятельности, к своему дефекту и т.д.).

Учитель должен постоянно держать в поле зрения отношение ребенка к своему дефекту, влияние которого на развитие личности разных детей различно и не всегда соответствует тяжести нарушения. Так, значительная часть заикающихся детей школьного возраста сосредоточена на своем дефекте при разной степени его выраженности. Тяжелые наслоения на формирование личности накладывает дизартрия: дети растут нередко пассивными, застенчивыми, малообщительными. Вместе с тем некоторые дети не дают резко выраженной реакции и на тяжелый дефект. Наблюдались случаи, когда дети с анартрией, тяжелой формой сенсорной афазии, имеющие сохранный интеллект, не были подавлены своим дефектом, присущие им активность, эмоциональность являлись благодатным фоном для их коррекционного обучения.

Таким образом, влияние речевого нарушения на развитие ребенка определяется, помимо типа дефекта, степени его выраженности, еще и личностными качествами ребенка.

В результате педагогического изучения учитель может охарактеризовать некоторые выраженные (положительные и отрицательные) черты характера учащегося, как общие (например, честность, дисциплинированность, организованность, решительность и т. д. и им противоположные), так и отражающие отношение к труду (трудолюбие или лень); к другим людям (общительность, замкнутость, чуткость, вежливость, эффективность и т.д.); к самому себе (критичность, скромность, застенчивость и т.д.).

Учитель имеет возможность получить на уроках важные дополнительные данные о состоянии слухового восприятия. Во время занятий по развитию фонематического восприятия и формированию звукового анализа он отмечает возникающие у учащегося трудно-

сти, характер ошибок, допускаемых при различении звуков, результативность проводимых занятий, что помогает охарактеризовать степень и особенности нарушений фонематического восприятия.

Ценные факты о слуховом восприятии учащегося можно получить на уроках ритмики, где отмечается реакция учащегося на музыку: чувствует ли ребенок смену музыкальных ритмов; как он двигается, выполняет упражнения под музыку самостоятельно или по подражанию; устойчиво ли слуховое внимание или оно быстро истощается, и ребенок начинает отвлекаться; как он относится к музыкальным занятиям (с интересом или не любит их).

У детей с дефектами речи, которые в большинстве случаев сопровождаются нарушениями произношения, большое внимание следует уделить состоянию артикуляционной моторики. Данные специального исследования двигательной функции артикуляционного аппарата должны дополняться наблюдениями за учащимися на занятиях по произношению, в ходе которых обнаруживается, как идет постановка звуков (с большими усилиями или звуки поддаются коррекции относительно легко), в чем состоят трудности при постановке отдельных звуков, какое продвижение произошло за определенный срок обучения и т.д. Вместе с тем при анализе структуры речевого дефекта, в выявлении его ведущего компонента (сенсорного или моторного) важно рассмотреть также, наряду с артикуляционной моторикой, особенности общей моторики. Соответствующие данные могут быть получены на уроках физкультуры, труда, ритмики. <...>

При изучении ребенка учитель обращает специальное внимание и на сильные его стороны (сохранные функции, положительные качества личности и деятельности), которые могли бы послужить компенсаторными средствами при коррекционном обучении.

Основной формой изучения речи детей в школе V вида является логопедическое обследование, которое служит выявлению состояния речи учащегося на данном этапе его развития. Вместе с тем для прослеживания процесса преодоления речевых недостатков, изменений, происходящих под влиянием коррекционного воздействия, исследования личности ребенка очень важно изучение педагогом детей в процессе их обучения. Именно систематическое изучение дает возможность проследить развитие в динамике.

В задачи систематического педагогического изучения входит также рассмотрение условий и результативность коррекционного обучения: выявление трудностей и достигнутых учащимся успехов в преодолении речевого дефекта, усвоении знаний, прослеживание состояния психических процессов и их компенсации. При этом важен учет всех тех методов педагогического воздействия, которые

использовались в отношении ребенка, чтобы таким образом определить степень их эффективности для каждого конкретного случая.

Адекватность применяемых коррекционных методик имеет решающее значение при выделении основного, первичного нарушения и отграничения его от вызываемых им и наслаивающихся на него вторичных. Систематическое изучение помогает, таким образом, уточнить структуру речевого дефекта. Так, не всегда ясна природа фонетико-фонематического недоразвития, входящего в состав речевого дефекта: какой компонент (сенсорный или моторный) нарушен первично. Для выяснения этого вопроса часто решающее значение имеют наблюдения за процессом коррекции. Важно проследить:

- что в обучении ребенку труднее: произносительная деятельность или различение звуков;
- какие недостатки преодолеваются тяжелее, какие — легче, быстрее;
- как протекает постановка звуков, под воздействием каких приемов;
- ликвидируются ли и как недочеты в восприятии и дифференциации звуков;
- в какой мере удается ребенку после овладения правильным произношением различение поставленных оппозиционных звуков в собственной речи и в письме.

Анализ продвижения учащегося, стойкость или преодолеваемость недостатков в усвоении произносительных навыков или в различении звуков способствуют выявлению ведущего компонента нарушения. Особые затруднения в дифференциации звуков, овладении звуковым анализом, а следовательно, и звуковым составом слов при относительно благополучном артикулировании звуков свидетельствуют, как известно, о сенсорном происхождении нарушения. Если очень трудно идет постановка звуков, то следует предположить, что первично нарушен моторный компонент речи. В пользу одного из указанных предположений свидетельствуют и данные наблюдений за проявлениями общей моторики. Выявление структуры дефекта, в свою очередь, способствует определению правильных коррекционных путей.

Систематическое педагогическое изучение учащихся способствует также выявлению природы дефекта. В случаях неясного диагноза ввиду особой сложности дефекта ребенка зачисляют в школу на диагностическое обучение. Изучение ребенка в ходе обучения и воспитания помогает выявить, является ли речевой дефект ведущим или он обусловлен умственной отсталостью, снижением слуха и другими причинами.

Педагогическое изучение ведется, главным образом, с помощью метода наблюдения. Обязательным требованием к педагогическому наблюдению являются определение цели изучения и составление плана с учетом задач наблюдения.

При определении основных задач наблюдения учитель исходит из характера речевого нарушения ребенка, из результатов его логопедического обследования, сведений о предшествующем развитии ребенка, а также из предварительного ориентировочного наблюдения. Вместе с тем план наблюдения необходимо в дальнейшем конкретизировать. <...> Выбор задач наблюдения в первую очередь зависит от главных проблем, которые возникли в обучении и воспитании учащегося в данный момент.

Для того, чтобы выявить характерные качества ребенка, необходимо проводить наблюдения в разных видах деятельности (учебной, трудовой, игровой и т. д.). Многостороннее наблюдение осуществляется разными учителями (например, на уроках труда, ритмики, физкультуры и др.) и воспитателями.

Следует обратить внимание на разные аспекты деятельности учащегося, память, интеллектуальные возможности, речь: например, понимание учащимся словесных инструкций, реализацию на уроках труда знаний, приобретаемых на других уроках (в первую очередь — по математике), запоминание по показу и словесным инструкциям, формирование учебных навыков, умений и т.д. При наблюдении, проводимом несколькими лицами, полученные факты сопоставляются, обобщаются.

Разновидностью метода наблюдения является анализ продуктов деятельности. В число материалов наблюдения включаются результаты выполнения школьниками разных видов заданий, рисунки, поделки и т.п. Специальное внимание уделяется письму. <...> Для общего недоразвития речи диагностическими в письме следует считать специфические замены букв, сочетающиеся с проявлениями аграмматизма (ошибки в согласовании, управлении и т. д.).

Наряду с наблюдением (ведущим методом) в педагогическом изучении учащихся используют эксперимент, анализ личных дел учащихся, беседу. Эксперимент применяется для получения точных данных о тех изменениях, которые произошли под влиянием специального обучения. Например, при первоначальном обследовании интеллекта ребенок показал высокие и одновременно противоречивые результаты: справляясь с невербальными заданиями на исследование интеллекта, обнаружил несостоятельность в счете. В таких случаях по истечении определенного срока диагностического обучения важно проанализировать, чем смог овладеть

ребенок при оптимальных условиях индивидуального обучения, изменились ли и как способы и результативность выполнения тех же самых заданий, с которыми он не справлялся раньше. Тогда и организуется эксперимент, который дает возможность повторить соответствующее задание в определенных условиях его выполнения (аналогичных прежним или иных).

При педагогическом изучении используется преимущественно так называемый естественный эксперимент. Он характеризуется тем, что проводится в обычных для учащихся условиях: в процессе урока, приготовления домашних заданий, внеклассных мероприятий и т.д. Учитель использует задания, цель которых — выявление умений, знаний учащихся и т.п.

Кроме того, учитель проводит анализ документации ребенка, беседует с родителями и собирает сведения о его предшествующем развитии. Избирательная неуспеваемость по родному языку при благополучии обучения по другим предметам свидетельствует о речевой природе дефекта. Неуспеваемость по всем учебным предметам должна насторожить учителя в отношении умственных способностей ребенка (с целью правильной оценки его интеллекта), а также его возможной педагогической запущенности.

Определенные сведения о ребенке необходимо получить из беседы с родителями, предпочтительно — с матерью. Собираются сведения также о чертах характера ребенка, его поведении, деятельности. Следует заметить, что, приступая к беседе с родителями, необходимо руководствоваться характером речевого дефекта ребенка и в зависимости от этого строить вопросник беседы. Это касается как раннего развития, так и дальнейшей характеристики ребенка. Так, в отношении раннего развития детей с диагнозом «афазия» важно выяснить степень сформированности речи до нарушения ее развития, что подвергалось изменению в первую очередь и в большей мере (активная речь или понимание речи), как быстро терялась речь, как осуществлялось общение, идет ли восстановление речи, какими темпами и т.д.

Выбор учащихся, подлежащих наблюдению, определяется, как правило, необходимостью уточнения диагноза, сложностью речевого дефекта с целью выявления его структуры, своеобразием личностных особенностей ребенка. Продолжительность систематического наблюдения зависит от степени разрешения вопросов, поставленных учителем при организации наблюдения.

Необходимым условием организации педагогического наблюдения является ведение дневника. Дневниковые записи должны быть объективными, содержать полученные в процессе изучения факты,

а не предложения и рассуждения по поводу описываемого. Нельзя ограничиваться только перечислением тех или иных качеств ребенка, его умений, знаний или готовыми оценками, выводами без приведения фактического материала. Например, отмечая, что учащийся стал правильно употреблять падежные окончания существительных, нужно показать, какие именно формы он образует правильно. Только тогда запись будет полезной для оценки овладения учащимся данным типом склонения и для определения степени сформированности грамматического строя в целом.

В дневнике учитель должен излагать то, что действительно наблюдал: как и в каких условиях действовал учащийся. При фиксации наблюдаемого надо стремиться к точности в отражении фактов, по возможности, во всей их полноте. <....>

В дневниковых записях должны отмечаться и применяемые учителем меры педагогического воздействия. Только таким образом возможна дальнейшая объективная оценка учителем результативности использования тех или иных методик коррекционного обучения данного учащегося.

Для большей достоверности результатов наблюдения учителю следует накапливать фактический материал, относящийся к одному и тому же явлению. Единичные факты могут привести к ошибочным оценкам тех или иных особенностей ребенка. Наиболее результативно в этом отношении наблюдение учащегося в разных ситуациях (многостороннее наблюдение). <...>

Записи в дневнике необходимо вести систематически, без больших перерывов. Это важно для прослеживания преодолеваемости дефекта, объема и качества усвоения новых знаний и умений, проявления тех или иных способностей, связанных с влиянием коррекционного обучения и воспитания. <...>

Кратко зафиксированные факты должны быть затем проанализированы: на полях дневника дается обозначение тех психических явлений (свойств, качеств, знаний, умений), к которым относятся описываемые проявления учащегося. Здесь же могут быть отмечены и уточнены задачи дальнейшего его изучения.

Таким образом, путем отнесения фактов к определенной категории явлений производится их классификация. На основании обобщенных фактов характеризуются психические качества ребенка, основные тенденции в его развитии и обучении.

Итоги изучения служат основой педагогических характеристик учащихся. При составлении характеристики используются материалы, полученные в результате логопедического обследования, дневниковых записей, наблюдений за учащимся, анализа продук-

тов его деятельности; при этом учитываются сведения, полученные из личных дел учащегося и от родителей.

Характеризуя особенности учащегося, сравнивая его состояние в начале и в конце изучения, учитель устанавливает произошедшие с ребенком за определенный срок (четверть, год) изменения. Такое изучение дает возможность выявить у данного учащегося положительную динамику развития или отсутствие таковой.

Особое внимание уделяется степени выраженности речевого дефекта на разных этапах обучения. Отмечаются:

- изменения, произошедшие в речи за истекший период;
- какие недостатки удалось устранить, благодаря каким компенсаторным возможностям это осуществлялось;
- что не удалось преодолеть и какие возникли при этом трудности;
- причины неуспеха коррекционного обучения.

Учитель анализирует также используемые коррекционные приемы с целью определения наиболее эффективных из них для данного случая. Обязательна характеристика недостатков речи, чтения, письма (с анализом ошибок), подлежащих коррекции, для определения педагогических задач на будущее.

Если характеристика учащегося составляется впервые, то надо показать, какой компонент в речевом дефекте является ведущим. В характеристике, которая подводит итог диагностического обучения ребенка, обосновывается природа дефекта (речевой либо обусловленный умственной отсталостью или снижением слуха).

Наряду с речью, в характеристике должно быть уделено внимание свойствам личности учащегося с указанием тех из них, которые нуждались в корригировании, средств, применявшихся при воспитательном воздействии, и достигнутых результатов. Особенно подчеркиваются позитивные качества личности, деятельности, с учетом которых оказалось возможным повышение эффективности обучения и воспитания.

Составляя характеристику, учитель, наряду с указанными общими положениями, должен ориентироваться на специфику речевого дефекта ребенка. Так, у детей страдающих дизартрией, специальное внимание в характеристике необходимо уделить моторным нарушениям и мероприятиям, которые применялись для их преодоления; в отношении детей, страдающих сенсорной афазией, — развитию импрессивной речи и т.д.

РАЗДЕЛ 2. Индивидуальная логопедическая работа

Индивидуальные занятия в специальной школе V вида являются (наряду с фронтальными занятиями–уроками) основной формой коррекционного обучения. Сочетание индивидуальной логопедической работы и урочной формы организации учебного процесса позволяет добиться решения основных задач коррекционного и общеобразовательного характера.

Система логопедических занятий включает в себя работу над звуковой стороной речи, коррекцию индивидуальных отклонений в письме и чтении, восполнение пробелов в лексико-грамматическом строе речи, работу с текстом и др. (Г.В. Чиркина).

Планирование содержания логопедических занятий осуществляется, *во-первых*, в соответствии со структурой речевого дефекта учащихся, выявленной в ходе обследования и, *во-вторых*, в связи с изучением учебного материала на уроках лингвистического цикла. Особо значимой является пропедевтическая направленность индивидуальных занятий, обеспечивающая формирование речевой деятельности и предпосылок к усвоению программного материала.

Например, на логопедических занятиях в 1–2 классах создаются предпосылки для проведения работы на уроках произношения, осуществляется деятельность по преодолению индивидуальных затруднений с учетом этиологии и патогенеза речевого нарушения. В соответствии с клинической формой речевой патологии проводится развитие моторики речевого аппарата, постановка звуков, а также индивидуальная работа по формированию фонематического восприятия, слоговой структуры слова, обучение элементарному звуко-слоговому анализу и синтезу и др. Необходимо, чтобы к урокам произношения учащиеся правильно произносили звуки, выносимые для фронтального изучения.

Логопедическая работа осуществляется систематически на протяжении десяти лет обучения, однако задачи, направления и приемы проведения логопедической работы в специальной шко-

ле варьируются в зависимости от возраста школьников и ступени обучения. Так, в 1–2 классах основное внимание уделяется формированию фонетической стороны речи и пополнению словарного запаса учащихся. В дальнейшем содержание индивидуальных занятий значительно расширяется за счет активной коррекции нарушений различных сторон речи (грамматический строй, связная речь) в устной и письменной формах на постоянно усложняющемся языковом материале. Акцент в логопедической работе смещается на совершенствование коммуникативных навыков учащихся на основе овладения ими навыком языкового анализа, формирования вербальных и невербальных предпосылок успешной речевой деятельности и др. (Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова).

Г.В. Чиркина

Рекомендации об организации и содержании индивидуальных логопедических занятий в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи*

Одна из основных задач специальной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи — воспитание полноценной устной и письменной речи учащихся, осуществляется в ходе всего учебно-воспитательного процесса, который включает фронтальные занятия (уроки) и индивидуальные логопедические занятия.

Практика обучения учащихся с различными нарушениями речи в условиях специальной школы показала, что сочетание фронтальных и индивидуальных форм работы обеспечивает коррекцию разнообразных проявлений речевого недоразвития и усвоение основ наук в пределах программных требований. Однако нередко индивидуальные логопедические занятия используются не по назначению и не всегда наполнены коррекционным логопедическим содержанием.

Основная задача индивидуальных логопедических занятий в подготовительном — 3 классе — работа над звуковой стороной речи, т. е. комплекс подготовительных упражнений, коррекция звукопроизношения, слоговой структуры слова; развитие слухового восприятия.

---

* *Чиркина Г.В.* Рекомендации об организации и содержании индивидуальных логопедических занятий в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1982. — С. 1–10.

Существенной особенностью индивидуальных занятий в начальных классах является предваряющая отработка звуков до их изучения на уроках произношения. На индивидуальных логопедических занятиях учитель всесторонне учитывает специфические особенности артикулирования и восприятия речи детей, обусловленные различными формами речевой патологии (дизартрии, ринолалии, алалии и т. п.). С учетом этих особенностей у детей формируются навыки звукопроизношения и восприятия речи, которые находятся еще в стадии становления и требуют тщательно продуманной индивидуальной работы.

В подготовительном и 1 классах на индивидуальных занятиях прежде всего следует развивать моторику артикуляционного аппарата в строгом соответствии с клинической формой речевого нарушения. Работа осуществляется таким образом, чтобы к урокам произношения основная часть учащихся умела правильно произносить изолированно звуки, намеченные для фронтального изучения. Порядок работы над звуками следующий. В первую очередь отрабатываются звуки: [м', н', в', ф', п', к, к', х, х', с, с', ы, з, з', б, б', т, т', д, д', г, г', р, р', ш, ж]. Осуществляется также преодоление затруднений, связанных с произношением слов сложного слогового состава с увеличением и ослаблением громкости; произношение слогов, слоговых рядов, слов с чередованием артикуляционно близких звуков; заучивание простейших текстов. На занятиях формируется слоговая структура слова и развивается слуховое восприятие.

Во 2 классе индивидуальные занятия используются, в отличие от подготовительного — 1 классов, большей частью для закрепления навыков правильного произношения у учащихся с выраженными дефектами артикуляционного аппарата и для интенсивной постановки звуков у вновь поступивших учащихся. Выделяются также следующие задачи: преодоление затруднений, связанных с произношением слов сложного слогового состава и ритмической структуры речи; устранение индивидуальных отклонений в письме и чтении.

Начиная с 3 класса речевой материал на всех уроках значительно усложняется, в связи с чем у некоторых учащихся, имеющих сложные формы нарушения, вновь обнаруживаются произносительные трудности. <...>

Основными направлениями индивидуальной работы в 3–4 классах могут быть:

1. Закрепление и доработка навыка правильного произношения усвоенных ранее звуков и дальнейшее формирование навыка произнесения слов и словосочетаний.

Дальнейшее развитие фонематического восприятия и работа над выразительностью речи.

В старших классах при правильно организованной работе по формированию звуковой стороны речи у учащихся не должно быть недочетов в звукопроизношении. Возможны лишь у незначительной части учащихся трудности в звуко-слоговой структуре малоупотребительных слов или слов-терминов. У учеников, и имеющих при поступлении в школу диагноз «дизартрия», также могут быть отклонения в звуковой стороне речи, некоторая нечеткость артикуляции и нарушения просодической стороны речи (темпа, плавности, ударения и интонации).

2. Постоянная тренировка и совершенствование произносительной стороны речи у детей, имеющих нарушения строения и функции артикуляционного аппарата.
3. Преодоление недостатков речи и письма.
4. Преодоление аграмматизма.

Задача формирования звуковой стороны речи на более сложном речевом и программном материале является очень важной в 3 классе. В 4–5 классах на первый план выступают трудности, обусловленные недостаточной речевой готовностью к усвоению трудных разделов русского языка и низким уровнем овладения письмом.

Для всех учащихся <...> характерна нечеткая артикуляция в речевом потоке.

При устранении недостатков звуковой стороны речи в этих классах учитель предусматривает и работу над дикцией (постановка фонационного дыхания, упражнения на повысотное изменение голоса, различные дикционные упражнения) и словесным логическим ударением.

При работе над устранением дисграфии можно придерживаться следующих этапов.

Уточнение артикуляции звуков, смешиваемых в письме. Дифференциация смешиваемых звуков после отработки их отчетливого произнесения. Закрепление соответствующих графем. Дифференциация смешиваемых букв (в письменной форме). Упражнения в письме и чтении слов и предложений, включающих отработанные буквы.

При проведении занятий с детьми, имеющими нарушения строения артикуляционного аппарата, необходимо предусматривать упражнения, направленные на развитие подвижности артикуляционного аппарата; отработку четкого произнесения гласных звуков, постоянную тренировку отработанных согласных звуков

в различных сочетаниях; систематическую коррекцию дефектных звуков и работу над внятностью речи; упражнения, устраняющие назальный (носовой) оттенок речи.

Для преодоления аграмматизма у учащихся <...> рекомендуется проводить систематические упражнения в употреблении грамматических форм, которые будут изучаться на уроках русского языка, в образовании от одного корня слов, относящихся к разным частям речи, в нахождении сходства и различия между ними. Очень важным является тренировка в составлении словосочетаний и предложений с включением в них изученных форм данной части речи.

На каждого ученика школы для детей с тяжелыми нарушениями речи ежегодно оформляется речевая карта. В речевую карту заносятся результаты обследования ребенка на начало учебного года, вне зависимости от того, в каком классе он учится. <...> В речевую карту на протяжении учебного года вносятся краткие записи, над какими дефектами речевого развития работал учитель с учеником в течение года и результативность этой работы.

Для учителя, ведущего часы индивидуальной работы, является обязательным составление четвертного плана индивидуальной работы с классом. <...> Исходя из требований программы соответствующего класса с учетом особенностей речевого развития и составляется четвертной план. При этом учитель ставит перед собой задачу в возможно короткие сроки подготовить всех учащихся к выполнению требований программы по произношению и обучению грамоте.

Начиная с 4 класса и в последующих классах четвертной план работы составляется учителем, исходя из состояния речевого развития учащихся данного класса (результаты обследования учащихся в начале года).<...>

Четвертной план схематически может быть таким:

1) фамилии учащихся, зачисленных на занятия в течение четверти;
2) краткая характеристика речевых нарушений;
3) над какими дефектами предполагается работать;
4) сроки;
5) организационная форма занятий (индивидуальная или групповая);
6) результаты;
7) примечания.

Работа с одним учеником проводится, как правило, при постановке звуков (продолжительность занятия 10–15 минут).

При наличии детей, имеющих сходные речевые нарушения, учитель может организовывать групповые занятия, но не более чем с 2–3 детьми (продолжительность занятия — 20–25 минут).

Принципом комплектования групп является выделение у учащихся в процессе тщательного обследования наиболее характерного для них дефекта, который в наибольшей степени тормозит нормализацию речи. Выделение ведущего дефекта у учащихся в значительной мере условно, так как чаще страдают все компоненты речевой системы, но оно помогает учителю выделить индивидуальные проявления речевых нарушений и на этой основе поставить коррекционную задачу.

Состав групп может меняться в течение года. Однако в каждой группе стоят определенные задачи, направленные на устранение однородных специфических трудностей в речи и письме.

Могут быть организованы следующие группы:

а) детей, имеющих сходные нарушения звукопроизношения;
б) учащихся со стойкими проявлениями дисграфии и дислексии;
в) учащихся с особо выраженными трудностями в формировании грамматического строя речи;
г) учащихся с нарушением подвижности и строения артикуляционного аппарата (с диагнозами «ринолалия», «дизартрия»).

Кроме четвертного плана целесообразно иметь план работы с каждым учеником (или группой учащихся со сходными нарушениями), в котором учитель отмечает этапы коррекционной работы с тем или иным речевым нарушением и примерные сроки, за которые будут пройдены эти этапы. Так, при нарушении звукопроизношения полезно наметить следующие этапы работы:

а) постановка звуков;
б) введение их в речь;
в) развитие навыка анализа и синтеза звукового состава слов, содержащих поставленный звук;
г) дифференциация вновь поставленного звука с близкими к нему, ранее отработанными звуками.

При нарушении фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи важно предусматривать:

а) работу над дифференциацией смешиваемых звуков (букв) в речи и на письме;
б) уточнение значений слов и обогащение словарного запаса;

в) формирование связной речи: установление логической последовательности высказывания, отбор языковых средств для построения высказывания.

Время каждого занятия (45 минут) может быть использовано учителем:

– на работу с двумя группами по 20–25 минут;
– на работу с одной группой (20–25 минут) и двумя учащимися индивидуально (по 10–15 минут с каждым);
– на работу с 3–4 учениками индивидуально (по 10–15 минут с каждым учеником).

В плане работы на четверть рекомендуется включать как раздел расписание занятий с указанием конкретных учащихся, с которыми учитель занимается в каждый день недели (ученик посещает занятия не реже трех раз в неделю независимо от групповой или индивидуальной формы занятий).

Все занятия проводятся строго по расписанию в соответствии с учебным планом данного класса. Расписание индивидуальных занятий составляется заместителем директора по учебной работе, вносится в общее расписание. Как правило, индивидуальные логопедические занятия проводятся после классных занятий. Сдвоенные часы не допускаются.

Учитель, ведущий индивидуальные занятия, составляет ежедневные планы, в которых он индивидуально или на каждую группу (при групповых занятиях) предусматривает виды работ, учебный и дидактический материал, который будет использован на занятии.

Речевой материал должен четко отвечать поставленной цели, не превышать программные требования и быть знакомым по смыслу (т. е. не требовать специального времени и методов на объяснение значения). Речь учителя на занятии минимальна. В занятия целесообразно включать и упражнения, корригирующие различные психические процессы, — внимание, память, а также деятельность. Домашних заданий давать не рекомендуется. Индивидуальные занятия должны быть по форме проведения близки к естественной ситуации общения.

В классном журнале отводятся специальные страницы для фиксации и учета индивидуальных логопедических занятий. На первой странице журнала дается список учащихся класса и отмечаются даты проведения занятий. На второй странице журнала в графе «Что пройдено на уроке» ставится дата проведения и отмечается тема занятий.

Рекомендации по организации, планированию и содержанию индивидуальных логопедических занятий дают основные направ-

ления, которые целесообразно реализовать в повседневной практической деятельности с учетом конкретных условий работы и особенностей контингента школы.

Т. П. Бессонова

Значение и роль индивидуальных логопедических занятий в системе коррекции речевых нарушений*

<...> В ходе обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи выделяются три основных направления помощи детям в усвоении программного материала:

1) проведение всех уроков с использованием специальных методов и приемов, направленных на восполнение пробелов в формировании полноценной речевой деятельности;
2) проведение специальных логопедических занятий;
3) соблюдение речевого режима.

В данной статье мы остановимся только на специальных логопедических занятиях, отметив ряд типичных ошибок, которые допускают логопеды во время их планирования и проведения, что снижает эффективность работы по устранению дефектов устной и письменной речи. Приведем примеры этих типичных недостатков в проведении индивидуальных логопедических занятий:

1) отсутствует система в занятиях;
2) часы логопедических занятий часто используются для дополнительных занятий по программе уроков чтения, русского языка и даже математики.

С целью повышения результативности учебно-воспитательного процесса и решения основной коррекционной задачи — восполнения пробелов в формировании полноценной речевой деятельности при организации логопедических занятий необходимо придерживаться следующих принципиальных положений:

1) следует относиться к логопедическим занятиям как к важнейшему звену в коррекции речи учащихся (тем более, что на эти занятия отводится немалое количество часов);
2) учитель-логопед должен владеть современными методами дифференциальной диагностики;
3) правильная комплектация групп основывается на дифференциальной диагностике структуры и формы речевого дефекта;

* Современные подходы к коррекционно-образовательному процессу в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Сост. и науч. ред. О.Е. Грибова. — М., 2003. — С. 102–105.

4) соблюдение требований по количеству детей в группе и продолжительности индивидуальных и групповых занятий;
5) грамотное ведение речевых карт, помогающее выявить основные направления работы логопеда;
6) основным направлением работы должно стать формирование предпосылок к усвоению программного материала, а не дублирование урока.

Приведем небольшую иллюстрацию к последнему положению.

Одной из сложнейших тем по курсу русского языка для учащихся данного типа школы оказывается тема «Правописание парных звонких и глухих согласных», несмотря на то, что и на уроках произношения, и на уроках грамоты мы готовим детей к ее усвоению.

Задумаемся, какие звенья должны быть сформированы, чтобы ученики могли успешно освоить этот сложный материал. Мы насчитали примерно 5 таких звеньев, необходимо научить:

- четко различать звонкие и глухие согласные и постоянно тренировать детей в этом;
- находить значимую часть слова, понимать его значение;
- подбирать гнездо однокоренных слов;
- выделять одинаковую (общую) часть в однокоренных словах;
- среди однокоренных слов находить слова проверяемые и проверочные.

Такую предварительную работу необходимо провести с детьми на логопедических занятиях до изучения правила на уроках русского языка.

Содержание логопедических занятий определяется разнообразными проявлениями речевой недостаточности детей и органически связано с прохождением программы по русскому языку и развитию речи.

Таким образом, работа, проводимая с детьми на логопедических занятиях, должна быть направлена на:

- коррекцию дефектов произношения;
- формирование полноценных фонематических процессов;
- формирование навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слова;
- формирование навыков правильного воспроизведения слов сложной слоговой структуры;
- формирование навыков ритмико-мелодического и интонационного оформления высказывания;

- обогащение словарного запаса как путем накопления новых слов, являющихся различными частями речи, так и за счет умения активно пользоваться различными способами словообразования; формирование умения адекватного употребления слов в самостоятельной речи;
- развитие и совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения детьми словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций;
- формирование умений и навыков построения связного высказывания. Особое внимание, необходимо обратить на формирование учебного высказывания с использованием учебной терминологии по типу рассуждения и доказательства, начиная с 1 класса.

Приведем примеры учебных высказываний:

- Эти схемы (слов) похожи тем, что в них одинаковое количество слогов, одинаковое количество звуков. Отличаются они тем, что в первой схеме первый звук глухой, а во второй — первый звук — звонкий.
- Все слова я распределю на три группы: в первой группе слова односложные, во второй — двусложные, в третьей — трехсложные.
- Это не рассказ, потому что мы не можем представить событие ... А это рассказ, потому что ...

Направленность на формирование учебного высказывания способствует повышению речевой активности учащихся на уроках любого цикла.

Особое внимание необходимо обратить на содержание занятий в 1 классе. Для того, чтобы предупредить нарушения чтения и письма в последующем, практически все индивидуальные занятия должны быть направлены на совершенствование и/или восполнение пробелов в формировании звуковой стороны речи. Необходимо так подготовить детей, чтобы у них не появились ошибки в письме на замены и смешения, пропуски букв. Это возможно только в том случае, если логопедические занятия будут проводиться целенаправленно и систематически. В этом и заключается система работы. Безусловно, на индивидуальных логопедических занятиях с первоклассниками мы должны работать над всеми компонентами речи. Но бессмысленно менять на каждом занятии коррекционную задачу, переходя от формирования звуковой стороны речи на одном занятии к формированию связной речи на следующем и к коррекции грамматического строя на третьем. Гло-

бальной задачей на этом году обучения, как мы говорили выше, является формирование звуковой стороны речи, и формирование смысловой стороны должно ее обслуживать и подчиняться ей.

На последующих годах обучения акценты на индивидуальных логопедических занятиях будут иными.

О.Е. Грибова

Основные направления работы на индивидуальных логопедических занятиях в старших классах*

Проблема организации индивидуальных логопедических занятий в старших классах стоит очень остро. Это связано с тем, что до настоящего времени не изучены особенности проявления речевого недоразвития у учащихся средней школы. Внешне картина состояния речевой деятельности учеников относительно благополучная, поскольку бытовое общение достигает у них практически нормативного уровня. Однако состояние учебных навыков, обеспечиваемое уровнем сформированности языкового анализа и навыками продуцирования речевого высказывания, не соответствует требованиям общеобразовательной школы: большое количество орфографических ошибок в диктантах, которое увеличивается в самостоятельных письменных работах; наличие устойчивых дисграфических ошибок; низкая техника чтения; неумение самостоятельно работать с текстом; низкий уровень владения связной речью. Эти недостатки имеют устойчивый характер и препятствуют успешному освоению программы учащимися по всем предметам. Учителя речевой школы вынуждены искать вспомогательные средства, облегчающие подросткам усвоение программного материала. На индивидуальных занятиях логопеды вынуждены заниматься репетиторством по предметам лингвистического цикла, чтобы обеспечить темпы выполнения программы.

Однако отсутствие целенаправленной работы по коррекции первичного речевого дефекта в старшем звене приводит к отсутствию динамики в формировании речевой деятельности. Нескорригированные дефекты препятствуют полноценному усвоению программного материала. Таким образом, учащиеся и учителя речевой школы попадают в порочный круг.

* Современные подходы к коррекционно-образовательному процессу в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. / Сост. и научн. ред. О.Е. Грибова. — М., 2003. — С. 105–107.

Как свидетельствует опыт изучения речевой недостаточности у учащихся 5–10 классов, лингвистическая структура речевого дефекта остается неизменной на протяжении всех лет обучения детей с ОНР: недостаточность звуковой стороны речи, неполноценность лексико-грамматической стороны и, безусловно, несформированность связной речи. В отличие от начальной школы неполноценность языковой и речевой деятельности проявляется на уровне письменной речи: при записи, продуцировании самостоятельных письменных высказываний и в процессе чтения. Основная проблема учащихся старшего звена речевой школы — становление дискурса — связного высказывания монологического или диалогического характера, используемого в коммуникативных целях.

Недостаточность речевой и языковой сферы и в начальной, и в средней школе обусловлена неполноценностью предпосылок, обеспечивающих их функционирование и, прежде всего, несовершенством процессов речевого и языкового анализа, синтеза, обобщения, классификации и т. д. Эти процессы в современной логопедии обозначаются как языковая речемыслительная деятельность.

Опыт организации обучения детей с тяжелой речевой патологией в старших классах позволяет нам выделить следующие направления работы на индивидуальных логопедических занятиях.

1. Совершенствование навыка языкового анализа
   - Дифференциация оппозиционных фонем на материале самостоятельных письменных высказываний.
   - Совершенствование навыка выявления тонких дифференцировок внутри одной фонемы (выявление фонем в функционально сильных и функционально слабых позициях).
   - Развитие навыка морфемного анализа.
   - Формирование лингвистических эталонов (морфем, слов, грамматических форм и конструкций) и умения выделять их в текстах различной протяженности.
   - Совершенствование навыка членения текста (дискурса) на смысловые отрезки (предложения, абзацы, строфы).

2. Развитие предпосылок, обеспечивающих речевую деятельность
   - Формирование навыка установления контекстных связей.
   - Совершенствование навыка вербального прогнозирования.
   - Работа над психологическими процессами, обеспечивающими речевую деятельность: памятью, вниманием, пространственной ориентировкой, произвольной регуляцией.

3. Формирование лингвистической базы для общеобразовательной подготовки
- Совершенствование слоговой структуры (в том числе на базе терминологической лексики).
- Формирование навыка практического словоупотребления частей речи, изучаемых в курсе русского языка (причастий, деепричастий, производных предлогов и др.).
- Практическое освоение грамматических структур, изучаемых в курсе русского языка (аффиксы, обороты, типы предложений).

4. Совершенствование коммуникативных навыков детей
- Развитие различных форм коммуникации.
- Формирование умений, необходимых для осуществления эффективного взаимодействия: уметь вступать в контакт, прерывать контакт, поддерживать контакт и др.
- Освоение стереотипных форм коммуникации, обеспечивающих взаимодействие в различных коммуникативных ситуациях.
- Совершенствование паралингвистических и экстралингвистических средств общения: просодики, жестов, мимики и др.

Перечисленные направления являются общими для всей системы работы на индивидуальных логопедических занятиях на протяжении всего процесса обучения, за исключением 1–2 классов. Специфичными для среднего звена обучения являются содержание и уровень лингвистического материала, на котором отрабатываются речеязыковые умения и навыки. Направлений работы на индивидуальных логопедических занятиях с учащимися-подростками может быть и больше. Основная задача индивидуальных занятий – преодоление речевой недостаточности и создание предпосылок для успешного процесса обучения и социальной адаптации ребенка, что возможно только при условии обеспечения взаимосвязи с другими сторонами образовательного и воспитательного процесса.

РАЗДЕЛ 3. Формирование правильного произношения

Одной из основных задач школы для детей с тяжелыми нарушениями речи является воспитание у учащихся четкой, внятной и выразительной речи.

Система работы по коррекции произносительной стороны речи строится в соответствии с типичными проявлениями недоразвития фонетико-фонематического и слогового компонентов речевой системы. При этом обязательна индивидуализация обучения, связанная с необходимостью учета клинической формы речевой патологии, выявления патогенетических факторов, лежащих в его основе, что позволяет наметить адекватные пути коррекционной работы.

Целостная система формирования произношения школьников с тяжелыми нарушениями речи реализуется в следующих направлениях, разрабатываемых параллельно (Г.А. Каше):

1) формирование навыков звукопроизношения и развитие фонематического восприятия, что предполагает практическое овладение учащимися акустико-артикуляционными характеристиками звука, распознавание и реализацию в их речи системы противопоставленных друг другу фонем;
2) развитие ритмической и звуко-слоговой структуры слова, в результате которой учащиеся овладевают произношением слов, различных по слоговому составу, у них формируются навыки мелодико-интонационного оформления речи, а также накапливается определенный объем правильно произносимых слов и предложений, что необходимо для последующего обучения грамоте;
3) развитие навыков анализа и синтеза звукового состава слова на предварительно отработанном (в плане восприятия и воспроизведения) материале проводится в подготовительном классе, а в дальнейшем переносится на уроки обучения грамоте.

Указанные направления реализуются при определении содержания и структуры уроков произношения. На уроках произ-

ношения в первом-втором классах и на индивидуальных логопедических занятиях проводится работа по развитию подвижности и четкости движений артикуляционного аппарата, уточнению правильно произносимых звуков, автоматизации поставленных звуков и их дифференциации по разным признакам, развитию звуко-слоговой структуры слова и формированию умений звукослогового анализа (А.К. Маркова, О.А. Токарева), а также коррекция просодической стороны речи (А.В. Ястребова).

Работа над каждым разделом осуществляется поэтапно, с использованием коррекционных методов и приемов, с привлечением специально отобранного языкового материала и средств обучения, адекватных задачам и содержанию уроков произношения (Г.В. Чиркина, Е.Н. Российская).

Г. А. Каше

Обучение произношению и подготовка к обучению грамоте детей с недоразвитием речи*

В данной статье мы постараемся осветить одну сторону работы по формированию речи, связанную с развитием произношения и подготовкой к обучению грамоте детей с недоразвитием речи.

Первоначальный период обучения произношению и грамоте, описанный в данной статье (первый год обучения), рассчитан на учащихся, обладающих элементарной фразовой речью с характерной недостаточностью словарного запаса и аграмматизмом.

Попытаемся кратко охарактеризовать особенности звуковой стороны речи учащихся с данным уровнем речевого развития. Прежде всего обращает на себя внимание крайне неполноценное общее звучание речи. Причиной указанной неполноценности звучания является не только неправильное произнесение звуков речи, о чем подробнее будет сказано ниже, но и значительные затруднения при произнесении слов различной слоговой структуры, которые выражаются в искажении или замещении отдельных звуков, а также в перестановке или опускании звуков и слогов.

Приведем примеры наиболее распространенных искажений при произнесении отдельных слов.

* Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1961. — С. 20–58.

Перестановки звуков без искажения слогов и ритмической структуры слов: дверь — *древ*; стакан — *скатан*; трусы — *ртусы*; парта — *потр*а; шкаф — *кваш*; голова — *гаваля*; дерево — *десеро*; фонарь — *фаран*; морковь — *морвок*; сосульки — *солюськи*. Как видно из приведенных примеров, общий контур слова во всех случаях полностью сохранен.

Перестановки звуков с изменением слогового состава слова: звери — *зевли*; глаза — *галз*а; ведро — *верот*; окно — *кано*; изба — *зиба* и т. п.

Опускание слогов или отдельных звуков, в последнем случае чаще всего сокращение групп согласных: кубики — *туби*; молоко — *моко*; брови — *бови*; стол — *толь*; свинья — *сина*, *фина*; ружье — *ружо*; белье — *белё*.

Характерно также неправильное употребление правильно произносимых звуков при сохранности общей слоговой и ритмической структуры слов: лимон — *лимот*; каток — *таток*; капуста — *капуска*; книга — *клина*; брови — *броды*; бумага — *гумага*; абажур — *абажут* и т. п.

Часто набюдаются более сложные искажения слов, при которых так или иначе сочетаются перечисленные особенности произношения, например: трактор — *тратко*; сковорода — *скаркава*; капуста — *татуса*; свекла — *летка*, *свойка, флека*; кастрюля — *слюйка* и т. п.

Еще ярче выступают все упомянутые затруднения при повторении не отдельных слов, а фраз. При этом различные искажения наблюдаются и в тех случаях, когда фразы состоят из слов, произнесение которых вне фразы не затрудняет учащихся, например: вместо «У окна клетка» ребенок говорит «*А анка лека*», вместо «У Павлика новые тапки» — «*У Вавика новири тапи*».

У некоторых детей наблюдаются застревания на предыдущем слове и вплетение элементов его в последующее. Приведем пример: один из наблюдаемых нами детей заучивает слово «замок», после которого ребенку предлагается произнести новое слово — «зайка». Ребенок упорно повторяет *зай-кок, зай-кок*, при этом он шевелит губами, делает много ненужных движений языком, слышит свою ошибку, но отойти от раз возникшего штампа не может. Добиться правильного произнесения слова «зайка» удалось только с помощью зеркала, т. е. со зрительной опорой. Следующее слово, которое требовалось произнести, было «зонтик», ребенок произнес его как *зонток*; и на этот раз добиться правильного произнесения предъявленного слова удалось только с опорой на артикуляцию, в результате многократного повторения его за учителем.

Не умея правильно произносить слова, дети часто не отличают правильного звучания хорошо знакомого слова от слова с переставленными или опущенными отдельными элементами, например: дерево от *деверо*; стакан от *такан* или *скатан* и т. п.

Недостаточным оказывается и удержание воспринятых на слух звукосочетаний. Так, дети описываемого нами уровня удерживают обычно не более двух-трех элементов. Например, если предъявленный для повторения слоговой ряд типа «ма — мо» повторяется обычно правильно, то при увеличении количества слогов до трех-четырех состав такого ряда либо сокращается, либо искажается.

Отмечено также, что дети не могут воспроизвести в определенной последовательности ряды, состоящие больше чем из двух-трех слов. Эти затруднения проявляются и в условиях, исключающих называние слов вслух, т. е. если предлагается не повторить слова, а указать соответствующие картинки.

Кроме затруднений в произнесении и восприятии различных звуковых комплексов, характерной для детей с общим недоразвитием речи является несформированность звукопроизношения. Данные изучения произношения звуков показывают, что дети в большинстве случаев пользуются в речи значительным количеством звуков. Однако многие, а иногда и все имеющиеся звуки произносятся неполноценно. При этом количество искаженно произносимых звуков (т. е. произносимых при стойкой дефектной установке) значительно меньше, чем несформировавшихся или произносимых нечетко, смазанно. Говоря о звуках несформировавшихся, мы имеем в виду недифференцированное, нестойкое произнесение отдельных звуков, т. е. один и тот же звук произносится в речи по-разному. Так, например, звук *ш* произносится то как *с*, то как шепелявое *с*, то его звучание ближе к *ш*. Нередко звуки относительно более сформировавшиеся, но еще недостаточно правильно артикулируемые, являются заместителями отсутствующих звуков. Так, например, межзубное *с* может заменить всю группу еще несформировавшихся шипящих звуков.

Характерным является также неправильное употребление в речи даже тех звуков, которые ребенок умеет произносить. Так, при правильном произнесении вне речи звонких и глухих звуков в речи наблюдается их взаимозамещение; например, один из наблюдаемых нами детей допускал следующие ошибки: репа — *леба*; подушки — *бадуськи*; боты — *боды*. И в то же время: белка — *пелка*; доска — *таска*; глаза — *каса* и т. п. Другой ребенок, умея правильно произносить звуки *з, ш* и *ж*, слово «ружье» повторил то как

рузо, то как *ружо*, то как *рушот*. Слово «заяц» произносилось этим же учеником то как *заинька*, то как *жаинька*; «пила» — как *пира* и *пиля*; «клетка» — как *кретка* и *клетька* и т. п.

Описанная картина особенностей звукопроизношения указывает и на недостаточное различение звуков на слух, что подтверждается специальными экспериментами по дифференциации парных звуков.

На недостаточность слухового восприятия указывает и обнаруженная неточность при восприятии слов, имеющих сходный контур и звуковой состав, например: локотки — *ноготки*; рамка — *лампа*; будка — *дудка*; банка — *палка*; дочка — *точка* и т. п.

Были выявлены большие затруднения и при анализе звукового состава слов. Самые элементарные задания по выделению звука из слова и даже из ряда других звуков в большинстве случаев оказывались недоступными. Некоторые из обследуемых нами детей справлялись с выделением лишь ударного гласного из начала слова, что, как известно, является наиболее легкой задачей.

Надо сказать, что дети нередко поступают в логопедическую школу после неудавшегося обучения в массовой. Проучившись год в 1 классе массовой школы, учащиеся с описываемым нами уровнем речевого развития поступали в логопедическую школу, вовсе не умея ни читать, ни писать. В отдельных случаях они усваивали написание некоторых букв. Слова под диктовку они или отказывались писать, или писали с большими искажениями, например: кошка — *шос*; жук — *ск* и т. п.

Таким образом, отмеченная выше недостаточность, которая проявляется как в несформированности отдельных фонем, так и звукослоговой и ритмической структуры слова, касается не только устной речи, но отражается также на усвоении грамоты.

При разработке содержания и методов обучения мы стремились учесть указанные особенности звуковой стороны речи детей с общим речевым недоразвитием. В соответствии с этими особенностями обозначились две основные линии обучения, предусматривающие:

1) формирование произношения звуков;

2) формирование звуко-слоговой и ритмической структуры речи.

Наряду с воспитанием правильной устной речи следовало обеспечить подготовку учащихся к обучению грамоте (первый период обучения), а также создать условия, способствующие преодолению затруднений, возникающих в процессе усвоения чтения и письма (второй период обучения).

Остановимся вкратце на некоторых принципах системы обучения произношению и подготовки к обучению чтению и письму.

1. Формирование произношения звуков. Под усвоением звуков подразумевается овладение артикуляцией в тесном взаимодействии с развитием слухового восприятия.

В результате работы над формированием звуков должна быть воспитана единая система четко различаемых, противопоставленных друг другу фонем. А.Н. Гвоздев в книге «Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка» (1948) писал, что формирование фонем происходит тогда, когда у ребенка осуществляется распознавание прежде смешивавшихся звуков и их устойчивое использование для различения слов в соответствии с имеющейся в языке традицией.

Система фонем возникает тогда, когда устанавливается разветвленная сеть противопоставлений, разграничивающих, например, взрывные и фрикативные, носовые и неносовые, твердые и мягкие и т. д.

Различные звуки не одинаковы по трудности их произношения. Специальное изучение звуковой стороны речи детей с общим ее недоразвитием показывает, что существует определенная закономерность в последовательности формирования звуков, которая близка к норме. В норме раньше других в речи ребенка появляются губно-губные *п, м, б*, губно-зубные *ф, в,* язычно-зубные *т, д, н*, язычно-задненёбные *к, х, г*, а также гласные. Эти же звуки, кроме звонких *б, д, г* и гласного *ы*, чаще всего произносились без значительных затруднений нашими испытуемыми. Резко отличающимся от нормы оказалось позднее появление мягких звуков по сравнению с твердыми.

В большинстве случаев к моменту поступления в логопедическую школу у детей наблюдалось неправильное произношение звуков, требующих более сложных артикуляционных работ. К таким звукам относятся: *с, з, ц, ш, ж,ч, щ, ы, л, р*, большинство мягких звуков, звонкие взрывные *б, д, г.*

Как показали наблюдения, некоторые из перечисленных звуков требовали специальной, иногда очень упорной, коррекционной работы. Многие звуки, причем более сложные по артикуляции, нередко появлялись в речи детей без специальной их постановки, в результате всего комплекса воздействий на развитие речи. Особенно большое значение при этом имела работа над звуками более простой артикуляции, развитие слухового восприятия и преодоление двигательных затруднений. Принимая во внимание указанные особенности формирования звуков в процессе специального обучения, мы наметили следующую последовательность в обучении.

В первую очередь начинается работа над звуками *а, у, м, п, о, в, к, н, х, ф, и, э*. Перечисленные звуки, требующие наиболее простых артикуляционных работ, обычно при поступлении в школу произносятся учащимися с правильной в основном артикуляционной установкой, но чаще всего смазанно, неотчетливо. Лишь в отдельных случаях стоит вопрос о постановке звуков *к, х* или *т*.

Упражнения в правильном произнесении этих звуков в различных, доступных на этом уровне сочетаниях подготавливают учащихся к овладению произнесением звуков, требующих более сложных артикуляционных установок.

Несколько позднее начинается работа над звуками *с, j, л', ы, з, б*, а также над сочетаниями всех перечисленных согласных с гласными *и* и э, т. е. *пи, ми, ти, пе, ме, те* и т. п. Эти звуки назовем опорными, так как они являются базой для возникновения звуков, требующих более сложных артикуляционных работ. Так, звук *с*, чаще всего произносимый дефектно, замещает обычно на этом уровне многие или все звуки из групп свистящих, шипящих, а также аффрикат, т. е. *з, ш, ж, ц, ч, щ*. Дефекты произношения звука *с* служат помехой, препятствием для возникновения правильного произношения всех перечисленных звуков. Правильное произнесение звуков *л'* и *j* является базой для возникновения звуков *р', л, р*.

К опорным относится звук *ы*, правильное произношение которого является условием для возникновения твердого *л*. Произнесение пройденных согласных со звуками *и* и *э* значительно облегчает переход к произношению мягких согласных с гласными *а, о, у,* т. е. *тя, те, тю* и др. Звук *б* является основой для звуков *д* и *г*, звук *з* для звука *ж*. На изучение всех опорных звуков отводится максимальное количество времени в педагогическом процессе. Усвоением этих звуков заканчивается первый период обучения.

Позднее всего проходят звуки *л, ш, ж, р, р', ц, ч, щ*, сочетания мягких согласных с гласными *а, о, у,* т. е. *тя, те, тю* и т. п., требующие сложных тонко дифференцированных артикуляционных работ. Подготовка к правильному произношению указанных звуков и звукосочетаний осуществляется в процессе работы над перечисленными выше звуками.

Для того, чтобы создать благоприятные условия для самостоятельного возникновения звуков и для закрепления уже пройденных, изучение звуков каждой группы растягивается на длительный период. Так, например, первый взрывной звонкий звук (*б*) проходится во II четверти первого года обучения, а заканчивается изучение звонких взрывных в III четверти второго года обучения. На полтора года растягивается отработка мягких звуков, труд-

ность произношения которых зависит в значительной мере от того, в сочетании с какими гласными они находятся.

Однако подготовка артикуляции служит лишь условием для возникновения фонем. Ведущим в процессе фонемообразования является слуховое восприятие. Для того, чтобы активно использовать специально подготовленные произносительные навыки, ребенок должен уметь на слух различать звуки речи, а также отличать свое неправильное произношение от правильного.

Работа над развитием слухового восприятия ведется на протяжении всего периода обучения произношению. При этом различение на слух уже пройденных и правильно произносимых звуков с теми, которые еще не пройдены, но подготовлены в артикуляции, является одним из принципов обучения. Поясним это на примере: при прохождении звука *с* может проводиться сопоставление этого звука со звуками *з* и *ц* (эти звуки проходятся позднее), так как артикуляция этих звуков после постановки *с* не должна затруднять учащихся. В то же время звук *с* можно сопоставлять со звуком *ш* лишь в том случае, если подготовлена артикуляция для произнесения правильного верхнего *ш*, в противном случае фиксация внимания детей на звуке, который они еще не могут произнести правильно, способствует возникновению звука с дефектной артикуляцией, т. е., например, щечного или губного звука *ш*. По мере овладения учащимися правильной артикуляцией звуков работа над их дифференциацией продолжается с опорой на проговаривание.

Вторым не менее важным принципом является определенная последовательность сопоставления звуков от более грубых дифференцировок к более тонким с таким расчетом, чтобы в результате обучения произношению процесс фонемообразования был в основном завершен, т. е. чтобы все звуки речи были противопоставлены друг другу.

Особенно интенсивно развивается слуховое восприятие в период прохождения опорных звуков. В процессе усвоения опорных звуков вырабатываются тонкие дифференцировки пар звуков, отличающихся одним признаком. К концу первого этапа обучения дети должны научиться различать звуки по следующим признакам:

1) взрывные и фрикативные — проводится дифференциация звуков *к* и *х*;

2) глухие и звонкие фрикативные — проводится дифференциация звуков *с* и *з* (фрикативные звонкие и глухие различаются легче, чем взрывные);

3) глухие и звонкие взрывные — проводится дифференциация звуков *п* и *б*;

4) твердые и мягкие — проводится дифференциация всех пройденных пар твердых и мягких звуков (*п-п', т-т', с-с'* и т. д.).

Проводится также дифференциация гласных *и* и *ы*, которая имеет большое значение для усвоения твердых и мягких пар звуков. Такой уровень фонематического развития следует признать необходимым к началу обучения грамоте.

Несколько позднее, уже во втором периоде обучения, для сопоставления выделяются звуки *с* и *ш*, отличающиеся местом образования. На все перечисленные пары звуков проводится особенно большое количество упражнений. Вся последующая работа по дифференциации парных звуков проходит значительно быстрее, так как при их прохождении фонематическое восприятие учащихся находится на более высоком уровне. Кроме того, эта дифференциация является в известной мере повторением пройденного; так, например, после того как отработана одна пара звонких и глухих звуков, вторая дифференцируется значительно быстрее.

2. Формирование произношения слов. Выше было указано, что одной из характерных особенностей произношения детей с недоразвитием речи являются затруднения, связанные с овладением звукослоговой структурой речи. Однако разработка методов обучения требовала не только констатации самого факта наличия различных искажений при произнесении слов и словосочетаний, но и выявления всех ступеней произносительных затруднений.

С этой целью было проведено специальное изучение произношения детьми отдельных слов различного слогового состава.

Для произнесения были подобраны слова следующей слоговой сложности: двухсложные из открытых слогов (*лапа*), односложные без стечения согласных (*мак, кот*), двухсложные с одним обратным слогом (*утка*), трехсложные из открытых слогов (*кубики*), двухсложные с одним закрытым слогом (*диван, кошка*), трехсложные с одним закрытым слогом (*паровоз, капуста*).

Отдельно были выделены слова со стечением согласных в составе слога (*свекла, мост, белье*) и, наконец, наиболее трудные для произнесения трех-пятисложные слова, состоящие из слогов различного состава, например: *скатерть, милиционер, велосипед* и т. п.

Кроме слогового состава, учитывался и звуковой. Так, имелось в виду наличие в составе слова артикуляционно близких звуков, затрудняющих его произнесение, например, *солнышко, лекарство* и т. п.

Исследование показало, что не вызывает или почти не вызывает затруднений произношение двухсложных слов, состоящих из открытых слогов и односложных без стечения согласных. Трехсложные слова из открытых слогов вызывают иногда наряду с ис-

кажениями, заменами и опусканием звуков перестановки и опускание слогов, например: колесо — *кисо*; голова — *каваля* и т.п.

Значительные затруднения выявились при произнесении слов двухсложных с одним обратным или закрытым слогом или с двумя закрытыми слогами: елка — *лека*; лампа — *лапна*; пастух — *састух*; замок — *гамок*; ежик — *лесик* и т. п.

Еще более выраженные затруднения наблюдались при произнесении слов со стечением согласных. Наряду с упомянутыми выше ошибками произношения часто наблюдалось сокращение групп согласных: хлеб — *леб*; глаза — *каза*; звезда — *визьга*; стакан — *такан* и т. п.

Не меньшее количество различных искажений было выявлено при произнесении трехсложных слов с одним или двумя закрытыми слогами, например: помидор — *тапитон*; барабан — *лябан,* девочка — *селиска*; самолет — *самот* и т. п.

И, наконец, наиболее трудными для произнесения оказались слова последней группы, т. е. трех- пятисложные, состоящие из слогов различной сложности, например: велосипед — *еававет*; скатерть — *тарт;* милиционер — *митате*; лекарство — *крас* и т. п.

В результате обучающего эксперимента было установлено, что при искажении слов двухсложных и наиболее простых трехсложных удавалось достигнуть правильного произношения после неоднократного их предъявления, причем часто с опорой на подражание артикуляции экспериментатора. При предъявлении более трудных по составу слов попытки обучать правильному их произношению обычно не приводили к положительным результатам.

Все указанные особенности произношения детьми слов различной слоговой сложности были учтены при разработке методики обучения. Кроме того, учитывалось, что в процессе обучения при произнесении детьми слов любой сложности будут одновременно предъявляться требования правильного произнесения каждого звука, входящего в состав этих слов, а это не может не вызвать дополнительных затруднений.

Было принято во внимание и то, что предварительно отработанные слова дети должны будут произносить в составе предложений, что всегда труднее, чем произнесение тех же слов вне предложений.

Необходимо отметить, что в зависимости от характера нарушения в речи детей преобладали те или иные ошибки. У одних детей при относительной сохранности ритмического рисунка слова, т. е. правильной передаче количества слогов, ударения, а также гласных звуков, наблюдались резкие искажения звукового состава слов.

Приведем один пример: Вадик слово «помидор» произносил то как *па-ти-монт*, то как *та-пи-тон*, слово «чернильница» — как *ти-ли-ни-та*, слово «погремушка» — как *па-ти-мут-ка*. Наряду с правильной передачей общего контура слова у этого же ребенка наблюдалось иногда упрощение слоговой структуры слова: милиционер — *мотатэ*; сковорода — *кавата*. Однако не эти ошибки служили основным препятствием при обучении. Наибольшие трудности возникали у Вадика при произнесении отдельных звуков и звукосочетаний. Интересен и тот факт, что Вадик мог правильно передавать ритм стихов. Так, например, четверостишие: «Мишка косолапый по лесу идет, шишки собирает, песенки поет», — он передавал так:

Мыка татыатый
По лету итот,
Тытки тапывает,
Пэтэки таот.

Иная картина нарушения наблюдалась у Любы, которая, правильно произнося большинство звуков, при усложнении состава слов искажала их слоговую структуру: троллейбус — *тидес*; сковорода — *каваля*; морковка — *колька*. Передача ритма простейшего стихотворения была Любе недоступна.

Следует отметить, что ошибки, связанные с неправильным употреблением имеющихся звуков, наблюдались в той или иной мере у всех изучавшихся нами детей. С усложнением слоговой структуры слов количество такого рода ошибок, как правило, возрастало. Так, например, та же Люба, правильно употребляя большинство звуков в простых по составу словах (*мак, лиса, паук*), при усложнении слогового состава слов допускала большое количество всевозможных звуковых замен: лимон — *либон*; кукла — *куктя*; вилка — *виська*; киска — *тиська* и т. п. Более трудные по структуре слова часто Люба произносила так, что они представляли собой просто набор звуков, например: кузнечик — *путини*; милиционер — *пананей* и т. п. Переход от слова к фразе затруднял в той или иной мере всех учащихся.

Несмотря на указанные индивидуальные различия учащихся, оказалось возможным наметить определенную последовательность при овладении детьми произношением слов различной звукослоговой сложности. Опыт обучения детей с указанным уровнем речевого развития в классах численностью в 12–14 человек (московская школа № 28) показал, что это вполне реально при условии постоянного учета индивидуальных особенностей каждого ученика.

Объем работы над звукослоговой и ритмической структурой речи на первом году обучения ограничивается изучением отдель-

ных слов определенного слогового состава, состоящих из правильно произносимых звуков, предложений из 3–5 отработанных слов и простейших текстов.

В соответствии с выявленными затруднениями овладение произношением слов осуществляется в определенной последовательности. Вначале изучаются слова двухсложные без закрытых слогов и стечения согласных типа *мама, Тома* и односложные типа *мак*. Затем вводятся трехсложные слова из открытых слогов (*малина, панама*) и двухсложные с закрытым слогом (*буфет, каток*). Первыми словами со стечением согласных являются те, в которых стоящие рядом согласные могут быть отнесены к различным слогам (*миска, окно, утка*). Несколько позднее постепенно начинают вводиться слова со стечением согласных в слоге (*два, книга*), а также трехсложные с закрытым слогом (*валенки*). Еще позднее изучаются слова трехсложные различного слогового состава и отдельные четырехсложные из открытых слогов (*поехали*).

По мере того как дети овладевают произношением слов, эти слова вводятся в состав простых фраз.

К усвоению звукослоговой и ритмической структуры речи относится и работа над словесным ударением. Дети учатся различать, а затем воспроизводить различные слоговые сочетания с чередованием ударных и неударных слогов; учатся также различать ударный слог в слове и произносить слова с правильным ударением.

На первом году обучения начинается также работа над фразовым ударением и над интонацией.

Указанная последовательность в овладении произношением слов и предложений важна также и для подготовки к обучению грамоте. К обучению грамоте следует приступать только после усвоения детьми определенного минимума правильно произносимых (т. е. произносимых плавно, с правильным артикулированием каждого звука и с правильным ударением), понятных детям слов и предложений. Этот необходимый минимум слов и предложений усваивается детьми в первый период обучения. Во второй период обучения продолжается интенсивное накопление слов и предложений, часть из них не только усваивается в произношении, но закрепляется в чтении и письме.

3. Обучение грамоте. В течение первого периода обучения на материале усвоенных в произношении звуков ведется работа, направленная на анализ и синтез звукового состава речи.

После того как усвоен определенный объем знаний и навыков, касающихся звуковой стороны речи, начинается обучение чтению и письму, которое органически связано с работой над формированием

устной речи учащихся. Весь процесс овладения устной речью (развитие произношения, уточнение и расширение словарного запаса, овладение грамматическими формами), осуществляемый до начала обучения грамоте, является по отношению к последнему подготовительным. <...>

Организация и методика обучения

В условиях школьного обучения формирование произношения осуществляется на специально отведенных для этой цели уроках (уроки «Произношение») и в часы индивидуальных занятий. В первый период обучения не выделяется специальных уроков грамоты. Подготовка к анализу и синтезу звукового состава речи проводится на уроках произношения. Для подготовки к письму (имеется в виду развитие зрительного внимания детей и мелкой мускулатуры рук) выделяется специальное время.

Индивидуальные занятия проводятся ежедневно после классных занятий и используются главным образом для постановки звуков. Постановка каждого звука начинается задолго до прохождения его на уроках произношения. В каждом конкретном случае срок подготовки зависит от индивидуальных затруднений ученика, от особенностей дефекта его речи и от сложности артикуляции звука. В среднем срок подготовки — один-полтора месяца. Кроме постановки звуков, индивидуальные занятия могут быть использованы для упражнений по формированию слоговой структуры и развития слухового восприятия. На индивидуальные занятия оставляют примерно по 4–6 человек. Каждый ученик, нуждающийся в индивидуальных занятиях, должен оставаться на занятие не реже трех раз в неделю. Постановку звуков рекомендуется проводить с несколькими детьми одновременно. К урокам произношения все дети класса должны уметь правильно произносить намеченные для изучения звуки.

Структура уроков произношения определяется задачами обучения. В соответствии с двумя основными направлениями в обучении — формирование звуков и формирование звукослоговой структуры речи — урок произношения обычно состоит из двух более или менее четко разграниченных частей, каждая из которых имеет свою цель и занимает определенное место. Кроме того, на каждом уроке выделяется время для развития моторики артикуляционного аппарата, а в первый период обучения и для подготовки к анализу и синтезу звукового состава речи.

Материал двух основных частей урока являлся взаимосвязанным. Что касается распределения материала внутри урока, то оно может быть очень различным.

Примерная структура уроков произношения следующая.

1. Развитие моторики речевого аппарата. Артикуляционные упражнения обязательно входят в каждый урок первого периода. Отводится на них 5–7 минут.

Артикуляционные упражнения могут проводиться непосредственно перед изучением нового звука, если цель их подготовить артикуляцию для произнесения этого звука, или в начале урока, если они не связаны непосредственно с изучаемым на уроке звуком. Во втором полугодии артикуляционные упражнения по усмотрению учителя могут быть частично или полностью заменены упражнениями на произнесение различных звуковых комплексов.

2. Изучение звуков — 15–20 минут. Упражнения в различении на слух определенных пар или групп звуков, а также упражнения, направленные на закрепление произношения изучаемых звуков в слогах, словах и предложениях усвоенных слоговых структур. В отношении усвоения слов и предложений различной сложности эта часть урока может рассматриваться как закрепление пройденного.
3. Усвоение слов и предложений различной сложности на материале пройденных, т. е. правильно к этому времени произносимых, звуков — 10–15 минут. Сюда относятся как упражнения на запоминание или различение фраз, рядов слов или слоговых сочетаний, так и упражнения, направленные на тренировку и закрепление произносительных навыков. Сюда же относятся упражнения, направленные на развитие чувства ритма, ударности, речевого дыхания. В отношении звуков эта часть урока может рассматриваться как закрепление пройденного.
4. Подготовка к анализу и синтезу звукового состава речи — 5–7 минут. Сюда относятся преимущественно те упражнения, которые направлены на выделение звука из ряда звуков или слова, на нахождение места звука в слове, на членение слов на слоги. Всем этим упражнениям может быть отведено специальное место в уроке или же они могут объединяться с изучением звуков, например, учащиеся произносят слова на какой-либо звук и тут же их анализируют. Во втором периоде обучения упражнения на анализ звукового состава речи частично переносятся на уроки грамоты.

Через 20–25 минут после начала урока рекомендуется провести двух-, трехминутную физзарядку или подвижную игру.

Данную структуру урока не следует превращать в шаблон. Творческая активность учителя особенно необходима при проведении

уроков произношения как потому, что в данной статье делается лишь первая попытка изложить систему работы над произношением детей с общим недоразвитием речи и многие вопросы еще требуют дальнейшей разработки, так и потому, что состав учащихся в школе для детей с нарушением речи, как правило, неоднороден, а следовательно, учитель всегда должен при планировании учитывать особенности состава своего класса.

При планировании каждого урока учитель должен ясно представлять себе, что уже усвоено детьми, что следует закрепить, какой новый материал можно дать на данном уроке.

Для того чтобы урок проходил живо, вызывал интерес у детей, необходимо подбирать соответствующие наглядные пособия, главным образом предметные и сюжетные картинки, а также, особенно на первых этапах обучения, игровой материал.

Правильное планирование и успешное обучение детей возможны лишь при условии постоянного учета их индивидуальных особенностей. Поэтому необходимо в первые две недели обучения провести подробное обследование учащихся.

При обследовании выявляются:

1) затруднения в произношении слов различной слоговой структуры и предложений;
2) недостатки произношения звуков (несформировавшиеся, смешиваемые, неправильно произносимые, отсутствующие звуки);
3) возможности слухового восприятия (состояние слухового внимания, различение звуков и слов, сходных по звучанию, состояние слуховой памяти, степень подготовленности к анализу звукового состава речи);
4) темп и плавность речи;
5) особенности строения артикуляционного аппарата и состояние речевой моторики.

Все данные обследования заносятся в речевые карты.

Для обследования произношения звуков и слов используются в основном часы индивидуальных занятий.

Выявление особенностей слухового восприятия может частично проводиться при индивидуальном опросе, в то же время целесообразно для этой цели использовать уроки произношения, вводя в каждый из них то или иное упражнение на развитие слухового восприятия и прослеживая, как справляется с выполнением задания каждый из учеников.

Все полученные в течение первых двух недель данные о состоянии произношения, слухового восприятия и речевой моторики должны быть учтены учителем при составлении плана обучения. <...>

А.К. Маркова

Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией*

Данная статья затрагивает один из вопросов, относящихся к проблеме формирования произношения, а именно вопрос об овладении произношением слоговой структуры слова детьми, страдающими общим недоразвитием речи.

В настоящее время в логопедической работе над произношением этих детей зачастую на первое место выдвигается задача коррекции отдельных звуков. Между тем в самом ходе обучения речи постоянно обнаруживается, что овладение произношением слоговой структуры слова представляет для них особенно большую трудность и требует специального внимания учителя-логопеда.

Процесс усвоения слоговой структуры слова неговорящими детьми специально не изучался и в литературе не описан, хотя в работах по алалии обычно указывается на факт возникающих здесь затруднений. Более подробные сведения по данному вопросу содержатся в работах, касающихся нормального развития речи. Ряд авторов (А.Н. Гвоздев, И.А. Сикорский, Н.Х. Швачкин, Б. Китерман) указывает на необходимость выделять внутри фонетической стороны речи особый процесс усвоения слоговой структуры слова наряду с усвоением отдельных звуков слова.

И.А. Сикорский приводит факты из своих наблюдений, свидетельствующие о возможности усвоения отдельными детьми преимущественно звуковой или слоговой характеристики речи. В его примерах для детей так называемого звукового направления характерно безошибочное воспроизведение одного или нескольких звуков слова; дети так называемого слогового направления схватывают слоговой состав слова, искажая его звуковой состав и используя при этом очень незначительное число звуков. Сведения И.А. Сикорского интересны тем, что они говорят об известной самостоятельности процесса усвоения слоговой структуры слова по отношению к овладению отдельными звуками.

В некоторых работах был затронут вопрос о факторах, определяющих усвоение структуры слова у детей с нормальным речевым развитием. Так, А.Н. Гвоздев, рассматривая усвоение слогового состава слова, останавливается на особенности слоговой структуры русских слов, заключающейся в том, что сила безударных слогов в ней не-

* Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1968. — С. 59–71.

одинакова. При овладении слоговой структурой ребенок научается воспроизводить слоги слова в порядке их сравнительной силы: сначала из всего слова передается только ударный слог, затем появляется первый предударный и, наконец, слабые безударные слоги. Опускание слабых безударных слогов препятствует усвоению входящих в них звуков, и в этом смысле судьба разных звуков и звукосочетаний связана с усвоением слоговой структуры. Сравнительную силу слогов А.Н. Гвоздев называет «главной причиной, влияющей на сохранение одних слогов в слове и на пропуск других».

Аналогичные соображения по вопросу об усвоении слогового состава слова мы находим у Б. Китермана. Решающее значение в этом процессе Б. Китерман придает сравнительной силе произношения слогов, так называемому «динамическому ударению» и ряду других фонетических моментов, соотносимых им с ударностью слога: длительности гласного, его ясности — близости к фонетическому типу, высоте гласного — тоновому ударению. Таким образом, отправной посылкой изложенного толкования усвоения слоговой структуры слова являются некоторые закономерности звуковой действительности русского языка и их влияние на процесс овладения речью. Тем не менее установление последовательности, в которой ребенок овладевает слогами слова при невозможности воспроизвести его слоговую структуру целиком, не снимает вопроса о том, чем обусловлен сам факт этого затруднения. Процесс овладения слоговым составом слова может быть понят только в его связи с общим и речевым развитием ребенка, в частности состоянием его слухового восприятия, уровнем его артикуляционных возможностей, развитием мотивационной стороны деятельности и т. д. Некоторые замечания о связи процесса усвоения слогового состава слов с общим развитием ребенка содержатся у Н.Х. Швачкина. Так, общей ритмико-интонационной настроенностью речевого выражения и восприятия, присущей ребенку 1–2-летнего возраста, он объясняет возможность усвоения этим ребенком слоговой структуры слова при полной искаженности его звукового состава, а также случаи опускания слогов, так называемой слоговой элизии; другие причины слоговой элизии он видит в артикуляционной недостаточности ребенка раннего возраста. Т.Г. Егорову принадлежат замечания о связи усвоения слоговой структуры слова и фонетической стороны речи в целом. Анализируя вопрос о факторах, влияющих на выделение звука из слова, этот автор наряду со звуковым окружением называет слоговую и ритмическую структуру слова: ребенку легче выделять звуки из двухсложных слов с открытыми слогами двухбуквенного или однобуквенного строения и труднее

анализировать слова с одним закрытым трехбуквенным слогом и еще труднее слова со стечением согласных. <...>

Практическая важность и теоретическая неразработанность вопроса об усвоении слогового состава слова детьми-алаликами с необходимостью требуют его специального изучения. Данные, приводимые ниже, есть результат исследования в этом направлении. Фактический материал был получен в процессе педагогических наблюдений, а также экспериментального изучения 40 детей с разной степенью недоразвития речи в возрасте от 4 лет 6 месяцев до 8 лет 9 месяцев.

Экспериментальная часть работы была сознательно ограничена констатирующим экспериментом. В ходе эксперимента прежде всего выявлялось усвоение произношения отдельных звуков речи. После этого ребенок по инструкции: «Скажи, что нарисовано на этой картинке» — называл предъявляемые ему экспериментатором изображения предметов, названия которых представляли собой слова разной слоговой сложности (например, ваза, курица, вишня, пуговица, подушка, сахарница, абрикос, звезда). Наряду с этим проверялось умение отраженно произнести слово, правильно воспроизводя его слоговую структуру.

Чтобы проверить устойчивость произношения каждого слова, мы просили всех детей название каждой картинки проговаривать неоднократно, а также в ходе эксперимента нередко возвращались к уже названной картинке. <...>

Анализ полученных материалов показывает, что речь ребенка, страдающего алалией, изобилует выраженными отклонениями в воспроизведении слогового состава слов, которые сохраняются даже в отраженной речи. Эти отклонения носят характер той или иной деформации правильного звучания слова, отражающей трудности воспроизведения слоговой структуры. Проанализируем некоторые особенности этих искажений.

Слова могут быть деформированы за счет сокращения числа слогов, когда ребенок не полностью воспроизводит число слогов слова. В зависимости от степени недоразвития речи одни дети сокращают даже двухсложное слово до односложного (*ка* — каша; *пи* — писал). Другие затрудняются лишь на уровне, например, четырехсложных структур, заменяя их трехсложными (*пувица* — пуговица), и т. д. Наиболее часто наблюдаются сокращения слоговой структуры за счет выпадения целых слогов (*водас* — водолаз; *гуситя* — гусеница; *кушка* — лягушка). Реже слоговая структура может сокращаться за счет выпадения лишь слогообразующей гласной, в то время как другой элемент слога — согласный — сохраняет-

ся (*прасоник* — поросенок; *сахрница, сахрнца* — сахарница; *пугвиса* — пуговица; *платенце* — полотенце).

О трудности воспроизведения многосложной структуры при общем недоразвитии речи говорит и следующий факт: правильное воспроизведение даже доступной для алалика слоговой структуры достигается не сразу, а путем длительных поисков, неоднократного воспроизведения структуры в искаженном и сокращенном виде поочередного раздельного проговаривания отдельных слогов слова без соединения их в одно целое: *жеве-выка*, *в, выжавыка, ыжавика* (ежевика); *кр, к..., к..., к..., кры, крызаса, кры..., крыказа* (стрекоза); *коле, колодец* (колодец); *ыару...шки, варушки* (варежки); *акбри-цос, акбри-со, априкос, акприкоз* (абрикос); *черыльница.., черы, чер, нинца,чер-нинца* (чернильница).

Контур слова может быть искажен также по причине добавления лишнего слога и увеличения слогового состава. Указанное явление может наблюдаться при многократном, стереотипном повторении алаликом одного итого же слога: *воробли, вололобли, волобли, воробли, вововобли* (воробьи). Часто удлинение слоговой структуры слова обусловлено своеобразным расчлененным его произношением, представляющим собой как бы «раскладывание» слова и особенно стечений согласных на составляющие звуки: талаба (трава); *тилякал* (трактор); *журавиль* (журавль); *дирижавил* (дирижабль); *таравебус* (троллейбус); *слона* (слон); *ёсика* (ежик); *вулюблюд* (верблюд); *тарамвай* (трамвай); *такацикил, микачилкил, микачитил, мокатикил* (мотоцикл); *кузнес* (кузнец); *обызьяна, обызьяна* (обезьяна). Замечены и случаи произвольного добавления к структуре слова гласных звуков, искажающих ее контур: *агунетик* (кузнечик); *коёвая* (корова).

Едва ли не самым характерным для описываемых детей нарушением слоговой структуры слова является перестановка местами слогов внутри слова типа: *морашки* (ромашки); *путарелка* (табуретка); *крыс, хворыс, кровис* (хворост); *чепенье* (печенье); *чергы...га, чергыга, тергыга* (кочерга); *вы, выря..., выра...* (виноград); *ушивос, овоси* (овощи).

Искажение при воспроизведении слоговой структуры слова оказывается очень распространенным явлением среди детей, страдающих алалией. Мы обнаружили подобные расстройства у каждого обследованного нами ребенка на разных (в зависимости от уровня развития речи) ступенях слоговой трудности. Задерживающее влияние упомянутых искажений на процесс овладения речью усугубляется еще и тем, что они отличаются у неговорящего ребенка большой стойкостью. Как показывают исследования отдела

логопедии Института дефектологии, неумение воспроизвести слоговую структуру слова удерживается в процессе обучения дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков (в изолированном положении). У трех из обследованных нами детей структурные искажения были зафиксированы после двух лет специального обучения. Очень усложняет картину нарушения и поэтому затрудняет целенаправленный процесс логопедического воздействия чрезвычайное непостоянство самих этих искажений. Нередко при каждом новом воспроизведении слова алалик по-разному изменяет, искажает его структуру: *сп, вспед, спед, висипед* (велосипед); *зырвыник, зарви*... (жаворонок).

Можно предположить, что описанные выше особенности овладения слоговой структурой слова мешают нормальному развитию устной речи алалика (накоплению словаря, усвоению понятий) и затрудняют его общение, а также несомненно препятствуют звуковому анализу и, следовательно, обучению грамоте.

Анализ образцов речи детей-алаликов показал далее, что овладение слоговым составом слова не стоит в прямой зависимости от овладения отдельными звуками речи. Даже при наличии правильного произношения отдельных звуков (в изолированном положении) слоговая структура слова, состоящего из этих звуков, сплошь и рядом воспроизводится ребенком искаженно. Например, у Веры искажены аффрикаты: звук *щ* она смешивает с *ч, т'*; звук *ц* — с *с, т'*; звук *ч* заменяет *т'*. Остальные звуки сохранны. У этой девочки были зафиксированы (см. приведенный выше материал) искажения множества слоговых структур, включающих только сохранные звуки: *блюд* (верблюд); *вспед, спед, висипед* (велосипед); *водас* (водолаз) и т. д. Опущенные в этих словах слоги не содержат дефектных звуков. В примерах: *путарелка* (табуретка); *хворыс, крыс, кровис* (хворост) дефектных звуков не содержат слоги, переставленные местами внутри слова, и т. д.

С другой стороны, искажение отдельных звуков также не приводит с неизбежностью к расстройству слоговой структуры. Ребенок может воспроизводить в этом случае слоговой состав сохранно, в виде контура слова, заменяя отсутствующие и дефектные звуки доступными. Приведем примеры произношения той же девочкой некоторых слоговых структур, имеющих в своем составе нарушенные у нее звуки. Слово «цепочка» она произносит как *типотька*; слово «месяц» — как *метис*; слово «щенята» — *ченята*; «каменщик» — *камытик*. Во всех этих случаях по причине искаженности отдельных звуков очень страдает звуковой состав слов, однако слоговая его структура сохранена.

При анализе произношения слогового состава слова детьми, страдающими общим недоразвитием речи, мы встретились даже с индукционными взаимотормозящими отношениями между правильностью воспроизведения отдельных звуков и слоговой структуры. Сюда относятся случаи, когда при неоднократном повторении ребенком слова улучшение произношения отдельных звуков сопровождается ухудшением воспроизведения слоговой структуры — ее сокращением, например, или улучшение произношения слоговой структуры затрудняет правильное воспроизведение звукового состава слова. Например, слово «аквариум» произносится как *аквари, акравиут, авкариут, аквару*; слово «лягушка» произносится как *ликуска, кушка*.

Для выяснения соотношения между овладением звуковой и слоговой характеристиками речи с некоторыми детьми мы дополнительно провели специальные эксперименты. Так, чтобы проверить, как влияет усвоение звуков на овладение слоговой структурой, мы составляли индивидуально для каждого ребенка комбинации слогов из его сохранных и дефектных звуков (типа *ба-бу-бо́* и *ша-шу-шо́*) и предлагали ребенку-алалику произнести их вслед за экспериментатором. Оказалось, что воспроизведение заданной слоговой структуры (в отношении числа слогов и ударности) не зависит от дефектности звуков, входящих в нее. Если ребенок воспроизводит слоговую структуру из правильно произносимых звуков, то он, как правило, произносит ее и из дефектных звуков. Например, у Вадика нарушены звуки *щ, ц, ч*. Тем не менее он правильно воспроизводит сложные слоговые структуры с дефектными звуками, искажая в соответствии со своим произношением их звуковой состав. Структуру «ца-цоцу́» он произносит как *тя-тю-тю'*; «щу-ща-що́-ща-що́» — как *су-са-со́-са-со́*; «ща-що-щу́» — как *са-шо-су́* и т. д.

<...> Работа над произношением слоговой структуры слова должна сопровождаться развитием соответствующих сенсорных возможностей ребенка. Педагог прежде всего должен привлечь внимание ребенка, страдающего алалией, к различию слов по их слоговому составу. Ребенку предлагают прислушиваться к своему произношению слова, сравнивать его с произношением педагога и других детей, находить свои ошибки. Можно также обратить внимание ребенка на то, как искажает смысл слова опускание некоторых слогов или их перестановка, используя для этого некоторые слова, различающиеся по своему произношению только одним слогом или местом его в слове: *резина* и *Зина*; *машина* и *шина*; камыш и *мышь*; *рыбаки* и *рыба*; *рукава* и *рука*; *кулак* и *лак*; *насос* и *сосна*; *гора* и *рога*; *лопата* и *палата*;

банка и *кабан* и т. д. Ребенка надо научить расчленять слово на слоги сначала по подражанию вслед за учителем, затем самостоятельно; подсчитывать число слогов в слове; придумывать слова на заданное число слогов; добавлять недостающий слог слова при опоре на картинки и т. д. С некоторыми из этих упражнений дети знакомятся в добукварный период обучения грамоте.

Для усвоения различения слов по их слоговому составу необходима специальная работа и над слухо-речевым ритмом. Она может быть проведена в форме различных игр, в которых, например, дети должны узнать, какую из лежащих на столе картинок «назвал» ведущий, если он отхлопал в ладоши такое-то число раз. Затем от узнавания ритмического рисунка слова можно перейти к его воспроизведению. В этом случае ребенок сам расчленяет слова на слоги, для чего также могут быть применены всевозможные отстукивания карандашом, отхлопывание в ладоши и т. д. Эти и подобные им упражнения развивают слуховое восприятие ребенка обостряют слуховое внимание и делают его более восприимчивым к ошибкам в произношении.

Усвоению произношения слоговой структуры слова, способствуют также специальные артикуляционные упражнения по воспроизведению различных слоговых комбинаций (типа *па-пу, па-ка* и т. д.). Эти слоговые структуры в ходе обучения могут усложняться по линии увеличения количества слогов, включения обратных и закрытых слогов, стечений согласных.

Проведение занятий с детьми-алаликами, а также наблюдение за обучением на уроках произношения привели нас к следующему выводу. Целенаправленное формирование слоговой структуры слова может проводиться по двум руслам: обучение произношению слов из имеющихся у ребенка звуков (*п, т, к, ф, в, м, н;* иногда *л'*) и работа над словом в периоде автоматизации новых усваиваемых звуков. Оба эти направления работы необходимо осуществлять параллельно с самого начала обучения.

В первом случае работа над произношением слова будет тесно связана с активизацией речи ребенка, расширением его словарного запаса. Педагог организует этот процесс тем, что он предлагает детям слова для заучивания в определенной последовательности с точки зрения их слоговой трудности. Для этого он соответствующим образом подбирает речевой материал для игр (лото, домино), подбирает подходящие сюжетные картинки. Приведем примерный ряд слов, которые могут быть использованы на этом этапе работы. Мы расположили слова по степени их слоговой трудности (от более легких к более трудным).

Двухсложные слова из двух открытых слогов: мама, папа, баба, Тата, муха, вата, кофе, хата, ноты, тина, ива, кино, кони, мука, коты, Фома, Ната, Нина, Тома, Лена, Вова, уха, эхо.

Трехсложные слова из открытых слогов: панама, канава, минута, копыто, полено, монета, малина, лимоны, колено, пионы, калина, тополи.

Односложные слова: мак, пух, кот, мох, ком, лев, Ким.

Двухсложные слова с одним закрытым слогом: каток, веник, петух, венок, туман, лимон, моток, пакет, Алик.

Двухсложные слова со стечением согласных в середине слова: тыква, кофта, кепка, танки, папка, муфта, утка, лента, ветка, туфли, окно, тапки, камни, нитка, вафли, копна.

Двухсложные слова с закрытым слогом и стечением согласных: компот, Павлик.

Трехсложные слова с закрытым слогом: котенок, пулемет, телефон, патефон.

Трехсложные слова со стечением согласных: конфеты, котлеты, комната, калитка.

Трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом: памятник.

Трехсложные слова с двумя стечениями согласных: винтовка.

Односложные слова со стечением согласных в начале и в конце слова: кнут, танк, хлеб.

Двухсложные слова с двумя стечениями согласных: кнопка, клетка.

Четырехсложные слова из открытых слогов: паутина.

Понятно, что слова каждой новой слоговой трудности вводятся только после достаточного усвоения предыдущих слов. Для усвоения произношения всех этих слов ребенку нужно многократно повторять их, заучивать. Чтобы это повторение не было механическим и скучным для ребенка, следует использовать для этого различные игровые ситуации: лото, домино, игру «в магазин» и т. д.

Одновременно с работой над структурой слова учитель осуществляет постановку отсутствующих и искаженных звуков. Этому обычно предшествует уточнение артикуляции и звучания правильно произносимых звуков, что является непосредственной основой и для вышеописанной работы над словом.

Работа над новым звуком также содержит большие возможности для формирования слоговой структуры слова. Так, при автоматизации звука логопед предлагает детям слоговые ряды в определенной последовательности: односложные, двухслож-

ные, трехсложные (*са, са-са, са-са-са*) и т. д. Тем самым у ребенка вновь закрепляется навык произнесения слоговых контуров различного размера. Когда слоговые ряды включают в себя не только отрабатываемые, но и сохранные звуки (*ма-са, ма-ма-са*), то повторение их прямо способствует формированию умения ребенка переключаться с одного слога на другой, предупреждает ошибки уподобления слогов.

При введении отрабатываемого звука в слова необходимо также соблюдать строгую последовательность слоговых трудностей. Так, не следует автоматизировать новый звук в словах, слоговая структура которых еще не отработана. Здесь следует придерживаться той же последовательности слоговых структур, которая предложена выше для слов с сохранными звуками.

Работа по формированию слоговой структуры слова должна осуществляться как на уроках произношения, так и на индивидуальных занятиях. Необходимость индивидуальных занятий в этом разделе работы диктуется неизбежным неравенством отдельных учащихся по уровню знаний. Например, в то время как большинство детей готово к усвоению трехсложных слов из сохранных звуков (*панама* и др.), некоторым ученикам недоступно произнесение даже двухсложного контура. <...>

А.В. Ястребова

Использование интонационных средств языка при формировании речи у детей с общим ее недоразвитием*

Интонация, являясь совокупностью звуковых средств языка, проявляется в единстве с лексическим составом и грамматическим строем речи.

Появляясь в единстве со словарным и грамматическим строем языка, интонация в определенных конкретных условиях общения доводит мысль, высказанную в предложении, до законченности, придавая высказыванию необходимую определенность.

Посредством интонации различаются также коммуникативные типы предложений — повествовательные, вопросительные, побу-

* Совещание-семинар по вопросам специального обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Материалы по формированию речи. — М., 1964. — С. 40–43.

дительные; выражение модальности глагольных наклонений, модальных частиц, вводных слов, назывных предложений и некоторых других синтаксических форм. Являясь языковым средством, выражающим различное осмысление предложения в зависимости от контекста и ситуации общения, интонация в то же время служит языковым средством выражения эмоционально-волевых отношений между общающимися. Таким образом, интонация передает смысловую и эмоциональную сторону речи.

Основными интонационными средствами, передающими смысловую сторону речи, являются синтагматическое членение речи и постановка ударений: смыслового и второстепенных (логическая выразительность речи, находящаяся в единстве с лексикой и грамматикой).

Передача же содержания мысли слушателю сопровождается определенной эмоционально-волевой окрашенностью речи говорящего соответственно конкретным условиям.

Последнее передается преимущественно тембральными изменениями голоса (эмоциональная выразительность речи).

Что касается воспроизведения интонационных средств, передающих смысловую сторону речи, то у учащихся речевой школы оно также отличается известным своеобразием, обусловленным уровнем и развитием лексико-грамматического строя речи.

Тембральные же изменения голоса в пределах выражения элементарных эмоционально-волевых отношений общающихся — гнев, повеление, угроза, радость и т. д. — не вызывают затруднений как в понимании, так и в воспроизведении.

Все сказанное убеждает в необходимости специальной работы над интонацией в системе обучения русскому языку детей с общим речевым недоразвитием.

Работу над интонацией следует начинать с воспитания навыка различать основные интонационные средства русского языка (организация сознательных наблюдений учащихся за речью учителя). С этой целью с первых дней обучения следует привлекать внимание детей не только к звуковой стороне речи, но и к интонации как средству передачи смысла и эмоций говорящего.

Учащиеся, воспринимая речь учителя, наблюдая за движением голоса, должны научиться устанавливать начало и конец предложения, расчленять предложения на смысловые отрезки, выделять слова, передающие смысл предложения. Затем нужно учить детей употреблять основные интонационные средства русского языка в собственной речи.

Активные упражнения по формированию у учащихся умения пользоваться интонационными средствами языка необходимо

вводить на всех уроках. При этом следует уделять внимание работе по осмыслению предложений, пониманию учащимися значения слова в зависимости от контекста.

Ориентируясь на программу по русскому языку, при работе над интонацией следует обратить внимание на интонацию нераспространенного (односинтагменного) и распространенного (многосинтагменного) простого повествовательного предложения, а также интонации вопросительных и восклицательных предложений.

С целью закрепления движения тона в процессе выполнения упражнений слова в предложении следует менять местами.

Подобные упражнения рекомендуется вводить на уроки произношения постепенно, усложняя речевой материал согласно программе.

В процессе работы над интонацией предложения следует уделить внимание освоению одного из важнейших интонационных средств, выражающих смысловую сторону речи, логического ударения.

Логическое ударение выражается путем усиления различных характеристик слова. Наиболее распространенным в русском языке является логическое ударение, которое возникает в результате усиления словесного ударения выделенного слова, что достигается усилением напряженности артикуляции ударного слога.

Работу по пониманию логического ударения следует начинать с первых же занятий в процессе упражнений, направленных на развитие слухового восприятия учащихся.

При постановке логического ударения нужно учитывать характерную для русского языка общую тенденцию строить предложение с нарастанием смысловой насыщенности к концу. В то же время в системе упражнений по освоению логического ударения следует учитывать возможность изменения места логического ударения в предложении. Для отработки логического ударения в начале, середине и конце предложения целесообразно подбирать примеры, в которых логическое ударение может передвигаться с одного слова на другие.

В дальнейшем работу над логическим ударением как одним из интонационных средств, выражающих смысловую сторону речи, следует использовать на всех уроках русского языка, и особенно при прохождении тем программы, касающихся работы над предложением (выделение действия и лица, производящего действие; распространение предложения и пр.).

В процессе работы над освоением интонации односинтагменного предложения следует отрабатывать также интонацию вопросительных и восклицательных предложений.

Следующим важнейшим объектом работы является освоение интонации многосинтагменного предложения. Здесь на первый план согласно программе по русскому языку выдвигается освоение интонации простого двусинтагменного предложения.

Усвоенные учащимися на уроках произношения, развития речи и грамматики способы интонационного оформления произносимого находят дальнейшее развитие и закрепление на уроках чтения. Обучение выразительному чтению, как известно, предусматривает: понижение голоса на месте точки в конце предложения; соблюдение соответствующей интонации вопросительных и восклицательных предложений; выделение логических ударений, членение предложений паузами на смысловые звенья; умение передать посредством интонации эмоциональное отношение к читаемому.

Специальные упражнения по развитию и усвоению учащимися основных интонационных средств, передающих смысловую сторону речи, способствуют овладению семантикой языка, более прочному овладению программным материалам по русскому языку, развитию у них чувства языка.

Все изложенное, являясь необходимым разделом работы по формированию речи у детей с общим недоразвитием ее, приобретает особую значимость при явлениях расстройства темпа и плавности, имеющих место у части детей специальной логопедической школы. <...>

О. А. Токарева

Формирование произношения у учащихся подготовительного класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи*

<...> Недоразвитие речи имеет различное происхождение и различную структуру аномальных проявлений.

Причиной недоразвития может быть слабость акустико-гностических процессов. При этом понижается способность к восприятию речевых звуков при сохранном слухе, в результате чего недостаточно различаются акустические признаки фонем. Вторично страдает звукопроизношение и воспроизведение структуры слова.

* Актуальные проблемы логопедии / Отв. ред. В.И. Селиверстов. — М., 1980. — С. 32–47.

Недоразвитие речи возникает также вследствие речедвигательных нарушений, связанных с органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы, а также с отклонениями в строении и функции артикуляционного аппарата. В результате затрудняется артикулирование звуков речи, а следовательно, и ясное восприятие их.

В тяжелых случаях нарушения акустико-гностических и речедвигательных процессов возникает общее недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением лексики, грамматического строя и фонетики.

В картине речевого недоразвития многое зависит и от особенностей личности ребенка: от его чувствительности к оценке окружающих, от активности, от степени устойчивости его внимания и деятельности.

Недостаточная психическая активность выражается то в повышенной возбудимости и неустойчивости внимания, то в крайней медлительности, вялости, безучастности. При этом имеет место ослабление произвольной деятельности и познавательной активности, что может привести к отклонениям в речевом развитии.

Важнейшими задачами специальной школы являются преодоление различных видов нарушений как устной, так и письменной речи с одновременной организацией систематического, прочного и осознанного усвоения детьми общеобразовательных знаний; психическое и физическое оздоровление детей; профессионально-трудовая подготовка.

В приготовительный класс речевой школы поступают дети с общим речевым недоразвитием, чаще всего II уровня. Для детей этого уровня характерно следующее: несформированность грамматического строя речи; бедный словарный запас; на фоне несформированного звукопроизношения отмечается выраженное нарушение слоговой структуры слова. <...>

Овладение произношением слоговой структуры слова представляет для учеников речевой школы особую трудность и требует специального внимания учителя. Данное нарушение существенно затрудняет овладение устной речью: овладение произношением отдельных звуков, усвоение словарного запаса, грамматического строя речи, а в дальнейшем и письменной речью. Нарушение слоговой структуры слова является очень стойким и удерживается дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков. Ребенок, усвоив слоговую структуру слова в изолированном произношении, часто искажает ее при введении слова во фразу. Чаще наблюдаются случаи искажения слов в самостоятельной речи ребенка, чем в отраженной. <...>

Формирование произношения предполагает восприятие звуковых элементов речи и их воспроизведение. И в то же время точное слуховое восприятие звуков и слов невозможно без опоры на артикулирование.

В процессе специального обучения необходимо добиться четкого, правильного артикулирования каждого звука речи, свободного произношения слов различной слоговой сложности их словосочетаний. В то же время ребенок должен уметь вслушиваться в речь, различать звуки и звуковые компоненты, удерживать в памяти воспринятый на слух речевой материал. В большинстве случаев к моменту поступления в логопедическую школу у детей наблюдается неправильное произношение звуков С, З, Ц, Ш, Ж, Ч, Щ, Ы, Л, Р, большинства мягких звуков, звонких взрывных Б, Д, Г. <...>

Подготовка артикуляции является только условием для возникновения фонем. Ведущим в процессе фонемообразования является слуховое восприятие.

Ребенок должен уметь на слух различать звуки речи, отличать неправильное произношение от правильного, чтобы использовать подготовленные произносительные навыки.

Работа над развитием слухового восприятия ведется на протяжении всего периода обучения произношению.

В развитии слухового восприятия звуков большую роль играет осознанный анализ звукового состава слова. Обучение произношению включает систему упражнений, имеющих в виду развитие осознанного анализа и синтеза звукового состава слова.

С формированием звуков взаимосвязано формирование слоговой и ритмической структуры речи.

Работа над слоговой структурой слова ведется параллельно формированию произношения звуков.

По мере того, как дети овладевают произношением тех или иных звуков, эти звуки непременно включаются в состав слов, а позднее предложений и связных текстов. В то же время невозможно говорить об овладении произношением слов различной слоговой сложности, если ребенок не овладел еще произношением отдельных звуков. При этом специальные упражнения, направленные на овладение словами различной слоговой структуры, проводятся только на правильно произносимых звуках, а при введении в речь поставленных звуков в первую очередь используют уже отработанные слоговые структуры.

За период обучения в приготовительном классе в соответствии с требованиями программы все дети (исключение составляют учащиеся с тяжелыми нарушениями в строении и функции ар-

тикуляционного аппарата) должны усвоить правильное произношение всех звуков родного языка, произношение слов сложного слогового состава и предложений (на материале правильно произносимых звуков).

Дети должны уметь различать артикуляционно близкие звуки и правильно употреблять их в речи. <...>

В задачу нашего исследования входило следующее:

1) выявить особенности формирования произношения и в первую очередь особенности формирования звуко-слоговой структуры слова у детей с общим речевым недоразвитием;
2) наметить более эффективные пути преодоления затруднений при формировании звуко-слоговой структуры слов.

Мы изучили состояние звуко-слоговой структуры слов у детей подготовительного класса; программные требования этого класса; наблюдали работу учителя. Результаты анализа состояния речи детей подготовительного класса в добукварный период показали, что больше всего детей затрудняет слоговая структура слов. Выраженные отклонения в воспроизведении слогового состава слова сохраняются даже в отраженной речи детей. Нарушения слогового состава слова выражаются прежде всего в неправильном воспроизведении слогового контура слова — в неумении передать нужное количество слогов, например, «панама — *пана*»; «кубики — *туби*».

Сокращение слоговой структуры за счет выпадения целых слогов наблюдается наиболее часто. Реже слоговая структура может сокращаться за счет выпадения лишь слогообразующей гласной, например, «луковица — *луквица*».

Мы наблюдали и более сложные искажения, совмещающие неправильное воспроизведение контура слова с ошибками в его звуковом наполнении, например, «барабан — *абай*», «велосипед — *сипед*».

Наряду с этими нарушениями в воспроизведении слоговой структуры слов мы наблюдали перестановку местами слогов внутри слова, уподобления слогов, перестановку отдельных звуков, сокращение стечений согласных, добавление лишних звуков. Наибольшее количество ошибок в речи учеников приготовительного класса приходится на слова, состоящие из 3-х и более слогов.

Несмотря на то, что дети уже работали над звуко-слоговым анализом слов, этот вид работы вызывал у них значительные затруднения. Дети путали понятия «звук», «слог», «слово». Не могли ответить на вопросы: «Сколько звуков в слове?», «Сколько слогов в слове?». Дети с недоразвитием речи не слышат отдельные звуки в слове, не отделяют их от рядом стоящих, не знают, из каких

звуков состоит слово. Результаты изучения показали, что детей затрудняет анализ слов. Дети не могли сделать слово объектом своего исследования. Их затрудняли отвлеченные понятия элементов слова.

<...> Первоначально было проведено тщательное обследование состояния речи детей.

В экспериментальном классе было 17 детей. Это дети с разной речевой патологией: дизартрией, алалией, ринолалией. У большинства детей отмечалась вторичная задержка интеллектуального развития.

В процессе обследования речи особое внимание уделялось степени овладения детьми звукопроизношением и слоговой структурой слова.

Предварительное обследование показало следующие затруднения. У большинства детей не было сформировано звукопроизношение, что проявлялось в отсутствии звуков, их искажениях и заменах. Например: арбуз — *абус*; фартук — *фатук*; корова — *кова*; шапка — *сапка*; кошка — *коска*; ящерица — *ясыса — ячерича*; свет — *сбет*; гусеница — *гусиса*.

У 11 детей были нарушены шипящие звуки (Ш, Ж, Ч, Щ); у 8 детей свистящие звуки (С, З, Ц); у 7 детей сонорные (Л, Л', Р, Р'). У большинства детей был снижен фонематический слух. Таким образом, мы отмечали у детей несформированность звукопроизношения. Дети в большинстве случаев пользовались в речи значительным количеством звуков. Однако многие имеющиеся звуки произносились неполноценно. Нередко звуки относительно более сформировавшиеся, но еще недостаточно правильно артикулируемые, являются субститутами отсутствующих звуков.

Слоговая структура слова у детей была нарушена в различной степени: от единичных случаев нарушения до многочисленных, ярко выраженных структурных нарушений слова.

Обследование слоговой структуры слова носило констатирующий характер. Ребенок по инструкции: «что это?» — называл изображения предметов, названия которых представляли собой слова разной слоговой сложности. Были подобраны картинки по 13 классам слов разной слоговой структуры, которые были выделены в работе А.К. Марковой «Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией».

В ходе обследования детей просили произнести слово несколько раз, чтобы выявить устойчивость произношения. Велось наблюдение за произношением слов детьми на уроках развития речи и уроках произношения, где слова были введены детьми во

фразу. Приводим образцы речи нескольких учеников из экспериментального класса.

Таня, 7,5 лет, дизартрия. Произносит слова по картинкам следующим образом: «помидор — *мидол*, голуби — *гобули*, кукуруза — *кууза*, абрикос — *бикос*, автобус — *атобус*, гусеница — *гусиса*, ящерица — *ясыса*, снежинка — *сежинка*».

Наташа, 7 лет, алалия. Называет картинки: «голуби — *гооби*, елка — *лека*, улитка — *ултика*, хвост — *хост*, свекла — *свека*, волк — *вок*, в гнезде — *гзеде*, подсолнух — *пасанин*, деревья — *деве*».

Юля, 8 лет, дизартрия. Произносит по картинкам: «ящерица — *ярисша, ярищаша,* подсолнух — *посолник*». Произносит отраженно: «транспорт — *транспос, трапнос*, библиотека — *блибатена, библатека*».

Предварительное обследование выявило у детей контрольного класса следующие затруднения в формировании звуко-слоговой структуры слова. У детей было грубое нарушение фонетической стороны речи, т. е. звукопроизношение и слоговой структуры слова. Последнее выражалось в упрощении слоговой структуры за счет пропусков слогов, отдельных согласных и гласных звуков, за счет сокращения стечения согласных; в увеличении числа слогов слова в результате добавления лишних новых, за счет позвукового произнесения стечения согласных; в нарушении последовательности слогов; в грубых искажениях слов. Обследование показало, что не вызывает или почти не вызывает затруднений произношение двухсложных слов и односложных без стечений согласных. Трехсложные слова из открытых слогов уже вызывает трудности, которые выражались в замене и опускании звуков, перестановке и опускании слогов. Значительные затруднения выявляются при произнесении слов двухсложных с одним обратным или закрытым слогом или с двумя закрытыми слогами, например, «елка — *лека*, сосна — *носна*».

Особенно затрудняло детей произношение слов со стечением согласных: «столб — *стоб*, фрукты — *футни*, гвозди — *гводи,* звезда — *визда*».

Из результатов обследования видно, что у детей и экспериментального и контрольного классов имеются нарушения произношения и звуко-слоговой структуры слова. <...>

В процессе работы над формированием звуко-слоговой структуры слова мы использовали систему поэтапного формирования умственных действий, разработанную П.Я. Гальпериным. <...> Умственное действие (в нашем случае в I период — выделение звуков из слов, во II и III периоды — звуко-слоговой анализ)

в процессе формирования должно пройти ряд последовательных этапов с соответствующей отработкой на каждом из них параметров действия. <...>

На ориентировочном этапе предполагалось, что все действия производит экспериментатор, а ребенок смотрит и учится. Бралась картинка, например, с изображением мака. Под картинку клали позвуковую схему слова. Далее экспериментатор интонировал каждый звук слова, обозначал его пластинкой и помещал в схему слова. При этом в процессе действия, предполагались следующие вопросы: «Какой первый звук? Второй? Третий? ... Сколько всего звуков в слове?»

Экспериментатор сам отвечал на эти вопросы. На следующих занятиях данного этапа подключались и другие вопросы и задания. Например, надо было показать звуки (пластинки) вразбивку; показать гласные звуки; назвать первый, последний, второй звук слова. В конце каждого занятия этого этапа ребенку предлагали самому выполнить разбор одного-двух слов. Обязательно требовали, чтобы ребенок, проговаривая слово, интонировал выделяемые звуки. Если в процессе работы ребенок ошибался, то его поправляли и помогали правильно выполнить задание. Работа ребенка на этом этапе носила ориентировочный характер.

На II этапе материализованного действия ученик уже работал по образцу сам. Через 3-4 занятия схема слова убиралась и ребенок работал без нее. На этом этапе вводилось дифференцированное обозначение гласных и согласных звуков. Если на I этапе все звуки обозначались синими квадратиками, то теперь гласные звуки ученики должны были обозначать красными, а согласные — синими квадратиками-пластинками.

Через 10–11 занятий (считая от начала обучения) многие дети, анализируя слово и работая с пластинками, переходили сами на шепотное произношение слова, а некоторые выкладывали схему слова молча. При этом задание они выполняли правильно. Лишь в момент затруднения эти дети прибегали к громкому проговариванию слова. Но были дети, которые не справлялись с заданием на этом этапе:

1) неправильно произносили слово и неправильно составляли схему;

2) произносили слово правильно, но неправильно составляли схему, т. е. в обоих случаях составленная из пластинок схема слова не соответствовала действительному звуковому составу слова.

Некоторые из детей верно составляли схему, дифференцированно обозначали гласные и согласные звуки, но затруднялись ответить на такие вопросы: «Какой звук стоит первым (вторым,

третьим) в слове?» Эти дети правильно определяли количество звуков, но не могли правильно назвать место звука и порядок звуков в слове. Одного ученика очень резко затрудняло по составляемой им схеме назвать гласные звуки. Например, ученик говорил, что в слове *лиса* вторым стоит звук «а» или «у». В слове *мост* второй звук «а», а в слове *масло* — второй звук «у». Этот ученик плохо чувствовал артикуляцию гласных звуков. Для того, чтобы помочь ребенку, с ним проводились дополнительные индивидуальные занятия. На этом этапе звуковому анализу слов на уроках произношения мы отводили 10–15 минут. Дети выкладывали звуковую схему слова у себя на столе. Для проверки один из учеников выкладывал звуковую схему слова на доске, после чего все дети сверяли свою работу.

На одном из уроков этого этапа детям была предложена контрольная работа на определение звукового состава слова, которая предполагала графическое изображение звуковой схемы слова. Детям показывали картинку, уточняли ее название, после этого дети рисовали карандашами схему слова. На контрольной работе присутствовало 16 человек из класса. После анализа работ были выявлены следующие результаты. 18,7% выполнявших работу детей справились с заданием отлично. В работе этих детей не было ни одной ошибки.

50% детей выполнили работу хорошо. В работах этих детей было от 1 до 3-х ошибок в определении звукового состава слов.

Не справились с работой 12,5% детей. Эти дети не смогли правильно определить звуковой состав предъявленных слов. Изображенные ими схемы не соответствовали действительному звуковому составу слов.

На III этапе действия в плане громкой речи предполагалось, что дети должны будут анализировать слова без пластинок, но прибегая сначала к громкому (а позже к шепотному) проговариванию слов.

На IV этапе — действия в уме — дети должны были проводить звуковой анализ слов без вспомогательных средств, т. е. без материализации действия. К IV этапу не все дети экспериментального класса подошли одновременно. Трое детей справлялись с заданиями повышенной трудности. Эти дети хорошо анализировали слова, состоящие из 3–5 звуков, причем в составе слова могло быть и стечение; способны были назвать первый, второй, третий, четвертый звук, назвать последний звук слова. Эти дети, подумав, называли число звуков в слове. При предъявлении более трудных слов — с большим числом звуков, со стечением согласных у детей

отмечались затруднения. Они говорили, что это трудно; появлялось шепотное проговаривание; для определения числа звуков в слове дети прибегали к пересчету пальцев.

С детьми, которые затруднялись выполнять задания на этом этапе, мы проводили дополнительные индивидуальные занятия. В дальнейшем эти дети стали лучше справляться со звуковым анализом слов.

В процессе обучения слова для анализа подбирались в усложняющейся последовательности:

- односложные слова (мак);
- двухсложные слова из двух открытых слогов (муха, маки);
- двухсложные слова со стечением согласных в середине слова (утка, кофта);
- односложные слова со стечением согласных в конце слова (мост, танк);
- односложные слова со стечением согласных в начале слова (стол, слон).

Основная масса детей хорошо справилась с требованиями IV этапа и стала правильно произносить двухсложные и односложные слова. Дети правильно проводили звуковой анализ этих слов, хорошо определяли порядок следования в них звуков. Это позволило нам перейти к анализу слогового состава слов, к выделению количества слогов в слове, т. е. ко II периоду обучающего эксперимента. Дети знали гласные звуки, и это позволило нам ввести правило: сколько в слове гласных звуков, столько и слогов. Знание гласных звуков помогало детям делить слова на слоги.

В этом периоде мы также использовали систему П.Я. Гальперина поэтапного формирования умственных действий. Детям при анализе слов задавались следующие вопросы: «Сколько слогов в слове?» Для обозначения слогов были введены специальные фишки. Использовались и другие приемы для формирования звуко-слоговой структуры слова, которые описаны в работах Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спировой. А.К. Марковой. Это работа над ритмом и ударением; повторение слогов в определенной последовательности; выделение слов с заданным количеством слогов; графическое изображение звуко-слоговой схемы слова.

Необходимо привлекать внимание учеников к количеству слогов в слове (посмотри на картинки и в названии картинок найди самое длинное, самое короткое слово; найти слово с 2–3 слогами; назови слово, в котором столько же слогов, сколько в слове «сок», «пила», малина»).

Одновременно с работой над звуко-слоговым составом слова мы проводим работу над ритмом и ударением. Нужно проводить

работу над речевым и неречевым ритмом (стучи так, как я; произнеси слог «та» 3 раза, второй раз громко). Использовались такие упражнения, как: найди картинку, обозначающую 2-сложное слово с ударением на 1 слоге, на 2-м слоге; отбери картинки, которые обозначают слова с ударением на 1-м слоге.

Следует применять приемы, способствующие устранению ошибок уподобления слогов друг другу, овладению умением переключаться с одного слога на другой. Этому способствуют такие упражнения, как: добавь слог с другой гласной — па–пу, та-то; добавь слог с другой согласной — ма–ла, па-ка. Главный упор делался на упражнения, способствующие такому переключению, например, воспроизведение звуковых рядов: у-и, ау-уа, ауи-иау, тату-тута, татоту — тотату, ка-та, та-ка, ка—та—ка, та—ка—та.

К началу букварного периода обучения дети хорошо представляли себе звуковой и слоговой состав простых односложных, двухсложных слов, а также ряда слов со стечением согласных (стол, танк, хвост, сосна), т. е. умели определять звуковой состав каждого слова и количество слогов в нем. <...>

В результате сравнительного анализа сформированности звуко-слоговой структуры слова у детей экспериментального и контрольного класса мы выявили следующее.

Детям трудно сразу изучать и звуковой и слоговой состав слов, они при анализе вместо количества звуков называют количество слогов, пропускают звуки, перестанавливают звуки, заменяют их. В процессе обучения детей надо последовательно вести от более легкого к более сложному. Сначала проводить звуковой анализ 2-3-сложных слов без стечений согласных, затем давать для анализа слова и со стечениями согласных звуков (в середине слова, в конце слова, в начале). Лишь после того, как дети хорошо усвоят звуковой анализ слов, можно переходить к звуко-слоговому анализу.

Все эти данные позволяют сделать нам предположительный вывод о том, что работа над формированием звуко-слоговой структуры слова в добукварный период по разработанному нами методу с использованием системы поэтапного формирования умственных действий, разработанной П.Я. Гальпериным, способствует более эффективному усвоению учащимися звуко-слоговой структуры слов:

I период — работа над звуковым составом слова;

II период — работа над слоговым составом слова;

III период — работа над звуко-слоговым составом слова.

Проведенный обучающий эксперимент позволяет сделать предположительный вывод о том, что ученикам легче проводить слоговой анализ слов, после того, как они усваивают звуковой анализ. <...>

Г.В. Чиркина, Е.Н. Российская

Формирование звуковой стороны речи у детей. Общие сведения. Задачи*

Под обучением произношению понимается обучение совокупности всех звуковых средств, которые составляют материальную сторону звукового строя языка: звукам, звукосочетаниям, ударению, интонации.

Формирование звукопроизношения предполагает опору на восприятие звуковых элементов речи и их воспроизведение. Однако полноценное восприятие звуков и слов невозможно без активного участия артикулирования.

Сложность постановки коррекционной задачи обучения или коррекции звуковой стороны речи у учащихся, объясняется тем, что часто внешне одинаковые проявления нарушений звукопроизношения обусловлены различными этиопатогенетическими факторами. Поэтому важной задачей, предваряющей коррекционное воздействие, является тщательное обследование звуковой стороны речи, в результате которого учитель-логопед должен уяснить, обусловлен ли данный дефект нарушением артикуляции, фонематического восприятия или связан с нарушениями более сложного уровня организации речи.

Таким образом, обследование звуковой стороны речи должно быть направлено на квалификацию нарушения как:

- самостоятельного дефекта;
- одного из проявлений фонематического недоразвития;
- одного из проявлений общего недоразвития речи.

В каждом из этих случаев должны быть выявлены качественные особенности нарушения.

Обследование звуковой стороны речи состоит из нескольких этапов:

- ознакомление с данными медицинского обследования, анамнестическими данными;
- предварительная беседа с ребенком и ориентировочное экспресс-обследование звукопроизношения;
- выявление особенностей строения и функции артикуляционного аппарата и фонематического восприятия;

---

* *Чиркина Г.В., Российская Е.Н.* Произношение. Мир звуков: Пособие для учителя-логопеда специальных (коррекционных) школ V вида. 2 класс. — М., 2003. — С. 28–32.

– тщательное обследование произношения звуков, слов различной слоговой структуры и составление заключения. (Данный этап проводится в первые две недели учебного года.)

Результатом должны быть:

– выделение основного дефекта;
– описание его проявлений;
– указание патофизиологических или анатомических факторов, лежащих в его основе;
– определение путей коррекционного воздействия.

Нарушения звуковой стороны речи ребенка носят многообразный характер в зависимости от обусловивших их причин и имеют широкий диапазон проявлений (от одного-двух дефектно произносимых звуков до полного искажения звуко-слогового состава речи).

Некоторые индивидуальные отклонения звукопроизношения, орфоэпические искажения, неправильное ударение, нечеткая дикция и др. могут развиться у ребенка под влиянием диалектных или иноязычных норм (в особенности у детей-билингвов), речевой среды или вследствие постоянного контакта с близкими, имеющими недостатки произношения.

Нарушения звукопроизношения могут быть обусловлены и анатомическими отклонениями в строении артикуляторного аппарата (губ, зубов, челюстей, нёба, языка).

При неправильном строении губ не происходит достаточно полное их смыкание. При этом прежде всего страдает произношение губных и щелевых звуков (П-П', Б-Б', Ф-Ф', В-В').

При нарушении зубного ряда, при отсутствии зубов обычно нарушается произношение многих звуков (С-С', З-З', Ц, Т-Т', Д-Д').

Нарушения в строении челюстей (неправильные прикусы) также могут быть причиной неправильного звукопроизношения.

Различаются следующие виды дефектных прикусов: открытый передний, открытый боковой с одной или двух сторон, прогнатия (выступает верхняя челюсть), прогения (выступает нижняя челюсть).

Анатомо-физиологические нарушения нёба значительно влияют на звукопроизношение и голос, так как нарушается нёбно-глоточный затвор, отделяющий носоглоточную и носовую полости от глоточной и ротовой при произнесении всех звуков речи, кроме носовых (М-М', Н-Н'). Вибрирующий звук проникает в носовую полость, при этом изменяется тембр звуков, особенно гласных. Речь приобретает выраженный назальный оттенок.

Отклонения в движениях языка могут быть обусловлены короткой или приросшей подъязычной связкой, ее увеличенными размерами. В этих случаях может страдать произношение многих звуков, т. к. дифференцированным движениям языка принадлежит основная роль в их артикулировании.

Перечисленные дефекты нарушают анатомо-физиологические условия речеобразования.

Различные нарушения иннервации артикуляционного аппарата могут также привести к неправильному развитию звуковой стороны речи.

Недостаточность моторики артикуляционного аппарата у детей нередко наблюдается при дизартрии. В зависимости от локализации поражения выделяют различные формы дизартрии, при которых по-разному страдает не только звукопроизношение, но и просодическая сторона речи. При подкорковой дизартрии в расстройстве двигательной сферы преобладают гиперкинезы, которые приводят к прерывистой речи, нарушению модуляции голоса. При мозжечковой дизартрии наблюдается скандированная речь. В других формах (бульбарная, псевдобульбарная дизартрия) выявляются спастические парезы мышц артикуляционной мускулатуры, приводящие к специфическим тяжелым расстройствам звуковой стороны речи.

У детей с алалией также отмечаются значительные отклонения от нормального звукопроизношения. Недостатки звуковой стороны речи в этих случаях имеют различную характеристику в зависимости от уровня развития речи.

На первом (низком) уровне дети владеют лишь начатками фразовой речи. Звуковое оформление ее очень нечетко и нестабильно, звуки произносятся по-разному в зависимости от позиции в слове, от сложности слоговой структуры слова и т.п. Дети владеют артикуляцией самых простых звуков, которые являются для них заменителями отсутствующих. Их речь отличается не только непостоянным характером звуков, но и отсутствием слов двусложной и трехсложной структуры (за исключением наиболее обиходных). Дети не способны воспроизвести слоговую структуру слов, уровень фонематического развития также низкий.

На втором уровне речевого развития дефекты звуковой стороны речи имеют несколько иную характеристику. Возможно более четкое вычленение дефектных и усвоенных звуков. Число дефектных звуков нередко достигает 16–20. Умея правильно произносить звуки изолированно, дети продолжают их искажать в словах. Отчетливо выявляются затруднения в воспроизведении слоговых структур.

Детям доступно воспроизведение односложных и в некоторых случаях двухсложных слов, состоящих из прямых слогов.

Наибольшие затруднения вызывает произношение односложных, 2- и 3-сложных слов со стечением согласных в слоге. Многосложные структуры часто редуцируются.

Все названные искажения слоговой структуры более ярко проявляются в самостоятельной речи.

На третьем уровне развития речи изолированное произношение звуков может приближаться к нормальному. Ярко проявляется смешение звуков, близких по артикуляционным и акустическим признакам. Развивается умение пользоваться в речи словами сложной слоговой структуры. Одним из типичных проявлений затруднений в овладении слоговой структурой слова является перестановка звуков и слогов. Именно эти проявления наиболее характерны для учащихся 2 класса.

Таким образом, нарушения звуковой стороны речи часто имеют сходные проявления при различных формах патологии детской речи, и только тщательное сопоставление проявлений, характеризующих строение и функцию артикуляционного аппарата, уровень фонематического восприятия, качественные особенности дефектов звукопроизношения могут помочь выяснить причину нарушения и определить адекватные коррекционные приемы. От итогов обследования звуковой стороны речи и сопоставления с данными обследования других сторон речи зависит постановка конкретных коррекционных задач. Наиболее специфические проявления несформированности произносительной стороны речи устраняются прежде всего на индивидуальных логопедических занятиях.

В течение всего коррекционного обучения необходимо проводить анализ состояния произносительных навыков детей, осуществлять их оценку, что позволяет определить содержание индивидуальной работы по формированию произношения и найти соответствующие коррекционные приемы, а также в динамике развития произносительных навыков проследить закономерности, характерные для различных форм речевых расстройств. Важно также учитывать улучшение в слитности и темпе произношения, в ударении, в соблюдении орфоэпических норм.

Возможными критериями сформированности речевых навыков являются:

- автоматизация их использования;
- соответствие норме русского языка;
- устойчивость (т. е. одинаковое произношение звука в разных словах или при многократном повторении в одном слове);

– нормальный темп выполнения. Так, показателем степени автоматизированности артикуляционных навыков являются темпоральные характеристики речи: темп речи или скорость артикулирования (в норме скорость артикуляции составляет от 9 до 10 звуков в 1 секунду);
– наличие или отсутствие пауз «нерешительности» (хезитации), т. е. пауз продолжительностью от 0,25 секунды и выше, длительных пауз (более 1 секунды).

Очевидно, что сформированные речевые навыки еще не обеспечивают полноценной речи. Необходимо их включать в систему высказываний, т. е. формировать коммуникативно-речевые умения. Овладев этими умениями, ученик сможет употреблять языковые средства в различных условиях общения. Эта задача частично решается на уроках произношения, но достаточная сформированность этих умений достигается в тесном взаимодействии с другими разделами русского языка.

Данные обследования должны дополняться наблюдениями за спонтанной речью детей на уроках и во внеурочное время.

Г.В. Чиркина, Е.Н. Российская

Методы формирования произношения*

Формирование навыков правильного произношения проходит несколько стадий.

На I этапе используются неречевые упражнения, предполагающие развитие орального праксиса. Они включают комплекс артикуляционной гимнастики (пассивной и активной), изучение артикуляции звуков (постановку звуков) и слоговые упражнения. Эти виды предусматривают в основном развитие моторики артикуляционного аппарата.

II этап — развитие фонематического восприятия очень тесно связан с артикуляционными упражнениями. Дети учатся слышать разницу между фонемами, т. е. дифференцировать их на слух, опираясь на артикуляционные и акустические признаки звуков.

Затем переходят к III этапу — интеграция, т. е. дети приобретают навыки соединения фонемы в коротких высказываниях в соответствии с позиционными условиями.

---

* *Чиркина Г.В., Российская Е.Н.* Произношение. Мир звуков: Пособие для учителя-логопеда специальных (коррекционных) школ V вида. 2 класс. — М., 2003. — С. 38–46.

Заключительный (IV) этап — автоматизация, т. е. переход правильного произношения в привычное настолько, что оно не требует специального контроля. Названные этапы занимают длительный период и обеспечиваются двумя категориями факторов: бессознательными — посредством слушания (аудирования) и воспроизведения (говорения) и сознательными — посредством усвоения фонологических признаков звуков и особенностей их артикуляционного уклада.

Для формирования звуковой стороны речи широко используется концентрический метод: от первоначального изучения звуков в простых сочетаниях и на ограниченном речевом материале дети переходят ко все более автоматизированному произношению в самостоятельной речи. <...>

Большое внимание в процессе обучения уделяется гласным звукам, которые обычно произносятся неполнозвучно, с вялой артикуляцией. Следует добиваться осознанного, четкого, хорошо артикулируемого произношения каждого гласного звука. Упражнения, связанные с произношением гласных, включают в той или иной форме в каждый урок, нередко сочетая их с анализом звукового состава слова.

Непрерывность артикуляционных движений во время произнесения речевого отрезка — слога, слова, сочетания слов и т. п. — приводит к тому, что на артикуляцию одного звука влияет артикуляция следующего за ним. Акустико-артикуляционные свойства звуков легче усвоить в условиях так называемой максимальной фонетической независимости. Для гласных таким условием считается их изолированное произнесение, для согласных — произнесение перед гласным. В слоговом сочетании типа ГС гласный и согласный звуки более независимы друг от друга, чем в сочетании типа СГ. Для успешного восприятия речи необходимы упражнения в произнесении звуков в разных фонетических позициях.

При подборе материала на закрепление произношения того или иного звука учитель руководствуется следующим:

- изучаемый звук вводится во все доступные на данном уровне сочетания;
- материал максимально насыщается изучаемым звуком;
- не включаются звуки, неправильно произносимые детьми;
- одновременно учитывается доступность слогового состава слов и степень сложности предложений (лексический и грамматический строй).

Воспроизведение и производство звуковых единиц (звуков, слов, фраз, текста) происходит в единстве и предполагает одно-

временное обучение слушанию и говорению. Фонематическое восприятие совершенствуется под влиянием правильного артикулирования. При постановке правильного произношения рекомендуется сочетание различных способов: имитации и описания.

Ученик при обучении артикулированию звуков должен осознавать произносительные операции как изолированно, так и в различных сочетаниях. В этой связи широко применяются описания артикуляции изучаемых звуков с использованием средств наглядности: схем, фотографий, демонстраций положений речевых органов с помощью рисунков, модулей, пиктограмм, движений руки. В настоящее время широко используется компьютерная поддержка. Для создания в долговременной памяти учеников звуковых образов фонем, интонем очень важно постоянство воспринимаемых звуков, которое можно обеспечить с помощью фонограмм. Дети должны слушать эталонный образец звучания, выполнять с опорой на слуховой анализатор упражнения на дифференциацию звуков и т. п.

При этом нужно учитывать, что работа с фонограммой утомляет слуховой анализатор, поэтому необходимо чередовать виды заданий с участием моторного и зрительного анализаторов. Благодаря синтезу звука и изображения аудиовизуальные средства относятся к числу наиболее эффективных средств обучения.

Различение звуков на слух является необходимым условием правильного употребления их в речи. После того как правильная артикуляция того или иного звука усвоена учащимися и звук произносится ими четко и правильно в простейших сочетаниях, проводятся упражнения по различению звуков. Каждый изучаемый в данный момент звук может быть сопоставлен в артикуляции и на слух с ранее пройденными. Со звуками, еще не пройденными, но артикуляция которых достаточно подготовлена, можно также упражняться в сопоставлении, однако в данном случае — только на слух, исключая проговаривание.

От сравнения отдельных звуков или слогов во 2 классе быстро переходят к сравнению звуков, входящих в состав слогов типа СГ, ССГ и т. п. и слов. В тех случаях, когда изучаемый звук сопоставляется с уже пройденным, правильность восприятия контролируют чаще всего повторением, а также жестом или показом картинок-символов и т. п.

В случаях сравнения изучаемого звука с еще не пройденным повторение не рекомендуется!

Работа по различению звуков не ограничивается сравнением каждого изучаемого звука на слух со всеми прочими звуками речи. После того как отдельные звуки будут отработаны в произноше-

нии, для дальнейшей дифференциации выделяют пары звуков, близкие по акустико-артикуляционным признакам — проводятся упражнения не только в различении, но и в правильном употреблении в речи пар оппозиционных звуков.

На противопоставление парных согласных по твердости-мягкости обращается особое внимание. <...>

В процессе обучения упражнения на закрепление правильного произношения чередуются с теми, цель которых — научить детей различать звуки. Тренировке правильного произношения особенно много внимания уделяется в часы индивидуальных занятий непосредственно после постановки звука. При этом используются разнообразные слоговые упражнения, подобранные так, чтобы закрепляемый звук находился в различных сочетаниях со всеми правильно произносимыми звуками с учетом имеющихся у детей структурных трудностей.

При введении в лексикон учащихся новых слов постоянно применяется метод заучивания слов по слогам с опорой на утрированное артикулирование. Это значительно облегчает проговаривание ребенком трудных для него слов и развивает кинестетические ощущения (т. е. способность чувствовать положение и движение своих органов, в данном случае артикуляцию). Дети рассматривают артикуляцию учителя и подражают ей. Одновременно учитель привлекает их внимание к звучанию. Иногда для контроля правильности артикулирования применяют зеркало. При заучивании слов по слогам можно использовать приемы, которые рекомендуются при делении слов на слоги, т. е. «отхлопывание», «дирижирование» и т. п. При заучивании четырех-пятисложных слов используется схема слова, нарисованная на доске или выложенная из полосок бумаги. Для заучивания с соблюдением нужного ритма и ударения подбирают рифмованные фразы с четким ритмом.

Обязательным требованием при проведении всех упражнений является отчетливое произнесение каждого звука, поэтому в состав слогов включаются только хорошо усвоенные звуки. Подобные упражнения усложняются в следующих направлениях:

- постепенно ускоряется темп (до нормального или даже несколько утрированного); при этом не должна снижаться четкость произнесения каждого отдельного звука;
- увеличивается число элементов ряда от 2–3 до 5–6;
- усложняется состав отдельных элементов ряда, т. е. от прямых слогов переходят к обратным или к сочетанию прямых и обратных, включая закрытые слоги со стечением согласных типа ССГ, а также сочетание с интервокальным положением согласного звука.

Эти упражнения особенно эффективны для преодоления диспраксии (нарушения программирования тонких произвольных движений артикуляционного аппарата).

В зависимости от конкретного состава класса усложнение слогового состава слов может проходить по-разному. С детьми, имеющими значительные структурные затруднения, материал следует усложнять постепенно. При менее выраженных затруднениях при подборе слогового и словарного материала можно вводить слоговые сочетания и слова более сложного состава.

Овладение звуковым составом слова достигается значительно быстрее в тех случаях, когда ребенок умеет отличать в собственной речи правильное звучание каждого слова от неправильного. В осуществлении этой задачи ведущую роль играет осознанный анализ и синтез звукового состава речи. С самого начала обучения по соответствующей системе проводят упражнения, в результате которых дети должны овладеть следующими навыками:

- выделять из состава слова любые звуки — как согласные, так и гласные;
- определять последовательность звуков в слове;
- делить слова на слоги и определять звуковой состав любого слога.

Переход к полному звуко-слоговому анализу слов осуществляется постепенно: в 1 классе идет работа над односложными и двусложными словами, во 2 — трех-, четырехсложными.

В результате обучения дети овладевают определенным объемом знаний и навыков, касающихся звуковой стороны речи. Кроме того, за это время в значительной мере уточняется и расширяется их словарь, большой сдвиг происходит в развитии грамматически правильной речи. Все это обеспечивает относительную готовность детей к усвоению грамматики и правописания. Подбор материала для чтения и письма зависит от произносительных возможностей учащихся.

По мере овладения детьми звуковым анализом постепенно усложняются упражнения, направленные на различение звуков. Например, если в начале обучения звуки сравнивают в ряду или однотипных слогах, то позже — в составе разнообразных слогов (предлагается услышать звук Ш в слогах ША, ЖУ, СЫ, АШ, ЩА) или в составе слов (предлагается услышать звук Ш в словах *щетка, печка, кошка, нос, душ, жук* и т. п.).

Работа по анализу и синтезу звукового состава речи переносится на уроки грамматики и правописания. На уроках обучения произношению навык анализа и синтеза формируется преиму-

щественно при нахождении изучаемого звука в слове, определении его места в слове, подборе слов с данным звуком; продолжаются также упражнения по составлению схемы слова. При этом анализируемые с помощью схемы слова всегда должны быть более сложными, чем те, которые дети читают и пишут на уроках правописания. Тем самым их подготавливают к письму более сложных слов. Кроме того, на уроках по произношению продолжается практическое знакомство с предложением: учащиеся по заданию составляют предложения с теми или иными звуками, заканчивают начатые учителем предложения, заучивают их и т. п.

Во 2 классе работа над звуко-слоговой и ритмической структурой речи приобретает несколько иной характер. По мере овладения учащимися произносительными навыками постепенно теряют свое значение наглядные методы: сопровождение произношения жестами или показом картинок. На данном этапе обучения акцент делается на использовании символов, схем и пиктограмм.

Программой регламентируется усвоение произношения следующих типов ритмической и звуко-слоговой структуры слова:

- различных сочетаний звуков и слогов; ряда гласных звуков типа *аиу-аиу-аиу...*, *уоэ-ауо-эау...* ;
- слоговых сочетаний с мягкими согласными звуками: *ми-ме-мя-мю; све-сви-свя-свю; вле-кле-мле-пле; мя-ня-вя-ря*;
- слоговых сочетаний с мягкими и твердыми согласными звуками: *ста-стя-ста-стя, та-ат-тя-ать; кра-кря-кла-кля*;
- слоговых сочетаний, включающих звук [j]: *пя-пя-пья; пья-пье-пью; пья-вья-лью*;
- слоговых сочетаний, включающих оппозиционные звуки: *ша-са-за-жа; шва-жва-зва-сва; саш-шас; ча-ща-тя-ся; сяща-чаща-цача*;
- слоговых рядов с чередованием ударных и неударных слогов (упражнения проводятся в быстром темпе), с чередованием согласных и гласных звуков с изменением последовательности: *сасошу-сасошу... , татянататяна... , тятанатятана...* , с разным ударением: *máma, tamáma, tamamá*.

Таким образом, постепенно усложняется звуковой состав слов; для различения подбираются слова, сходные по звуковому составу. Большое внимание уделяется произношению слов различного слогового состава: слова трехсложные и четырехсложные различного звуко-слогового состава, слова со стечением согласных, отдельные слова пяти- и шестисложные (*разноцветный, электрический* и т. п.). По мере овладения детьми новыми словами они

постепенно вводятся в состав предложений. Рекомендуется составлять предложения по сюжетным картинкам, вопросам, опорным словам, демонстрации; дети составляют и заучивают также небольшие тексты. Появляется возможность включать пройденные слова в заучиваемые стихотворения. Осуществляется переход к плавному и четкому произношению.

При переходе от скандированного к плавному произношению слов большое значение имеет уже начатая работа над ударением. Дети должны уметь на слух отличать ударные слоги от безударных. К хорошо усвоенным в произносительном отношении словам предъявляются требования правильного ударения. Следует заметить, что при заучивании трудных слов по слогам воспроизводится не слуховой, а графический образ слова (т. е. не *сабака, а собака*), в то время как при отработке плавного произнесения слова с нужным ударением образец для произнесения дается учащимся в соответствии с правилами орфоэпии. Такой порядок при усвоении слов имеет большое значение для формирования у детей готовности к усвоению правил правописания. Для более эффективного усвоения некоторых орфоэпических норм учитель может широко использовать знаки и символы. Приведем некоторые примеры.

1. Произношение безударных гласных и оглушение звонких согласных (в середине слова, перед глухими согласными) можно обозначить надстрочными символами:

А	Т	Ф
ТОПОР	ПЛОД	ВКЛЮЧАТЬ

2. Произношение удвоенных согласных обозначено надстрочным символом –. Учащимся объясняют, что удвоенная буква в словах произносится как один долгий звук: АННА. <...>

Умение быстро и осознанно находить нужное ударение в слове является одним из необходимых условий для понимания читаемого текста. Кроме того, развитие у учащихся навыка быстрого определения места лексического ударения важно для усвоения правила правописания безударных гласных.

Преодоление скандированного, послогового произношения слов имеет большое значение и для понимания читаемого текста. Своевременно начать работу над ударением необходимо еще и для того, чтобы подготовить учащихся к письму слов с безударными гласными.

Проводятся также упражнения, направленные на выработку нормального темпа и плавности речи. К ним относятся упражнения на повторение различных звукосочетаний с постепенным переходом от замедленного темпа к нормальному и даже несколько

ускоренному. Предлагается материал (скороговорок, поговорок, пословиц, коротких стихотворений) для проговаривания в медленном и быстром темпе.

Повтори медленно:

Дятел дуб продалбливает.

Этого Кузьму я и сам возьму.

Повтори быстро и слитно:

Дятел дуб продалбливает.

Этого Кузьму я и сам возьму.

Далее предлагается выполнить аналогичные упражнения с промежуточной скоростью произношения, которая обозначается в инструкции: «Говори в нормальном темпе». <...>

Из этих примеров видно, что, кроме слоговых сочетаний, для произношения предлагаются простые, короткие пословицы и поговорки. Вводят и разнообразные упражнения, способствующие правильному употреблению в активной речи слов в различной грамматической форме (в соответствии с программой «Развитие речи»).

Работа над усвоением звукового состава речи заканчивается, когда завершается переход от скандированного произношения к плавному. Требования правильного произношения должны предъявляться на всех, без исключения, уроках. Оставшиеся у отдельных учащихся затруднения преодолеваются преимущественно в часы индивидуальных занятий.

Задача дальнейшего обучения — совершенствовать и укреплять приобретенные навыки произношения отдельных звуков, слов, предложений.

РАЗДЕЛ 4. Формирование лексико-грамматического строя речи

Уроки развития речи являются основным компонентом в работе по формированию практических речевых умений и навыков у учащихся специальной школы. Эти занятия предваряют обучение по другим разделам.

Развитие речи в системе коррекционного обучения включает в себя работу по обогащению и уточнению словарного запаса, практическому овладению грамматическим строем языка, служащим основой для формирования и развития связной речи.

В словарной работе выделяются два основных направления: количественное и качественное расширение словаря и его активизация. Пополнение словарного запаса происходит за счет введения новых слов, что предполагает использование различных приемов семантизации (наглядных, словесных). В то же время осуществляется работа по уточнению значений слов, уже имеющихся в словаре ребенка, уяснению значений (в том числе и переносных) многозначных слов. Активизация словаря проводится с помощью упражнений, а также путем его включения в специально моделируемые коммуникативные ситуации. Каждое из названных направлений реализуется с учетом особенностей лексической стороны речи детей с речевой патологией и специфики их познавательной деятельности (И.К. Колповская, Л.Р. Давидович).

Лексическое значение слова усваивается параллельно с его грамматическим оформлением. Таким образом формируются лексико-грамматические обобщения, лежащие в основе языковой компетенции ребенка. Основной целью работы по формированию грамматического строя речи является коррекция аграмматизма и создание у учащихся морфологических и синтаксических обобщений на основе практического знакомства со способами словообразования, словоизменения и построения различных типов (моделей) предложений и широкого использования языкового анализа.

Коррекция аграмматизма, проявляющегося в экспрессивной и импрессивной речи, имеющего разнообразные формы проявле-

ния и разную степень выраженности (Г.И. Жаренкова), осуществляется как в устной, так и в письменной речи в зависимости от этапа и задач обучения (С.Б. Яковлев). Система работы строится на основе определения задач, принципов, методов, содержания обучения (Г.В. Бабина, О.Е. Грибова), а реализуется в деятельности учителя и учащихся с помощью специальных приемов работы над различными морфолого-синтаксическими структурами (Л.А. Кроткова, О.А. Токарева, О.Е. Грибова).

Г.И. Жаренкова

Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи*

Основная цель данного исследования заключалась в том, чтобы вскрыть особенности понимания речи у детей, страдающих общим недоразвитием речи. В качестве центрального момента мы выделили вопрос о понимании грамматических форм.

Одна из особенностей исследованных нами детей заключалась в резком расхождении между активной и пассивной речью. Многие обиходные предметы, действия совсем не назывались ими, тогда как понимание обиходной речи, на первый взгляд, не вызывало сомнений.

Поэтому нужно было создать такую экспериментальную ситуацию, в которой испытуемый мог бы действовать сообразно речевой инструкции экспериментатора, исключающей необходимость устного ответа. Речевая инструкция должна быть составлена так, чтобы ее выполнение обусловливалось пониманием проверяемых грамматических форм слов и чтобы экспериментальная ситуация не могла подсказать нужного ответа (этот методический принцип выдвинул А.Р. Лурия). <...>

Были выбраны следующие грамматические формы:

1) единственного и множественного числа существительного, глагола, прилагательного;

2) мужского и женского рода глагола прошедшего времени;

3) мужского, женского и среднего рода прилагательного.

Наряду с этим для исследования были взяты также некоторые предлоги в их пространственном значении.

---

* Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1961. — С.103–111.

Остановимся на методических приемах нашего исследования.

Для исследования понимания форм единственного и множественного числа существительного мы использовали картинки типа: на одной картинке — один карандаш, на другой — несколько карандашей. Предлагалась следующая инструкция: «На какой картинке карандаш (карандаши)?»

Для изучения понимания форм единственного и множественного числа глагола и прилагательного использовались картинки типа: на одной картинке — мальчик сидит на скамейке, на другой — несколько мальчиков сидят на скамейке (при изучении числа глагола) или на одной картинке — один синий шар, на другой — несколько (при изучении числа прилагательного).

Испытуемому предлагалось закончить фразу, произносимую экспериментатором, показывая картинку. Ребенку говорили: «Слушай внимательно. Сейчас я буду говорить тебе о какой-нибудь одной картинке, а ты должен показать, о какой картинке я говорю: на скамейке сидят... или: на картинке синий...» (интонация на слове «сидят», «синий» повышалась); испытуемый должен показать соответствующую картинку.

При исследовании понимания детьми форм мужского и женского рода глагола мы предлагали детям картинки типа: на одной картинке — девочка поймала рыбку, на другой — мальчик поймал рыбку.

Задание давалось следующее: «Этого мальчика и эту девочку зовут одинаково. Мальчик Валя и девочка Валя (проверяется, понял и запомнил ли это испытуемый: «Где Валя?», «Как зовут мальчика?») Я буду тебе говорить, а ты будешь угадывать, о ком я говорю — о мальчике или девочке, и показывать на картинке. Валя нарисовала дом. Покажи, где это?» и т. д.

Изучая понимание форм мужского, женского и среднего рода прилагательного, мы использовали картинки типа красный шар, красная чашка, красное ведро (три разные картинки).

Предлагалась инструкция доканчивания фразы: «На картинке — красный (красная, красное) ...» и т. д.

Для исследования понимания предлогов было взято несколько из них в пространственном значении: *в, на, под, над; за, из, позади, впереди, между*. Инструкция представляла собой предложно-падежную конструкцию («Положи перо на книгу»).

Дополнительный материал нам давали рисунки детей по заданию. Например, предлагалось: «Нарисуй возле дома деревья» (при исследовании форм единственного и множественного числа существительного) и т. д.

Нами были исследованы 52 ребенка-алалика, подробно 28 (от 7 до 14 лет). <...>

В отличие от нормальных детей, неговорящие дети обнаружили ряд существенных особенностей понимания речи. Для многих из них понимание грамматических форм оказалось совершенно недоступным, в ряде случаев оно происходило очень своеобразно.

По особенностям понимания предъявлявшихся в эксперименте заданий все участвующие в нем испытуемые (алалики) разделялись на три группы.

Первая группа (12 учащихся подготовительного класса).

Исследование показало, что в своих ответных действиях по предложенному заданию дети этой группы не сообразовывались с теми грамматическими формами, которые давались экспериментатором. На одно и то же задание с установкой на различение определенной грамматической формы испытуемые реагировали по-разному (или наоборот: на разные задания следовала одинаковая реакция).

Так, при исследовании понимания форм единственного, и множественного числа существительного испытуемый при одном и том же задании подавал в одном случае один предмет, в другом — несколько (например, при задании «Дай карандаш» подавал то один карандаш, то несколько карандашей).

Испытуемые этой группы не различали форм даже таких существительных, глаголов и прилагательных, которые имеют ударные окончания и которые, как будет показано ниже (при описании второй группы), начинают различаться в первую очередь.

Совершенно не различая грамматических форм и тем самым не понимая правильно заданий экспериментатора, испытуемые, однако, действовали не бессмысленно, а ориентировались в своей ответной деятельности на лексические значения слов задания. Эта ориентировка выражалась в том, что дети всегда правильно показывали нужный предмет, действие, качество.

При выполнении какого-либо задания испытуемые обычно стремились убедиться в правильности своей ответной деятельности. Нередко они после выполнения задания смотрели на экспериментатора, ожидая его одобрения, некоторые сами спрашивали, так ли они сделали.

С большей степенью уверенности учащиеся действовали в такого рода экспериментах, когда им одновременно предъявлялись либо разнородные предметы, либо разнородные действия, либо разнородные качества. В подобных случаях в заданиях противопоставлялись разные лексические значения, что и являлось основой для ориентации действий испытуемых.

Если ориентировка на лексические значения слов была затруднена (при исследовании понимания грамматических форм существительных, глаголов, прилагательных, обозначающих однородные предметы, действия, качества), то испытуемые начинали сомневаться в своих ответах и прибегали к опоре на различные признаки ситуации (порядок расположения картинок и т. п.).

При исследовании понимания предлогов выявилась большая зависимость действий испытуемых от привычного расположения обиходных предметов, если задание совпадало с таким расположением (например, «Положи хлеб на тарелку»), оно выполнялось правильно, там же, где ситуация не подсказывала однозначного ответа («Положи тетрадь на книгу»), встречались ошибки. Эти факты свидетельствуют о недостаточно обобщенном значении предлогов у данных детей.

Итак, исследование понимания грамматических отношений испытуемыми первой группы показало, что они находятся на таком уровне понимания речи, при котором играют роль лишь лексические значения слов. Грамматические элементы слова не несут на этом уровне никакой функции при понимании фразы, не стали выразителем определенных объективных отношений.

Известно, что одна из особенностей русского языка состоит в том, что «слово представляет собой внутреннее конструктивное единство лексических и грамматических значений» (В.В. Виноградов).

Мы видим, что у данных детей с отклонением в речевом развитии понимание слова в единстве его значений еще не сформировано: алалики этой группы ориентируются на лексические значения слов при полнейшем игнорировании грамматических.

Посмотрим, какова общая характеристика речи испытуемых этой группы.

Активная речь испытуемых характеризуется крайней бедностью словаря. У детей не хватало слов, чтобы ответить на вопрос экспериментатора, спросить его о чем-либо, рассказать о нарисованном на картинке. Фразы у большинства отсутствовали. Произношение было смазанным, инфантильным. Имелись сильные фонетические и структурные нарушения. Испытуемые пользовались жестами. Пассивный словарь был намного больше активного, но ограничен обиходной речью. Понимание связной речи неплохое. Дети правильно выполняли поручения, правильно реагировали на замечания, понимали вопросы, с которыми к ним обращались.

Вторая группа (11 учащихся 1 и 2 классов).

У испытуемых, отнесенных нами ко второй группе, намечалось различение некоторых грамматических форм, но оно происходи-

ло лишь при определенных условиях и характеризовалось большой неустойчивостью.

По-прежнему имела место ориентация на несущественные для правильного понимания грамматических форм признаки, но наряду с этим начало приобретать значение и грамматическое изменение слова.

Испытуемые этой группы различали формы единственного и множественного числа некоторых существительных, а именно тех, которые имеют ударение на последнем слоге (*карандаш-карандаши*). Однако это различение наблюдалось лишь при определенных условиях. Если при исследовании понимания форм единственного и множественного числа существительного картинки, на которых изображался один и несколько одинаковых предметов, располагались рядом — одна возле другой, то различение грамматических форм оказывалось возможным. Но стоило расположить те же картинки по-иному, так, чтобы между ними лежали картинки с изображением других предметов, как начинали появляться ошибочные ответы. Очевидно, первый прием, при котором картинки предъявлялись в условиях сопоставления, создавал благоприятные условия для формирования соответствующих грамматических обобщений. Заметим, что данный прием успешно применялся впоследствии в целях обучения.

Формы единственного и множественного числа глагола различались при первом варианте методики (прием сопоставления картинок) семью испытуемыми. Однако многое могло сбить их с правильного ответа. Так, если экспериментатор дважды подряд повторял одно и то же задание на различение определенной грамматической формы, испытуемый, как правило, указывал не одну и ту же, а разные сопоставляемые картинки.

Формы мужского и женского рода глагола различались при первом варианте шестью испытуемыми (из одиннадцати); у трех испытуемых наблюдались сильные колебания в ответах, приводящие часто к правильному, но иногда — и к неправильному выполнению задания.

Формы единственного и множественного числа прилагательных, а также мужского, женского и среднего рода прилагательных совсем не различались ни при одном из вариантов методики. Это — наиболее трудные для различения формы, в особенности род. В подобных случаях поведение испытуемых данной группы было аналогично поведению испытуемых первой группы.

В понимании предлогов продолжала иметь место зависимость действий испытуемых от привычного расположения обиходных предметов (см. первую группу), правда, в меньшей степени.

В отличие от первой группы, у испытуемых данной группы значительно богаче активный словарь, они пользуются несложными фразами, которые дают им возможность высказывать свои мысли, но в большой степени проявляется аграмматизм.

Пассивный словарь испытуемых этой группы также больше, чем у испытуемых первой группы. Возможность понимания связной речи возросла.

Третья группа (5 учащихся 3 класса).

Испытуемые, отнесенные нами к третьей группе, справлялись со многими заданиями на понимание грамматических форм, действовали при этом осознанно, могли проанализировать свои ответы. Однако в некоторых случаях они допускали ошибки, зависящие от варианта методики.

Наиболее легко различались формы единственного и множественного числа существительного и глагола, а также род глагола.

При исследовании понимания форм единственного и множественного числа прилагательного обнаружилось, что задание выполнялось правильно только в таком варианте методики, при котором ребенку предъявлялись формы прилагательного, обозначающего какое-либо одинаковое качество предметов (например, формы прилагательного «красный»). Если одновременно мы предлагали формы прилагательных, обозначающих разные качества, формы прилагательных «красный» и «синий», то появлялись ошибочные ответы. Очевидно, в последнем случае внимание испытуемых направлялось именно на качество предмета, иными словами, на лексическое значение прилагательного, и они отвлекались от его грамматического значения.

Различение родовых признаков прилагательных продолжало вызывать большие трудности; у многих испытуемых оно совсем отсутствовало. Понимание предлогов в большинстве случаев было адекватным.

Активный и пассивный словарь, а также понимание связной речи хорошие. Нужно, однако, отметить, что и пассивный словарь, и понимание связной речи ограничены общим развитием аномального ребенка, которое, конечно, не соответствует уровню нормального развития.

Итак, нами были изучены некоторые особенности понимания речи детьми — моторными алаликами. Показано, что в понимании речи этими детьми имеется ряд отклонений, которые без специального обучения долгое время не преодолеваются.

В нашем исследовании выявилось три уровня понимания алаликами речи, которые соответствуют определенным уровням их активной речи.

Первый уровень характеризуется тем, что грамматические элементы слов не несут никакой функции при понимании фразы, не стали выразителями определенных объективных отношений. Испытуемые ориентируются на лексические значения слов и на такие несущественные для правильного понимания грамматически оформленного высказывания признаки, как признаки ситуации.

Второй уровень характеризуется тем, что наряду с опорой на несущественные для правильного понимания речи признаки при соответствующих условиях начинает приобретать значение и грамматическое изменение слова как носитель определенного смысла. Однако это происходит лишь по отношению к определенным словам (с ударным окончанием), относящимся к определенным грамматическим категориям, и этот процесс отличается большой неустойчивостью. На этом уровне отсутствует какое-либо осознание различения грамматических форм.

Третий уровень характеризуется тем, что у испытуемых имеется четкое и хорошо осознанное различение некоторых грамматических форм; наряду с этим имеются грамматические формы, различение которых нестойко, зависит от варианта методики. Различение прилагательных по роду у большинства испытуемых вообще отсутствует.

Нужно отметить, что характер непонимания речи у моторных алаликов коренным образом отличается от непонимания у сенсорных алаликов, ибо у моторных алаликов оно не является первичным и может быть преодолено в процессе правильного обучения.

Недостаточное понимание грамматических форм моторными алаликами является следствием недоразвития активной речи, речевого опыта в целом, отсутствие которого препятствует выработке так называемого чувства языка, благодаря которому нормальный ребенок эмпирически овладевает всей сложной системой грамматики русского языка.

Исследование показало, что работа только над активной речью не устраняет дефектов понимания речи, необходимо работать именно над пониманием, как таковым.

При обучении алаликов следует учитывать выявившуюся в данной работе последовательность в понимании ими грамматических форм (по степени легкости для понимания).

И.К. Колповская

Своеобразие лексических значений в самостоятельной письменной речи детей-алаликов*

<...> Выяснение своеобразия лексического оформления письменной речи детей-алаликов и является задачей настоящей работы.

Методика. Исходя из этой задачи, мы стремились получить материалы, отражающие по возможности максимальную речевую самостоятельность учащихся. Детям предлагалось несколько видов работ.

Одним из них являлось *описание картин (или сюжетной серии картин*). Предлагались картины или серии картин (до 5 картин) с понятным для детей содержанием (картины «Детский сад», «Улица»; серии картин «Елка», «Собака спасает девочку, упавшую в реку», «Помощь пионера» и т. п.), и давалось задание придумать и написать рассказ к картине.

Кроме того, детям предлагалась работа, требовавшая выбора темы, придумывания или самостоятельного припоминания сюжетной линии, соответствующего речевого оформления и, следовательно, позволявшая проявить значительную степень самостоятельности. Таким видом работ были *самостоятельные сочинения на заданную тему*. Мы старались избегать тем очень знакомых, проработанных в классе, но в то же время они должны были опираться на недавно происшедшее событие в школе, увиденные постановки, проведенные экскурсии и т. д.

Учащимися выполнялись также упражнения, в которых в предложенный текст надо было самостоятельно вставить недостающее слово. Этот тип задания использовался с целью выяснения умения подобрать точное по значению слово. <...>

Результаты. При общем недоразвитии речи, характеризующем ребенка-алалика, особенно отчетливо выступает ограниченность его словарного запаса, которая обнаруживается как в активной речи, так и в понимании ребенком речи окружающих. Речевое развитие детей-алаликов сильно запаздывает, начинаясь с трех, а иногда с 7–8 лет. <...>

Даже на уровне развернутой речи наблюдается еще недостаточное овладение словарным запасом языка. И хотя дети указанного уровня могут ответить на вопросы, составить рассказ по картинке, однако при специальной проверке обнаруживают незнание

---

* Новые исследования в педагогических науках. Известия АПН РСФСР. Вып. 129. — М., 1963 — С. 238–242.

названий ряда предметов и явлений. В их словаре нет таких слов, как «пень», «венок», «ошейник», «светофор», «раковина» и т. д.; слов, обозначающих детенышей животных: «котенок», «щенок», «жеребенок», «поросенок» и т. п.; названий профессий: «дворник», «фотограф», «маляр», «портной» и т. п.

Несмотря на то, что у детей-алаликов в основном нарушена активная речь, у них наблюдается и недостаточное понимание речи. Дети-алалики при достаточном, хотя и обедненном, понимании обиходной речи подчас не сразу вычленяют то или иное слово из услышанной фразы, путают слова, сходные по звучанию, не всегда понимают содержание рассказов, текст задач, речь, произнесенную в быстром темпе.

Недостаточность лексической сформированности речи также проявляется и в письме детей-алаликов. Обращает на себя внимание ограниченность употребляемых частей речи. Распространены существительные и глаголы; местоимения, наречия, прилагательные встречаются редко; служебные частицы опускаются или используются неверно.

Отсутствующие в словаре слова заменяются другими, имеющимися у ребенка словами. Например: «Девочка *строит* (плетет) венок», «Ребята *собирают* (украшают) на улице елку».

Наряду с заменами слов, отсутствующих в словаре ребенка, наблюдаются замены, появляющиеся в результате смешения слов, неумения отдифференцировать слова с разными значениями. Смешиваются между собой понятия, объединенные какими-либо общими признаками. Например, дети пишут вместо «прыгать» — «*летать*», «вязать» — «*шить*», «врач» — «*парикмахер*». Первые два понятия объединяются по признаку движения, вторые — по общности производимых действий и результатов труда, третьи, вероятно, по признаку сходства одежды.

В некоторых случаях детьми не улавливаются более тонкие различия в словах. Например, предлагаются картинки, на которых изображено действие, точно обозначаемое лишь определенным словом. На картинке нарисован мальчик, который щеткой сметает крошки со стола. Наташа, 10 лет, описывает картинку так: «Мальчик *стирает* со стола». Сюда же можно отнести и неправильное употребление кличек животных. Та же Наташа пишет о кошке: «*Жучка* пьет молоко». Из опроса выясняется, что описки здесь нет, девочка Жучкой называет кошку.

Смешиваются также слова, сходные по звучанию. Детям-алаликам свойственны недостатки звукового анализа. Неспособность детей представить себе все элементы слова в их закономерной по-

следовательности и в определенном количестве приводит к отсутствию четких представлений о звуковом составе слова. Об этом свидетельствуют многочисленные случаи различного написания ребенком одного и того же слова в пределах одной письменной работы: *«иёт», «идёт»* — идёт; *«дятя»*, *«дядя»* — дядя и т. д. Неясность и неустойчивость знаний о звуковом составе слова препятствуют образованию прочных связей между звуковыми образами слов и их значениями.

Происходит смешение слов с разными значениями на основе звукового сходства. Так, вместо слова «кувшинка» дети употребляют слова *«кувшин», «кувшинчик»*, вместо «вилы» — *«вилки»*.

В некоторых случаях не дифференцируются и более далекие по звучанию слова. Детям предлагалось упражнение, в котором к предложениям, написанным в левом столбце требовалось подобрать пропущенные слова из правого столбца, где они были расположены в порядке, не соответствующем порядку предложений. В результате сходные по контуру или по отдельным звукам, но разные по значению слова смешивались между собой. Например: «Летают у речки *ужи*» (стрижи), «Пробегают колючие *стрижи*» (ежи), «В лесу пахнут *камыши*» (ландыши).

Замена слов происходит и в результате смешения однокоренных слов с разными приставками, придающими словам различные оттенки. Например: «Она хотела ребенка *пересотить* (пересадить) в другую руку, сумка у нее *поскользнулась* из руки и упала на землю». Вместо возможного по контексту слова «выскользнуть» употребляется возвратный глагол «поскользнуться».

В другом случае смешиваются однокоренные глаголы с приставкой и без нее. Например, ребенок пишет: «Курица *приносит* яйцы». Глагол «нести» заменяется глаголом того же корня, но с приставкой «при». Подобные ошибки возникают в результате того, что дети-алалики, испытывая трудности в морфологическом анализе, плохо овладевают смысловым значением элементов слова, в частности приставок. Не улавливая семантического своеобразия приставок, ребенок-алалик плохо дифференцирует их между собой. Ошибочно взятая приставка, изменяя значение слова, приводит к неправильному его употреблению.

Следует также указать на своеобразное использование слов, которое имеет место в связи со стремлением конкретно описать ситуацию. Так, один из учеников описывает картину следующим образом: «Мальчик сидел на скамейки, у нево *висит* калстук (галстук)». Ребенок не ограничивается сообщением того, что у мальчика есть галстук, а старается передать ситуацию точно: галстук

«висит». Использование слова «висит» в приведенном контексте можно логически оправдать, но оно противоречит общепринятому словоупотреблению в нашем языке.

Помимо приведенных случаев замен, можно наблюдать замену словами, созданными творчеством самого ребенка. Например, вместо сапожник — «*почильник*», маляр — «*красильщик*», фотограф — «*аппаратчик*», вышка — «*прыжка*». Отсутствующие слова заменяются собственными, которые, например при обозначении профессий, образуются от названия действия, производимого человеком данной профессии (маляр — «*красильщик*», сапожник — «*почильник*»), или от названия орудия его производства (фотограф — *«аппаратчик»*); обозначение некоторых предметов, сооружений происходит от названия действия, для которого они предназначены (вышка — «*прыжка*»).

Подобные замены, хотя и возникают вследствие отсутствия в словаре ребенка некоторых слов, свидетельствуют о значительном успехе в речевом развитии, о появлении представлений о морфологическом анализе слов. Самостоятельное создание ребенком слов оказывается возможным благодаря выделению и последующему обобщению отдельных элементов слова.

Взяв корень слов, существительных («аппарат») или глаголов («красить», «починять», «прыгать»), ребенок присоединяет к нему суффикс и окончание и создает слова, хотя и не существующие в языке, но правильные по составу. Такое словотворчество говорит о начавшемся активном усвоении грамматических закономерностей родного языка.

Замены слов, имеющиеся в работах, описываемых учащимися, появляются при отсутствии необходимого слова в словаре ребенка и еще чаще как результат недостаточной сформированности значения слов.

Особенные трудности возникают у детей-алаликов при усвоении служебных категорий, значения которых, как известно, носят отвлеченный характер. Для детей с недоразвитием речи, владеющих крайне ограниченным словарем и не понимающих значений некоторых самых простых слов, союзы, частицы, предлоги подчас оказываются лишенными предметного содержания и как самостоятельные лексические единицы не имеют значения. Отсюда ошибки в употреблении предлогов, союзов, частиц. Они опускаются, заменяются, сливаются с последующими словами в тексте. О недостаточном понимании назначения служебных категорий говорят и ошибки раздельного написания слов, когда дети с недоразвитием речи, опираясь на чисто формальные признаки, отделяют части слов, напоминающие им предлоги и союзы. На-

пример: «Ребята *на дели мазки* (маски) », «Волк *а пасный*, он берет тилят и баран», «Вот как Жучка *с пасла* Нине жизнь», «Мама *в зяла* на рики (руки) девочку».

При рассмотрении лексического оформления письменной речи детей-алаликов среди случаев неправильного использования служебных категорий следует обратить внимание на их пропуски и замены. Если отсутствие некоторых частей речи (прилагательных, местоимений, наречий) ведет лишь к бедности, невыразительности письменной речи, то пропуски служебных частиц, нарушая конструкцию предложения и вводя смысловую неясность, сказываются на ее правильности. Например: *«Сова сук»* (сова на суку). Еще более меняется содержание написанного при заменах предлогов. Дети-алалики, вследствие недостаточного усвоения значений предлогов, наряду с правильным их употреблением используют предлоги в другом значении. Употребленный неправильно предлог нередко совершенно изменяет смысл предложения. Приведем примеры: *«Вос идот на доски»* (Вася идет к доске), *«Кошка прихала на пол из дивана»* (кошка прыгала на пол с дивана).

Приведенный материал показывает трудности, возникающие у ребенка-алалика при назывании предметов и явлений окружающей действительности. Часть слов отсутствует в словаре ребенка, некоторые обладают значениями недостаточно четкими, определенными и отграниченными от значений других слов, что затрудняет их дифференцировку и вызывает смешения и замены. Количественная недостаточность словарного запаса, а в еще большей мере несформированность значений приводят к своеобразному использованию слов детьми-алаликами.

Л.А. Кроткова, Г.А. Юсимова

Формирование грамматических обобщений при усвоении множественного числа имен существительных в младших классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи*

<...> В данной работе мы остановимся на особенностях употребления форм множественного числа имен существительных учениками первого года обучения и наметим основные направления в содержании коррекционной работы.

* Речевые расстройства у детей и методы их устранения. / Под ред. С.С. Ляпидевского, Ф.А. Самсонова, С.Н. Шаховской. — М., 1978. — С. 54–61.

При употреблении форм множественного числа именительного падежа существительных ученики допускают большое количество ошибок (37,6%). Качественный анализ ошибок показал, что меньше всего ошибок допущено при образовании множественного числа существительных 1-го склонения, а наибольшую трудность для детей представляют имена существительные 2-го и 3-го склонений. Это явление закономерно, так как множественное число существительных 2-го склонения образуется с помощью самых различных окончаний: *-ы, -и, -а, -я* (*столы, мячи, дома, стулья, деревья, якоря, поля*). Наибольшую трудность для детей представляют имена существительные, имеющие во множественном числе окончания *-а*, *-я*.

Вместо этих окончаний дети употребляют окончания *-и, -ы, -е,* (*стулы, стули, стуле, стулье, деревы, дерева, поезды, ведры* и т. д.). Встречаются ошибки, когда вместо существительного множественного числа ученики употребляют существительные единственного числа, но таких ошибок меньше. Имеют место единичные случаи замены окончаний именительного падежа искаженными окончаниями косвенных падежей (*якоряв, якорев*). Следует также отметить, что стойкого правильного навыка употребления окончаний *-и* или *-ы* у детей не сформировано, эти окончания используются неправильно (*цепы, зонти, телефони, цаплы*). Многообразие аграмматизмов при образовании множественного числа имен существительных доказывает необходимость проведения направленной работы по формированию этой грамматической формы на уроках развития речи.<...>

Нас интересовало формирование навыка употребления множественного числа имен существительных. Программа предусматривает последовательное прохождение этой темы, обеспечивающее постепенное овладение основными способами выражения множественного числа имен существительных. В подготовительном классе стоит задача познакомить учащихся с простейшими способами выражения множественного числа имен существительных женского и мужского рода, имеющих во множественном числе окончания *-ы*, *-и*. В 1 классе учащиеся закрепляют и дополняют знания и речевые навыки, приобретенные в подготовительном классе, а также получают новые. В результате они должны научиться понимать и самостоятельно образовывать формы множественного числа существительных с окончаниями *-ы, -и, -а, -я*, а также правильно согласовывать в числе существительные с глаголами настоящего и прошедшего времени. Во 2 классе дети должны упражняться в переводе форм единственного чис-

ла во множественное и наоборот с нахождением ударения в слове и с фиксацией внимания на перемещении ударения в словах. Как видно из сказанного, программа отражает только основное содержание работы по этой теме, указывает последовательность изучения форм множественного числа, опираясь, в основном, на окончания существительных во множественном числе. Но множественное число имен существительных в русском языке имеет ряд особенностей. Некоторые существительные, имея идентичные окончания (*-ы, -и, -а*) во множественном числе, образуют формы множественного числа с изменением или добавлением суффиксов. Например, *ученик — ученики*, но: *звонок — звонки*, *ботинок — ботинки*, *мешочек — мешочки*, *огурец — огурцы*, *день — дни*, *дочь — дочери* и т. д. И именно эти случаи вызывают особенную трудность у детей. Поэтому программой должно было бы быть предусмотрено изучение названных форм. Известную трудность представляют и формы множественного числа имен существительных мужского и среднего рода, образованные с помощью окончаний *-а, -я (-ья)*, где помимо изменения окончаний, в ряде случаев имеет место и изменение ударения. Например: *лес — леса, дом — дома, окно — окна, ведро — вёдра, дерево — деревья*. Окончание *-а* во множественном числе имеют существительные мужского и среднего рода, однако, в программе не указано, в каком классе и в какой четверти начинается изучение форм множественного числа имен существительных среднего рода. Очевидно, изучение форм множественного числа имен существительных среднего рода должно идти после изучения имен существительных мужского рода с окончаниями *-а*, так как овладение навыком распределения предметов по родовым группам, в том числе и существительных среднего рода предусмотрено программой во II четверти первого класса. Уместно было бы изучение форм множественного числа имен существительных среднего рода включить в IV четверть 1 класса, во 2-ом классе закрепить и дифференцировать усвоенные формы множественного числа и уделить особое внимание трудным случаям, где имеют место изменения ударений и суффиксов.

Нам кажется целесообразным начинать изучение единственного и множественного числа имен существительных на уроках разговорно-описательной речи, при прохождении определенных словарных тем. Дети учатся понимать значение числовых форм при непосредственной демонстрации предметов или их изображений на картинках, учатся вслушиваться в звуковой состав слова и правильно по образцу учителя образовывать формы. Параллельно

дети практически усваивают согласование существительных с глаголами настоящего и прошедшего времени в числе. На специальных уроках по формированию грамматического строя необходимо подвести детей к самостоятельному обобщению форм числа.

Учитывая, что дети практически употребляют в своей речи окончания *-ы*, *-и*, заменяют ими другие формы окончаний множественного числа, но не дифференцируют эти окончания, очевидно, целесообразно отработать сначала одну форму — окончание *-ы*, затем *-и*, фиксируя внимание детей на разных гласных звуках в конце слова. Затем необходимо провести дифференцировку существительных, имеющих во множественном числе окончания *–ы* и *-и*.

Изучать существительные с окончанием *-ы* лучше с имен существительных мужского рода, не имеющих в единственном числе окончаний, так как здесь одновременно с добавлением окончания изменяется и слоговая структура. Первые слова для изучения следует брать с ударными окончаниями. Затем перейти к именам существительным женского рода, имеющим во множественном числе окончание *-ы*. Так, при прохождении в подготовительном классе на уроках разговорно-описательной речи тем «Школьная мебель», «Учебные пособия», «Одежда», «Игрушки», «Обувь», «Посуда», «Спальные принадлежности», «Овощи», «Фрукты» следует научить детей практически пользоваться именами существительными единственного и множественного числа с окончаниями *-ы*. Мужской род: *стол — столы, шкаф — шкафы*; женский род: *парта — парты, цифра — цифры*. Затем учитель переходит к изучению существительных, имеющих во множественном числе окончание *-и*. Мужской род: *урок — уроки, дождь — дожди*; женский род: *полка — полки, чашка — чашки*. Особое внимание уделяется словам, в которых происходит изменение суффиксов. В правильном их употреблении дети тренируются значительно больше (*звонок — звонки, ботинок — ботинки*).

Закрепление правильного употребления имен существительных единственного и множественного числа проводится в простых нераспространенных предложениях, где сказуемое выражено глаголами настоящего и прошедшего времени единственного и множественного числа 1-го и 2-го спряжений. Например, *девочка поет — девочки поют, девочка идет — девочки идут; мальчик стоит — мальчики стоят, книга лежит — книги лежат*.

После того как дети практически научились правильно пользоваться именами существительными мужского и среднего рода с окончаниями *-ы, -и*, в конце I четверти можно провести

2-3 урока, на которых практические навыки будут обобщены. На этих уроках дети должны уже различать, выделять окончания существительных во множественном числе, хотя сам термин «окончание» не употребляется. Материал группируется так же, как и на предыдущих уроках, но дети сами делают выводы, что когда мы называем много предметов, то на конце слова слышим гласный «ы» или «и», а когда называем один предмет, в конце слова слышим и произносим согласный звук, или гласный звук «а». Сначала вся работа проводится только устно. К концу приготовительного класса, по мере усвоения букв этот материал закрепляется в письменной форме, где дети уже и зрительно увидят разницу в написании существительных единственного и множественного числа. Эту работу можно проводить не только на уроках развития речи, но и на уроках обучения грамоте, особенно при знакомстве с буквами «ы», «и».

В I четверти 1 класса необходимо вспомнить и закрепить формы множественного числа, с которыми дети познакомились в подготовительном классе. Учитывая, что словарь детей значительно увеличился, закрепление проводится на новых словах во все более трудных случаях. Например, *валенок — валенки, чулок — чулки, воробей — воробьи, лед — льды*. Затем дети знакомятся с новой формой окончания существительных мужского рода во множественном числе *-а, -я (-ья)*. Закрепление этих форм проводится в простых нераспространенных и распространенных предложениях (дополнения выражены существительными мужского и женского рода в винительном и творительном падеже с окончаниями *-ом, -ой*: *мальчик чистит рукава щеткой*, *вытирает парты тряпкой*).

Во II четверти 1 класса при прохождении тем «Город» и «Городской транспорт» особое внимание обращается на форму множественного числа существительных, сложных по звуковой структуре: *милиционер — милиционеры, троллейбус — троллейбусы, светофор — светофоры*. В этой же четверти при прохождении тем «Наступление зимы», «Одежда и обувь детей», «Праздник елки» и т. п. останавливаются на именах существительных, которые употребляются только во множественном числе: *санки, брюки, рейтузы, трусы*.

В III четверти при прохождении названий детенышей животных останавливаются специально на образовании форм множественного числа существительных с суффиксами *-онок, -енок* и окончаниями во множественном числе *–а*: *волчонок — волчата, медвежонок — медвежата, гусенок — гусята, лисенок — лисята* и т. д.

В III и IV четвертях при знакомстве с профессиями образовывают формы множественного числа существительных: *токарь — токари, строитель — строители* и т. д. Внимание детей фиксируется. на правильном образовании множественного числа существительных «шофер», «слесарь», «инженер», «токарь» и др., так как эти слова употребляются с окончаниями *-ы, -и*, хотя в разговорной, бытовой и профессиональной речи в некоторых из этих слов допустимы окончания *-а, -я*: *слесаря, токаря*. В конце III четверти на уроках практического усвоения грамматического строя на основе достаточной практики в образовании множественного числа существительных учитель должен подвести детей к грамматическим обобщениям. На этих уроках дети должны понять, что имена существительные во множественном числе помимо знакомых окончаний *-ы, -и* могут иметь окончания *-а, -я*, а ряд существительных употребляется только во множественном числе. В 1 классе большое место должны занять наблюдения детей за этим языковым явлением в письменной речи на уроках обучения грамоте.

В IV четверти 1 класса можно начать знакомить детей с образованием множественного числа существительных среднего рода, оканчивающихся на *-а, -я,* (*-ья*). Сначала для объяснения берутся слова с ударными окончаниями: *облако — облака, море — моря*. Закрепление этого словаря может идти в предложениях с глаголами настоящего, прошедшего и, в основном, будущего времени. Так, при прохождении темы «Весна» закрепление может пройти в тексте. *«Весной трактористы будут пахать поля. Птицы будут вить гнезда. По небу поплывут белые облака. Деревья оденутся листьями»*.

Во 2 классе дети постоянно закрепляют навыки правильного употребления существительных всех родов во множественном числе в именительном и винительном падежах и четко выделяют окончания. В этом же классе целесообразно упражнять детей в правильном употреблении наиболее распространенных форм родительного падежа существительных множественного числа (окончания *-ов, -ев, -ок, -ек*: *много столов, нет столов; много стульев, нет стульев; много матрешек, нет матрешек; много уток, нет уток*).

В 3 классе дети практически усваивают другие формы родительного падежа. Мы специально подчеркиваем это, так как форма родительного падежа множественного числа существительных с трудом усваивается детьми и дает большое количество аграмматизмов, которые держатся в речи детей долго и исправляются трудно.

Основные выводы по формированию грамматических обобщений при усвоении множественного числа имен существительных сводятся к следующему:

1. Для успешного овладения грамматическими категориями и формами в активной речи необходимо сначала сформировать у детей способность выделения их на слух и понимание.
2. Лексический материал, на котором ведется работа по образованию форм множественного числа, берется из тем раздела «Разговорно-описательная речь».
3. При изучении множественного числа имен существительных надо идти от более распространенных и легких форм к менее распространенным и трудным: сначала изучить случаи, где множественное число образуется только за счет добавления или изменения окончаний, а затем случаи, где с изменением окончания имеет место изменение ударения и суффиксов.
4. Усвоение форм множественного числа должно идти не механически, а сознательно, на основе умения выделять и обобщать отдельные морфологические элементы и понимания их значения.
5. Практическое усвоение форм множественного числа ведется на всех уроках цикла русского языка, а формирование грамматических обобщений — на специальных уроках по формированию грамматического строя.
6. Каждая вновь усвоенная форма закрепляется в словосочетаниях и предложениях.
7. Выделение и дифференциация форм единственного и множественного числа проводится не только в устной речи, но и в письменной.
8. Учитывая, что способы образования множественного числа наиболее разнообразны у существительных II склонения, то при работе на это склонение следует обратить особое внимание.

Л. А. Кроткова

Усвоение словосочетания существительных с прилагательными на уроках развития речи в младших классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи*

<...> Наши исследования показали, что при овладении словосочетаниями существительных с прилагательными у детей с общим недоразвитием речи отмечаются следующие основные ошибки: замены родовых окончаний прилагательных, среди которых наиболее распространенными оказываются замены окончаний прилагательных среднего рода единственного числа окончаниями женского рода, а так же замены окончаний мужского рода окончаниями женского рода; следующими по распространенности и стойкими ошибками являются искажения родовых окончаний прилагательных, их нечеткое, аморфное произнесение. Искажения и замены числовых окончаний прилагательных встречаются реже.

Преодоление этих трудностей в речи учащихся требует разработки специальных методических приемов. Особенность этой работы в младших классах речевой школы заключается в том, что с первых этапов работы учитель учит детей сознательно воспринимать материал, учит наблюдать языковые явления, на основе наблюдений делать обобщения. Дети не могут еще пользоваться письменной речью, и поэтому вся работа проводится устно. Большое количество устных упражнений значительно развивает слуховое внимание детей, способствует формированию звуковых грамматических обобщений. <...>

Работа по развитию речи должна строиться так, чтобы прохождение отдельных разделов грамматики и правописания осуществлялось на основе предварительного практического овладения теми же грамматическими категориями и формами слов на уроках развития речи. В соответствии с этим программный материал распределяется на две большие части: обучение разговорно-описательной речи и формирование грамматического строя языка.

<...> В программе значительное место уделяется практическому овладению понятием о признаках предметов (подготовительный — четвертый классы). На начальных этапах обучения следует сформировать у детей понимание того, что предметы отличаются друг от друга по своим признакам. Необходимо научить учащихся

[1] Вопросы логопедии / Под ред. Ф.А. Самсонова и С.Н. Шаховской. — М., 1979. — С. 60–67.

выделять такие признаки предметов как размер, цвет, вкус, форма. После этого можно перейти к уточнению названий признаков предметов по весу, материалу, возрасту и т. д. Учащиеся должны уметь выделять слова-признаки из предложений, группировать их по роду с помощью вопросов «какой?», «какая?», «какое?».

Следующая задача, которая стоит перед учителями — научить учащихся правильно согласовывать имена прилагательные с именами существительными в роде, числе, падеже (1, 2, 3 классы). В результате вырабатываются определенные грамматические обобщения. Для формирования грамматических обобщений необходимо понимание грамматических категорий, форм и отношений, а также условия для практического их употребления. Вначале эта работа проводится на уроках по формированию разговорно-описательной речи, а затем, когда дети будут готовы к сознательному обобщению грамматических форм, на специальных уроках по формированию грамматического строя языка.

В подготовительном классе в разделе программы «Формирование разговорно-описательной речи» перед учителем поставлена задача научить детей правильно выполнять приказания, требующие различения, признаков и качеств предметов, называть признаки предметов (*хороший — плохой, чистый — грязный* и др.), описывать хорошо знакомый предмет по основным признакам (*большой, круглый, красный, вкусный помидор*), правильно употреблять в речи словосочетания существительных с прилагательными в мужском, женском и среднем роде (*белый фартук, белая дверь, белое полотенце*). В III четверти подготовительного класса ставится задача различения в словосочетаниях слов, обозначающих признаки предметов по цвету, вкусу, размеру по вопросам, заданным учителем, а также задача практического усвоения предложений со словосочетаниями, обозначающими признаки предметов. Ставится задача согласования имен прилагательных с именами существительными в именительном падеже.

На уроках практического усвоения грамматического строя речи проводится работа по употреблению словосочетаний в предложении. Учащиеся распространяют простые предложения за счет включения в них слов, обозначающих признаки предметов. (*Лежит мяч. Лежит (какой?) мяч. Лежит большой мяч*). Дети упражняются в правильном согласовании существительных с прилагательными с помощью вопросов, которые ставит учитель.

В 1 классе на уроках развития разговорной-описательной речи дети учатся подбирать к прилагательным антонимы (*большой — маленький, широкий — узкий, длинный — короткий*),

усваивают признаки предметов по материалу (*картонный, бумажный, деревянный, стеклянный* и др.). На уроках по формированию грамматического строя языка учащиеся получают навык правильного построения предложений с прилагательными, обозначающими признаки предметов по весу, возрасту, качеству (*молодой — старый, легкий — тяжелый, мокрый — сухой, грязный — чистый*), упражняются в правильном согласовании прилагательных с существительными единственного и множественного числа в именительном падеже, учатся выделять из предложений слова, отвечающие на вопросы «какой?», «какая?», «какое?», «какие?».

Во 2 классе расширяется круг прилагательных, вводимых в речь детей, усваиваются прилагательные, обозначающие признаки предметов по назначению, сезонности, по отношению к месту (*чайная посуда, носовой платок; летний день, весеннее солнце; лесная ягода, садовый цветок*). Во втором полугодии дети знакомятся с прилагательными, обозначающими признаки предметов по материалу, по принадлежности предмета к определенному продукту питания (*меховой, железный; молочный, мясной*). Начинается работа по образованию прилагательных, имеющих уменьшительный оттенок (суффикс «-еньк-»), по образованию прилагательных от существительных (*лес — лесной, стекло — стеклянный*). На уроках по формированию грамматического строя языка учащиеся получают навык правильного согласования прилагательных с существительными в винительном падеже без предлога и с предлогами «в» и «на»; в творительном без предлога и с предлогами «над», «под», «перед»; в дательном падеже без предлога и с предлогами «к», «по» (*в большую тарелку; под большой лампой, к большой картине*). Это уже довольно сложная задача, и требуется большое количество тренировочных упражнений для выработки навыка правильного согласования прилагательных с существительными в косвенных падежах.

В 3 классе продолжается работа по расширению словарного запаса детей за счет усвоения прилагательных, обозначающих признаки предметов со значением отнесенности к определенному времени года, суток, месту нахождения, продуктам питания (*осенний, утренний, колхозный, шоколадный*). Учащиеся овладевают правильным употреблением прилагательных с различными суффиксами.

Итак, мы видим, что программа по развитию речи устанавливает определенный объем прилагательных, которыми должны овладеть учащиеся, в некоторых случаях указывает на правильное со-

гласование прилагательных с существительными. Но в программе имеется и ряд недостатков:

1. Отсутствует преемственность лексического и грамматического материала от класса к классу.
2. Не до конца решен вопрос о последовательности введения в предложения словосочетаний существительных с прилагательными в косвенных падежах.
3. Мало уделяется внимания словосочетаниям существительных с прилагательными среднего рода, что влияет на качество усвоения учащимися грамматического строя языка.

Учитывая трудности в овладении данным типом словосочетаний, необходимо при обучении учащихся следовать строгой системе, которая должна способствовать выработке практических навыков на основе формирования у учащихся звуковых грамматических обобщений. Начинать работу рекомендуется со словосочетаний существительных с прилагательными женского рода единственного числа. Это объясняется тем, что прилагательные женского рода имеют меньше разнообразия в окончаниях, чем прилагательные мужского рода. Здесь две формы окончаний: *-ая*, *-яя*. Кроме того, в самом вопросе к прилагательным женского рода «какая?» уже есть окончание имени прилагательного «-ая», как под ударением, так и в безударной позиции и только прилагательные с мягкой основой имеют окончание «-яя». Это облегчает усвоение связи согласования в данных словосочетаниях и способствует более быстрому формированию грамматических обобщений. (*Сумка (какая?) большая, красная* — в этих примерах прослеживается полное совпадение окончания вопроса и окончания имени прилагательного). Для того, чтобы учащимся было легче зафиксировать внимание на окончаниях, рекомендуется сначала подбирать в словосочетания прилагательные с ударными окончаниями: *голубая шапка, молодая березка*. Затем уже можно подбирать прилагательные, где окончания соответствуют окончанию вопроса, но не являются ударными: *красная шапка, старая береза*. Для первых уроков не рекомендуется брать прилагательные с мягкой основой, с окончанием «-яя». Их можно взять только после усвоения окончаний прилагательных с твердой основой. Потом необходимо провести дифференциацию этих окончаний.

После отработки словосочетаний с прилагательными женского рода можно перейти к работе над словосочетаниями с прилагательными мужского рода. Работа проводится по тому же принципу, что и работа со словосочетаниями женского рода. Сначала берутся словосочетания с именами прилагательными мужского

рода с ударными окончаниями, в которых так же наблюдается соответствие окончания вопроса и окончания прилагательного. (*Чемодан (какой?) большой*). Затем в работу вводятся словосочетания с прилагательными мужского рода, имеющими безударные окончания, сначала с окончанием, «-ый», потом «-ий» (*красный, круглый, маленький мяч*). В этой группе словосочетаний проводится дифференциация прилагательных, имеющих разные окончания: «-ый»-«-ий», «-ой»-«-ый»-«-ий».

После усвоения прилагательных женского и мужского рода можно провести ряд упражнений по их дифференциации:

1) дифференциация прилагательных с твердой основой, ударными окончаниями «-ая»-«-ой» (*чашка голубая — чайник голубой*).
2) дифференциация прилагательных с твердой основой и безударными окончаниями «-ая»-«-ый» (*ягода красная, помидор красный*).

Следующим этапом в работе является усвоение словосочетаний с именами прилагательными среднего рода. Сначала работу вводятся прилагательные с ударным окончанием «-ое»: *яблоко* (какое?) *большое*. Затем — с безударным окончанием «-ое»: *яблоко* (какое?) *маленькое*. И далее — прилагательные с окончанием «-ее»: *небо* (какое?) *синее*.

После усвоения всех форм окончаний имен прилагательных среднего рода проводится их дифференциация. Для того, чтобы навыки согласования имен прилагательных с именами существительными закреплялись в речи учащихся, отрабатываемый тип словосочетаний вводится на разных уроках (на уроках чтения, математики и др.). В качестве тренировочных можно использовать следующие виды работ: повторение за учителем, предложенных словосочетаний и предложений, подбор слов-признаков к предметам с помощью вопросов учителя, дифференциация признаков предметов по вопросам «какой?», «какая?», «какое?», определение предмета по его признакам (учащиеся должны вслушиваться в окончания прилагательного с тем, чтобы правильно определить предмет — (*большой, красный, круглый помидор; большая, красная, круглая клубника*), выбор слов-признаков, отвечающих на определенный вопрос, из предложений, из текстов, распространение предложений именами прилагательными с помощью вопросов, группировка прилагательных по родам с помощью вопросов и др.

Учитывая, что самыми трудными для учащихся являются словосочетания с прилагательными среднего рода, им необходимо

уделить на уроках особое внимание. Достаточное количество тренировочных упражнений на строго отобранном лексическом материале поможет детям запомнить грамматическую форму прилагательных среднего рода и правильно употреблять их в структуре словосочетания с именами существительными.

Предлагаемая последовательность в работе над словосочетаниями существительных с прилагательными была апробирована на уроках развития речи в младших классах. В результате такой работы у учащихся быстрее формируются звуковые грамматические обобщения, быстрее развивается сознательное отношение к языковым явлениям.

Л.А. Кроткова

Работа над беспредложными глагольными словосочетаниями на уроках развития речи в младших классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи*

<...> Из словосочетаний с зависимым словом, именем существительным в винительном падеже, наиболее употребительными являются словосочетания, выражающие объектные отношения. <...> Это значение винительного падежа существительного является самым общим и основным. Глагол обозначает переходное действие. Наиболее доступными и понятными детям являются словосочетания, в которых глагол называет конкретное физическое действие, а существительное — материальный объект этого действия со значением результативности (*мыть чашку, пол, окно*). Несколько позже можно брать глаголы и с другими значениями (*решать задачу, пример*). Грамматическая форма существительного, обозначающего объект действия, зависит от типа склонения и категории одушевленности. <...>

Сначала дети овладевают пониманием и употреблением в активной речи словосочетаний с переходными глаголами и существительными неодушевленными женского, мужского и среднего рода. Так, в I четверти при изучении тем «Наш класс», «Наше тело и уход за ним», «Столовая», «Спальня», «Осень» усваиваются словосочетания: *возьми, покажи, положи книгу, щетку, чашку, наволочку, пенал, платок, стакан, пододеяльник, мыло, полотен-*

* Актуальные проблемы логопедии / Отв. ред. В.И. Селиверстов. — М., 1980. — С. 52–60.

це, блюдце, одеяло; мою, вытираю парту, спину, кружку, стул, нос, чайник, зеркало, лицо, блюдце; ем грушу, апельсин, яблоко. Во II четверти при изучении тем «Наступление зимы», «Праздник елки» усваиваются словосочетания: *чищу шубу, пальто; расчищаю дорожку, каток; вешаю хлопушку, шар*. В IV четверти при изучении тем «Магазин», «Сад и огород» усваиваются словосочетания: *продает, покупает, взвешивает крупу, сахар, масло; сажаю репу, яблоню, лук, дерево*.

Итак, при прохождении названных тем дети научатся практически использовать данные словосочетания в структуре простого распространенного предложения, получат навык правильного употребления окончаний винительного падежа неодушевленных существительных: женский род — окончание *-у, -ю*, средний род — окончание *-о, -е*, мужской род — нулевая флексия.

Практическое усвоение формы винительного падежа одушевленных имен существительных проходит при изучении следующих тем.

II четверть. Тема «Домашние животные и их детеныши»; словосочетания: *глажу кошку, котенка; прогоняю собаку, петуха*.

III четверть. Темы «Зимующие птицы», «Дикие животные», «Семья», «Сад и огород»; словосочетания: *кормлю птицу, голубя, воробья; знаю белку, волка, медведя, зайчонка; люблю маму, брата; ловлю бабочку, жука*.

Таким образом, при знакомстве с данными темами дети практически овладевают правильным употреблением окончаний винительного падежа одушевленных имен существительных: женский род — окончание *-у*, мужской род — окончания *-а, -я*. Но задача учителя не только научить детей правильно пользоваться этими формами, но и подвести их к осознанию языкового явления, к обобщению практического навыка. Осуществить это можно на основе наблюдения над языковым явлением, на основе сопоставления, сравнения языковых факторов. На специальных уроках по формированию грамматического строя языка учитель подбирает материал, группирует его таким образом, чтобы зафиксировать внимание учащихся на окончании *-у* в неодушевленных именах существительных женского рода: *читает книгу, газету; вешает юбку, кофту; моет чашку, тарелку* и т. д. Такой подбор материала позволяет подвести детей к выводу, что в конце всех слов они слышат звук (*у*). Это и будет первым этапом на пути формирования грамматического обобщения. Учитывая принцип распространенности и типичности явлений, при отборе грамматического материала не следует брать существительные с мягкой основой,

имеющие в винительном падеже окончание *-ю*. В целях развития мышления учащихся, а также в целях закрепления и систематизации знаний детей о способах выражения в речи переходности действия на предмет следует провести упражнения на сопоставление начальной и косвенной форм существительных: *лежит книга — читаю книгу, стоит чашка — мою чашку, лежит кофта — вешаю кофту*.

Возникает необходимость провести сопоставление форм неодушевленных существительных женского и мужского рода: *вытираю парту — вытираю стол, ем грушу — ем апельсин, расчищаю дорожку — расчищаю тротуар*.

В 1 классе продолжается усвоение словосочетаний данного типа. Но идет оно на более сложном речевом материале. Основное внимание уделяется существительным одушевленным женского и мужского рода. У существительных женского рода остается то же падежное окончание, что и у неодушевленных существительных *-у*. У одушевленных существительных мужского рода появляется окончание *-а, -я*. Этим существительным и надо уделить основное внимание при построении словосочетаний. Существительные среднего рода даже при правильном речевом развитии ребенка включаются в активную речь несколько позже и дольше сохраняют аграмматизм, включаясь в словосочетания и предложения. Следовательно, и им тоже в 1 классе надо уделить дополнительное внимание.

II четверть. Тема «Домашние животные и их детеныши», словосочетания: *пасти, загонять корову, теленка; доить корову, козу; стричь овцу, барана; ловить утку, петуха, гуся, утенка*. Тема «Улица, транспорт», словосочетания: *видеть, звать милиционера, шофера, машиниста, водителя*.

III четверть. Тема «Зима в лесу», словосочетания: *чуять лису, волка, медведя; ловить, искать белку, бельчонка, зайца, зайчонка*. При знакомстве с профессиями закрепляются словосочетания: *знаю, поздравляю портниху, художницу, инженера, строителя*.

На уроках по формированию грамматического строя языка дети выделяют на слух окончание *-а* в одушевленных существительных мужского рода: *пасет барана, ягненка; поздравляет колхозника, артиста*. Проводят сопоставление начальной и косвенной форм: *стреляет пулеметчик — заметил пулеметчика; гуляет теленок — пасет теленка*. Затем необходимо провести сравнение форм винительного падежа одушевленных существительных женского и мужского рода: *кормит корову — кормит теленка, поздравляет колхозницу — поздравляет колхозника*. Частое обращение на уроках развития речи к упражнениям по дифференциации падеж-

ных форм одушевленных и неодушевленных существительных I и II склонений, а также использование в помощь учащимся падежного вопроса поможет формированию более прочного навыка правильного построения словосочетаний, осознанию и обобщению языковых закономерностей.

Овладение простым распространенным предложением с косвенным дополнением имеет большое значение в формировании грамматически правильной речи. Словосочетания с существительными в творительном падеже включаются первыми в конструкцию предложения. Словосочетания с зависимым словом — именем существительным в творительном падеже могут выражать отношения объектные (*рисовать карандашом*), временные (*встаю утром*), пространственные (*ехать полем*) и др. Проектом программы предусмотрено овладение понятием о предмете в значении орудия или средства действия. Дети должны усвоить способы выражения этого понятия в языке, овладеть новой грамматической формой слова в предложении. Значение орудийности действия особенно ярко выступает, когда глагол и имя существительное имеют конкретное значение (*копать лопатой*). Практическое овладение этими словосочетаниями проходит на уроках развития разговорной речи. К отбору речевого материала надо подойти очень серьезно, так как понятие о предмете в значении орудия действия и понятие переходности и направленности действия на предмет близки по ситуации, по смыслу. Дети должны научиться их понимать, разграничивать и правильно грамматически оформлять (ср.: *кормит кур зерном — дает курам зерно*). Грамматическая форма существительного, обозначающего орудие действия, зависит от типа склонения. Существительные I склонения имеют в творительном падеже окончания *-ой, -ей*, существительные II склонения окончания *-ом, -ем*. Существительные III склонения в русском языке составляют незначительную группу и в младших классах могут не быть объектом специального изучения на уроках развития речи. Наиболее распространенными в русском языке являются существительные с окончаниями *-ой, -ом*, следовательно, именно они должны составить основное ядро при формировании данного типа словосочетаний.

В подготовительном классе, овладевая словарем при изучении различных тем, учащиеся одновременно усваивают и словосочетания, а словосочетания включают в предложения.

I четверть. Тема «Наш класс», словосочетания: рисовать карандашом, мелом, кисточкой. Тема «Наше тело и уход за ним», словосочетания: *чистить щеткой; мыть мочалкой, мылом; расчесывать*

расческой; вытирать полотенцем. Тема «Столовая», словосочетания: *резать ножом; есть вилкой, ложкой; наливать половником*.

II четверть. Тема «Улица, транспорт», словосочетания: *убирать машиной, подметать метлой*.

III четверть. Тема «Семья», словосочетания: *вытирать тряпкой, полотенцем; подметать веником, щеткой; чистить пылесосом*.

IV четверть. Тема «Сад, огород», словосочетания: *копать, вскапывать лопатой*: *поливать водой; сгребать граблями*. При прохождении тем «Домашние и дикие животные», «Птицы» учащиеся упражняются в правильном построении словосочетании с глаголами «кормить», «питаться» (*молоком, сеном, травой*).

На уроках по формированию грамматического строя языка (III четверть) учитель организует слуховое наблюдение учащихся над окончаниями существительных мужского и женского рода в творительном падеже. Чтобы облегчить осознание языковой закономерности, учитель дает материал последовательно. Вначале дети выделяют на слух окончания существительных мужского рода *-ом* (ударные и безударные): *режу ножом, рублю топором, подметаю веником*. Сопоставляют формы именительного и творительного падежей: *лежит ключ — открываю ключом, лежит мел — пишу мелом*. Затем учитель проводит аналогичную работу с существительными женского рода, окончания *-ой* (ударные и безударные): *мету метлой, чищу щеткой, вытираю тряпкой*. Сопоставляет формы именительного и творительного падежей: *стоит щетка — подметаю щеткой, лежит тряпка — вытираю тряпкой*. Следующим этапом в работе будут упражнения в сравнении словосочетаний с существительными мужского и женского рода: *подметаю щеткой, веником; вытираю тряпкой, платком*. Во всех случаях учитель должен требовать от учащихся четкого проговаривания безударных окончаний.

В 1 классе учитель продолжает работу над правильным употреблением существительных мужского и женского рода. Обращает внимание учащихся на правильное употребление существительных среднего *рода, окончания -ом, -ем: мыть мылом, вытирать полотенцем*. Во II четверти на уроках по формированию грамматического строя языка учитель должен привести учащихся к осознанию зависимости окончаний существительных от категории рода. Подвести учащихся к такому обобщению можно на основе группировки слов, обозначающих предметы, по родовым признакам с помощью числительных *один, одна, одно* (программа подготовительного класса). ***Один*** *нож — режу ножом, веник — подметаю веником, карандаш — рисую карандашом*. ***Одна*** *пила — пилю пилой, метла — подметаю метлой, ручка — пишу ручкой*.

Овладение словосочетаниями с существительными в винительном и творительном падежах дает возможность включить в речь учащихся простые распространенные предложения с двумя дополнениями: *я вытираю парту тряпкой*.

Следующее словосочетание, которое включается в конструкцию простого распространенного предложения с косвенным дополнением, — словосочетание с именем существительным в дательном падеже. Основное значение этих словосочетаний — выражение объектных отношений. Глагол называет действие, а существительное — лицо или предмет, к которому действие направлено. Значение направленности действия особенно четко воспринимается в словосочетаниях с глаголами: *давать, дарить, объяснять*. Но эти глаголы имеют двоякие связи: они управляют и винительным и дательным падежами. Существительное, на которое непосредственно переходит действие, — прямой объект (*даю книгу*); существительное, на которое направлено действие, — косвенный объект (*даю брату*). Степень конкретности глагола, обозначающего направленность действия на предмет, может быть различной. Например, «дарю подарок маме» — действие конкретно, <...> «объясняю задачу ученику» — степень конкретности, наглядной выраженности значительно меньше. Это необходимо учитывать при отборе речевого материала для словосочетаний. Грамматическая форма существительного, на которое направлено действие, зависит от типа склонения существительного, от категории рода. Существительные 1 склонения имеют окончание *-е*, существительные II склонения — окончания *-у, -ю*.

Проектом программы предусмотрено усвоение словосочетаний с существительными в дательном падеже во II четверти 1 класса. До этого учащиеся должны практически научиться использовать их в своей речи.

Подготовительный класс.

1 четверть. Тема «Наш класс», словосочетания: *дай, положи, покажи ученику, учителю*. Тема «Столовая», словосочетания: *принеси, поставь, положи, налей, отрежь товарищу, соседу, маме*.

II четверть. Тема «Домашние и дикие животные», словосочетания: *давай котенку, щенку, кошке, корове*.

III четверть. Тема «Семья», словосочетания: *помогать, дарить бабушке, брату*.

IV четверть. Тема «Магазин», словосочетания: *покупать, продавать, взвешивать покупателю, товарищу, маме*.

1 класс. I четверть. Тема «Наше тело, гигиена», словосочетания: *чистить, гладить, застегивать малышу, сестре*.

II четверть. Тема «Пища», словосочетания: *подавать, наливать, подливать сыну, дочке, брату*. Тема «Праздник елки», словосочетания: *говорить, рассказывать директору, дедушке; улыбаться, аплодировать артисту, снегурочке*. II четверть. Тема «23 февраля — День Советской Армии», словосочетания: *служить Родине, подчиняться командиру*.

На уроках по формированию грамматического строя языка учитель организует наблюдения детей над падежными формами существительных в дательном падеже. Сначала берутся словосочетания с существительными II-го склонения, окончание *-у*: даю коту, дарю брату, аплодирую артисту. Проводится сопоставление с формами именительного падежа: *выступает артист — аплодирую артисту, улыбается брат — улыбаюсь брату*. Затем наблюдения проводятся над существительными I склонения, окончание *-е*: *рассказываю сестре, помогаю маме*. Проходит их сравнение с формами именительного падежа: *слушает сестра — рассказываю сестре*. Далее проводится дифференциация в речи форм I и II склонений: *показываю другу, подруге; форм винительного и дательного падежей: помогаю сестре, брату, даю рыбу сестре, брату*. Особое внимание уделяется дифференцированному употреблению форм творительного и дательного падежей с различными глаголами: *пою кошку молоком — даю кошке молоко, кормлю кошку рыбой — даю кошке рыбу*.

Цельной единицей языкового общения является предложение. Поэтому работа над словосочетаниями не должна стать самоцелью, она проходит параллельно с работой над предложением.

При отборе грамматического материала для уроков развития речи целесообразно руководствоваться следующими основными принципами: необходимость данного словосочетания для построения предложения, распространенность данного типа словосочетания в устной речи, продуктивность грамматических форм, сочетаемость глагола с большим количеством существительных и др. Работа над словосочетаниями проводится на хорошо знакомом лексическом материале.

Последовательность, подбор грамматических форм должны способствовать более четкому и быстрому формированию у учащихся грамматических обобщений. Закрепление отработанных типов словосочетаний осуществляется на всех уроках.

О.А. Токарева, О.Е. Грибова

Формирование предложных конструкций у учащихся младших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи*

Усвоение синтаксических структур, и в первую очередь словосочетаний, является одним из важнейших критериев, позволяющим оценить уровень речи детей с выраженным общим ее недоразвитием, т. е. у детей, страдающих алалией, задержкой речевого развития, афазией, дизартрией и т. д. (такие дети составляют основной контингент первого отделения школы для детей с тяжелыми нарушениями речи).

Словосочетание — это соединение двух или более слов, связанных между собой грамматически и по смыслу. По характеру отношений между словами словосочетания делятся на предикативные и непредикативные. Среди последних с лексической точки зрения выделяются объектные, атрибутивные и обстоятельственные словосочетания.

Для выражения обстоятельственных, в частности пространственных, отношений чаще употребляются глагольно-именные, предложные словосочетания. Именно в них особенно отчетливо выступают два средства выражения отношений — лексическое и грамматическое. Эти словосочетания носят подчинительный характер, форма связи внутри словосочетания — предложное управление.

Ведущим компонентом предложного управления оказывается глагол, его лексико-грамматическое значение, обусловливающее употребление определенной формы косвенного падежа существительного. <...>

Предлоги уже в силу своей семантической несамостоятельности представляют отвлеченную категорию, хотя степень абстрагированности у них выражается по-разному. Так, предлоги, обозначающие пространственные отношения, отличаются большей конкретностью в сравнении с другими предлогами. Вместе с тем и эти предлоги неравнозначны по степени конкретности. Например, предлоги *в* и *на* более конкретны по сравнению с предлогами *у* и *около*. Но эта конкретность также весьма относительна.

Часть предлогов отличается параллельными связями — сочетания с предлогами *на, в, под*, обозначающие и направление движе-

* Актуальные проблемы логопедии / Отв. ред. В.И. Селиверстов. — М., 1980. — с. 47–52.

ния (куда?), и местонахождение предметов (где?). Часть предлогов имеет односторонние связи — сочетания с предлогами *около, над*, обозначающие только местонахождение предметов. <...>

У детей с нормальным речевым развитием предлоги в устной речи затруднений не вызывают. Но при переходе на более высокий уровень — письменную речь — необходимо специальное обучение в плане осознания предлога как самостоятельного слова.

Многие авторы (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, С.Н. Шаховская, И.К. Колповская, Л.А. Кроткова и др.) в работах, посвященных лексико-грамматическим нарушениям у детей, страдающих общим недоразвитием речи, указывают на нарушения предложно-падежных конструкций как в устной, так и в письменной речи детей. <...>

Анализ программы по развитию речи в младших классах показал, что пространственными предлогами дети начинают практически овладевать уже в подготовительном классе.

Во II четверти в подготовительном классе на основе наглядного перемещения предметов проходит практическое усвоение предлогов *в, на, под* и различение их элементарного лексического значения в словосочетаниях, указывающих направление движения с вопросом куда?

В III четверти продолжается усвоение этих же предлогов, но в словосочетаниях, указывающих на местонахождение предметов с вопросом где?

В 1 классе изучение пространственных предлогов продолжается во II четверти. За эту четверть учащиеся должны научиться понимать и правильно употреблять в словосочетаниях предлоги *в, на, под, над*, отвечающие на вопросы где? куда? В третьей четверти проходит практическое овладение пространственным значением, обозначающим место, словосочетаниями с предлогами *из, с (со)*, отвечающими на вопрос: откуда?

Таким образом, к 3 классу, где начинается изучение предлогов как грамматической категории, учащиеся должны практически овладеть почти всеми пространственными предлогами, т. е. знать их значение и правильно использовать их в самостоятельной речи.

Основными целями нашего исследования было:

1) выявить особенности усвоения детьми предложно-падежных конструкций;
2) наметить наиболее эффективные пути коррекции этих ошибок.

Исследование проводилось в 1–2 классах (2–3 года обучения) школ для детей с тяжелыми нарушениями речи № 28 и № 45

г. Москвы. Обследовались пространственные словосочетания с предлогами *в, на, под, над, из, около, за, перед, между* на доступном ученикам лексическом материале.

В 1 классе обследование проводилось в конце III четверти. Всего из 417 словосочетаний правильно было названо 303, т. е. 73%. В остальных 27% словосочетаний были допущены следующие ошибки:

1. Самая распространенная ошибка в речи детей — замена предлогов — 57% от общего количества ошибок, связанных с употреблением предложно- падежных конструкций:
2. Искажение окончания существительного — 45,4%.
3. Искажение структуры предлогов — 10%.
4. Пропуск предлогов — 1% .

Такой неожиданно малый процент пропусков предлогов не противоречит литературным данным. Работа, проводимая учителями по коррекции грамматической стороны речи в течение 2 лет, дала определенные результаты. Учащиеся поняли роль предлогов в выражении пространственных отношений, но лексическое значение предлогов еще недостаточно закреплено и дифференцировано, что приводит к большому количеству замен предлогов.

Несформированность звуковых грамматических обобщений приводит в устной речи к искажению структуры предлогов и падежных окончаний существительных. Окончания существительных могут заменяться следующим образом:

1) замена окончания одного падежа окончанием другого падежа того же числа и рода — 75% всех ошибок, допущенных в окончаниях имен существительных;

2) замена окончания единственного числа окончанием множественного числа того же падежа и наоборот — 16%;

3) замена окончания косвенного падежа на окончание того же падежа другого рода — 9%.

Через год этим же ученикам во втором классе был дан слуховой диктант словосочетаний. Нашей задачей было посмотреть, как учащиеся осознают предлоги, ранее изученные на уроках развития речи. В диктанте давались те же предлоги, что и в 1 классе.

В результате анализа были выявлены следующие группы ошибок:

1) структурное искажение предлогов и замена одного предлога другим — 35% от всего количества ошибок (*приехал се севера, приклеил в бумаги*);

2) замена падежных окончаний существительных — 25% (*спрятался за дерева, заглянуть под поднонком*);

3) слитное написание предлога с существительным — 16% (*бросить зазабор, идти популю*);

4) двухкратное написание предлога — 11% (*убрал с сокна, ходить по популу*) ;

5) искажение начала существительного в случае звукового сходства предлога и начала слова — 8% (*бросить за бор, заглянуть под оконник*);

6) пропуск предлога (в тех же случаях) -5% (*бросить забор*).

Искажения внутри слова и другие ошибки дисграфического характера не учитывались.

Из этого исследования видно, что изменился не только количественный, но и качественный состав ошибок, требующих специальных коррекционных приемов работы.

Для обучения был взят 1 класс (второй год обучения). Предварительное обследование класса показало, что предлоги *в* и *на* были усвоены учащимися хорошо, а предлоги *под* и *над* в речи детей часто заменялись на другие. Дополнительный эксперимент показал, что только 25% детей могут выполнить правильно инструкцию, включающую эти предлоги.

Коррекционную работу мы вели по четырем основным направлениям:

1) формирование у детей четких лексических значений пространственных предлогов;

2) дифференциация предлогов в устной речи детей;

3) формирование звуковых грамматических обобщений;

4) осознание словесного состава предложения.

В процессе обучения мы встретились со следующими трудностями. Наряду с ошибками, идентичными допускаемым в устной речи, т. е. замены предлогов, искажение структуры предлогов, их пропуск и т. д., появились специфические ошибки: двукратное выделение предлога, что составило 46,6% всех, ошибок, сделанных при анализе, и выделение слова и предлога как единого целого — 20,4%.

Были проведены специальные уроки, на которых проходило знакомство учеников с предлогами *под* и *над*, уточнение их лексического значения и дифференциация употребления в устной речи. В течение всей четверти на каждом уроке развития речи отводилось по 10 минут для выполнения различных видов заданий, связанных с усвоением предлогов, указанных в программе. Лексический материал брался из уроков развития речи и соответствовал текущей теме.

Основные заключения:

1) над предложно-падежными конструкциями необходимо работать систематически, на протяжении всего времени обучения, и особенно в младших классах;

2) необходимо формировать у детей понятия о лексическом значении каждого предлога и проводить дифференциацию между близкими и противоположными по значению предлогами;

3) большое внимание необходимо уделять формированию звуковых грамматических обобщений;

4) отрабатывать все возможные варианты словосочетаний;

5) особое внимание надо уделять осознанию словесного состава предложения. Детей необходимо специально учить выделять предлоги как самостоятельные слова.

Л.Р. Давидович

Развитие лексики учащихся с моторной алалией в процессе обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи*

Состояние лексики детей с моторной алалией в дошкольном и младшем школьном возрасте изучалось советскими и зарубежными исследователями. Так, по наблюдениям Н.Н. Трауготт, Р.Е. Левиной, В.К. Орфинской, С.Н. Шаховской и др., в устной речи детей, страдающих алалией, более развитой оказывается функция номинации по сравнению с предикативной функцией. Часто из-за отсутствия в активном словаре нужного слова для обозначения предмета или явления, дети используют слова, имеющиеся в лексиконе, придавая им новое значение. Особенностью раннего нормального речевого развития является также то, что ограниченное число глаголов, часто выполняя лишь номинативную функцию, не становятся структурными организаторами предложения, не согласуются по лицам, числам, падежам.

Раскрывая характер формирования глаголов у детей с моторной алалией начального периода обучения, В.К. Воробьева отмечает, что с появлением глагола в речи возникают трудности семантического характера, вызывающие всевозможные замещения и диффузность глагольного слова из-за ограниченности лексических возможностей и недостаточно активной наблюдательности.

* Обучение и воспитание детей с нарушениями речи / Под ред. В.И. Селиверстова. — М., 1982. С. 27–37.

У детей-первоклассников наблюдается преобладание существительных над другими частями речи, а также резкие нарушения слоговой структуры используемых слов.

Недоразвитие лексической системы, а особенно глагольной лексики, несущей основную смысловую нагрузку при передаче текста, является препятствием для образования двухсоставного предложения, следовательно, и связной речи.

Однако под влиянием направленного коррекционного воздействия в конце 1 года обучения лексический запас значительно расширился. В составленных детьми рассказах по картинке и на свободную тему имеются существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, простые предлоги, сочинительные союзы, частицы.

Количество слов, употребленных детьми в рассказе по картине, колеблется от 18 до 32 слов. В среднем, рассказы состоят из 24 слов. Существительные в основном употребляются в начальной форме и составляют 40,7% от всего текста (разброс от 22,2 до 55,5 %). Глаголы имеют следующие формы выражения: неопределенную, III лица единственного и множественного числа, а также настоящего и прошедшего времени. Количество глаголов 19,9%, колебания — от 11,1 до 37,5%. Прилагательными пользовались 46 учащихся (33,3%), и они занимают 6,2 % текста. Наречия встречаются в пересказах 48 человек (33 %) и составляют 4 %. Местоимения занимают 11,3%, их употребили 114 первоклассников (83%). Простые предлоги — 4,1 % отмечены у 46 (33%), союзы — сочинительные (12,9%) есть в пересказах 96 школьников (70%). Частицы составляют 1,5%, использованы 45 учениками (34%). В рассказах 23 детей (16%) появились вводные слова, 0,5% текста.

Рассмотрим примеры рассказов по картинке «Наш класс»:

1. Женя (1 гр.): *«Тут ценоеки. Они смотрят картинки и другие. А майсик тозе. Майсик подошел и тозе показывает. Тут маска, цветы, явка»*.
2. Сережа (2 гр.): *«Наш класс. Тистый, теплый. Классе таят парты, шкаф, стуль, столь, лямпы. И доске висит. И уголек шконый»*.

В рассказах на свободную тему ученики не находятся в рамках определенного, предложенного им сюжета, что позволяет произвольно строить изложение. Они используют перечень предикатов, дающий возможность получить более существенную информацию.

Лексический состав рассказов представляет следующее: существительные в падежных вариантах — 31,5%, колебания от 13% до 50%; глаголы — 35,5% (от 21 до 56%). Большее количество соб-

ственно предикатов можно объяснить наличием односоставных неполных предложений, типа: *«Ходил»*; *«Гулял»*; *«Купатя»* (купался). Как и в рассказе по картине, существительные и глаголы употребляют все ученики. Прилагательные — 2,1% употребили те же 46 человек (33%). Большее число детей — 76 (55%) — пользовались наречиями (5,9%). В свободном рассказе появились такие части речи, как числительные — 1,3% у 15 человек (11%) и причастия — 0,5 %. Причастия в качестве определений встречались в 13 рассказах (9,3%). Местоимения имели те же формы выражения, что и в устном сочинении по картине, и занимали 12,4% слов текста. Они отмечены у 83 учащихся, что составляет 60%. Количество первоклассников, пользовавшихся простыми предлогами, равнялось 61 (44,4%), на долю каждого приходится 2,6%. Сочинительные союзы занимали 6,6% текста и присутствовали в речи 76 детей (55%). Вводные слова — 1,5% — встретились у 10 человек (7,2%).

Длина составленных рассказов колеблется от14 до 28 слов в среднем 21 слово. Темы рассказов: «Летний отдых», «Моя школа». <...>

Показатели частотности употребления различных частей речи в устном сочинении по предложенной картине и в рассказе на свободную тему у детей с моторной алалией отличаются от нормы (по Штейнфельдт). Нераспространенные предложения, состоящие из 1, 2, 3 слов, дают картину повышенного использования существительных и глаголов. Наличие в предложении прилагательных, причастий, предлогов, местоимений также во многом зависит от развернутости фразы. Полученные нами сведения подтверждают литературные данные о неравномерности развития отдельных частей речи при моторной алалии.

Мы проанализировали контрольные работы — письменные классные сочинения по картинке «Вот так покатался». Дети с моторной алалией к 4 классу начинают овладевать одной из высших форм контекста — письменным рассказом. Написанные сочинения свидетельствуют о возросшем умении излагать мысли. <...>

Объем слов в тексте — от 24 до 87, в среднем сочинения состоят из 52 слов.

При сравнении данных письменного сочинения с устными формами речи мы отмечаем, что количественно преобладают существительные и глаголы, однако используемые формы становятся разнообразнее. Помимо неопределенной формы 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени, появились возвратные формы, глаголы в сочетании с отрицательной частицей «не», множественное число прошедшего времени.

Прилагательные и наречия стали доступны большинству детей. Прилагательные были в сочинениях 126 человек (91,3%), наречия у 126 человек (91,3%), предлоги отмечены в работах всех учеников, возросла и частотность употребления их.

Анализ сочинений показывает, что произошли качественные изменения в развитии навыка связного изложения, в умении целостно воспроизводить содержание, концентрировать внимание на главном.

В письменных работах почти полностью отсутствует перечисление незначащих деталей, отмечавшееся нами в устных рассказах более раннего периода развития контекстной речи.

Использование разнообразного по смысловым оттенкам лексического запаса в усложненных синтаксических конструкциях увеличило количество дисграфических и грамматических ошибок в сочинениях. Встречалось слитное написание предлогов с последующим словом, недописывание окончаний, неправильности согласования, нарушения именного и глагольного управления. Часто отсутствовала или неправильно ставилась точка. Перечисленные особенности письма свидетельствуют о нечетком понимании смысловых частей в предложении, недостатках семантики, несформированности синтаксического анализа.

С лексико-грамматическим и лексико-семантическим недоразвитием связаны затруднения в усвоении программного материала по математике в младших классах. Учителя отмечают, что учащиеся не могут приступить к решению задач, так как не понимают их условий. Однако после многократного разбора условий, объяснений трудных грамматических отношений, смысла непонятных слов — задачи и уравнения решаются.

В процессе овладения программой с появлением большого количества предметов педагогами отмечаются трудности изложения материала по истории, литературе, географии. Особенно недостатки, проявляются при необходимости краткого изложения мыслей, в кратком пересказе. Записи в характеристиках о неготовности к краткому изложению появляются с 4–5 класса, не исчезая и в более старшем возрасте. Это можно объяснить неумением четко, лаконично выражать мысли, быстро подбирать необходимые слова на внутреннем уровне, составлять программу целого высказывания, удерживать ее и переводить во внешнюю речь.

В речи детей с моторной алалией 7–10 лет сохраняются лексико-грамматические и лексико-семантические на рушения, несмотря на то, что они овладели речью как средством общения. Недостатки

формирования языковых процессов у учащихся младших классов особенно проявляются в комбинировании слов и составлении связного текста.

Наблюдавшиеся на ранних этапах речевого развития структурные нарушения слов выявлялись у подростков и взрослых в словах со сложной слоговой структурой и отмечены у 55 из138 человек, что составляет 40% обследуемых. Причем среди них были 46 человек с нарушенным звукопроизношением и 9, у которых были только дефекты слоговой структуры слова.

Исследование лексико-грамматической стороны речи у подростков и взрослых предполагало определение уровня ее сформированности и выявление остаточных проявлений дефекта. С этой целью были использованы различные задания. Мы предложили испытуемым подобрать определения к 10 существительным единственного и множественного числа всех родов. Данное задание показало, что все 138 человек выбрали правильные по смыслу и грамматическому оформлению прилагательные.

Трудность при выполнении задания на префиксально-суффиксальное образование заключалась в том, что произносимые в ответ слова по форме не соответствовали услышанным. На существительное отвечали прилагательным, наречием; неопределенная форма глагола заменялась отглагольным существительным, причастием, прилагательным, глаголом, стоящим в прошедшем времени III лице единственного либо множественного числа.

Соскальзывание с предъявленной формы свидетельствует об остающемся частичном лексико-грамматическом недоразвитии, нарушении грамматического уровня словообразования и словоизменения. Проявившиеся лексико-морфологические трудности указывают на появление словоформ, отличных от общеупотребительных.

Следующими были предложены пробы по подбору синонимов и антонимов.

Назвать синонимы: 1) буря; 2) горе; 3) жаркий; 4) жестокий; 5) команда; 6) крутой; 7) маленький; 8) печаль; 9) радость; 10) уничтожить.

Найти антонимы: 1) активность; 2) веселье; 3) всегда; 4) жизнь; 5) ненависть; 6) победа; 7) поздно; 8) смелость; 9) сытость; 10) утро.

Предложенные слова принадлежали к различным частям речи: существительные, глаголы, прилагательные и наречия. Семантическое значение слов не вызывало трудностей у учащихся. При ответах на абстрактные существительные, типа «активность», «радость», обследуемые допускали не точности выбора необходимого слова, заменяя существительные прилагательными: *ра-*

дость — веселый (синоним); *активность — неактивный* (антоним). Нечеткость в выборе нужной части речи при ответе говорит о недостаточности морфологического оформления слов, о небогатом речевом опыте учащихся.

Полученные с помощью подбора синонимов и антонимов результаты показали возможности словообразования, умение подбирать слова по смысловому сходству и противоположности. В смысловом отношении как при нахождении синонимов, так и антонимов, возникали ассоциации по смежности и сходству.

Например:

- ассоциации по смежности — Саша (15 лет) — *«печаль — скука»*, Таня (17 лет) — *«утро — ночь»*;
- ассоциации по сходству — Таня (18 лет) — *«жестокий — твердый»*; Нина (21 год) — *«обратно — наоборот»*; Саша (15 лет) — *«всегда — редко»*.

В отдельных случаях, когда сохранялось само задание, образование синонима происходило путем прибавления частиц «не» к антониму данного слова, например, — *«горе — нерадость»*. Антонимы также находили, добавляя частицу «не» самому предъявляемому слову: *«правда — неправда, активность — неактивность»*.

Кроме простого подбора синонимов и антонимов, мы предлагали найти к одному и тому же предъявляемому слову и синонимы, и антонимы. Результаты показали, что в большинстве случаев в качестве синонима назывался действительно синоним, хотя и выраженный другой частью речи. Антоним или не назывался, или повторялось заданное слово, несмотря на то, что при выполнении задания это не вызывало трудностей. Полученные ответы указывают на трудность переключения с одного действия на другое.

Для изучения возможности свободного оперирования словами мы использовали ассоциативный эксперимент. Он состоял в том, что к намеченным 10 словам — существительным («свет, стол, обед, дождь, крыша, дерево, сад, постель, работа, утро») учащиеся должны были подобрать слова по ассоциации. Полученные результаты показали достаточность лексического запаса, возможность выбора слов способность образования речевых связей. Парадигматические ассоциации составляли 56,7% всех возникающих ответов. Они представляли синонимы *«работа — труд»*, реакции по привычной смежности *«стол — стул»*, по контрастам — *«свет — тьма»*, по причинным связям — *«дождь — грязь»*, отношения части к целому — *«стол — мебель»*, целого к части — *«сад — фрукты»*. В отдельных случаях встречались формальные ассоциации — *«свет — машина»*.

Большинство ответных реакций строилось по принципу ядерных групп, в которых слово-раздражитель является или обобщением, раскладывающимся по ассоциативным группам по отношению целого к части, или представляет собой отношение части к целому. Антонимические реакции составляли всего 7,3%. Исследование Г.С. Шур (1971) показывает, что для подростков более характерны парадигматические ассоциации, при которых в группы объединяются элементы, относящиеся к общим понятиям или имеющие, по их мнению, общие либо сходные черты. При этом преобладают антонимические пары. Как показали наши данные, антонимические пары не преобладают при моторной алалии.

Синтагматические ассоциации составляют 49% всех ответов и встречаются у 74 человек (53,6%). В ответах 64 — обследуемых синтагматические реакции отсутствовали. Собственно предикаты (*«крыша — течет»*, *«постель — спят»* составляют — 4,7% синтагматических ассоциаций, реакции–определения (*«стол — дубовый»*, *«сад — зеленый»* составляют 51,1% предикативных ответов. А.Р. Лурия (1928), изучая ассоциативные реакции отмечал, что процент предикативных реакций у нормально развивающегося ребенка к 15 годам возрастает до 43%, причем 23,5% приходится на глаголы, 11,3% — на реакции определения.

Преобладание реакций определений над собственно предикатами при моторной алалии объясняется, по-видимому, остающейся «частичной глагольной слабостью». Можно отметить что у подростков и взрослых словесные ассоциации не вызывают трудностей и соответствуют возникающим ассоциативным связям при нормальном речевом развитии. На поздних этапах речевого развития проявляется возможность свободного оперирования словами и порождения предложения. Другие данные получены Г.В. Гуровец (1975) при изучении ассоциативных связей у детей с моторной алалией. Автором отмечено, что на ранних этапах речевого развития у детей с моторной алалией затруднена ответная речевая реакция, нет свободных ассоциаций.

Анализ данных динамики формирования лексического состава у детей, подростков и взрослых с моторной алалией <...> позволяет обнаружить:

Неравномерность употребления количества различных частей речи больше проявляется внутри одного возрастного периода, в различных видах речевой деятельности, особенно на ранних этапах обучения.

У подростков и взрослых по сравнению с детьми (учащимися младших классов) появляются в репродуктивной форме речи числительные, причастия и деепричастия, а в продуктивной — частицы и деепричастия.

Преобладание названных форм (увеличение частоты употребления существительных) выявляется как у учащихся старших классов и выпускников, так и в младшем школьном возрасте, в основном, при составлении рассказа по картине с опорой на зрительное восприятие. У подростков и взрослых это явление связано с недостатками формирования навыка реализации в полной мере собственных речевых возможностей, в то время как в младших классах — с отсутствием других форм выражения мыслей.

Неумение использовать сложные предложения, причастные и деепричастные обороты, уточнения и т. д. у обследуемых разных возрастных групп (детей, подростков, взрослых) проявляется в увеличении процентного содержания глаголов в связной речи за счет чрезмерного применения формы перечисления.

При моторной алалии во всех возрастных группах не наблюдается полного формирования прилагательного, имеющего большое значение для речевой коммуникации. Это наиболее ярко выявляется в рассказах на свободную тему без готового образца. Уменьшение количества прилагательных показывает бедность и недостатки языковых средств выражения, эмоционально-выразительной окрашенности речи.

Отсутствие умения четко, быстро подбирать необходимые слова из долговременной памяти, составлять программу целого высказывания, удерживать ее и переводить во внешнюю речь связано и с отмечающимися трудностями изложения материала по различным предметам школьной программы: литературы, истории, географии.

Результаты исследования особенностей развития лексики у учащихся младших, средних и старших классов показали значительные изменения в лучшую сторону. Сделанные наблюдения указывают на значительный эффект коррекционно-педагогической работы с учащимися в условиях школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Г.В. Бабина

Системный подход в формировании грамматического строя речи у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи*

<...> Особенности речевого развития учащихся старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи обусловливают необходимость дальнейшей целенаправленной работы по совершенствованию речевых навыков школьников. Одним из ведущих принципов в организации учебного процесса должен быть принцип практической направленности так называемого грамматического периода обучения. Это положение должно найти свое выражение в определении целей и средств совершенствования речевых умений у учащихся на уроках развития речи, в создании системы обучения, направленной на решение задачи практического овладения грамматическими закономерностями языка в установлении соотношения между практической речевой подготовкой и изучением грамматической теории. <...>

Предметом нашего рассмотрения является процесс обучения грамматической стороне речи учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. В решении указанной проблемы важную роль может сыграть применение системного подхода. <...>

Итак, для рассмотрения процесса обучения грамматической стороне речи как системы необходимо выделить его основные компоненты и определить условия, обеспечивающие целостность данной конкретной системы.

Построение процесса обучения делится на три этапа: I этап — подготовка учебного процесса, II — этап осуществления учебного процесса, III — этап анализа результатов обучения.

Для подготовительного к обучению этапа можно определить следующие элементы системы:

1. Задачи обучения.
2. Содержание обучения (отбор и распределение учебного материала).
3. Методы, средства и организационные формы обучения.

На этапе осуществления учебного процесса можно выделить следующие элементы системы:

4. Деятельность учащихся.
5. Деятельность учителя.

---

* Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики / Под ред. Л.И. Беляковой. — М., 1985. — С. 62–70.

В деятельности учителя и учащихся происходит решение поставленных задач и реализация избранных методов, средств и форм организации учебного процесса, направленных на объект усвоения (в нашем случае — грамматический строй речи).

Последний этап характеризуется анализом результатов работы (учитель) и самоанализом (учащиеся).

Для определения качественной характеристики конкретной системы обучения грамматической стороне речи может быть использован в качестве связующего звена между компонентами системы обучения принцип функциональности. Понятие «функциональность» в данном контексте означает выполнение единицами речи тех или иных речевых функций в процессе коммуникации. Применение принципа функциональности, отражающего важнейшие закономерности коммуникативного обучения речевой деятельности, предполагает:

- определение конкретных задач обучения, ориентированных на формирование средств речевой реакции обучаемых в соответствии с функциональным назначением этих средств;
- отбор речевого материала с учетом особенностей его функционирования в конкретной речевой ситуации;
- организацию речевого материала вокруг речевых задач, вокруг функций, осуществляемых в определенных типах ситуаций (приближение обучения к нуждам общения);
- формирование грамматических навыков, усвоение грамматических структур через осуществление речевой функции, через употребление в речи. <...>

1. Определение задач обучения практическим грамматическим навыкам на уроке развития речи

Проектирование задач формирования определенных грамматических навыков на уроках развития речи осуществляется на основе содержания раздела «Формирование грамматического строя речи» Программы по русскому языку школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (I отделение). Программой по развитию речи в III классе предусмотрено усвоение словосочетаний, состоящих из глагола и наречия в роли обстоятельства образа действия, места, времени. Однако усвоение необходимого содержания можно подчинить разным задачам. Продемонстрируем варианты задач на примере:

• 1-й вариант: тренировать детей в составлении предложений с данными словосочетаниями;

• 2-й вариант: развивать у учащихся умение употреблять данные словосочетания в собственной речи;

• 3-й вариант: учить детей передавать значение места (времени и др.) действия в конкретных ситуациях с помощью синтаксической структуры глагол+наречие.

С точки зрения осуществления функционального подхода представляется целесообразным на начальных этапах усвоения грамматической конструкции ставить задачу в 3-м варианте. Здесь выражается установка на усвоение грамматической конструкции согласно ее функции в речи. 2-й вариант задачи не противоречит требованиям речевой направленности усвоения грамматического строя речи, но он не соотносится с функциональным назначением конкретной грамматической конструкции и может быть использован преимущественно на заключительном этапе работы. 1-й вариант приемлем только в целях формирования у детей практических обобщений, причем не в качестве задачи урока, а в качестве одного из средств работы над грамматическим обобщением.

2. Содержание обучения. Отбор грамматического материала для уроков развития речи

Содержание обучения на уроках развития речи определяется программой. Исходя из принципа функциональности, можно определить общие требования к отбору речевого грамматического материала для уроков развития речи.

При отборе грамматического материала учитывается его связь с лексическим материалом, а также функциональная взаимообусловленность грамматики и лексики в системе речи.

Отбор грамматического и лексического материала производится из определенных сфер коммуникации на основе тщательного предварительного анализа конкретных ситуаций общения. Анализ речевой ситуации проливает свет на отдельные элементы процесса порождения речевого высказывания, в частности, на влияние семантики речевой установки (коммуникативной интенции) на семантику речевой реакции говорящего. Речевая интенция, возникающая в речевой ситуации, связывается не с единственным способом ее реализации в речи, а с определенным набором речевых структур, близость которых носит ассоциативный характер. Таким образом, анализ речевых ситуаций имеет методическую значимость постольку, поскольку функционально-семантические значения грамматических явлений речи находятся в определенной зависимости от семантики соответствующих речевых установок, возникающих в тех или иных речевых ситуациях.

Отбор грамматического материала должен представлять собой отбор речевых средств выражения конкретных функциональных

значений. Для проведения такого отбора необходимо изучение функционально-семантической структуры конкретного грамматического явления, знание всего его функционально-семантического потенциала.

Моделирование средств речевой реакции обучаемых на основе ассоциативных речевых связей между грамматическими явлениями. Это положение основано на том, что грамматические структуры, имеющие определенное функциональное значение и отражающие соответствующую речевую интенцию, характеризуются определенными ассоциативными связями и принадлежностью к одному и тому же семантическому полю. Отбор и моделирование грамматических средств речевой реакции должны базироваться на выявлении и изучении ассоциативно-семантических связей между грамматическими структурами в процессе анализа ситуаций общения.

Отбор грамматических структур должен учитывать частотность функционирования и вероятность употребления данных структур в конкретных сферах коммуникации.

3. Выбор методов, средств и организационных форм обучения владения грамматическими средствами речи

Практическая направленность в обучении грамматической стороне речи выдвигает на первый план задачу организации процесса обучения адекватного реальному процессу коммуникации. Такая адекватность предполагает построение процесса обучения как модели процесса коммуникации.

<...> Процесс общения — сложный и многосторонний процесс. Выбор той или другой его стороны для моделирования определяется практическими потребностями.

Для создания условий совершенствования грамматических навыков речи нужна такая модель, которая будет воспроизводить в основном только те параметры и те функции оригинала, которые соотносятся с обучением именно грамматической стороне речи. В связи с этим для конкретного моделируемого процесса можно определить важнейшие целевые установки, отражающие основные моделируемые параметры: создание мотивированности речевых поступков обучаемых, организация ситуативности общения, обеспечение содержательности и предметной отнесенности обсуждаемых вопросов. Соотнесенность выделенных структурных элементов модели с определенными структурными элементами процесса общения позволяет говорить об изоморфности их структур. Разработка комплекса речевых упражнений в соответствии с требованиями к их качественным, количест-

венным и временным (последовательность применения) характеристикам должна обеспечить изофункциональность модели и системы оригинала.

Для осуществления качественного отбора речевых упражнений необходимо опираться на те признаки упражнений, которые делают их речевыми, т. е. на такие признаки, которые позволяют речевым упражнениям развивать речевое умение говорящих. К таким признакам в методике относят следующие:

1) наличие стратегии говорящего (наличие речевой задачи и осуществление речевого воздействия на собеседника);

2) воспитание внутренней речевой активности обучаемых (учет интересов и потребностей детей, индивидуализация обучения речевой деятельности);

3) актуализация взаимоотношений участников общения;

4) создание естественной мотивированности высказывания;

5) обеспечение вербального и структурного разнообразия речевого материала, его максимальной комбинируемости.

Отбор речевых упражнений по наличию в них указанных типологических признаков, обеспечивающих их функциональную направленность, призван решать проблему выбора средств обучения речевым грамматическим навыкам. Это только одна сторона проблемы. Вторая ее сторона — поиск адекватных форм организации речевых упражнений. Эффективность обучения зависит от многих факторов, играющих определенную роль в правильном применении и организации речевых упражнений. К факторам организации речевых упражнений, призванным решить проблему управления речевыми действиями учащихся, относят установку к речевому упражнению, определяющую психологическое содержание речевого поступка, содержательные опоры, управляющие предметным содержанием высказывания, и смысловые опоры, управляющие смыслом высказывания.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что при выборе средств и организационных форм обучения речевым грамматическим навыкам следует исходить из коммуникативной направленности учебного процесса, возможностей моделирования системы речевого общения, учета признаков и факторов организации речевых упражнений.

4. Деятельность учащихся в процессе овладения грамматическими средствами речи на уроках развития речи

Функциональная организация деятельности учащихся по усвоению грамматического материала предполагает создание речевых условий при овладении грамматическими средства-

ми, вызов в обучаемых потребности в использовании определенных грамматических средств речевой реакции, обеспечение мотивированности и ориентированности речевого поведения учащихся, стимулирование речемыслительной деятельности обучаемых.

Рассмотрим отдельные моменты, способствующие функциональной организации учебно-речевой деятельности учащихся на уроке.

<...> Наличие потребности в речевом поступке создает условия для активных действий обучаемых с объектом усвоения (в нашем случае — с грамматическими единицами). Создавая на уроке развития речи ситуации общения и вызывая тем самым у учащихся потребность в использовании определенных средств речевой реакции, мы способствуем становлению активной деятельности учащихся по усвоению необходимого грамматического материала.

Речевое поведение ученика, направляемое определенной речевой потребностью, характеризуется естественной мотивированностью. <...> Наличие мотивации в учебно-речевой деятельности учащихся создает условия для восприятия ими общения на уроке как реального и необходимого.

Успешная реализация коммуникативного намерения говорящего зависит от прагматической ориентированности высказывания. Осуществление прагматически ориентированного речевого поступка связано с его направленностью на определенного адресата, с ситуативной соотнесенностью и выражением субъективной модальности. При обеспечении ориентированного речевого поведения обучаемых создаются условия для использования учащимися необходимых средств речевой реакции не для получения оценки, а с целью воздействия на определенного речевого партнера, для решения определенной задачи в данной речевой ситуации. Ориентированное использование речевых единиц соответствует принципу функциональной направленности обучения.

Приближенность по ряду параметров условий обучения речевой деятельности к естественным речевым условиям не даст желаемого эффекта, если в речевой деятельности обучаемых не будут актуализироваться мыслительные процессы, требующие функционирования определенного речевого умения. Учет этой особенности при организации процесса обучения грамматической стороне речи на функциональной основе должен найти свое выражение в постепенном переходе от репродуктивных видов ра-

боты по усвоению тех или иных грамматических структур к продуктивным. Целенаправленная активизация речемыслительной деятельности учащихся требует постоянного варьирования ситуативно-содержательных стимулов речи, разнообразия речевых задач, создания условий для формирования речевых навыков, способных к переносу, для обеспечения творческого использования учащимися всего функционально-семантического потенциала данного грамматического явления, а также для проявления личности ученика.

Таким образом, функциональная направленность в организации деятельности учащихся по овладению грамматическими средствами речи находит свое конкретное выражение в создании условий для порождения у обучаемых потребности в речевом акте, для мотивированного и прагматически ориентированного речевого поведения учащихся, для проявления их творческой мыслительно-речевой активности.

5. Деятельность учителя в управлении процессом усвоения учащимися речевого грамматического материала

<...> Объект управления процессом формирования грамматического строя речи учащихся — это практическая деятельность учащихся с определенным грамматическим материалом. Осуществляя роль управления речевой деятельностью обучаемых и регуляцию их речевого поведения, учитель, исходя из принципа функциональной направленности обучения, организует общение на уроке в форме речевого партнерства и создает необходимый психологический климат. Для того чтобы поведение учителя на уроке развития речи получило коммуникативное звучание, оно должно отвечать определенным требованиям: поведение учителя должно быть естественным и выразительным, должно «подчиняться психологическим закономерностям речевого поведения в реальных условиях общения». Речевое поведение учителя должно характеризоваться ориентированностью (направленностью на конкретного ученика) и неформальной заинтересованностью в общении с учащимися.

Перечисленные условия помогут сделать процесс обучения управляемым и коммуникативно-направленным.

На последнем этапе процесса обучения как системы основная роль отводится анализу функциональных трудностей усвоения речевого материала и созданию условий для самоанализа.

Итак, анализ отдельных компонентов процесса обучения грамматической стороне речи как системы и характеристика принципа функциональности как деятельностного свойства процесса,

присущего всем компонентам, позволяет сделать вывод, что применение системного подхода к формированию грамматического строя речи у учащихся специальной школы явится важнейшей предпосылкой создания оптимальных условий для полноценного речевого развития детей.

О.Е.Грибова

Организация работы по формированию грамматического строя речи учащихся в специальной школе*

Формирование грамматического строя речи учащихся в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи является одним из обязательных разделов коррекционной работы на протяжении всего времени обучения.

Если проследить динамику формирования речи у учащихся специальной школы, то окажется, что аграмматизм, постепенно исчезая из обиходной повседневной речи, остается неизменной принадлежностью письменной и «учебной» речи. Каждая вновь появляющаяся грамматическая конструкция вызывает значительные затруднения у детей, требует дополнительной работы по ее освоению. Многие грамматические конструкции усваиваются детьми с тяжелой речевой патологией неосознанно и не могут быть использованы как «кирпичики» для построения самостоятельных высказываний. Кроме того, недостаточность речемыслительной деятельности — языкового анализа, синтеза, способности к языковым обобщениям — затрудняет не только практическое освоение грамматики родного языка на дотеоретическом уровне в виде целостной системы так, как это происходит в норме (в результате оказывается невозможным спонтанное формирование речи, основанное на интуитивном построении высказываний «по аналогии»), но и усвоение теоретических знаний на уроках грамматики и правописания.

Таким образом, специфика работы по формированию грамматического строя речи в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи заключается в организации системы упражнений по воспол-

* *Грибова О.Е., Бессонова Т.П., Ипатова Н.Л.* и др. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1992. — С. 5–11.

нению пробелов в речевом развитии ребенка: умения анализировать языковой материал, синтезировать языковые единицы в соответствии с законами и нормами языка, обобщать полученные знания с учетом существенных и несущественных признаков. На этой основе у детей формируется представление о различных грамматических формах и конструкциях, которые затем в ходе выполнения специальных заданий включаются в коммуникативные высказывания. Кроме того, в процессе обучения постоянно происходит работа по уточнению значений известных ученикам грамматических единиц и способов их употребления в речи.

Работа по коррекции и формированию грамматического строя речи осуществляется на всех уроках и во внеурочное время. Однако цели и задачи, методы и приемы, виды упражнений варьируются в зависимости от предметного содержания каждого урока или внеклассного мероприятия.

Уроки развития речи занимают особое положение в системе формирования коммуникативных навыков. Основное место в процессе их проведения отводится специально организованным упражнениям, носящим двоякую направленность. С одной стороны, это упражнения, готовящие учащихся к использованию полученных знаний, умений и навыков в процессе повседневного общения, с другой — создающие предпосылки для освоения языковой системы, компенсирующие отсутствие языкового чутья у детей.

Специальные грамматические упражнения могут занимать различный объем урока развития речи. Они включаются как отдельный этап урока, рассредоточиваются на протяжении всего урока или занимают урок полностью. В программе специальной школы указана только последовательность освоения грамматических единиц по годам обучения. Определить место изучения каждой формы и конструкции на протяжении года, количества времени, необходимого для ее освоения, предстоит каждому учителю в соответствии с особенностями своего класса и конкретных учащихся, его составляющих. Таким образом, количество грамматических уроков, их место в той или иной теме зависят от тяжести речевого недоразвития детей в классе и целей и задач коррекционного обучения.

При планировании грамматических упражнений и отборе языкового материала к ним необходимо соблюдать ряд требований:

- предлагаемый грамматический материал должен соответствовать коммуникативным потребностям учащихся данного возраста, т. е. он должен быть коммуникативно мотивированным;

- как правило, для упражнений, направленных на знакомство с новыми грамматическими единицами и их закрепление, подбирается хорошо известный учащимся, освоенный ими лексический материал, а вновь вводимая и закрепляемая лексика может и должна включаться только в те грамматические конструкции, которыми дети уверенно владеют. Новые же грамматические формы и конструкции предъявляются детям на базе хорошо известной им лексики. Таким образом, новая лексика и новая грамматическая тема на одном уроке не вводятся и учащимся не приходится распределять внимание между значением слова, а также способами его грамматического оформления;
- предъявляемый ученикам грамматический материал должен укладываться в основные правила грамматики языка, исключения из правил заучиваются как лексические единицы;
- при организации усвоения нового грамматического материала должна соблюдаться последовательность упражнений: упражнения на восприятие всегда предшествуют упражнениям на самостоятельное употребление, а прекоммуникативные или языковые упражнения — коммуникативным или речевым. При этом прекоммуникативные упражнения направлены на запоминание собственно грамматических единиц, способов их построения и функционирования, а коммуникативные — на тренировку в употреблении их в процессе свободного общения. Иначе говоря, первые призваны формировать умение осознанно пользоваться новыми грамматическими единицами, а вторые — автоматизировать навыки;
- предъявление грамматического материала в единстве формы звучания (написания), способа конструирования и их значения;
- на уроках развития речи необходимо изучать те или иные грамматические конструкции и формы только в практическом плане, использование грамматической терминологии, особенно на начальных этапах обучения, на уроках развития речи недопустимо. В последующем, однако, возможно использование отдельных лингвистических терминов (например: род, падеж, число, имя существительное, глагол, окончание и т. п.), при условии, что ученики не только хорошо усвоили их значение, но и уверенно используют их в самостоятельной речи.

Организация материала в разные годы обучения имеет свою специфику. Так, на начальном этапе (подготовительный — 2 класс) уроки развития речи строятся в основном на тематической основе, а знакомство с грамматическими нормами языка, способами употребления, отдельными грамматическими формами и конструкциями, чаще всего нарушенными у учащихся данного типа школ, осуществляется в процессе изучения лексики. К третьему году обучения меняется контингент учащихся и стратегия их обучения. К этому времени в составе класса остаются дети с наиболее грубой речевой патологией. Как правило, эти ученики демонстрируют устойчивый аграмматизм, особенно в письменной речи, вплоть до выпуска из школы. Поэтому в 3–5 классах уроки развития речи строятся в основном по грамматическому типу с учетом тех синтаксических и морфологических конструкций, которые необходимы детям на данном уроке для осуществления общения на учебные и внеучебные темы, а также для извлечения знаний из различных источников: книг, газет, теле- и радиопередач, рассказов взрослых. Кроме того, на этом этапе основное внимание уделяется формированию грамматически правильной литературной формы речи на письменной основе, что требует от учащихся практического обобщения известных им грамматических форм и закономерностей.

Усложняющийся грамматический материал, предъявляемый ученикам с особо устойчивым аграмматизмом, требует большей доли осознанности при его освоении, чем это было на более ранних этапах. Следует использовать различные способы схематизации грамматических отношений, методы моделирования и конструирования.

Уроки развития речи тесно связаны с индивидуальными логопедическими занятиями и уроками русского языка. Так, на **индивидуальные логопедические занятия** выносится грамматический материал, который вызывает трудности у того или иного учащегося, но который усвоен большей частью класса. Эти занятия с одним учеником или микрогруппой учащихся удобно использовать для прекоммуникативных упражнений, требующих наибольшей степени осознания собственных действий при конструировании и употреблении той или иной грамматической единицы. Далее изученные на индивидуальных занятиях грамматические структуры включаются в коммуникативные упражнения на уроках развития речи.

Иная последовательность изучения грамматических форм и конструкций имеет место **на уроках русского языка**. Известно, что на уроках русского языка учащиеся знакомятся с элементами

теории грамматики родного языка. Основное содержание курса грамматики состоит в вычленении определенной грамматической закономерности, обозначении ее с помощью термина, выявлении ее существенных признаков и обучении практическому применению ее на письме.

Недостаточность вербальной аналитико-синтетической деятельности является одной из причин, которая в значительной степени затрудняет формирование у учащихся специальной школы грамматических знаний, умений и навыков в рамках курса русского языка.

Для обучения детей с речевым недоразвитием, требуется более продолжительное время и специальные приемы при знакомстве с новым материалом и закреплении его. Особенно большие сложности вызывает у учеников пользование терминологией.

Эффект «терминологической необучаемости» обусловлен тем, что сама по себе терминологическая лексика требует от ученика высокого уровня речевого обобщения, абстрагирования от предметной действительности.

У детей с тяжелой речевой патологией, как мы упоминали выше, обнаруживается выраженная недостаточность процессов обобщения на речевом уровне. Поэтому работа над терминологической лексикой на уроках русского языка должна прежде всего включать в себя упражнения, направленные на развитие речемыслительной деятельности детей, способности к абстрагированию и обобщению.

В связи с этим возникает закономерный вопрос о стратегических целях и задачах курса грамматики в специальной школе. Чаще всего учителя в качестве конечной цели выдвигают обучение детей грамотному письму и формирование научных представлений о языковой системе. Это, с нашей точки зрения, не совсем верно, поскольку выпускники специальной школы письменной речью в повседневной жизни не пользуются. На практике оказывается достаточным для них умение написать ограниченное количество деловых бумаг (заявление о приеме на работу, автобиографию и т. п.) или адрес на телеграфном бланке. С другой стороны, материал курса грамматики представляет большие возможности для коррекции и совершенствования речемыслительной деятельности учащихся, а значит, их интеллектуального, психического и речевого развития.

Успешность овладения элементами теории грамматики языка во многом определяется уровнем сформированности языковых средств и речевых умений учащихся. Иными словами, языковой

материал, предлагаемый ученикам для теоретического осмысления, должен быть хорошо ими освоен на уровне практического применения. Дети должны владеть значениями данных грамматических форм, способами их оформления в устной речи и знать условия их функционирования в речевом контексте. В связи с этим необходимо отметить тесную взаимосвязь между уроками русского языка и развития речи. Недостаточно освоенный или незнакомый детям языковой материал заранее выносится для практического изучения на уроки развития речи. Временное опережение может быть различным: от нескольких уроков до нескольких лет, что определяется сложностью самих грамматических единиц и необходимостью их использования в процессе коммуникации на данном возрастном уровне.

Возможно и обратное движение материала, когда грамматические формы, изученные на уроках русского языка во всем их разнообразии (в том числе исключения из правил), включаются в коммуникативные упражнения на уроках развития речи для закрепления представлений о способах их функционирования в живой речи, а также для обогащения самостоятельной речи детей.

Предметные уроки и самоподготовка. Степень владения грамматическим строением речи во многом определяет уровень освоения детьми навыков и умений по различным учебным предметам. Например, от умения правильно понять грамматические конструкции, составляющие условия задачи, зависит результат решения. Однако в ходе предметных уроков грамматическая работа носит подчиненный характер, обслуживая непосредственно тот речевой материал, который представлен в учебниках по данному предмету или используется в процессе обучения.

Грамматические упражнения в процессе предметных уроков не выделяются в отдельный этап. В течение урока учитель знакомит детей со значением той или иной грамматической конструкции, подбирает доступные детям более простые синонимичные структуры, организует на этапе закрепления учебного материала упражнения для закрепления тех или иных грамматических конструкций в пассивной и активной речи учащихся. Часто формулировки или клишированные учебные высказывания заучиваются наизусть. Если это необходимо, в классе вывешиваются соответствующие плакатики. Учителю необходимо учитывать, что у детей с тяжелыми нарушениями речи отмечается недостаточность непроизвольного речевого внимания и памяти. Поэтому неправомерно рассчитывать на то, что учащиеся постепенно смогут неосознан-

но запомнить содержание многочисленных таблиц и табличек, помещенных на стенах класса. Большего эффекта можно добиться при условии, если учитель будет постоянно обращаться к содержанию памяток и плакатов, всякий раз добиваясь осознания их содержания детьми, и специально из урока в урок обучать детей умению работать со справочным материалом.

Учителями часто недооценивается роль текущей коррекции в процессе формирования навыка грамматического оформления высказывания детьми с недоразвитием речи. В этой работе от преподавателя требуется особый такт, знание особенностей речевого и психического развития каждого ребенка. Исправление грамматических ошибок в процессе учебного высказывания не должно мешать ребенку формулировать свою мысль, сбивать его, создавать психологический дискомфорт. Количество замечаний, их место (во время рассказа или после), личность того, кто их делает (учитель, кто-то из детей, или за качеством речи следит весь класс), определяются степенью речевого недоразвития, способностью самого ребенка осуществлять самоконтроль. Выработке грамматически правильной речи способствуют также предварительная установка: «Говори правильно, красиво, не торопись, думай, как лучше рассказать о ... так, чтобы тебя все поняли» и т. п., и качественная оценка учителем ответа с точки зрения его грамматического оформления.

Текущей коррекцией ограничивается, как правило, и грамматическая работа, осуществляемая воспитателем во время самоподготовки. Исключение составляют те случаи, когда учитель-логопед дает индивидуальные дополнительные задания для детей с особо устойчивым аграмматизмом, направленные на запоминание какой-либо грамматической формы или конструкции.

Необходимо отметить, что воспитатель не осуществляет целенаправленной коррекций грамматического строя речи детей в том виде, в каком это происходит на специальных уроках. Однако именно ему принадлежит основная роль в закреплении грамматического материала в самостоятельной речи учащихся.

Внеклассная работа. Эффективность коррекционного процесса во многом зависит от слаженности в работе учителя-логопеда и воспитателя. Прежде всего, необходимо соблюдать преемственность в работе на уроках, индивидуальных занятиях и во внеурочное время. Воспитатель должен хорошо знать программу обучения, тот материал, который изучается в данное время на уроках, особенности его усвоения каждым учеником класса. Это позволит ему не только осуществить текущую коррекцию грамматических

ошибок в процессе бытового общения детей с учетом пройденного материала, но и организовать специальные игры, а также создать необходимую коммуникативную ситуацию для его закрепления.

Остановимся на этом вопросе несколько подробнее. Например, если на уроках развития речи изучались способы согласования имен прилагательных с именами существительными мужского рода, а согласование с именами существительными женского и среднего рода не рассматривалось, то воспитатель в ходе общения с учениками обращает их внимание прежде всего на правильное использование конструкций первого типа. Он также организует по этой теме различные речевые игры типа: «Кто лучше придумает загадку» (ученик сам должен описать предмет, не называя его); «Кто больше вспомнит слов по заданной теме», «Кто найдет общие и отличные признаки предметов» (сравнить однородные и разнородные предметы: два карандаша, арбуз и мяч, грача и коня и т. п.). При общей обучающей направленности игр, например, при использовании «фантов» при грамматических ошибках, необходимо сохранять их занимательность и развивающий потенциал.

Знание программы обучения позволяет воспитателю не «распыляться» на многочисленные ошибки детей, не «дергать» их понапрасну, а целенаправленно формировать у них умение грамотно формулировать свою мысль. В связи с этим от педагога требуется умение организовывать запланированные коммуникативные ситуации, в которых дети обмениваются мнениями по какому-либо поводу, рассказывают о своих впечатлениях, отчитываются за свои действия, поступки с использованием изученной ранее на уроках лексики и грамматики.

В заключение необходимо отметить, что коррекция и формирование грамматического строя речи — длительный процесс, осуществляемый на протяжении всего времени обучения в специальной школе и включающий в себя разнообразные упражнения по совершенствованию речемыслительной и психической деятельности детей.

Преемственность в выборе методов и приемов коррекции, организации системы упражнений на различных уроках и после них во многом определяет результативность всего процесса обучения и воспитания в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи.

О.Е. Грибова

Принципы и методы формирования грамматического строя письменной речи*

<...> Система обучения детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях специальной школы предусматривает организацию работы по коррекции и развитию речи, а также по изучению элементарного курса грамматики, направленную на совершенствование культуры речи и овладение литературным языком. Однако, как показывает практика, учащиеся испытывают значительные трудности в письменной речи на протяжении всего периода обучения в специальной школе. Они допускают большое количество грамматических ошибок, не усваивают в достаточной степени ни теории языка, ни законов его функционирования. Наиболее ярко эти нарушения проявляются в самостоятельных письменных работах. <...>

В целом можно отметить, что по мере обучения в начальной школе у учеников наблюдается положительная динамика в усвоении программных требований: увеличивается длина предложений, усложняется их структура, становится разнообразнее набор грамматических форм и конструкций. Однако вплоть до пятого класса в письменных работах учащихся отмечается наличие элементов просторечия, прямого переноса на письмо конструкций, характерных для обиходно-бытового стиля речи, наряду с использованием оборотов, присущих литературному языку, а также большое количество аграмматичных предложений.

<...> Ошибки, характерные для начального этапа овладения письменной речью, к пятому классу полностью не корригируются. Более того, усложнение грамматических конструкций в процессе обучения в начальной школе вызывает появление новых грамматических ошибок. Например, в связи с появлением многоморфемных слов у учащихся к пятому классу нарастают ошибки в суффиксальном образовании имен прилагательных и причастий, а также в префиксальном образовании глаголов.

Среди морфологических нарушений наиболее устойчивыми оказались ошибки при определении родовой принадлежности имен существительных, особенно среднего рода, что в свою

---

* *Грибова О.Е., Бессонова Т.П., Ипатова Н.Л.* и др. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1992. — С. 11–34.

очередь обусловливает неадекватный выбор падежного окончания, ошибки обозначения падежных окончаний множественного числа, неоправданное изменение по числам имен существительных, не имеющих множественного или единственного числа.

Наиболее специфичны синтаксические ошибки. На уровне словосочетаний, построенных по типу управления, отмечаются устойчивые ошибки в оформлении предложно-падежных конструкций. Согласование также вызывает определенные трудности как у третьеклассников, так и у пятиклассников. Они ошибаются при согласовании существительного и прилагательного в падеже, а подлежащего и сказуемого в роде. Предикативное сочетание не воспринимается детьми с тяжелой речевой патологией как грамматический центр предложения, его ядро. Это во многом обусловливает проявления синтаксического аграмматизма на уровне предложения, которые состоят в следующем: неумение определять границы предложения; пропуск обязательных членов предложения; наличие избыточных слов; ошибки при оформлении однородных членов предложения.

Наличие большого количества грамматических ошибок, их устойчивость в письменной речи учащихся, по нашему мнению, определяются тремя основными механизмами.

1. **Несформированность обобщенных звуко-буквенных образов.**

При этом у учащихся не формируются четкие представления о соотношении значений отдельных грамматических форм и их звуковой или буквенной оболочки — формы. Наиболее отчетливо это выражается в том, что в письменной речи грубо искажаются слова, вплоть до полного их обессмысливания, что обусловлено их восприятием как нерасчлененного звукокомплекса. Например, вместо «лекарство» ученик пишет «макравицы», вместо «сыроежка» (слово, значение которого легко извлекается из значения составляющих его морфем) «соровоедка». Кроме того, данный механизм обусловливает ошибки в членении предложений на слова, например: «В дру вихрь до йарки начали собирать свежое сена». При этом значение предложения можно восстановить только при его произнесении. Так, записанное предложение «Дети поползли к мышам» соответствует устному высказыванию «Дети поползли к камышам». Ориентация на неполноценный звуковой образ приводит к искажению значимых частей слова, пропускам предлогов, особенно в тех случаях, когда в речевом потоке они сливаются с последующим словом, близким фонетически: «с сестрой», «в вазе», «к крыльцу». Следующий этап, хотя

и предполагает осознание, значений грамматических средств языка при оформлении высказывания, характеризуется недостаточной дифференцированностью значений, что приводит к «свободному» пользованию морфемами и служебными частями речи. В результате ученики смешивают различные грамматические формы: «пробежал» вместо «прибежал», «спрятался за деревом» вместо «под деревом» и т.п.

2. Нарушение линейного развертывания. <…>

Недостаточность процессов «удержания» и «упреждения» (терминология Н. И. Жинкина) обусловливает появление предложений с пропущенными и избыточными членами, с нарушенным порядком слов, с нарушением связи между словами в словосочетании и видовременной соотнесенности простых предложений в составе сложного, с неупорядоченными однородными членами предложения и т. д. Проиллюстрируем это положение рядом примеров.

«Серого неба мягкий снег». — Пропущено сказуемое.

«Пошел Иван взял булку и пошел». — Дублирование сказуемого.

«Вода повсюду холодная течет». — Нарушен порядок слов.

«Я ходил в лес и слышу как птицы поют красивую песенку». — Нарушение видовременной соотнесенности однородных сказуемых.

«Скоро выпадет из тяжелых низких облаков первые снежинки». — В процессе записи предложения изменился замысел; в результате нарушена связь подлежащего и сказуемого.

Нарушение линейного развертывания наблюдается и на уровне слова в процессе словообразования или словоизменения. Например, при образовании сложных слов (*труд любит* — «трудолюбимый»), при склонении существительных (*плесень* — «плескью», *растения* — «растеми»).

Таким образом, возрастание количества ошибок, возникающих на письме при наращивании структуры предложения, обусловлено трудностями установления смысловых и грамматических связей между словами, так же как и при усложнении морфемной структуры затрудняется смысловой и грамматический анализ самого слова.

3. **Гипергенерализация языковых форм**, которая проявляется в виде унификации употребления грамматических форм и способов сочетаемости. Поясним это положение на ряде примеров. Так, некоторыми детьми для обозначения уменьшительно-ласкательной формы имен существительных используется в основном суффикс *-учк-* («стеключко», «белучка» и пр.) или при образовании глаго-

лов только приставка *про-* («пробежал» вместо *прибежал*; «пробита» вместо *перебита*; «прокрыта» вместо *приоткрыта*). Наиболее известный и распространенный случай — унификация окончания *-ов* для обозначения родительного падежа множественного числа существительных («солдатов», «ужов», «березков» и т. п.). Однако уподобление грамматических форм может происходить в пределах одного словосочетания («под огромном дубом», «легками облаками» и т. д.), а также в пределах предложения:

«Леня извращался из разведки». — Уподобляется предлог и приставка.

«Ихняя спора всегда кончалась ссорой». «Спор всегда кончался ссором». — Уподобляется родовая принадлежность близких по значению слов.

Гипергенерализация языковых форм на определенном уровне развития речи ребенка может оцениваться положительно. Но в специальной школе границы этого явления неправомерно расширяются, что приводит к устойчивому нарушению грамматических норм.

Таким образом, наличие по меньшей мере трех описанных механизмов обусловливает «застревание» учащихся с тяжелым речевым недоразвитием на дограмматическом уровне, при котором детьми не осознается роль формальных грамматических средств при формировании высказывания, построенного в письменной форме. В результате учащиеся не осознают специфики письменного языка и используют в письменных работах наряду с клишированными литературными оборотами синтаксические конструкции, характерные для обиходно-бытового стиля речи, элементы просторечия, а также большое количество аграмматичных предложений.

Таким образом, эффективная методика обучения письменной речи в специальной школе должна быть направлена на формирование грамматического отношения к языку на основе учета особенностей выявленных механизмов появления грамматических ошибок в письменных работах детей.

Специфичность обучения в школе детей с тяжелыми нарушениями речи заключается в невозможности опереться на практическое владение языком, так как ассоциации, стереотипы, обобщения, сформированные в процессе речевой практики детей с речевой патологией, часто деформированы или ограничены. К моменту обучения письменной речи учащиеся еще слабо владеют навыком языкового анализа, что требует специальной работы по отбору языкового материала, последовательности и способам его изучения.

Например, учащиеся с нормой речевого развития достаточно легко устанавливают род имен существительных по образцу или применяют по ходу выполнения задания прием — соотнести слово с личным местоимением *он, она, оно*. Учащиеся с речевой патологией обучаются этому приему специально под руководством учителя на основе установления звуковых ассоциаций: «кофтА, партА — онА»; «стол, карандаш — оН» (на конце слова нет гласной). Более того, дети с недоразвитием речи могут неправильно определить родовую принадлежность даже тех слов, которые они правильно употребляют в контексте.

Другой пример. В массовой школе уже во втором классе ученики устойчиво различают морфологические и синтаксические вопросы. Учащиеся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи даже в старших классах вместо морфологических вопросов используют синтаксические. Например, решая вопрос, к какой части речи относится слово «мальчик», ученик пятого класса ставит вопрос *что делает?*, тем самым выстраивая синтагматический ряд, что приводит в конечном счете к усложнению процесса формирования понятий о морфологических категориях.

<...> В задачу методики, наряду с обучением новому виду речевой деятельности и формированием навыка пользования грамматическими законами построения письменного высказывания, входит создание адекватных предпосылок для успешного их усвоения, заключающееся в коррекции механизма порождения аграмматизма в письменной речи. <...>

Остановимся подробнее на тех принципах обучения письменной речи, в содержание которых нами были внесены некоторые уточнения в связи со спецификой обучения такой категории детей, как дети с тяжелыми нарушениями речи.

Принцип сознательности обучения. Сам процесс формирования письменного высказывания предполагает сознательную работу по предварительному планированию высказывания, отбору языковых средств, их рядоположенности, т. е. по «переводу» устной разговорной речи в литературную письменную. Это значит, что учащийся должен не только заранее продумать тему сообщения, определить границы предложения, произвести отбор лексических и грамматических средств языка, расположить их в строгом соответствии с нормами литературного языка, но и проверить написанное, а также внести необходимые изменения и исправления. Производимые действия будут успешными в том случае, если ученик усвоил законы построения письмен-

ного высказывания, владеет приемами его построения и может сознательно оценить записанное с точки зрения соответствия замыслу, с одной стороны, и нормам литературного письменного языка — с другой.

Уровень владения устной речью учащихся специальной школы, которого они достигают уже к 3 классу, свидетельствует о сформированности языковых средств, необходимых для осуществления устной коммуникации. Однако нестабильность употребления правильных грамматических форм, неумение отобрать адекватные грамматические средства для выражения своих мыслей являются проявлением отсутствия четких звуковых и звуко-буквенных обобщенных образов языковых единиц, что требует специальной работы по осознанию обобщенных способов выражения различных отношений реальных предметов языковыми средствами. Таким образом, необходимо сформировать умение осознанно вычленять реальные отношения предметов и уметь подбирать грамматические средства, для их выражения.

Принцип сознательности обучения предполагает двухзвенную организацию работы по формированию грамматического строя письменной речи: от осознанного навыка к автоматизированном умению.

Из этого принципа естественно вытекает **принцип поэтапного формирования грамматического** навыка.

Он заключается в том, что любой грамматический навык основывается на элементарном языковом анализе и сделанных на основе этого анализа грамматических обобщениях. Формирование навыка построения и оформления письменных предложений проходит *следующие этапы*:

1) *этап языкового анализа*, на котором последовательно проводится работа над:

- вычленением из предложения лексических единиц и определением их морфологической соотнесенности;
- установлением связи между лексемами в соответствии с реалиями действительности;
- нахождением грамматической связи, между словами в предложении;

2) *этап моделирования*, в процессе которого дети обучаются:

- находить общие закономерности построения, предложений;
- устанавливать способы графического обозначения этих закономерностей;
- соотносить данные предложения с данными моделями;
- составлять модели данных предложений;

3) на *этапе конструирования* учащиеся осваивают:

- составление предложений по заданным моделям;
- составление предложения с последующим моделированием (как способ самопроверки);
- самостоятельное составление модели предложения в соответствии с замыслом и последующее составление предложений по этой модели (наполнение обобщенной модели конкретным содержанием).

Приведем в качестве примеров фрагменты уроков.

На этапе анализа предложения: включающего словосочетания типа «имя существительное в именительном падеже + имя прилагательное», ученикам предлагались предложения типа: *Кислый лимон и груша лежат в вазе*.

Учащиеся устанавливали, что в предложении есть слова — названия предметов: «лимон», «груша», «ваза» — и слово, обозначающее признак предмета «кислый». Далее предлагается определить, какой из этих предметов в реальной жизни может быть кислым. Качество «кислый» может характеризовать либо лимон, либо грушу, но ни в коем случае не вазу, соответственно, слово «кислый» может быть связано со словами «лимон» или «груша». Следующая задача — определить родовую принадлежность данных слов — может быть решена только на формальном уровне: *лимон* — нулевое окончание — мужской род; *груша* — окончание ***а*** — женский род. В качестве вспомогательных средств рационально использовать личные местоимения *он* и *она*.

Окончания слов — названий предметов	**Окончания слов — названий признаков предмета**
-а	-ая -яя
-	-ой -ый (ий)
-о -е	-ое -ее

Затем, пользуясь таблицей, учащиеся выясняли, что при характеристике лимона надо говорить и писать «кислый», а груши — «кислая». В предложении использована форма слова «кислый», значит, в данном случае говорится о кислом лимоне. Далее устанавливалась связь между словами по вопросу. «Лимон какой? — Кислый». Для этого в таблицу вводилась третья колонка — вопросы. <...>

При составлении собственных предложений на этапе конструирования учащиеся называли слова — названия предметов, которые участвуют в высказывании, подбирали к ним слова — названия признаков предметов, определяли способы формальной грамматической связи между этими словами, устанавливали место слов, обозначающих признаки предметов в предложении. Проверка велась с помощью синтаксических вопросов.

Принцип поэтапного формирования грамматического навыка обусловливает создание определенной системы упражнений, направленных на последовательное наблюдение за единичными способами отражения отношений реальных предметов в языковой действительности, выведение общих закономерностей, построения и оформления письменных предложений, конкретизацию этих закономерностей, поиск лучших путей выражения языковыми средствами жизненных реалий.

Принцип расчленения грамматических действий на последовательные операции основывается на квантовании правил, с одной стороны, и на системном принципе речевого развития, предполагающем анализ речевого дефекта и формирование речи на основе тесной взаимосвязи между фонетическими, лексическими и грамматическими компонентами языка — с другой. <...>

В соответствии с принципом расчленения грамматических действий на последовательные операции были созданы алгоритмы грамматических действий. Алгоритм согласования определения с подлежащим выглядел следующим образом:

Найти в предложении слова, обозначающие предметы.

Найти в предложении слова, обозначающие признаки предметов.

Установить на смысловом уровне, какие слова — названия предметов имеют качественные характеристики в предложении.

Установить с опорой на формальные признаки (окончания) родовую принадлежность слов — названий предметов.

Подобрать соответствующие окончания слов — названий признаков (см. таблицу).

Найти место слов, обозначающих признаки предмета, в предложении.

Проверить правильность выбора окончания, слова — названия признака с помощью синтаксического вопроса.

Алгоритм вводится дозами, квантами. Сначала отрабатывается понятие о смысловых связях, затем о грамматических, позже дети учатся ставить синтаксические вопросы и устанавливать связь между окончаниями вопросительных слов и слов-признаков.

Квантование при формировании отдельных грамматических навыков не исключает использование время от времени грамматических обобщений, способствующих как сохранению навыков, так и осознанию всей системы языка.

Принцип практической направленности. Этот принцип необходимо отличать от принципа практического овладения языком. Принцип практической направленности подразумевает такую организацию упражнений, которая ставит своей целью формирование умения адекватно отражать факты реальной действительности в рамках литературного языка. <...>

Поскольку у учащихся с тяжелой речевой патологией затруднены процессы языкового анализа и обобщения языковых явлений, предлагаемый им языковой материал должен быть подобран и организован определенным образом.

Большое значение при отборе языкового материала мы придавали системности грамматической закономерности. При соблюдении этого требования грамматические формы должны иметь выраженные грамматические признаки, легко выстраивающиеся в закономерности на основе установления взаимосвязи между фонетическими, лексическими и грамматическими компонентами языка. Например, в русском языке имена существительные женского и мужского рода различаются либо на уровне простейшего языкового анализа (наличие или отсутствие окончания *-а*, *-я*): *стол — парта, шкаф — полка, вишня — виноград*; либо на уровне половой принадлежности у одушевленных имен существительных: *юноша — девушка, мужчина — женщина, мама — папа, Федя — Маня*; либо на уровне языковой традиции: *пень — тень, лось — рысь, рожь — нож*. На начальном этапе отбирается языковой материал, имеющий системные грамматические признаки, позволяющие формировать грамматические обобщения на основе звуко-буквенного анализа. Другие формы либо заучиваются детьми ранее, либо при необходимости в процессе обучения.

При обучении восприятию и продуцированию предложений в качестве базовых используются двусоставные простые распространенные предложения, в которых члены предложения выражены традиционно. В роли сказуемого выступают личные глаголы, подлежащего — существительные и личные местоимения, определения выражены именами прилагательными. Для выражения пространственных отношений используются только предложно-падежные конструкции, например: «Петя пришел в школу». Речевые обороты типа «Петя пришел домой» исключались.

Такой отбор материала позволяет создавать обобщенные, грамматические представления у учащихся и успешно конкретизировать их с опорой на наглядно-практический опыт детей.

Отбор грамматических понятий при освоении письменной речи осуществляется таким образом, чтобы предупредить появление устойчивых ошибок в дальнейшем. Это обусловливает первоочередное овладение такими сложными для учащихся с речевой патологией грамматическими конструкциями и понятиями, как: понятие о предложении как единице письменного высказывания, наличие грамматической основы как критерия существования предложения, согласование существительных (особенно среднего рода) с прилагательными и глаголами, способы оформления пространственных отношений с помощью предложно-падежных конструкций. Тем более, что онтогенетически ранние грамматические формы, например, творительный — орудийности, родительный — принадлежности и отрицания, дательный — адресата, успешнее усваиваются детьми в предыдущих классах на уровне устной речи и с большим количеством ошибок переносятся на письмо. Пропедевтическая направленность отбора грамматического материала при обучении навыку оформления письменного высказывания позволяет в ходе обучения предупреждать появление устойчивого аграмматизма, а не бороться с каждым видом ошибок по мере их появления в письменных работах детей.

Большое внимание должно уделяться занимательности предъявляемого материала. Учитель не только должен использовать игровые моменты в ходе уроков, но и отбирать сам речевой материал таким образом, чтобы он вызывал у учеников живой интерес. При этом учитывается круг их интересов, своеобразие повседневной жизни в школе и интернате, половозрастные особенности, межличностные взаимоотношения, изучаемый на других уроках материал. <...>

Рассмотрим содержание и последовательность формирования грамматического строя письменной речи в 3 классе. <...> Мы рассматриваем учебную деятельность как процесс, направленный на овладение учащимися обобщенными способами грамматических действий и саморазвитие детей на основе поставленных перед ними учебных задач посредством учебных действий.

Все обучение условно можно разделить на *три этапа*.

I. *Этап знакомства* с понятием «письменная речь» и ее особенностями. (Продолжительность 2–3 недели.)

II. *Этап сознательного усвоения* грамматических действий и осознанного оперирования грамматическими единицами. (Продолжительность 10–15 недель.)

III. *Этап формирования автоматизированных умений*. (Продолжительность 8–13 недель.)

<...> Между вторым и третьим нет четкой границы. Дело в том, что по мере освоения одного грамматического действия необходимо начинать формирование автоматизированного умения, в то время как другое грамматическое действие находится только в начале второго этапа.

Задача первого этапа состоит в том, чтобы познакомить, учеников с существованием такого явления, как письменная форма речи, и выявить ее определенные черты. <...>

После короткой вводной беседы-знакомства с третьеклассниками были уточнены основные функции речи: коммуникативная, познавательная и регулирующая. <...>

Заострив внимание детей на последней, регулирующей функции, мы выяснили, как учитель управляет поведением учеников в классе (хвалит, ругает), и попросили детей показать, как обычно учитель делает замечание шалуну. <...>

Следующий шаг: ученики сравнивают два замечания — устное и письменное — и находят общее и отличное между ними. В жарких дебатах выясняется, что оба замечания имеют одинаковый смысл, но выражены различными средствами. Письменные высказывания длинные, развернутые, в них подробно описывается, что надо делать, чего не надо делать, а в устных высказываниях все понятно из жестов, интонации и ситуации. После этого проводится ряд упражнений по расшифровке устных высказываний подобного типа: «Молодец!», «Ай-ай-ай», «Что с тобой, Оля?», произнесенных с различной интонацией в письменные, и обратная дешифровка. При этом, детей просим объяснить, кто говорит, а кто пишет, а также что они сделали, чтобы превратить устное замечание в письменное и наоборот.

В процессе этой работы выясняется, каким образом мы понимаем устную речь другого человека: мы узнаем смысл слов, вслушиваемся в интонацию и др. Для примера приводится искаженная аграмматичная речь (речь иностранца, плохо владеющего русским, примеры из письменных работ учеников более старших классов); а также несколько фраз (вопросы, восклицания) на иностранном языке. Для того чтобы выяснить, что помогает понять письменную речь, детям предлагается провести лингвистический эксперимент. На доске помещен текст, в котором пропущены точки:

Зайчик спрятался под кустом около дерева притаилась лисица на опушке показался волк.

Этот текст замечателен тем, что при всей простоте грамматических конструкций, входящих в него, в нем возможно несколько вариантов расстановки точек. Привлечение к этому виду работы наглядности в виде объемных фигурок животных и деревьев, манипуляции с ними позволяют продемонстрировать ученикам 3 класса роль точки как ограничителя одного относительно законченного предложения от другого. Таким образом, правило «Предложение выражает законченную мысль» приобретает для детей с тяжелыми нарушениями речи предметность, «осязаемость».

В дальнейшем ученикам предлагается несколько текстов подобного типа, в которых постепенно ужесточаются условия постановки точки. <...>

В этом виде упражнений мы не преследовали цель научить детей правильно разделять текст на предложения, наоборот, в нашу задачу входил перебор всех вариантов постановки точек, чтобы привлечь внимание учащихся к изменению смысла высказывания в связи с изменением содержания предложений, которое в свою очередь зависит от входящих в него лексико-грамматических единиц. Мы считаем принципиальным добиться от учащихся экспериментирования с языковым материалом, сформировать у них желание попробовать различные варианты, даже неправильные, и в результате воспитать критическое отношение к результатам своего экспериментирования.

Большое внимание на этом этапе уделяется формированию навыка узнавания предложений, умения определять их начало и конец связном тексте. Для этого используются учебники по чтению и природоведению. Критерием определения границы между двумя предложениями является большая буква после точки. На определенном участке текста ученики должны подсчитать количество предложений. Сначала третьеклассники допускают ошибки следующих типов: за конец предложения принималось двоеточие, точка с запятой, а за начало нового предложения — большая буква имени собственного. Каждая ошибка очень подробно разбирается и обсуждается, в аналогичных упражнениях подобных ошибок не отмечается.

На первом этапе учителю порой приходится решать еще и косвенную задачу, что несколько удлиняет его продолжительность. Эта задача — уточнение обобщенных морфологических значений основных частей речи и формирование умения соотносить конкретное слово с обобщенным значением.

Как показывает практика обучения в специальной школе, определение морфологической отнесенности того или иного слова

по морфологическим вопросам, как это предписывается в общеметодической и специальной литературе, не является оптимальным способом для учеников с тяжелыми нарушениями речи, так как предполагает сформированные дотеоретические грамматические понятия и развитое языковое чутье. Для учеников специальной школы мы разработали дробный способ определения морфологической категории, к которой относится слово, опирающийся, с одной стороны, на наглядно-предметные представления учеников, с другой — на формальные признаки и формальный языковой анализ:

Если слово обозначает живой или неживой предмет, который можно ощупать, нарисовать, а главное — сосчитать, то это слово **название предмета**.

Если слово обозначает действие, которое можно выполнить самому, показать и о котором можно сказать, когда это произошло (сейчас, было или будет), то это слово — **название действия**.

Если слово обозначает цвет, форму, размер, вкус предмета, то это слово — **название признака предмета**.

Эти определения или алгоритмы не заучиваются наизусть, по ним производятся действия, которые по мере необходимости регулируются или исправляются со стороны учителя. Осознанный навык соотнесения слова и его обобщенного лексико-грамматического значения отрабатывается на наиболее ярком, хотя и ограниченном языковом материале. По мере осознания и интериоризации этого грамматического действия языковой материал усложняется: ученикам предлагается определить морфологическую принадлежность слов, данных не в начальной форме, а затем в составе предложения. В качестве вспомогательного средства постепенно вводятся морфологические вопросы.

В результате проведенной работы к концу первого этапа обучения ученики 3 класса узнают о специфических чертах письменной речи, о значении предложения как единице письменного высказывания и его свойстве нести в себе законченную мысль, о соответствии содержания предложения и реалий жизни, обусловленном лексико-грамматическим наполнением предложения. Они научаются узнавать границы предложений и обозначать их.

Основная задача второго этапа — выявление основных свойств и признаков предложения и формирование осознанного навыка оформления предложений на письме. На этом этапе широко применяются различные схемы и модели.

В качестве материализованной основы используются различные графические изображения, по мере обучения приобретающие все более схематический характер. <...>

В процессе изучения самостоятельных письменных работ были выявлены такие устойчивые грамматические ошибки, как пропуск одного из главных членов предложения или его необоснованное дублирование, а также нарушение связи в предикативном сочетании, выражающееся в рассогласованности подлежащего и сказуемого, особенно в дистантных позициях. Поэтому прежде всего необходимо сформировать у учащихся устойчивый навык выделения в предложении предикативного ядра (для учеников мы называем его грамматической основой предложения).

В отличие от традиционной методики, мы начинаем анализ предложения с выделения слова, обозначающего действие (предиката), а затем находим то действующее лицо, которое выполняло это действие (субъект). На какое-то время можно отказаться от классического подчеркивания главных членов предложения одной и двумя чертами, введя свои надстрочные знаки. <...>

В процессе поиска предикативного ядра учитель показывает ученикам смысловую и грамматическую связь между словами в предложении на примере главных членов.

Предлагаемый нами порядок выделения грамматической основы «от предиката к субъекту», с опорой на обобщенные лексико-грамматические и синтаксические значения слов, гораздо эффективнее традиционного «от подлежащего к сказуемому», опирающегося на формальные синтаксические вопросы.

<...> Предлагаемый нами порядок вычленения предикативного ядра не только проще и понятнее детям, но и позволяет проводить анализ предложения на осмысленной понятийной основе, что в свою очередь избавляет учеников от формальных ошибок. <...>

Уже на самых начальных этапах языкового анализа рекомендуется отбирать предложения исходя из принципа системности, не прорабатывая последовательно все структуры двусоставных предложений, как это порой рекомендуется в специальной литературе. Для учащихся имеет значение не столько количество слов в предложении, сколько способ выражения подлежащего и сказуемого. Сначала предъявляются предложения, в которых сказуемые выражены глаголами в прошедшем времени, что позволяет сформировать достаточно, устойчивые звуко-буквенные представления о грамматических взаимосвязях внутри предикативного ядра. В процессе этой работы много времени уделяется упражнениям, направленным на элементарный языковой анализ на уровне восприятия предложений, а также на выделение в связном тексте и воспроизведение существительных среднего рода.

При обучении вычленению предикативного ядра предложения широко используется метод лингвистического эксперимента, а также метод противопоставления. И позже, уже на этапе тренировки навыка, учитель должен опираться на умение учеников сравнивать различные типы предложений. В связи с этим учащимся предлагается выполнить большое количество упражнений корректорского характера, в том числе можно попросить самих учеников составить для своих товарищей предложения и даже целые рассказы; в которых требуется что-либо исправить, т. е. составить высказывание заведомо ошибочное, например, с пропущенным подлежащим или сказуемым, с ошибочным родовым окончанием сказуемого, выраженного глаголом в прошедшем времени и т. д. Причем если сначала детям дается четкое задание, что надо пропустить, исказить, то в последующем ученики сами придумывают свои ошибки. Не всегда придуманное учащимися отличается красотой и правильностью, однако упражнения такого типа позволяют развивать творческий языковой потенциал учеников и выявлять пробелы в их знаниях и умениях.

Использование условных обозначений, несущих смысловую нагрузку и как бы снижающих степень абстрагированности лингвистических понятий, позволяет эффективно использовать методы моделирования и конструирования в процессе формирования осознанного навыка и автоматизированного умения. <...>

По ходу обучения предложное управление изучается после освоения навыка согласования подлежащего и сказуемого, подлежащего и определения (т.е. группы подлежащего). <...> Остановимся на способах формирования осознанного навыка оформления предложно-падежных конструкций с пространственным значением.

<...> Работа с глагольными предложными конструкциями значительно осложняется тем, что предлоги сами по себе и падежные окончания имен существительных не имеют самостоятельного лексического значения. Кроме двойного способа выражения значения (предлог + окончание существительного) в лингвистической литературе отмечается двоякий характер грамматической и семантической связи предложной группы с другими словами в предложении. С одной стороны, она управляется глаголом и рассматривается в школьной грамматике в группе сказуемого, а с другой стороны, относится ко всему предложению в целом. Подтверждением второму является обязательное включение субъекта в схему предлога.

Поэтому тот рисунок, который должен был бы изображать только предложно-падежную конструкцию, на самом деле отражает основное значение всего предложения.

Самый первый и, как мы убедились, необходимый шаг — это совместное с детьми создание схем предлогов. Оказалось, что ученики не воспринимают так, как нам хотелось бы, плоскостные схемы предлогов, которые начинают выступать не как материализованная основа, облегчающая языковую и речевую задачу, а как еще одна абстракция, которую надо дополнительно заучивать. <...>

Мы рекомендуем включить в экспериментальное обучение дополнительный этап объемных схем. При этом манипуляции с конкретными предметами трансформируются в объемные предметные модели, носящие, однако, обобщенный характер. <...>

После того как у третьеклассников сформировано умение привести к обобщенной модели различные предметные ситуации, им предлагаются аналогичные упражнения на языковом материале: определить общее значение данных предложений и подобрать нужную схему; найти из ряда данных предложений предложения с одинаковым пространственным значением. На первых порах во всех предложениях дублируется и субъект, и объект высказывания, позже предъявляемые детям предложения отличаются по этим параметрам.

Сравним:

а) Машина стоит под мостом. Машина стоит на мосту. Машина стоит под деревом.

б) Вася гулял в лесу. На пеньке сидит девочка Маша. Маленькая собачка живет в доме №5.

<...> После того как было сформировано обобщенное пространственное значение основных предложных конструкций, приступают к раскрытию способа выражения этих значений, для чего вводятся в состав схем стрелки, опосредованно раскрывающие роль падежных окончаний имен существительных в общем значении конструкций.

Рационально не разрабатывать подробных пооперационных правил для выражения пространственных значений. Обобщенный алгоритм выглядит следующим образом:

— представить себе пространственное расположение реальных предметов;
— зарисовать (или выбрать из данных) схему их расположения;
— составить (или выбрать из данных) нужную грамматическую конструкцию;
— проверить себя.

Алгоритмизация грамматических действий позволяет в случае появления затруднений возвращаться к отдельным операциям

и корригировать их на доступном учащимся понятийном и языковом уровне и достигать требуемого программой специальной школы уровня обобщения известных учащимся грамматических понятий, не используя при этом лингвистической терминологии, присущей урокам русского языка. Наоборот, мы создаем практическую базу, на которой затем может строиться элементарное изучение теории языка.

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 литературной формой устной речи, при использовании в качестве тренировочных многочисленных устных связных высказываний, с выявлением в них черт, присущих литературному русскому языку. Использование грамматических схем и условных обозначений позволяет регулировать процесс автоматизации навыков и ограничивать круг используемых грамматических средств.

Остановимся более подробно на методах и приемах проведения изложений (в третьем классе это основной вид самостоятельных письменных работ). Из общих требований методики проведения изложений мы бы выделили как обязательные следующие: использование черновиков, над которыми проводится совместная работа учителя и ученика; привлечение справочного материала; широкое обсуждение работ учеников, особенно хороших, после проверки тетрадей учителем; внесение исправлений или полная переделка работы учеником (в узком смысле слова «работа над ошибками») с последующей оценкой. С соблюдением вышеперечисленных требований работа над изложением проходит следующие ступени:

- целевая установка;
- первичное знакомство с текстом;
- работа над усвоением содержания текста (в том числе словарно-грамматическая);
- орфографо-пунктуационный разбор текста;
- повторное знакомство с текстом;
- первичная запись текста учеником (черновик);
- совместное с учителем редактирование текста (осуществляется индивидуально);
- запись текста «набело»;
- самопроверка;

- коллективный анализ записанного текста (после проверки учителем);
- коррекция записанного текста (если есть необходимость) с последующей проверкой учителем. <...>

Мы предлагаем методический ход, позволяющий переключить внимание учеников с прямого механического воспроизведения исходных текстов на поиск способов выражения изображенных в тексте событий языковыми средствами. Этот процесс можно представить в виде цепочки: услышать (или прочитать) текст — перевести мысленно (или наглядно) в предметно-понятийный план — выразить языковыми средствами.

<...> Наша задача состояла в том, чтобы включить в обучение промежуточный, предметно-наглядный уровень.

Этого можно достигнуть, например, с помощью схематических рисунков учащихся. Для подобных упражнений годятся тексты описательного или повествовательного характера, включающие ряд последовательных действий. <...>

Однако далеко не все тексты могут быть переведены в рисованные схемы, особенно если в них несколько действующих лиц. Но в таком случае текст может быть приближен к действительности, если воспринимающий его приписывает себе качества и действия описываемых героев. Поэтому при подготовке изложения возможно использование элементов драматизации и инсценировки. <...>

Для этого необходимо выяснить, сколько действующих лиц в рассказе и кто они (субъекты), какие они (атрибуты), какие действия они выполняют (предикаты) и какие предметы еще понадобятся по ходу действия. Базовые слова фиксировались на доске. <...>

Постепенно в ходе обучения предметно-наглядная деятельность третьеклассников при подготовке к изложениям сворачивается, и к концу учебного года они могут успешно пользоваться и традиционными видами работ: опорными словами, словосочетаниями, вопросным планом, коллективно составленным планом и другими вербальными средствами без вспомогательных опор.

С.Б.Яковлев

Система логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у учащихся школ для детей с тяжелыми нарушениями речи*

<...> Специальное изучение аграмматизмов в письме учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи с позиций психолингвистического подхода позволило систематизировать симптоматику аграмматической дисграфии, определить характер нарушений различных операций порождения связной письменной речи (внутреннее программирование связных высказываний, внутреннее программирование отдельных высказываний, грамматическое структурирование).

По данным экспериментального исследования у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи наиболее характерными являются следующие виды аграмматизмов на письме:

- на уровне связного текста (в том числе семантические аграмматизмы) — искажение смысла изображаемой ситуации, неточности анализа и синтеза ситуации, трудности выделения сложных семантических связей, нарушения структуры текста, пропуски связующих смысловых звеньев, нарушение логической последовательности изображаемых событий;
- на уровне отдельного предложения (синтаксические аграмматизмы) — пропуск значимых элементов, нарушение порядка слов в предложении;
- на уровне словосочетаний и слов (морфологические аграмматизмы) — нарушения словоизменения и словообразования.

Психолингвистический анализ показал, что аграмматические ошибки на уровне текста у детей с тяжелыми нарушениями речи происходят вследствие нарушения операций внутреннего программирования, а именно, ситуативно-смыслового подуровня, нарушения на уровне предложения — вследствие нарушения грамматико-смыслового подуровня, морфологические аграмматизмы — вследствие нарушения операции грамматического структурирования (с учетом модели порождения речевого высказывания Леонтьева — Ахутиной). <...>

С учетом сложной структуры процесса порождения речевого высказывания, особенностей нарушения различных операций у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, при

* Нарушения речи. Методы изучения и коррекции / Под ред. Р.И. Лалаевой. — СПб., 1993. — С. 89–95.

использовании теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина разработана система коррекции аграмматической дисграфии у учеников 2 класса речевой школы. Она состоит из трех разделов и включает формирование различных операций порождения речевого высказывания:

1) внутреннего программирования связных высказываний (ситуативно-смысловой подуровень);

2) внутреннего программирования отдельных высказываний (грамматико-смысловой подуровень);

3) грамматического структурирования (формирование функций словоизменения и словообразования).

Формирование внутреннего программирования связных высказываний

Логопедическая работа над связными текстами проводится в двух направлениях:

1) развитие внутреннего программирования связных высказываний;

2) формирование языковых средств оформления связного текста.

С учетом психологической структуры процесса порождения связных высказываний формирование операций внутреннего программирования осуществляется в следующей последовательности.

I этап. Формирование диалогической речи (как наиболее простого вида речи, не требующего планирования серий развернутых высказываний). Составление рассказов по сериям сюжетных картинок с предварительным осмыслением ситуаций с помощью вопросов.

Формирование монологической речи. Составление рассказов по серии сюжетных картинок:

а) предлагаются серии сюжетных картинок и к ним в беспорядке предложения (составить устный, а затем письменный рассказ);

б) предлагаются в беспорядке серии сюжетных картинок и предложений.

На I этапе формирование связной речи проводится в двух видах речевой деятельности: в устной речи и в процессе чтения.

II этап. Формирование монологической речи. Основное содержание логопедической работы: составление письменных пересказов и рассказов по серии сюжетных картинок. Последовательность заданий и речевого материала определяется степенью использования наглядности и объемом текстов.

Составление рассказов и пересказ:

а) коротких текстов с опорой на наглядность;

б) коротких текстов без опоры на наглядность;

в) длинных текстов с опорой на наглядность;

г) длинных текстов без опоры на наглядность.

III этап. Формирование монологической речи. 1. Составление письменных рассказов по сюжетным картинкам. 2. Самостоятельный рассказ в устной и письменной форме.

Работа над каждым видом монологической речи проводится в следующей последовательности:

1-я стадия — использование полной программы порождения связного текста с опорой на материализацию программы:

1) ориентировка в общем содержании (серии сюжетных картинок, сюжетных картин, рассказов), уточнение основного смысла;

2) составление общей программы высказывания:

- вычленение основных частей высказывания с использованием фишек, установление связей между ними;
- определение последовательности элементов программы, составление последовательного плана рассказа;
- оречевление внутренней программы связного текста.

2 стадия — выполнение программы без опоры на материализацию действия (без использования фишек) в устной речи.

3 стадия — выполнение программы во внутреннем плане и составление письменного рассказа.

Формирование внутреннего программирования отдельных высказываний

I этап. Освоение детьми субъектных, объектных, локативных отношений в простых глубинно-семантических структурах из 2–3 элементов. Например, субъект-предикат (мама читает); субъект-предикат-объект, объект выражен прямым дополнением (мама читает книгу).

II этап. 1. Включение субъектных, объектных, локативных отношений в более сложные семантические структуры (из 3–4 элементов). Например, субъект-предикат-объект-объект (мама гладит платье утюгом); субъект-предикат-объект-локатив (ворона кормит птенцов на дереве).

2. Освоение детьми атрибутивных, временных, причинных отношений в простых семантических структурах. Например, субъект-предикат-атрибутив (идет грибной дождь).

III этап. Включение отработанных на предыдущих этапах семантических отношений в сложные глубинно-семантические структуры из 4 и более элементов. Например, субъект-предикат-объект-атрибутив (бабушка гладит красную ленту).

Работа по формированию глубинно-семантических структур отдельных высказываний осуществляется в следующей последо-

вательности (исходя из теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина).

1-я стадия — выполнение полной программы:

1) определение с помощью вопросов предикативных отношений;
2) выкладывание фишек по глубинно-семантической структуре предложения;
3) оречевление программы предложения в устной речи;
4) организация письменного высказывания.

2-я стадия — составление схемы предложения с использованием фишек, оречевление и запись предложения.

3-я стадия — придумывание предложения по схеме, его запись.

4-я стадия — составление предложения по картинке без опоры на материализацию программы в устной и письменной речи.

Формирование грамматического структурирования.

Формирование операции грамматического структурирования осуществляется по следующим направлениям: развитие словоизменения, развитие словообразования.

1. Формирование словоизменения.

Как показало исследование, у многих детей с аграмматической дисграфией нарушены дифференциация грамматических форм, выбор грамматической формы из парадигматического ряда. Исходя из этого, задачей обучения является формирование на неосознанном уровне морфологических обобщений, четких представлений о парадигматической системе, в которую входит та или иная грамматическая форма. Последовательность логопедической работы над словоизменением определяется закономерностями нормального онтогенеза, особенностями усвоения морфологической системы детьми с тяжелыми нарушениями речи, а также взаимодействием в развитии морфологической и синтаксической системы языка.

I этап.

1. Дифференциация существительных единственного и множественного числа.

2. Образование косвенных падежей единственного числа существительных.

3. Образование предложно-падежных конструкций (со значением местонахождения).

4. Образование множественного числа существительных.

5. Согласование существительных и глаголов единственного и множественного числа в настоящем времени.

II этап.

1. Дифференциация настоящего и прошедшего времени глаголов несовершенного вида.

2. Согласование существительных и глаголов прошедшего времени в роде.

3. Согласование существительных и прилагательных в именительном падеже единственного числа.

III этап.

1. Согласование существительных и прилагательных в косвенных падежах единственного числа:

а) в беспредложных конструкциях (винительный, дательный, родительный, творительный падежи);

б) в конструкциях с предлогами (творительный, предложный, винительный, дательный падежи с предлогами).

2. Согласование прилагательных с существительными множественного числа:

а) в беспредложных конструкциях;

б) в конструкциях с предлогами.

3. Согласование местоимений с существительными в роде, числе, падеже

2. Формирование словообразования.

На **I этапе** осуществляется формирование словообразования существительных. Отрабатываются легко дифференцированные словообразовательные формы, имеющие конкретные значения.

1. Образование существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов.

2. Образование названий детенышей животных.

3. Образование существительных с суффиксом *-ниц-*.

На **II этапе** формируются и закрепляются в устной и письменной форме следующие формы словообразования:

1. Образование прилагательных от существительных.

2. Образование возвратных глаголов.

3. Образование и дифференциация совершенного и несовершенного видов глаголов.

На **III этапе** логопедическая работа по формированию словообразования проводится в двух направлениях:

1. Дифференциация глаголов с приставками *в-, вы-, ши-, от-, у-, пере-*.

2. Работа над однокоренными словами.

В процессе логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи параллельно формируются все нарушенные операции в соответствии с этапами работы.

РАЗДЕЛ 5. Развитие связной речи

Под связной речью понимается процесс коммуникации, реализуемый в разных формах речи, а также результат этого процесса как определенное речевое произведение.

Исходя из этого, работа по развитию связной речи направлена на овладение школьниками с речевой патологией разными видами (диалог и монолог) и типами речи (сообщение, описание, повествование, рассуждение) в устной и письменной форме. Эта работа осуществляется на основе принципа коммуникативной направленности коррекционного обучения с учетом основных закономерностей речевого онтогенеза (от ситуативной речи к контекстной, от восприятия речи к активному ее использованию, от диалога к монологу, от устной речи к письменной и т. д.). Реализация коммуникативного принципа достигается путем отбора языкового материала, значимого для обеспечения различных сфер общения детей данного возраста, активным использованием метода моделирования коммуникативных ситуаций в ходе обучения, целенаправленным формированием у учащихся коммуникативных умений.

Основной единицей в работе над связной речью является высказывание, для адекватного понимания и правильного построения которого необходимо в ходе специально организованной работы сформировать у детей ряд умений языкового и экстралингвистического характера (Б.М. Гриншпун, В.И. Селиверстов).

Развитие связной монологической речи включает в себя обучение смысловому восприятию текста (слушанию и чтению) и созданию текста (устного и письменного) и рассматривается как сознательное формирование коммуникативных умений у учащихся и их реализация при конструировании текстов, усвоение школьниками правил и приемов построения текста. Принципиальным для организации работы по построению текста является рассмотрение коммуникативных и лингвистический характеристик текста в их взаимосвязи (В.К. Воробьева).

Изучение грамматических связей внутри текста делает обоснованным выбор методов обучения связной речи в соответствии с требованиями цельности, грамматической и семантической связности, логической стройности текста (Т.П. Бессонова).

Связное высказывание всегда является продуктом речемыслительной деятельности, поэтому большое внимание в обучении уделяется формированию познавательных процессов, расширению и уточнению знаний учащихся об окружающем мире. Эффективным путем обучения, во многом определяющим коммуникативную мотивированность высказывания, является включение речи в учебную, игровую, трудовую, предметно-практическую деятельность школьника (Н.А. Чевелева).

Н.А. Чевелева

Развитие речи детей в процессе ручной деятельности*

В данной статье мы описываем систему приемов, которые могут быть использованы в целях речевой практики для работы с учащимися специальной школы во всех тех условиях, когда у детей уже имеется определенный словарный запас и фразовая речь.

Благоприятные для этой цели условия создаются на таких занятиях, которые предусматривают речевое общение в процессе какой-либо совместной деятельности. Одной из форм ее является ручная деятельность: несложные поделки из бумаги и картона — вырезывание и наклеивание, плетение ковриков из цветных полосок и конструирование объемных предметов из бумаги (домика, пионерской палатки, корзиночки с цветами, вертушки, тачки, декоративной коробочки, коляски, этажерки, дивана, санок, стула), изготовление елочных украшений, различных поделок из ниток, лепка из пластилина.

В процессе выполнения поделок дети говорят о том, что они делают или только что сделали, прочувствовали, поняли, о чем у них сложились четкие, яркие представления. Такая речь по следам представлений является для детей наиболее доступной, потому что, как мы полагаем, в этих условиях значительно облегчается формулирование мысли.

Как показывает наблюдение, наиболее легкой для ребенка является речь, сопровождающая совершаемые им действия («Я разрезаю...»; «Я склеиваю...»; «Я раскрашиваю...» и т. д.).

* Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1961. — С. 227–237.

Следующей по трудности является завершающая речь: учащийся описывает уже выполненную работу или какую-то часть ее («Я наклеил...»; «Я согнул...»; «Я приложил...»).

И самой сложной речью является планирующая, когда ребенок рассказывает о том, что он намеревается делать («Сначала я разрежу...»; «Потом я склею...»; «Я буду раскрашивать...»).

Упомянутые виды речи отличаются различной степенью ситуативности.

При сопровождающей речи максимально используется опора на наглядный образец, что и приводит к наибольшей ситуативности, так как ученик при ответах на вопросы непосредственно наблюдает элементы поделки.

В завершающей речи роль опоры на зрительное восприятие постепенно уменьшается. Ребенок говорит о том, что он только что сделал. Он видит готовую вещь, не имея возможности наблюдать при этом само действие, поэтому отдельные элементы работы он объясняет без зрительной опоры или отвечает на вопросы по поводу сделанной и убранной вещи.

Планирующая речь, как правило, осуществляется без опоры на непосредственное зрительное восприятие самого действия. На первых этапах включения планирующей речи ребенок опирается на зрительные представления, возникшие у него в процессе наблюдения за действиями учителя при объяснении задания. Планирующая речь может также иметь опорой и зрительное восприятие готовой поделки. В первом случае ребенок уже видел отдельные элементы работы, во втором — он должен сам их представить, используя имеющиеся у него знания о соответствующих трудовых операциях. Но и в том и в другом случае опора на непосредственное зрительное восприятие отдельных элементов поделки отсутствует.

Каждая из этих форм речи (сопровождающая, завершающая и планирующая) может в свою очередь быть облегченной или, наоборот, усложненной. Так, например, вначале сопровождающая речь была отраженно-отсроченной, т.е. максимально облегченной (ниже мы будем говорить о ней подробно). Затем та же форма речи — сопровождающая — постепенно усложнялась: дети отвечали на такие вопросы учителя, в которых уже содержались все нужные для ответа слова, и ученикам приходилось добавлять только одно новое слово («Чем ты разрезаешь бумагу?» — «Я разрезаю бумагу ножницами»).

Дальнейшее усложнение сопровождающей речи детей заключалось в том, что ученикам самим приходилось формулировать

фразы, отвечая на такие вопросы, где не было опорных слов («Что ты сейчас делаешь?» «Я разрезаю бумагу»). Ученик самостоятельно рассказывал весь процесс работы, сопровождая свои слова действиями.

Так же постепенно усложнялась завершающая и планирующая речь.

Одна форма речи сменяется другой без резкого перехода; другими словами, переход от одной формы речи к другой не имеет четкой грани. Речь усложняется очень постепенно, в разных направлениях: сначала внутри одной формы речи происходит последовательное ее усложнение, затем увеличивается сложность поделки, а следовательно, вместе с ней усложняется и речь и на той же ступени трудности речи постепенно уменьшается возможность опереться на наглядный образец, что обусловливает постепенный переход от ситуативной речи к контекстной.

В системе наших занятий учитывается сложность поделки. Говоря о сложности поделки, мы подразумеваем не только ее трудности в техническом отношении, но и количество отдельных элементов работы, на которые распадается весь трудовой процесс при ее изготовлении.

Кроме того, принимается во внимание продолжительность выполнения каждого отдельного действия. Так, например, сопровождающая речь возможна только при длительном выполнении какого-либо действия: вырезывания, обводки, раскрашивания и т. д.

Остановимся подробнее на том, как проходят некоторые занятия по ручной деятельности детей.

На первых порах учитель знакомит детей с теми предметами, с которыми им предстоит работать: картоном, бумагой, ножницами, нитками, клеем, кисточкой.

Дети молча слушают правильную, выразительную речь учителя, запоминают новые слова, названия действий, которые должны будут использовать в последующий период обучения.

Затем учитель рассказывает детям о свойствах этих предметов (бумаги, картона, клея, ножниц), демонстрируя их перед детьми.

Дети повторяют действия за учителем и вслед за ним называют очень коротко свои манипуляции с предметами. Например, учитель рассказывает, что бумагу можно согнуть:

— Посмотрите, дети, я сгибаю бумагу. Послушайте, что я делаю: я сгибаю бумагу. Теперь вы сделайте то же самое.

Детям раздаются листки бумаги. Каждый сгибает свой листок. Учитель говорит: «Вот Петя хорошо сгибает бумагу. Скажи, Петя, что ты сейчас делаешь?»

Петя: Я сгибаю бумагу.

Учитель. Дети, вы слышали, как хорошо сказал Петя: «Я сгибаю бумагу». А теперь послушаем, как Женя нам скажет, что он сейчас делает. <...>

Затем учитель говорит, что бумагу можно разрезать ножницами: «Смотрите, Я разрезаю бумагу. Коля, скажи, что ты делаешь.»

Коля. Я разрезаю бумагу.

И снова каждый ребенок называет свое действие. Затем дети склеивают две полоски бумаги, говоря при этом: «Я склеиваю бумагу». И так, вслед за учителем, они называют каждое свое действие.

Речь учителя и темп показа приемов действий — спокойны, неторопливы.

На следующих занятиях дети выполняют уже поделки, например, изготавливают альбом для переводных картинок.

Учитель сначала показывает такой альбом в готовом виде и объясняет ход работы. Затем все дети одновременно с учителем выполняют каждый следующий этап работы. Сначала учитель делает какой-то элемент работы и называет его, причем слова должны сопровождать действие. Так, учитель, складывая пополам первый листок, белой бумаги, говорит при этом: «Я складываю листок пополам».

Детям предлагается сделать то же самое. Как только дети начинают выполнять задание, учитель опрашивает каждого по очереди: «Что ты делаешь?»

Ученик. Я складываю листок пополам. <...>

Затем учитель показывает следующую операцию. Действие его опять сопровождается словами: «Я провожу пальцем по сгибу».

Когда дети начинают делать то же самое, учитель спрашивает: «Петя, что ты делаешь?»

Петя. Я провожу пальцем по сгибу. <...>

И так примерно говорится по поводу складывания пополам всех трех листков и цветной обложки.

Потом учитель вкладывает в обложку первый листок и говорит при этом: «Я вкладываю в обложку первый листок». Дети повторяют вслед за учителем не только действия, но и слова. Точно так же вкладываются в обложку один за другим листочки. Каждый элемент работы сначала выполняет и называет учитель, а потом, вслед за ним, и дети. Когда у каждого ученика альбом будет готов, учитель скажет: «Теперь мы украсим альбомчики, наклеив на обложку красивые картинки».

Первому выбрать картинку разрешается тому, кто внимательно слушал учителя, правильно, не торопясь отвечал.

Учитель показывает, как и где нужно наклеить картинку. Ученики одновременно молча делают то же самое. Действия свои учитель опять четко и коротко называет.

Учитель. Я наклеиваю картинку. Юра, а ты что делаешь?

Юра. Я наклеиваю картинку.

Учитель. А ты, Женя, что делаешь?

Женя. Я тоже наклеиваю картинку. (Речь Жени является отраженной по отношению к речи Юры.)

Учитель. Лева, что ты сейчас делаешь?

Лева. Я наклеиваю картинку на альбом. <...>

Речь детей на этом уроке по внешней форме как бы ответно-вопросительная, но по сути дела отраженная. Вместе с тем это уже психологически самостоятельная речь, хотя речь предыдущего ученика помогает и значительно облегчает ответ следующего.

Таким образом, у учеников с первых же моментов создается самочувствие самостоятельной речи.

Дети не повторяют механически фразу учителя или только что ответившего ученика. Каждый ученик отвечает на вопрос. И хотя его ответ имеет опору на только что услышанную речь учителя, которая служит для него своеобразным образцом, у каждого ученика «свой» вариант ответа.

В нашей системе занятий это наиболее легкая речь, с одной стороны, с опорой на производимое действие, с другой — на услышанную речь. Она является почти отраженной речью, с небольшим интервалом, во время которого учитель задает вопрос.

Вначале ответы детей очень элементарны. Постепенно они усложняются, уменьшается их зависимость от речи учителя, исчезают элементы прямого подражания и увеличивается самостоятельность. Так, например, если раньше ребенок говорил: «Я мажу полоску клеем», — то теперь он произносит уже такую «свою» фразу: «Я мажу клеем красивую, яркую полоску» или: «Я сейчас мажу клеем желтую полоску бумаги».

Такие полные ответы детей должны всячески поощряться учителем, а это в свою очередь будет являться новым стимулом для проявления еще большей самостоятельности в новых ответах детей.

Таким образом, постепенно исчезает необходимость в предварительной формулировке ответа учителем. Дети уже самостоятельно отвечают на вопросы учителя. Вопросы всегда должны относиться непосредственно к тому действию, которое производится учеником в данную минуту.

Каждый вопрос задается в конкретной форме и касается производимой учеником операции и материала, с которым он работает в данный момент, причем в вопросе должны содержаться названия материала и тех действий, о которых будет говорить ученик, например:

Учитель. Чем ты склеиваешь уголки?

Ученик. Я склеиваю уголки клеем.

Учитель. Как ты согнул свой листок?

Ученик. Я согнул свой листок пополам.

Когда дети уже свободно формулируют такие ответы, вопросы становятся более распространенными.

Учитель. Сережа, чем ты разрезаешь свой синий листок бумаги?

Сережа. Я разрезаю свой синий листок бумаги ножницами.

Таким образом, сначала в вопросе учителя содержатся подсказывающие слова, которые в значительной степени облегчают ученику формулирование ответа. На следующих занятиях степень самостоятельности ответов учеников все больше и больше увеличивается. Ученикам самим приходится строить фразы, отвечая на вопросы, в которых уже нет подсказывающих слов:

Учитель. Что ты сейчас делаешь?

Ученик. Я загибаю уголок.

Учитель. Что ты разрезаешь?

Ученик. Я разрезаю ножницами зеленый листок бумаги.

Учитель. А как ты разрезаешь?

Ученик. Я разрезаю его на две равные половинки.

После того как дети приобретут навык ответа на вопросы по поводу совершаемого ими действия, т. е. освоят сопровождающую речь не только облегченную (отраженно-отсроченную, почти отраженную по вопросам), но и самостоятельную, следует перейти к другому виду речи — завершающей.

До сих пор мы говорили о речи, сопровождающей действие. Говоря о завершающей речи, мы имеем в виду речь по поводу какого-либо законченного этапа работы или всей поделки в целом. Теперь дети говорят уже о том, что они только что сделали (т. е. по поводу уже совершенного действия). Это, однако, не исключает сопровождающую речь на уроках.

В начале урока учитель большую часть вопросов задает по одновременно протекающему действию и только к концу его переходит к завершающей форме речи. На последующих уроках удельный вес завершающей речи возрастает. Приведем примеры таких уроков. <...>

Изготовление из цветной бумаги закладки для книг

Детям раздаются листки цветной бумаги одинакового размера, ножницы, клей, кисточки.

Ученикам, сидящим за одной партой, бумага дается разного цвета, с тем, чтобы они могли поменяться отрезанными цветными полосками.

Учитель показывает готовый образец закладки, отделанный аппликацией из цветных звездочек, кружочков, квадратиков, треугольников.

Ученикам предлагается согнуть свои листки бумаги пополам (в длину). Учитель напоминает детям, как нужно сложить листок пополам (приложить уголки, чтобы они совпадали). Когда дети начинают выполнять задание, учитель спрашивает: «Что ты сгибаешь, Нина?»

Нина. Я сгибаю свой листок.

Учитель. Петя, а как ты сгибаешь свой листок?

Петя. Я сгибаю его пополам.

Учитель. А что ты для этого делаешь, Женя?

Женя. Я складываю ровно уголки.

Учитель. Сережа, а как ты складываешь уголки?

Сережа. Чтобы они совпадали.

Затем дети разрезают листок по сгибу. Учитель задает вопросы в процессе работы: «Что ты разрезаешь?», «Чем ты разрезаешь свой листок?» «Как ты разрезаешь листок бумаги?» «Что ты делаешь со своим листком?» «Где ты разрезаешь листок?» «Что ты теперь делаешь?»

Когда дети склеивают обе полоски бумаги, они отвечают на такие вопросы учителя: «Что ты делаешь?». «Что ты мажешь клеем?», «Чем ты мажешь клей?», «Что ты делаешь с полоской?», «Что ты склеиваешь?», «Какие полоски ты склеиваешь?», «Чем ты склеиваешь полоски бумаги?»

Когда закладка уже готова, учитель объясняет детям, как можно ее красиво отделать. Детям раздаются разных цветов кружочки, квадратики, звездочки, треугольники, которые они наклеивают на обе стороны закладки. Узор создается по замыслу детей.

Учитель. Что ты сейчас приклеил, Коля?

Коля. Я приклеил красную звездочку.

Учитель. Слава, куда ты наклеил кружочек?

Слава. Я наклеил кружочек на закладку.

Учитель. Сережа, а ты что делаешь?

Сережа. Я украшаю свою закладку.

Учитель. А чем ты украшаешь ее?

Сережа. Я ее украшаю разными фигурками.

Учитель. Вова, что ты сделал с квадратиком?

Вова. Я его наклеил на закладку.

Учитель. Нина, что ты намазала клеем?

Нина. Я намазала клеем треугольничек.

Учитель. Коля, скажи, что мы сегодня делали на уроке?

Коля. Мы сегодня на уроке делали закладку для книг.

Учитель. Женя, какую ты сделал закладку?

Женя. Я сделал красивую, яркую закладку.

Учитель. Петя, а ты какую сделал закладку?

Петя. Я сделал закладку с одной стороны красную, а с другой — синюю.

Учитель. Слава, а чем ты украсил свою закладку?

Слава. Я ее украсил разными звездочками и кружочками.

Учитель. А еще что ты наклеил на закладку?

Слава. Еще я наклеил квадратики и треугольнички.

Учитель. Юра, для чего ты сделал закладку?

Юра. Я сделал закладку для книг.

На занятиях учитель должен стремиться к тому, чтобы дети не повторяли механически друг друга. Для этого учителем задается вопрос об одном и том же трудовом процессе, но в различных вариантах. Например, все дети одновременно склеивают две полоски бумаги. По этому поводу учитель спрашивает: «Что ты склеиваешь?»

Ученик. Я склеиваю две полоски бумаги.

Учитель. Чем ты склеиваешь полоски бумаги?

Ученик. Я склеиваю полоски бумаги клеем.

Учитель. Чем ты мажешь клей?

Ученик. Я мажу клей кисточкой.

Разнообразие вопросов учителя помогает избежать однообразия в ответах детей, побуждает каждого ребенка самостоятельно продумать свои ответы. Дети привыкают внимательно слушать вопросы и правильно отвечать на них. Они не повторяют друг друга. У каждого «свой» вопрос и «свой» ответ. Вместе с тем очень важно, чтобы дети внимательно слушали все эти разнообразные ответы и накапливали «пассивный» опыт.

В процессе занятий учитель должен стремиться вызывать у детей живой интерес к ответам товарищей. Для этой цели можно прибегнуть, например, к интригующему началу: «Женя, а ребята не знают, что ты сейчас обводишь. Скажи им».

«Я обвожу рыбку», — с удовольствием отвечает Женя.

Учитель. У Пети еще интереснее фигурка. Скажи им, Петя, а ты что обводишь карандашом?

Петя. Я обвожу карандашом петушка (и дети внимательно слушают ответы товарищей).

«А вот дети не знают, как надо это делать. Скажи им...» или: «Они забыли, расскажи...» и т. д. — такое обращение учителя повышает интерес детей к речи.

Подобные занятия воспитывают у детей умение свободно оперировать своим словарным запасом, правильно и четко выражать свою мысль, развивают их самостоятельную речь.

Итак, содержание логопедического обучения должно включать не только занятия техникой речи, но и работу над содержанием речи, развитием логического мышления, воспитанием памяти, внимания, воли, эмоций.

Изложенная система приемов может быть применена для развития самостоятельной речи учащихся специальной школы с различными видами речевого дефекта.

Особое значение она приобретает при устранении заикания, так как речь детей на таких занятиях опирается на четкие представления, полученные в результате их собственной деятельности. Как показывает наш опыт, это значительно облегчает формулирование мысли, поэтому такая речь по следам представлений является для детей наиболее доступной.

Кроме того, опора на непосредственную ручную деятельность стимулирует речь, вызывает у детей постоянный интерес к занятиям, заставляет отвлекаться от речевого недостатка, благотворно влияет на ребенка в воспитательном отношении.

В.К. Воробьева

О принципах логопедической работы над формированием связной контекстной речи у моторных алаликов*

<...> В логопедической практике хорошо известен тот факт, что дети с тяжелым недоразвитием речи, даже овладев структурой и грамматикой фразы, тем не менее не могут создать из нескольких фраз единое, связное сообщение. Такое неумение определяется, вероятно, как структурной сложностью самого контекста, так и сложностью тех операций, которые необходимо произвести моторному алалику для порождения связного сообщения.

* Вопросы логопедии. / Под ред. Ф.А. Самсонова и С.Н. Шаховской. — М., 1979. — С. 37–43.

Овладение новой формой речи, которая понятна окружающим только на основе самого содержания, требует от ребенка с речевой патологией качественной перестройки в речевом поведении. В условиях данной формы общения у ребенка должно появиться новое отношение к слушателю, необходимость учитывать слушателя, ориентироваться на него, строить свое сообщение так, чтобы оно было понятно другому человеку без учета и без опоры на совместно воспринимаемую ситуацию.

Связная форма речи, как речь инициативная, зависит прежде всего от состояния мотивационной сферы. При этом, в условиях контекстной речи содержание сообщения зависит не столько от внешних, сколько от внутренних условий, от внутреннего мотива. <...>

Необходимо учитывать, что контекстная форма речи требует совершенно особых мотивов общения. Потребность в такого рода общении должна обязательна осознаваться, поэтому мотивы, побуждающие ребенка вступить в речевой контакт связаны или с потребностью во впечатлениях — познавательные мотивы; или с потребностью в признании и поддержке — личностные мотивы; или мотивы «непосредственно побуждающие учение: это мотивы, связанные с требованиями взрослых — учителей, воспитателей, родителей, с успехами в учебе, с возможностью общения со сверстниками» (А.К. Дусавицкий, Е.А. Портная, 1977).

Помимо сформированности мотивов для порождения самостоятельного связного высказывания необходимо умение планировать свое устное сообщение. Из психолингвистики известно, что планирование (программирование) осуществляется во внутренней речи, при этом для составления программы используется не весь речевой запас, а только предикаты, как наиболее семантически значимые единицы речи. Предикаты должны быть не только правильно отобраны по смыслу, но самое главное — должны быть расположены в четкую, определенную систему. Любое речевое сообщение можно представить в виде некоторой иерархии предикатов. <...>

Предикаты, отобранные для создания текста неравнозначны: одни из них, их принято называть предикаты первого порядка — передают основную идею текста. Предикаты второго и третьего порядка передают основное содержание, раскрывая основные признаки предмета, временную или причинную связь или смену событий.

Выделенная «про себя» система предикатов должна быть переведена в речь внешнюю. <...>

На этом этапе порождения происходит перевод глубинных семантико-синтаксических структур в поверхностные структуры, что требует от ребенка умения владеть операцией грамматического структурирования и лексического отбора.

Трудность заключается в том, что учащиеся должны уметь перевести внутренний план сообщения в конкретные предложения родного языка, связать эти предложения не только по смысловым законам, но и по законам грамматической сочетаемости отдельных слов в единое семантическое целое.

И на последнем этапе порождения производится непосредственное звуковое и послоговое развертывание текста, т.е. его реализация.

Наше экспериментальное исследование состояния связной речи у учащихся начальных классов, страдающих моторной алалией показали, что несформированность данной формы речи может быть детерминирована несформированностью любого уровня системы порождения текста.

Отсутствие связной речи при моторной алалии определяется в первую очередь несформированностью мотива, побуждения к инициативной речи или с его неосознанностью, что проявляется в виде специфического речевого негативизма. Часто с отказом от самостоятельной речи мы встречаемся даже в тех случаях, когда у ребенка относительно сохранны речевые средства выражения. Следовательно, в системе логопедической работы над формированием связного высказывания работа должна начинаться с воспитания внутренних мотивов и их осознания.

Второй причиной нарушения связного изложения является грубое нарушение звена планирования, когда учащиеся не могут расположить события (например, по серии сюжетных картинок) в последовательности рассказа. Самостоятельная связная речь представляет собой набор отдельных слов или предложений, которые фиксируют отдельные фрагменты общей ситуации. Учащиеся, у которых наблюдается распад плана сообщения, не в состоянии выделить основную предикативно-логическую схему протекания события, временно-пространственные или причинные отношения отдельных элементов общей ситуации. В связи с этим в систему логопедической работы необходимо включать операции по формированию четкой внутренней программы текста.

Нарушения на уровне реализации внутреннего плана во внешнюю речь — третья и наиболее распространенная причина несформированности связного изложения, свойственная детям, страдающим моторной алалией. Дефекты контекста при этом многообразны: это может быть нарушение оречевления последователь-

ности событий, в результате чего из рассказа выпадает основное звено ситуации. Система предикатов, правильно спланированная во внутренней речи, при переводе во внешнюю имеет «усеченную форму», один из ее элементов выпадает. Усечению чаще всего подвергается то звено предикативной системы, которое несет на себе наиболее сложную лексико-семантическую нагрузку.

Нередко связность высказывания нарушается из-за несформированности текущего контроля за процессом актуализации внутренней программы, в таких случаях мы встречаемся с «забыванием» какого-либо звена последовательной программы или трудности, в выборе слов или предложений, необходимых для создания текста. Таким образом, система работы над формированием связного высказывания должна включать в себя этап запоминания внутренней программы и этап реализации его во внешней речи.

Формирование связной, монологической речи является важной составной частью в системе обучения детей, страдающих моторной алалией, поскольку всякое высказывание является социальным актом и направлено на организацию совместной деятельности людей. Поэтому учебной задачей по овладению связным высказыванием является, *во-первых*, научить учащихся «строению текста надо также, как строению предложения» (Маркова А.К) и, *во-вторых*, научить ребенка включать свою речь в разные виды общения и в разные виды деятельности.

Обучение структуре текста предполагает активную умственную работу со стороны учащихся для выработки обобщенных приемов аналитико-синтетической деятельности, поэтому методика формирования связной речи должны базироваться на теории деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым и на концепции П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий.

Общий ход этого формирования включает несколько этапов, кратко остановимся на каждом из них.

I этап — формирование внутренней установки, внутренних мотивов на связную форму речи и осознание этих мотивов. Учитель-логопед на этом этапе развивает у ребенка побуждение к монологической речи. Побуждение к такой форме общения развивается посредством выработки особых видов мотивов — познавательного и личностного (отношение к другим людям и к себе). Такого рода мотивы подготавливаются системой развития диалогической речи и включают в себя желание, сообщить какие-либо новости, поделиться впечатлениями, познавательные вопросы, восприятие читаемого, беседа о виденном, интерес к сверстникам, другим людям, оценка товарищей, оценка самого себя и т.д.

Исходя из сказанного, мы считаем, что к монологической, связной форме речи в системе обучения ребенка с тяжелым речевым недоразвитием можно переходить только после того, как у него сформировано активное речевое поведение в ситуативном общении.

II этап — формирование внутренней смысловой программы текста. Основная цель на этом этапе: научить детей строить программу текста вначале на основе учебных схем (на материализованной основе), а затем про себя (в уме).

Вначале учащиеся обучаются умению построить текст, который отражает простые связи между субъектом и предикатами. Такая связь может носить или цепной характер или параллельный (А.К. Маркова). При цепном построении текста в каждом последующем предложении сообщается нечто новое о предмете или явлении. Например, для иллюстрации цепного типа связей предлагаем текст: «Играла Маша на берегу реки в мячик. Вдруг мячик покатился и упал в воду. Подбежала Маша к берегу, а мячик поплыл по воде. Плыл он, плыл, да и попал рыбакам в сеть».

Учащиеся составляют учебную схему к данному тексту, которая носит следующий вид:

Цепная программа

С→ П→П→ П и т. д. (С — субъект, П — предикат.)

Такая система предикатов имеет четко выраженную линейную последовательность и определенное количество элементов.

В программу этого этапа вошла отработка и «параллельной связи» текста, при которой все предложения несут разные сообщения об одном и том же предмете, т. е. предикаты группируются вокруг одного предмета или субъекта, который определяется с разных сторон. Наиболее типичным видом такой программы является описательный текст. Составляется графическое изображение программы текста:

$$С \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} П \\ П \\ П \end{array} \right.$$

III этап — формирование внешней структуры текста. Этот этап в работе разбивается на две ступени. На первой ступени работы основная цель, основное внимание фиксируется на запоминании внутренней программы вначале с опорой на материализованные действия (на фишки, планки), затем без опоры.

На второй ступени логопед формирует речевые средства выражения текста: выбор слов, предложений и средств связи предложений в тексте.

В.К. Воробьева

Особенности смыслового восприятия и воспроизведения речевого сообщения учащимися, страдающими моторной алалией*

В свете проблемы изучения структуры речевого дефекта при моторной алалии нами было предпринято исследование умения детей указанной группы принимать, перерабатывать и передавать речевое сообщение. Насущность такого исследования диктуется необходимостью проверки широко распространенного мнения о том, что дети с моторной алалией, хорошо понимая слышимую речь, испытывают затруднения преимущественно в самостоятельном пользовании ею.

Решение поставленной проблемы возможно, на наш взгляд, только с учетом современных психолингвистических позиций, рассматривающих речевой процесс как совокупность актов кодирования и декодирования, а говорящего как человека, умеющего слушать и понимать. <...>

В предлагаемой работе предпринята попытка выявить степень сформированности операций смыслового восприятия и установить возможные корреляты по отношению к передаче речевого сообщения учащимися начальных классов, речевой дефект которых определяется диагнозом «моторная алалия».

В основу исследования была положена методика пересказа текста в условиях, приближенных к коммуникативному общению, поскольку в ситуацию общения вводился слушатель (чаще всего ученик этой же школы), выполняющий роль контролера за речью говорящего и определяющий, понятна она или нет.

Для уточнения особенностей понимания и воспроизведения текста детьми с моторной алалией привлекались сопоставительные данные, полученные при обследовании учащихся массовых школ, той же возрастной группы. В эксперименте приняло участие 80 школьников.

В качестве экспериментального материала был использован адаптированный рассказ «Заячьи лапы» (по К. Паустовскому), объемом порядка 30 синтагм.

Исходным положением для определения критериев качественной и количественной оценки полученных результатов явилась мысль о том, что с семантической точки зрения, речевое сооб-

---

* Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики / Под ред. Л.И. Беляковой. — М., 1985. — С. 80–88.

щение нельзя разложить на однозначные единицы, так как в нем всегда есть нечто главное, второстепенное и третьестепенное.

Исходя из этого положения, за критерий полного понимания текста был взят фактор представленности в речевой продукции учащихся «смысловых вех», которые во внутренней речи становятся конденсированным выражением больших смысловых групп или семантических комплексов, приобретающих способность представлять целый текст в мышлении и памяти.

Выделенные «смысловые вехи», представляющие во внутренней речи семантические образования, в процессе воспроизводства выполняют роль «большой программы», плана, обеспечивающего производство целого текста, и могут быть развернуты в более или менее полный текст.

За полноту передачи содержания текстового сообщения нами был принят критерий воспроизводства «семантически необходимых» предложений, передающих основное содержание, т. е. логико-фактологическую канву события. Как правило, количество таких предложений составляет половину от общего их числа. За «семантически необходимое» предложение признавалось такое предложение, которое, соотносясь с предыдущим, не повторяло и не уточняло его смысл, а развивало новую мысль, значимую для последующего развития сюжета.

Пропуск одного из таких предложений порождает смысловую неполноту, прерывистость сообщения или, в терминах Н.И. Жинкина, «смысловую скважину», ведущую к частичному, а иногда и полному непониманию текста партнером.

В основу качественной обработки полученного материала были положены такие параметры, как:

1) полнота представленности структурных элементов отдельной мысли, т. е. наименования предмета (субъекта) и предиката, того, что сообщается о предмете;

2) степень семантической выраженности предикатов: предикат считался семантически выраженным, если его наименование соответствовало текстовой лексеме или синонимической паре;

3) степень связности отдельных предложений в речевое целое.

Обработка данных указала на существенную разницу в характере воспроизведения «большой программы» и ее развертывания в логико-фактологическую цепочку сообщений, выраженных в тексте «семантически необходимыми предложениями». Нами было выделено два уровня выполнения указанных действий.

I уровень объединил речевую продукцию тех учащихся, которые успешно справились с выделением «смысловых вех», реали-

зующихся в процессе репродукции в виде пунктов плана. Тексты, отнесенные к этому уровню, характеризуются цельностью, в них передана логика описываемого в сообщении события.

Ко *II уровню* отнесены те ответы, в которых наблюдалась «ломка» «большой программы», в связи с чем сообщение характеризовалось нарушением цельности. Дети испытывали большие затруднения в передаче логических звеньев сюжета, что в процессе анализа приравнивалось нами к «большой смысловой скважине». <...>

I уровень составили в основном пересказы учащихся с нормально развитой речью. Только к нижней границе этого уровня относится небольшая часть речевой продукции учащихся с моторной алалией.

Полнота представленности «смысловых вех» коррелирует с возможностью передачи основной идеи сообщения, которая в процессе репродукции является целью сообщения, благодаря чему и происходит полное осмысление последнего.

В качестве примера, типичного для указанного уровня, приведем пересказ ученика 3 класса: «*Летом дед пошел на охоту и увидел зайца. И стрельнул из ружья. И дед почувствовал, что где-то тянет дымом. И побежал. За кустами был пожар. И вдруг он встретил зайца. И он обрадовался как хорошему другу. И он вывел деда из огня. И он взял зайца домой. И у него обгорели лапки и живот. И он вылечил зайца и оставил у себя жить*».

В отличие от речи учащихся массовых школ, в пересказах детей алаликов наблюдаются пропуски некоторых «семантически важных» для выражения смысла предложений. Ограничивая полноту передачи содержания сообщения, эти пропуски вместе с тем не разрушают относительной цельности текста, благодаря чему сюжетная канва становится понятной слушателю. Усечению подвергаются отдельные звенья, играющие роль развертки «семантической вехи», пункта плана; их мы квалифицировали как «малые смысловые скважины».

II уровень составила речевая продукция, для которой характерным является нарушение «большой программы», усечение «опорных пунктов». Этот уровень представлен, главным образом, речевыми ответами детей с моторной алалией и небольшой частью пересказов школьников массовых школ.

В качестве иллюстрации может служить пересказ, данный учеником 2 класса речевой школы, Андреем: «*Дедушка пошел на охоту, увидал зайца, стрельнул. Вдруг у охотника ... дым начался. И ... это ... вышел заяц из леса. Дедушка за зайцем побежал. Он кричал: «Не беги так робко!». И вот они выбежали из леса. И оба двое упали от усталости. Он подобрал зайца и отнес домой. А потом еще и вылечил. Этот ... этот ... он был с рваным ушком, заяц*».

Детьми пропускаются чаще всего те «смысловые вехи», в которых заложена идея сообщения (Заяц спас деда, а дед помог зайцу).

<...> Дети, страдающие речевой аномалией, не умеют провести смысловой анализ, протекающий первично как элементарный монтаж последовательно сочетающихся друг с другом элементов текста.

Усечение «смысловых вех», являющихся элементами плана сообщения, ведет к неоправданному «склеиванию» дистанционно расположенных логических звеньев и к возникновению «больших смысловых скважин», разрушающих цельность текста. Помимо «больших смысловых скважин» в речевой продукции этого уровня наблюдаем и «малые смысловые скважины». Общее количество пробелов варьируется от 4 до 7.

Возникновение «смысловых скважин» различной глубины обусловлено несформированностью процесса смыслового восприятия, имеющего сложную организацию, в ходе которой ребенок должен лексические значения, расположенные в тексте в строчку, принять, удержать в памяти и расшифровать, т. е. узнать значения конкретных лексем. Расшифровка требует умения опознать лексические значения слов, которое становится возможным только тогда, когда ребенок научился из «целого ансамбля значений» путем противопоставления выбирать то, «которое применимо в данном случае».

Результаты, полученные нами в этом эксперименте, подтверждают ранее высказанную мысль о неумении детей, страдающих моторной алалией, группировать слова по семантическим полям. Примером такой несформированности является относительная легкость в восприятии репродукции частей текста с «простой» лексикой и явно выраженные затруднения в понимании и передаче тех отрезков, содержание которых оформлено сложной лексикой (например, описание пожара в лесу).

Таким образом, анализ степени актуализации семантических программ заданного сообщения дает возможность судить о различной степени смысловой обработки текста в процессе его восприятия, что оказывает существенное влияние на передачу цельности высказывания. Дети, в речевой деятельности которых сформировано умение выделять «смысловые вехи» обращенной речи, способны и в процессе передачи упреждать программу целого текста (I уровень). Трудности у этих учащихся связаны, в основном, с неумением развернуть смысловую программу каждой части. Формальным выражением таких трудностей является наличие «малых смысловых скважин».

Учащиеся, речевая деятельность которых характеризуется неумением вычленить «опорные пункты» внутренней программы, оказываются не в состоянии генерировать текст как цельное сообщение. Для их речи характерна фрагментарность, обусловленная несформированностью операций смыслового анализа, т. е. разложения общей ситуации по формуле: вначале об этом, затем об этом и т. д. Формальным выражением таких затруднений является наличие «больших смысловых скважин» (II уровень).

Перейдем к анализу плана выражения, т. е. лексико-грамматического оформления связного пересказа. Здесь наметилась существенная разница между оформлением текста пересказа учениками с нормальной и нарушенной речевой деятельностью в рамках каждого уровня.

Так, для речевой продукции учащихся массовой школы, отнесенной к I уровню, свойственна полная представленность мысли отдельного предложения, оформление ее полным предложением с сохранением наименования как предмета, так и предиката сообщения.

В противоположность этому школьники с моторной алалией чаще всего стремились заменить наименование предмета — существительное — местоимением, вследствие чего возникала вторичная смысловая помеха, так как слушатель испытывал явные затруднения в дифференциации многочисленных «он», «они». Вместе с тем вопросы экспериментатора, направленные на конкретизацию местоимений, убедительно доказывают, что «про себя» дети дифференцируют их.

Говоря о лексико-грамматическом оформлении сообщений, нельзя не отметить относительного благополучия в использовании глагольных слов для обозначения предикатов, благодаря чему в речи передается динамика действий, составляющих сюжетную канву ситуации.

Сопоставляя данные о способе лексического выражения предметной и предикативной программ, мы пришли к мысли о возможности известной интерференции (помехи), являющейся результатом трудности одновременного оформления языковыми средствами двух смысловых пластов сообщения. Создается впечатление, что ребенок робеет в режиме «речевых помех». Стремясь правильно передать посредством глагольной лексики динамику событий, он в то же время как бы нейтрализует, стирает разницу между предметами сообщения. Отмечая относительное благополучие в пользовании глаголами, как средством выражения предикатов текста, мы тем не менее, отмечаем снижение их

«семантического потенциала». Так, учащиеся вместо «удрал» употребляют «убежал», вместо «выскочил» — «выбежал», вместо «ему попался» — «он увидел» и т. д.

Вторичное искажение содержания исходного сообщения возникает и в системе актуального членения текста на смысловые отрезки. Как известно, любой смысловой отрезок текста представляет собой группу предложений, состоящих из коммуникативно-сильного, самостоятельного предложения и нескольких коммуникативно-слабых, в семантическом и синтаксическом отношении зависимых от первого. Коммуникативно-сильным предложениям, как правило, отводится роль начальных, исходных высказываний, структурно разбивающих текст на отдельные смысловые части.

Качественный анализ речевого материала, проведенный с этих позиций, показал максимальное стремление учащихся к высказыванию коммуникативно-слабыми предложениями, содержащими такие сигналы несамостоятельности, межфразовой зависимости, как прономинальность (прикрепление посредством местоимений) и координацию (соединение посредством союзов).

Высокий процент (67,2%) употребления коммуникативно-слабых предложений может создать обманчивое впечатление повышенной «связности» предложений в тексте. Однако анализ с точки зрения выявления актуального членения текста на смысловые части говорит об обратной зависимости между характером смысловой обработки текста и оформлением его средствами языка. Эта обратная зависимость проявляется в усилении средств межфразовой связи в месте возникновения «смысловой скважины». Можно отметить стремление ребенка с речевой аномалией «покрыть» смысловой дефицит за счет использования удвоенных (а иногда и утроенных) средств межфразовой связи: «*И из леса они оба двое попали в озеро*».

Для речевой продукции, отмеченной нарушением цельности, — II уровень, свойственны иные качественные особенности в лексико-синтаксическом строе речи. Иначе обстоит дело с оформлением предикатов предложения. Анализ образцов детской речи указывает на явно выраженные трудности в подборе глагольной лексики, проявляющиеся как в многочисленных пропусках, неадекватных заменах, так и в паузах, хезитациях, сопровождающих выбор лексемы из памяти. Например: «*Однажды дед пошел в лес.. Он ... ему ... зайчика увидел и стрельнул по нему. Вдруг в лесу пожар, дым... стал. А тут из ног снова зайчик*... и. т. д.»

Как видно из примера, типичного для этой группы ответов, наименование предикатов, явно затрудненное, не способствует передаче смысловой целостности текста. Предикативная программа, несущая значительно большую смысловую нагрузку в повествовательных текстах, ломается и чаще всего как семантическая система распадается, в силу чего, содержание такой речи становится непонятно слушателю.

Однако определенную последовательность в развитии действия все же можно проследить за счет наименования предметов сообщения, т. е. денотатной программы. Актуализация предметно-денотатной программы сообщения прослеживается довольно четко, учащиеся в правильной последовательности сообщают об основных субъектах, участвующих в ситуации.

Выделенная в процессе экспериментального исследования тенденция одних учащихся речевой школы передавать смысловую структуру сообщения в системе перечисления предметов сообщения, а других — системой предикатов, в известной мере, можно рассматривать как отражение этапов нормативно организованной обработки поступающей информации. Как показали исследования процесса понимания текста, человек в ходе смыслового анализа первоначально из речевого потока выделяет денотатную структуру сообщения, и лишь затем, в процессе дальнейшей переработки выделяет из этой информации предметно-смысловые отношения между денотатами (предикаты). Указанная поэтапность в обработке информации опирается на двойной вид знаний. *Во-первых*, на знание самой ситуации или описываемой в тексте предметной области и, *во-вторых*, на знания о способе языкового выражения сведения о действительности.

Лексико-грамматическое оформление речевых ответов, отнесенных ко II уровню, отличается минимальным использованием коммуникативно-сильных предложений. Основную массу в речевой продукции школьников с моторной алалией составляют коммуникативно-слабые предложения, характеризующиеся семантической и синтаксической неполнотой, признаком которой является отсутствие главного члена предложения — сказуемого. Лексико-синтаксический план связного сообщения этих детей представляет собой синтагматический «хаос», состоящий из отдельных слов, словосочетаний, длительных пауз, и отдельных предложений.

В связи с такой дезорганизованностью собственной речи ребенку трудно осознать ее неправильность и найти допущенные ошибки. Для партнера по общению, тем более, если таким партнером оказывается ребенок с аналогичным речевым дефектом,

подобная речь теряет свою информативную ценность, становится абсолютно непонятной и, более того, у слушателя нет реальной возможности заполнить возникшие «смысловые» и «грамматические» скважины догадкой, требующей способности к речевому прогнозированию.

В заключение можно сказать, что материал проведенного исследования дает возможность установить некоторые корреляты между уровнем смыслового восприятия и уровнем воспроизведения речевого сообщения аномальными школьниками. На наш взгляд, возможно выделение двух уровней подобного соотношения.

I уровень корреляции будет отражать способность учащихся к выделению «смысловых вех» воспринимаемого сообщения, которые в процессе репродукции текста начинают выполнять роль плана, «большой программы». Важным является принципиальная возможность развернуть схему в последовательную линейную программу, хотя в процессе такого развертывания ученики испытывают существенные трудности, проявляющиеся в пропуске некоторых «семантически важных» предложений. С точки зрения лексико-грамматического оформления связного сообщения характерным является тенденция развертки «опорного пункта» программы через систему предикатов, выраженных глагольными словами. Лексическое выражение денотатов носит «размытый» характер и сводится, чаще всего, к замене существительного местоимением.

К этому уровню относится примерно одна треть речевой продукции обследуемых детей с моторной алалией. В основном это учащиеся 3–4 классов.

II уровень корреляции вскрывает связи между нарушением смысловой обработки воспринимаемого сообщения и недостаточностью его лексико-синтаксического оформления. Распад содержания текста при его репродукции проявился как в пропуске элементов «большой программы», так и «малой программы», т. е. в усечении «семантически необходимых предложений».

Стремление передать семантическую программу текста концентрируется в основном в передаче наименования предметов, о которых рассказывается в исходном тексте. Актуализация глагольной лексики сопряжена с явно выраженными трудностями: глагол или опущен, или заменен глагольным словом, имеющим диффузный характер. Процесс поиска глагольного слова сопряжен с возникновением длительных пауз, хезитаций.

Дефекты понимания и передачи связного речевого сообщения, отмеченные в процессе репродукции художественного текста, усиливаются при работе с учебным текстом и ведут к плохо-

му усвоению содержания, что не может не отразиться на качестве учебного процесса.

Все вышесказанное, безусловно, требует разработки пропедевтического курса обучения связной контекстной речи. На наш взгляд, такая система обучения связному сообщению должна включать в себя формирование таких умений как:

1) ориентировка в заданном сообщении, умение определить является ли оно цельным, т. е. представляет или не представляет собой целый рассказ;

2) ориентировка в правилах построения небольшого по объему текста, равного одной смысловой части;

3) ориентировка в правилах построения сложного текста, состоящего из нескольких смысловых частей;

4) построение простых и сложных планов к заданному тексту;

5) составление текстов с опорой на усвоение правила;

6) составление текстов по заданным, смысловым или лексико-семантическим ориентирам;

7) подбор синонимических пар к наименованиям денотатов и предикатов текста;

8) использование различных видов формальных, языковых способов межфразового объединения. <...>

В.К. Воробьева

О некоторых приемах обучения связной речи учащихся с моторной алалией*

<...> Данные сопоставительного анализа позволили выявить некоторые черты различия в степени осознания правил генерации связного текста учащимися с нормальной и нарушенной речью. В отличие от своих сверстников с нормальной речью, опознающих текст по сумме правил, среди которых можно выделить правила логического порядка («второй отрывок — рассказ, тут все понятно и все по порядку») и правила лингвистического характера («первый отрывок просто отдельное предложение, второй — рассказ, тут несколько предложений»), учащиеся с нарушенной речевой деятельностью в лучшем случае опознают связный текст интуитивно, без осознания признаков логического и лингвистического порядка (38,7%) или вообще не отличают рассказ от «не рассказа»

* Изучение и коррекция речевых расстройств./ Под ред. Л.Г. Парамоновой, Л.С. Волковой, Р.И. Лалаевой. — Л., 1986. — С. 57–68.

(36,2%). Только часть учащихся с моторной алалией (25%) предприняла попытку отнесения правильных образцов речи к рассказу, но при этом указала лишь на один признак, характеризующий сообщение с точки зрения формальной организации («тут много сказано, тут рассказ, а тут отдельные слова»).

Результаты проведенного эксперимента показали, что специальная школа, уделяя много внимания работе по осознанию явлений языковой действительности, формирует в основном действия, направленные на анализ словесного состава предложения и звукослогового состава слова. Вместе с тем из методической литературы известно, что владение отдельным предложением еще не дает ребенку возможности перейти к владению цельным связным высказыванием и что строению текста нужно учить так же, как и построению предложения.

Намечая пути и методы обучения навыкам связной речи, мы исходили из того, что нельзя ограничиться формированием только неосознанных практических умений, так как эти умения не обеспечивают управления построением связной речи со стороны ученика в силу того, что ребенок не знает правил, по которым должен строиться текст.

В данной статье описываются некоторые приемы формирования навыка связного говорения на начальном этапе обучения. Мы выделили три этапа становления такого навыка, связанных отношениями преемственности, предусматривающей переход от I этапа «стихийного» формирования связной речи ко II этапу формирования учебных действий анализа с введением правил построения текста и от него к III этапу формирования связного сообщения на основе применения изученных правил.

Остановимся на характеристике целей, задач, видов и методов работы на каждом из выделенных этапов.

I этап. «Стихийное» формирование связной речи.

Сразу оговоримся, что «стихийность» этого этапа формирования навыка связного говорения относительна, под ней мы подразумеваем порождение связного высказывания учащимися без опоры на знание правил, т. е. спонтанно, «как получится». Учитель на этом этапе работы не обращает особого внимания на характер речевой продукции детей, поскольку основной задачей обучения на данном этапе является развитие мотивационной стороны речевой деятельности, потребности в связном сообщении.

Побуждение к связному говорению развиваем посредством выработки особых видов мотивов: познавательных (желание что-то узнать, обменяться впечатлениями, потребность найти пра-

вильный ответ), личностных (потребность в признании учителем, сверстниками, потребность в оценке самих себя).

Приемы обеспечения мотивации могут быть различными и определяются характером формируемого вида связной речи. На мотивационном этапе, с целью активации процесса связного говорения, могут быть использованы следующие приемы:

1. Игры на восстановление порядка серии картинок, объединенных единой темой, с последующим составлением рассказа.

2. Игра «пропавшая картинка», развивающая у учащихся навык нахождения места данного элемента в системе других. Вариантом этого приема является метод речевого восстановления, т. е. рассказывания сюжета отсутствующей картинки.

3. Игра на нахождение «ошибки» учителя и восстановление деформированного порядка элементов серии, развивающая у детей соревновательные мотивы: кто быстрее обнаружит неправильность в системе расположения наглядного материала.

4. «Эвристические» игры, направленные на выбор недостающей картинки серии из ряда предложенных.

5. Специально придуманные истории, которые побуждают учащихся к поиску адекватного продолжения или завершения начатого рассказа.

6. Игры на «воображение», связанные с придумыванием небольшого рассказа с опорой на наглядный материал. Особенно живо проходит игра «Мим», связанная с вербализацией небольшой пантомимы. Такая игра является плодотворной и полезной для учащихся, поскольку требует соотнесения паралингвистических, изобразительных средств (жеста, мимики, позы) с языковыми средствами, формируя у детей, естественный переход с предметно-образного кода внутренней речи на код натурального языка.

7. Игра в «семантические абсурды», когда детям предлагается найти в тексте слова, фразы, части, не подходящие по смыслу, и заменить их подходящими языковыми единицами. Игры на подстановку подготавливают к формированию поисковой деятельности учащихся, направляя ребенка на выбор языковых средств, адекватных смысловым и синтагматическим отношениям заданного текста.

8. Ассоциативные игры, целью которых является актуализация процесса отбора слов из долговременной памяти. Проведение такой игры связано с заданием найти слова, близкие по смыслу или противоположные заданному слову. Наиболее интересным вариантом таких игр оказывается подбор различных слов, которые меняют смысл речевого высказывания.

9. Чтение как специальный прием, создающий базу для развития интереса к различным типам связного сообщения: сказкам, рассказам, описанию, рассуждению.

Чтение с различными установками, нацеливающими детей на придумывание начала, конца, середины, является эффективным мотивационным приемом, обеспечивающим формирование практических навыков связного говорения.

Естественно, что развитие мотивационной основы связной речи требует от учителя хорошего знания ведущих мотивов, свойственных как всем ученикам его класса, так и каждому ребенку в отдельности.

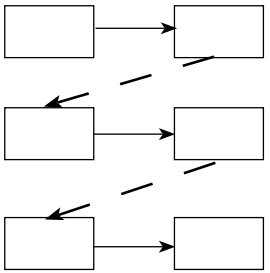
II этап. Формирование учебных действий анализа построения текста с введением правил его организации.

Как известно из теории связной речи, разработанной Н.И. Жинкиным, порождение текста детерминируется суммой правил, главными из которых являются правила смысловой и лексико-синтаксической организации контекста (1956). Определяя приемы знакомства учащихся с правилами организации связной речи, он рекомендует на начальном этапе обучения провести совместно с учениками анализ готового образца (1966). Этот прием и явился ведущим в процессе формирования представлений о правилах смысловой и синтаксической сочетаемости отдельных предложений в единый, цельный и связный текст при обучении учащихся с моторной алалией.

На этом этапе мы поставили перед собой задачу формирования у детей знаний о вышеуказанных правилах соответственно естественному протеканию процесса связного высказывания от мысли к ее реализации средствами языка. Решая данную задачу, применительно к методике обучения аномальных детей, мы столкнулись с необходимостью использования особого способа репрезентации, смысловых отношений, отличного от широко распространенного метода словесного объяснения. Нами были использованы модифицированные виды графической записи смысловой структуры текста, разработанные А.К. Марковой (1974) и дополненные содержательными компонентами, отражающими систему предметных значений конкретного текста. Вид графической записи был обусловлен типом анализируемого текста. На этом этапе нами применялись небольшие по объему (не более 5–6 предложений) тексты цепной и параллельной организации.

Ясно, что цепной тип текста, структурно-синтаксическая организация которого направлена на последовательную передачу мыс-

ли от высказывания к высказыванию по цепочке (линейно), дает большую возможность показать учащимся, за счет каких средств осуществляется смысловая связь двух и более предложений. Для наглядного показа правил смысловой связи в таком типе текста применялась предметно-графическая схема в виде подстановочной таблицы следующего вида:



и т. д.

В этой схеме горизонтальный элемент представляет структурные компоненты мысли: квадратами обозначались предметные значения текста — субъект и объект, стрелкой — предикат, выраженный глагольным словом.

Сначала были организованы развернутые внешние действия по исследованию конкретного текста с целью моделирования его смысловых отношений и обозначения этих отношений в готовой модели.

Проиллюстрируем работу детей на этом этапе фрагментом урока развития речи в 1 классе школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Учитель зачитывает детям адаптированный рассказ «Шар в окошке» (по А. Митта) и предлагает запомнить, о каких предметах рассказывается в нем: «Однажды Коля заболел и лежал в кровати. Кровать поставили к окну. Неожиданно в окне Коля увидел красный шар. А на шарике была нарисована рожица. Веселую рожицу нарисовали друзья мальчика. Они хотели развеселить больного товарища».

После прочтения рассказа детям предлагается из ряда предметных картинок, представленных на панно, отобрать только те, о которых говорилось в рассказе. Как правило, школьники начальных классов с таким заданием справляются легко, после чего учитель предлагает им расположить картинки в последовательности рассказывания. Затруднения в планировании материала, возникающие у детей, являются хорошим поводом для представления учащимся графической схемы записи. <...>

Так ученики, отбирая картинки ко всем предложениям, постепенно заполняют всю схему. В результате квадраты схемы заполняются следующими картинками:

Коля → кровать
кровать → окно
окно → шар
шар → рожица
рожица → друзья
друзья → мальчик.

Далее учащиеся находят одинаковые предметные картинки (символизирующие предметные значения) и обнаруживают их функцию — функцию соединения предложений.

Закрепляя найденное правило, учитель предлагает соединить стрелками одинаковые элементы двух соседних предложений, устанавливая тем самым определенную цепочку смысловых связей через единство предметных значений. В заключение этой части урока можно предложить детям сравнить полученную цепочку предложений с процессом изготовления елочной гирлянды. <...>

Наиболее полная реализация учебных задач по усвоению новых средств связи обеспечивалась освоением действия подстановки запрограммированного средства в определенное место графической схемы записи, обозначенное или фишкой «пробела» (квадрат, не заполненный предметной картинкой) или фишкой «запрета», маркирующей уже использованное учащимися слово. <...>

Работая по такой записи, ученики первое предложение «В Мещере я живу в маленьком бревенчатом домике» «прочитывают» так, как оно обозначено предметными картинками. К первому слову второго предложения необходимо подобрать адекватный вариант («Он, избушка стоит в густом саду»). Такую же операцию необходимо проделать для того, чтобы соединить третье и четвертое предложения: «Сад огорожен частоколом». «Этот забор — хорошая ловушка для деревенских котов» и т. д.

Производя такие подстановки, школьники обнаруживают, что содержание текста не меняется и что два соседних предложения можно соединить связками (стрелками), в то время как способы рассказывания, т. е. языковая форма сообщения, становятся более разнообразными и интересными.

Учитывая трудности детей с моторной алалией в овладении языковыми формами, мы вводили новые элементы межфразовой связи постепенно, отрабатывая вначале один способ на возможных парах предложений, а в дальнейшем — разные способы на паре контактных высказываний.

Таким образом, в результате проведенной работы учащиеся знакомились и практически овладевали законами смысловой и языковой организации текста цепной структуры и, что самое важное, начинали осознавать, какие нарушения в правилах ведут к «поломке» плана рассказывания и к трудностям понимания такой речи слушателем.

После освоения учебного действия анализа цепного текста мы учили детей анализировать структуру и выделять правила построения рассказов описательного характера с параллельной организацией предложений. При параллельной связи, как известно, мысль каждого нового высказывания не вытекает из мысли предыдущего высказывания, а существует как бы самостоятельно, подчиняясь только общему смысловому плану, т. е. общей теме. Отсюда все мысли в такой структуре являются как бы рядоположенными, равноценными.

Сложность порождения описательного текста, по мнению Д.М. Дубовис, связана с тем, что как для его понимания, так и создания недостаточно жизненного опыта, а необходима активная интеллектуальная работа по выделению признаков и свойств предмета. С другой стороны, внутренняя организация такого сообщения не имеет «жесткой» программы, какую мы наблюдаем в повествовании. Программа описательного текста носит условный характер и определяется той или иной последовательностью выделения свойств, качеств предмета или явления. Так, в методике начальной школы принята следующая последовательность: вначале выделять общие свойства, затем частные, характеризующие эти общие признаки.

В связи с указанной сложностью в процессе генерации подобного сообщения перед нами встала задача создания такой модели описания предмета, которая одновременно явилась бы и программой деятельности учащихся по исследованию свойств самого предмета или явления.

В процессе поиска мы остановились на таком варианте графической записи структуры деятельности, которая включала в себя три части: первая часть представляла собой перечень символов, обозначающих способ вычленения того или иного свойства предмета; вторая часть объединяла корпус выделенных признаков и третья — изображение самого предмета. Объем второй и третьей части (количество признаков) может, соответственно целям и задачам обучения, сужаться или расширяться.

При разработке схемы записи исследовательской деятельности детей мы опирались на естественно-генетический способ ус-

воения знаний о предмете через сенсорные каналы: зрительное, слуховое и тактильное восприятие. Поэтому перечень первой части модели включал соответствующую символику: через символ «глаз» дети учились вычленять признаки цвета, формы, величины, места нахождения, способа передвижения; через символ «рука» — фактурные признаки предмета (твердый, гладкий, пушистый, легкий); через символ «рот» — вкусовые ощущения (сочный, сладкий, кислый). Для обозначения логических признаков, т. е. отнесенности предмета к определенной группе, использовалось сводное изображение различных групп (игрушки, животные, мебель и т. д.), которое впоследствии заменялось знаком вопроса, символизирующим вопрос: «К какой группе относится этот предмет?» Признаки «польза» — «вред» обозначались знаками + и -.

В процессе организации действий по вычленению признаков предмета нам представлялось принципиально важным расположение частей графической схемы слева-направо, в процессе речевых упражнений с опорой на данную модель — справа-налево. В первом случае подобная организация модели обеспечивала аналитическую деятельность, во втором — синтез отдельных характеристик в единое цельное описание.

Работа по графической записи организовывалась как исследовательская деятельность по узнаванию предмета в рецептивном тексте комбинированной, повествовательно-описательной структуры. Повествовательная канва сюжета дает возможность ввести детей в определенную жизненную ситуацию, а наличие в нем описания обеспечивает возможность выполнения основной учебной задачи. Лексика текстов включала глаголы с перцептивной установкой: увидел, заметил, погладил, услышал, дотронулся и т. д.

В качестве образца приведем отрывок рассказа «Подарок» (по Е. Пермяку):

«Хороший подарок прислал дедушка своему внуку Алику. Одна половина у подарка синяя-синяя, как небо в ясный день. Другая половина — красная-красная. А по середине — поясочек золотистый. И весь он такой блестящий, величиной с арбуз.

Все подарком любуются, гладят его. Ребята просят Алика поиграть с ними. Ему и самому хочется посмотреть, как дедушкин подарок скачет. Но жалко...»

После отгадывания предмета и помещения его изображения в третью часть графической схемы учитель, побуждая исследовательскую деятельность детей вопросами («По каким признакам вы догадались, что это мяч?»), заполняет и другие ее части («каким образом дети узнали, что мяч разноцветный, блестящий, глад-

кий?...» — «Они увидели глазами, погладили рукой»), обозначая стрелками отнесенность признака к предмету. В случаях затруднения в опознании предмета по его описанию можно предложить выполнять эту работу с опорой на предметные картинки.

Хороший результат дает сопоставление двух вариантов описания: текста с полным набором признаков и текста с неполным набором свойств этого же предмета, в результате чего дети приходят к выводу о том, что предмет можно угадать только тогда, когда в речи представлены все или большинство его характеристик. В противном случае слушателю становится неясно, непонятно, о каком предмете говорится.

Не менее важной является задача показать школьникам с моторной алалией, что от перестановки порядка описания структура текста не «ломается», в нем не возникает тех пробелов («дырок»), о которых мы говорили при анализе текста цепной структуры. С этой целью были организованы действия по перестановке элементов графической записи, убеждающие, что от изменения порядка описания предмета речевое сообщение не нарушается.

Аналогично вышеизложенному строилась работа по обучению учащихся выделению и описанию признаков явлений природы по теме «Времена года». В данном случае компонентный состав графической модели сохранялся в том виде, как и при описании предмета. Изменения были внесены только в содержание символических изображений, перечень которых сводился к следующим: «солнце», «небо», «земля», «деревья», «люди», «звери», «птицы».

Таким образом, применение графической системы записи позволило показать учащимся приемы построения программы как отдельного предложения, так и целого небольшого текста, что, безусловно, способствовало развитию операций упреждающего синтеза и создавало возможность «мысленного» слежения за правильностью распределения предметных значений в собственной речевой продукции учащихся, поскольку создало основу для развития осознанного самоконтроля за речью. Все это дало возможность перехода к III этапу в работе.

III этап. Формирование связного сообщения на основе применения изученных правил

Цель работы: научить детей строить законченные и связные сообщения. Она реализовывалась через систему речевых упражнений, построенных по принципу от простого к сложному. Градуирование упражнений по степени трудности определялось факторами:

1) степень заданности содержательных и лексических компонентов сообщения;

2) степень опоры на графическую схему записи.

Приведем примеры возможных вариантов заданий:

1. Закончить рассказ методом добавления одного предложения с опорой на предметные картинки и модель текста.
2. Составить рассказ по готовой предметно-графической записи на определенную тему.
3. Выбрать из ряда заданных слов глагольные слова (обозначенные в схеме стрелкой) и соотнести их с нужным высказыванием.
4. Вставить пропущенное высказывание в готовую схему.
5. Составить рассказ по ключевым глагольным словам с опорой на графическую схему.
6. Самостоятельно составить рассказ по серии сюжетных картинок или по заданной теме с опорой на заданную модель текста.
7. Заменить в готовой предметно-графической записи одни предметные изображения на другие, меняющие смысл сообщения.
8. Составить рассказ по предметным изображениям без опоры на графическую запись.
9. Самостоятельно графически записать прослушанный рассказ.

Поэтапная организация работы по формированию связной речи способствовала последовательной перестройке речевой деятельности моторных алаликов в направлении от осознанности к автоматичности, от подготовленности к самостоятельности.

Т.П. Бессонова

Приемы работы по совершенствованию навыка грамматического оформления связных высказываний*

Значение развития связной речи как средства формирования коммуникативных умений и навыков трудно переоценить. Практика обучения в специальной школе убедительно свидетельствует: уровень владения связной речью во многом определяет уровень сформированности учебных знаний, умений и навыков.

---

* *Грибова О.Е., Бессонова Т.П., Ипатова Н.Л.* и др. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1992. — С. 34–41.

В программе по развитию речи предусмотрен специальный раздел «Работа над связной речью», который содержит описание основных этапов обучения построению связного высказывания, раскрывает содержание этой работы, в нем перечисляются основные виды и типы связных высказываний, определяется их объем по годам обучения.

Мы остановимся на приемах грамматической работы, которые могут быть использованы учителями в процессе подготовки, анализа или собственно составления связных высказываний (текстов) учениками третьих — пятых классов специальной школы. В этот период обучения роль связных высказываний в устной и письменной речи учащихся значительно возрастает и соответственно увеличивается количество времени, отведенное для их составления на уроках развития речи. Однако прежде чем перейти к описанию конкретных упражнений и приемов работы, остановимся на тех требованиях, которые предъявляются в лингвистической и методической литературе ко всем формам и стилям связной речи (устной и письменной, деловой и художественной, описательной и повествовательной).

1. Речь должна быть содержательной. Это значит, что рассказчик (автор) должен хорошо знать предмет или явление, о котором пойдет рассказ, и уметь передать свои знания слушателю (адресату).

2. Текст должен быть построен с соблюдением логической последовательности изложения фактов, событий. Это значит, что автор должен передать свои мысли по определенному плану, соблюдая причинно-следственную, событийную или временную последовательность частей текста, переходя логично от одной части к другой без ненужных добавлений и неоправданных перестановок, не упуская существенного, главного в сообщении.

3. Внешнее оформление связного текста должно соответствовать ряду условий. Высказывание должно быть:

а) грамматически правильным, т. е. построено с соблюдением грамматических норм русского языка;
б) точным, что определяется умением правильно отобрать лексические средства для наиболее точного выражения замысла;
в) разнообразным по использованию лексических средств;
г) без употребления «слов-паразитов», жаргонизмов и т. п., что обуславливает чистоту высказывания.

Кроме того, необходимо отметить такие обязательные качества связной речи, как ясность (использование грамматических и лек-

сических средств, доступных пониманию адресата высказывания, а также четкое произнесение устного текста) и выразительность (умение ярко, убедительно выразить свои мысли и чувства, интонационно правильно оформить свое устное высказывание). <...>

К началу обучения в специальной школе связная (монологическая) речь у учащихся с грубым общим недоразвитием речи либо полностью отсутствует, либо значительно ограничена и дефектна. Это обусловлено тем, что лексика первоклассников крайне бедна и даже известные им слова часто употребляются неверно, предложения строятся аграмматично, а связные высказывания состоят из разрозненных, грамматически неправильно построенных коротких предложений.

В процессе обучения в начальной школе речевое недоразвитие несколько сглаживается: расширяется словарный запас, уточняется значение грамматических форм и конструкций, ученики начинают пользоваться связными высказываниями. Однако и у учащихся более старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, как отмечают исследователи, в частности Л.Ф. Спирова, на материале обследования учащихся 4 классов, в самостоятельной речи имеют место аграмматизмы, неправильное употребление слов. Дети редко употребляют определения при характеристике того или иного явления, не используют приемы сравнения, сопоставления. У них еще недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Дети с речевой патологией испытывают значительные затруднения в формулировании своих мыслей, в отборе материала в связи с определенной целью высказывания.

Так как указанные отклонения в развитии речи у учащихся специальной школы самостоятельно не преодолеваются, необходимо дальнейшее логопедическое воздействие по совершенствованию навыков связно, логично и последовательно излагать свои мысли, использовать накопленный словарь и изученные грамматические средства.

Кроме того, необходимо отметить трудности учащихся с речевой патологией в использовании межфразовых грамматических средств при построении самостоятельных рассказов в письменной и устной форме: несоблюдение видовременного единства текста, перескакивание в пересказах и изложениях с первого лица на третье, с единственного числа на множественное и т. п. Подобные ошибки встречаются и в самостоятельной связной речи детей с нормой речевого развития. Однако в специальной школе эти проявления носят патологически устойчивый характер и требуют специальных методов коррекционного воздействия.

Формирование умений и навыков использования межфразовых грамматических средств включается в систему работы по обучению детей с грубым речевым недоразвитием навыкам построения связных высказываний. Отметим наиболее общие требования, которым должна отвечать система работы по разделу «Развитие связной речи» на протяжении всех лет обучения.

I. Планомерность и систематичность занятий по развитию речи. Уже с первых шагов обучения детей в школе учитель-логопед начинает работу с учащимися по формированию навыков связного высказывания. Первоначально дети овладевают умением построить связный рассказ на основе собственных наблюдений, переживаний; учатся пересказывать повествовательный или описательный текст, опираясь на развернутую помощь учителя. Постепенно рассказы усложняются, а помощь со стороны учителя ограничивается. Одновременно у учеников формируется навык самостоятельного высказывания, которое содержит элементы рассуждения. В этом случае рационально использовать различные алгоритмы-памятки. Этот тип связной речи важен для развития и совершенствования мыслительной деятельности. Кроме того, сформированный навык учебного высказывания способствует лучшему усвоению материала всех учебных дисциплин.

II. Создание на уроках атмосферы свободного общения, творческого отношения к слову. В результате такой речевой практики происходит активное самостоятельное накопление словаря, спонтанное освоение фраз различной синтаксической структуры и развитие диалогической и монологической форм речи.

Успешная реализация этого требования может быть достигнута только при условии широкого использования специфических методов и приемов. Назовем некоторые из них:

- приоритетное формирование разговорной формы речи на начальных этапах обучения, умений слушать вопросы, правильно отвечать на них и самому задавать вопросы;
- целенаправленное и грамотное использование наглядного материала, в том числе широкое применение различных схем, символов, сигнальных карточек.

III. Осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся. Это требование приобретает в специальной школе особое значение, так как степень недоразвития речи, а также возможности усвоения программного материала у детей даже одного класса различны. Практика обучения показывает, что некоторые дети не могут усвоить предложенный им программный материал на уроке в процессе фронтальных занятий. Им требуется

логопедическая помощь, которая может быть осуществлена как на уроке, так и в процессе индивидуальных занятий. Таким образом, работа по формированию и совершенствованию навыков связной речи проводится на уроках развития речи и на индивидуальных занятиях, без дублирования методов и приемов. Различие будет заключаться еще и в том, что на уроках развития речи учитель проводит как подготовительную, так и основную работу (пересказ, составление рассказов, запись изложений и сочинений), а на индивидуальных логопедических занятиях только подготовительную.

Необходимо отметить, что подготовительная работа или подготовительный этап является достаточно продолжительным по времени. Это обусловливается своеобразием речевого развития учащихся с грубой патологией речи. В методической литературе к подготовительным относятся упражнения, направленные на анализ текста, работу по составлению и использованию плана, формирование коммуникативных умений, навыка составления предложений различной структуры и пр.

Основной задачей логопеда для совершенствования грамматического строя речи на индивидуальных занятиях является уточнение значений грамматических форм и конструкций, представляющих трудности для ребенка, и наглядная демонстрация способов и условий их употребления.

На уроках развития речи задача несколько иная: включить изученные формы и конструкции в процесс спонтанного речевого высказывания, научить ребенка пользоваться отработанными способами грамматического оформления для адекватного отражения действительности. Так, если на индивидуальных занятиях отрабатываются значения приставок, способы их присоединения к глаголам, уточнение оттенков полученных глаголов в процессе моделирования словосочетаний и простых предложений, то на уроках развития речи создаются условия для осознанного их включения в речевой поток. Например, во время подготовительной работы над сочинением ученик составляет ряд опорных слов по теме, включая в этот ряд однокоренные глаголы или сложные слова, с тем чтобы позже использовать их в тексте. <...>

IV. Соблюдение преемственности в работе по формированию связной речи на уроках и во внеурочное время. На долю воспитателя выпадает организация работы по формированию у учеников умения использовать полученные знания, и навыки грамматического оформления связных высказываний в процессе спонтанной коммуникации.<...>

Грамматическую подготовительную работу над изложением или пересказом необходимо начинать с анализа предъявленного текста. Лучше, если этот текст в напечатанном виде будет у каждого ученика перед глазами. В частности, можно предложить детям найти в тексте ряды родственных слов и выяснить, каким способом образованы эти слова, каковы значения отдельных морфем. Далее ученики перечисляют или выписывают формы одного и того же слова, объясняют значения окончаний, находят грамматические связи выделенных слов в предложении и с этой целью определяют, в составе каких словосочетаний они используются. <...>

В грамматическую работу как составная часть включается орфографическая подготовка. Оправданным будет и использование ряда упражнений, направленных на совершенствование лексической системы, — подбор синонимов, антонимов, раскрытие многозначности слова и т. д.

В ходе подготовительных упражнений возможен другой вариант группировки слов, например, с одинаковыми приставками, суффиксами, или слов, стоящих в одинаковой форме. Но при любом варианте группировки слов необходимо предложить учащимся вопросы, направленные на осознание ими грамматического и лексического значения анализируемого материала.

Такая кропотливая работа особенно много времени занимает на начальных этапах, поэтому ее рекомендуется проводить в основном на индивидуальных занятиях. Однако ее несомненная польза в том, что она позволяет развивать у учащихся с тяжелой речевой патологией внимательное отношение к языку. На каждом занятии учитель вместе с детьми совершает маленькое открытие, касающееся внутренней структуры слова или текста, и затем учит детей применять полученные знания в собственных высказываниях.

Кроме упражнений, направленных на анализ готового текста, ученикам предлагается серия грамматических заданий по его трансформации, например, пересказать текст:

1) добавив в него имена прилагательные.
2) заменив 1-е лицо на 3-е или наоборот.
3) заменив глаголы настоящего времени на глаголы прошедшего или будущего времени, изменив тем самым время действия текста.
4) внеся в него предложения с прямой речью, или заменив прямую речь косвенной.

Рассмотрим подробнее некоторые из этих заданий.

Если некоторые учащиеся испытывают затруднения при их выполнении, например, при изменении лица или времени действия,

с такими детьми необходимо провести подготовительную работу, заключающуюся в следующем:

- выделить и подчеркнуть в каждом предложении грамматическую основу;
- внести в нее изменения в соответствии с заданием;
- внести, если необходимо, другие изменения в предложение. <...>

Аналогично проводится работа над изменением времени действия или действующего лица, если действие происходит в настоящем времени, но в этом случае изменяется форма глагола. Отдельные глаголы приходится даже заменять синонимами, поскольку они могут не иметь в парадигме нужной формы.

Все эти задания со временем можно давать в игровой форме, в виде конкурсов и инсценировок. Тщательно проведенная отработка навыка правильно оформлять межфразовые грамматические средства, умение соблюдать в процессе высказывания единство видовременных отношений во многом облегчит процесс овладения детьми с грубым недоразвитием речи пересказом на уроках чтения и, позднее, литературы.

Б.М. Гриншпун, В.И. Селиверстов

Развитие коммуникативных умений у детей в процессе логопедической работы над связной речью*

<...> Ребенок постепенно овладевает речью, развиваясь в социальной по своей природе и многоплановой по своему характеру совместной деятельности со взрослыми и сверстниками. В процессе осуществления все более усложняющейся деятельности на каждом последующем этапе развития ребенка перед ним возникает все больше и больше задач (познавательных, регулятивных и др.), требующих для их решения обращения к речевой коммуникации. У ребенка последовательно формируются средства (система языковых знаков), а также приемы и способы коммуникации.

По мере развития ребенка увеличивается его потребность в общении, что в свою очередь, стимулирует накопление и развитие у него речевых умений и навыков (нарастает их количественный состав, усложняется структура, совершенствуется качество). Уже к концу дошкольного возраста ребенок достигает такого уровня совершенствования речевых умений и навыков, который обес-

* *Селиверстов В.И.* Речевые игры с детьми. — М., 1994. — С. 11–16.

печивает ему необходимое структурное и смысловое оформление высказываний в разных формах — в соответствии с замыслом, условиями и целью общения.

Среди таких умений и навыков можно выделить:

- навыки звукового оформления высказывания, соответствующие нормам реализации речи;
- умение отбирать для высказывания слова в соответствии с общепринятыми значениями;
- строить грамматически правильные высказывания, соответствующие закономерностям языка;
- применять разные виды высказываний, соответствующие коммуникативному намерению (мотиву), условиям и целям сообщения.

Перечисленные умения и навыки (их список можно увеличить) обеспечивают процесс говорения.

Кроме этого, следует выделить группу навыков и умений, обеспечивающих процесс приема (слушания) речи. Среди них отметим умение:

- понимать предметно-содержательную сторону высказывания;
- осмысливать интонационную сторону высказывания и тем самым определять его цель;
- узнавать слова в соответствии с их значением;
- различать слова, близкие по звучанию.

Необходимо также выделить умения, помогающие отличать правильно оформленные высказывания от неправильно (ошибочно) оформленных (как в чужой, так и собственной речи).

Приведенная совокупность умений и навыков, взятая в самом общем виде, еще не завершает развития, а является как бы исходной базой для дальнейшего развития. Названные умения отвечают потребностям ребенка дошкольного возраста, осуществляющим речевое общение в рамках ведущей в этом возрасте — игровой деятельности. Эти умения, формирующиеся спонтанно, «прилаживаясь» к потребностям общения, оказываются в то же время еще недостаточно сформированными для перехода на новую деятельность — учебную. Так, по данным исследователей, у детей к концу дошкольного возраста еще недостаточно сформированными оказываются умения понимать синтаксически сложные высказывания и умения строить связную речь. <...>

Для оперирования связной речью нужны более сложные умения, которые формируются на основе осознания в условиях целенаправленно организованной деятельности, как это происходит в школе. <...>

У детей с отклонениями в речевом развитии вследствие нарушения тех или иных звеньев речевой системы (а в тяжелых случаях — всей речевой системы) спонтанное поэтапное формирование речевых умений и навыков встречает определенные затруднения, которые усугубляются дефицитом средств общения, отсутствием полноценных условий для накопления необходимого речевого опыта. Образовавшиеся таким образом элементарные речевые умения оказываются явно недостаточными для осуществления полноценной деятельности общения и последующего обучения в школе. Поэтому с момента обнаружения дефекта речи дети должны включаться в специально организованный педагогический процесс логопедического воздействия.

Логопедическими исследованиями, проведенными с позиций системного подхода к анализу речевых нарушений, установлено, что существуют причинно-следственные зависимости между самим фактом наблюдаемого в данный момент речевого нарушения, например, дефектами звуковой стороны речи, и его отсроченными последствиями, к которым можно отнести дефекты формирования фонематических и грамматических обобщений, дефекты смысловой стороны речи, затруднения в формировании связной речи. Эти нарушения проявятся через некоторое время в процессе школьного обучения, так как они будут препятствовать обучению грамоте и овладению учебными предметами.

Поэтому логопедическое воздействие даже при тех дефектах устной речи, которые представляются простыми, не может ограничиться чисто коррекционной задачей исправления лишь данного, видимого недостатка, а должно быть и развивающим. Следовательно, логопедическое воздействие должно быть одновременно направленным *на коррекцию нарушенного звена, на развитие и совершенствование уже имеющихся и на формирование новых умений и навыков*, необходимых для полноценного общения и последующего школьного обучения.

У детей с нормально развивающейся речью коммуникативные умения и навыки формируются последовательно, на основе прилаживания к потребностям общения. У детей с нарушениями речи они в нужном объеме и качестве спонтанно не образуются, и происходит процесс их формирования, как правило, в более поздние сроки. <...> Нам представляется, что оправданным в этом случае будет подход, при котором в педагогических целях ряд последовательно формирующихся умений и навыков сблизить во времени.

Условия реализации этого подхода заложены в самой сути логопедического воздействия, которое является процессом направ-

ленного формирования коммуникативных умений и навыков (с опорой на осознание и на образец, создаваемый логопедом).

Дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями речи обычно отстают в своих речевых возможностях от потребностей ведущей деятельности и, тем самым, от собственных потребностей, которые недостаточно стимулируют развитие речи. Логопедическое воздействие и в этом плане располагает положительными возможностями перевода ведущей — игровой деятельности на уровень учебно-игровой деятельности: учебной по цели и игровой по характеру осуществления. В этом случае логопедическое воздействие должно стать коррекционно-развивающим, направленным в целом на формирование коммуникативных умений и навыков, осуществляемом в условиях учебно-игровой деятельности.

Для реализации указанного подхода, по нашему мнению, необходимо выбрать *дидактическую единицу*, действия с которой должны послужить формированию умений и навыков на основе осознания в условиях учебно-игровой деятельности. Такой единицей является *высказывание*. В качестве рабочей единицы высказывание отбирается потому, что оно вместе с тем является единицей речемыслительной деятельности, которая обладает всеми основными свойствами, присущими этой деятельности как целому. Таким образом, работая над речевыми умениями и навыками на материале высказывания, мы формируем их.

Подход к высказыванию как единице означает, что работа над произношением, словом, грамматическими формами и развитием соответствующих умений и навыков — не самоцель, а лишь составная часть работы над формированием коммуникативных умений и навыков; что эта работа лишь тогда приносит результат, когда отрабатываемые элементы либо рассматриваются на фоне целого, либо включаются в это целое. Это значит, что, упражняясь в правильном произношении, мало произнести какое-то количество слов с данным звуком, эти слова должны быть включены в коммуникативную единицу — высказывание. Работая с высказыванием как единицей, нужно идти в двух направлениях: от целого к части, что помогает развивать умения и навыки восприятия — *понимания* речи, и от части к целому, что развивает навыки *говорения*, в том числе и навыки комбинирования элементов в целое.

Подход к высказыванию как единице открывает и еще одно направление в работе — переход от высказывания к связной речи (связному высказыванию) и от связной речи — к высказыванию. В этой работе еще более активизируется речемыслительная дея-

тельность детей: они теперь должны сделать предметом осознания и само развитие мысли в связном высказывании и средства, которыми достигается эта связность. Эта работа активизирует память и внимание, развивает более сложные умения, требующие учета ситуации общения и др. При этом важно избежать опасности отрыва от предметно-практической деятельности детей, которую обслуживает речь и в ходе которой она укрепляется, и не менее важно избежать и другой опасности — потерять коммуникативную направленность речи, сведя ее только к технике говорения.

Исходя из сказанного выше, мы сформулировали бы *основные требования к каждому логопедическому занятию* следующим образом.

На каждом занятии должны решаться коммуникативные и познавательные задачи с опорой на сознательную деятельность ребенка.

Занятие должно быть коррекционно-развивающим, направленным на коррекцию у ребенка нарушенного речевого звена, развитие и совершенствование имеющихся и формирование новых умений и навыков.

Работа над смысловой стороной речи и ее структурными элементами (и в их числе: осмысливание интонационной стороны высказывания, узнавание близких слов, понимание грамматических форм и структурных конструкций) должна проводиться в тесной связи с работой по коррекции и совершенствованию ее произносительной стороны (в широком смысле: включая сюда и лексико-грамматическую и просодическую стороны речи). И все это, в свою очередь, должно тесно увязываться с подготовкой детей к обучению грамоте и овладению письменной речью (чтением и письмом).

Необходимо стремиться, чтобы каждое логопедическое занятие носило характер учебно-игровой деятельности для ребенка. Оно должно быть эмоционально окрашено, должно привлекать ребенка, вызывать у него живой интерес.

Успехи ребенка, его достижения обязательно должны стать предметом положительной оценки. Логопедическое занятие в целом должно быть организовано так, чтобы оно стимулировало ребенка на последующие успехи и порождало радостное ожидание новых занятий. <...>

РАЗДЕЛ 6. Обучение грамоте (письму и чтению)

Обучение грамоте предполагает формирование первоначальных навыков чтения и письма. Однако в специальной школе обучение грамоте имеет и коррекционную направленность, являясь одним из способов формирования устной речи на основе наблюдений и обобщений в области речевых звуков, развития познавательных процессов. На уроках обучения грамоте дети учатся вслушиваться в звучащую речь, осмыслять и воспринимать ее, развивается внимание, память, наблюдательность.

Система обучения грамоте в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи имеет ряд специфических черт, принципиально отличающих ее от традиционной, принятой в школе общего типа (Л.Ф. Спирова, Р.И. Шуйфер).

Обучение грамоте в специальной школе неразрывно связано с формированием произношения. Каждый звук вначале изучается на уроках произношения, дифференцируется от других звуков, а затем вводится соответствующая буква на уроках обучения грамоте. Сопоставление и дифференциация звуков и букв при чтении и на письме проводится только после того, как у учащихся сформируется четкое представление о каждом из смешиваемых звуков, их правильное произношение, закрепится зрительный и моторный образ буквы, обозначающей данный звук.

Обучение грамоте осуществляется общепринятым звукослоговым аналитико-синтетическим методом. В специальной школе огромная роль отводится формированию и развитию звукового анализа и синтеза речи, как в процессе непосредственного знакомства с буквами (букварный период), так и в ходе подготовительной работы, в добукварный период (О.А.Токарева, И.Н. Шуть).

В процессе обучения грамоте происходит и практическое усвоение правил грамматики и правописания, для чего отбирается соответствующий языковой материал и используются специальные приемы (Р.И. Шуйфер).

Определенная специфика выявляется в обучении грамоте детей с речедвигательными нарушениями. Применение особых методических средств позволяет наиболее эффективно формировать у таких детей первоначальные навыки письма и чтения (Г.В. Чиркина).

Обучение грамоте тесно связано с работой по развитию речи учащихся: формированием звуковой культуры речи, словарной работой, обучением построению предложений, формированием связной речи и находит свое продолжение в уроках чтения. При этом особое внимание следует обращать на значение и способы работы над смысловой стороной текстов (Л.Ф. Спирова, Н.Л. Крылова).

Таким образом, обучение чтению и письму в специальной школе рассматривается не только как начальный этап образования, но и как средство коррекции и развития речи и мышления учащихся, формирования умений и навыков учебной деятельности.

Р. И. Шуйфер

Предупреждение ошибок письма в период обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи*

Дети с недоразвитием речи с большим трудом овладевают сведениями по грамматике и правописанию и в письме допускают большое количество орфографических ошибок.

С целью предупреждения ошибок на правила мы отводим место пропедевтической работе по формированию правильного произношения, развитию звукового и морфологического анализа слова. Такая работа проводится как на уроках грамоты, так и на уроках развития речи и произношения. Мы стремимся, чтобы каждое правило усваивалось ребенком в процессе обучения грамоте в связи с изучением звуков и букв и повседневно закреплялось в процессе дальнейшего обучения.

Предупреждение ошибок письма на правила ведется в нескольких направлениях.

С целью предупреждения ошибок звуко-буквенного и слогового состава слов с самого начала обучения грамоте проходятся разделы: «Звук и буква», «Определение звуков гласных и согласных», «Деление слов на слоги», «Перенос слов».

* Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1961. — С. 89–102.

Уже при изучении первых звуков и букв у детей формируется знание о том, что звуки мы слышим и произносим, а буквы мы видим и пишем. При изучении отдельных звуков и букв дети ежедневно упражняются в умении их точно произносить, различать на слух и выделять из слова, определять, какие звуки называют гласными, какие — согласными. Большое внимание отводится анализу звуко-буквенного состава слова на слух и складыванию его из букв разрезной азбуки. Благодаря развитию слухового восприятия и уточнению произношения звуков у ребенка складываются правильные представления о звуко-буквенном составе слава. Этому способствует и та большая работа, которая проводится по делению слов на слоги. Слоги называются и выделяются из слова. Учащиеся сознательно научаются делить слова на слоги, исходя из принципа: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. От деления слов на слоги легко перейти к переносу. Усваивается правило о том, что переносить слова можно только по слогам, а также уточняются наиболее трудные случаи переноса слов.

Затем ребенок получает элементарные сведения по грамматике. Сюда относится работа над предложением, а также правила правописания большой буквы в именах и кличках животных. Учащиеся научаются из сложного текста выделять отдельные предложения, сами придумывать их и составлять из букв разрезной азбуки. Этому предшествует большая работа, которая проводится на уроках развития речи и формирования произношения в устном плане. Благодаря большому количеству тренировочных упражнений дети усваивают правило о том, что предложение начинается с большой буквы, слова в предложении пишутся отдельно, в конце предложения ставится точка.

Много времени отводится и на правило правописания заглавной буквы в именах, фамилиях и кличках животных. Учащиеся должны самостоятельно подставлять в предложение нужное имя или кличку. Предварительно приходится на уроках развития речи вспомнить все известные детям клички животных. Учащиеся сами научаются придумывать имена людей и клички животных, учатся из уменьшительных имен образовывать полные и наоборот.

Особенно много мы уделяем внимания предупреждению ошибок, связанных с усвоением таких правил правописания, как правописание мягких и твердых согласных, *й*, правописание гласных после шипящих и т. д.

К правописанию твердых и мягких согласных мы переходим после изучения звука и буквы *и*. Детям объясняется, что звуки бывают твердыми и мягкими. Чтобы научить детей правильно

различать твердые и мягкие звуки, мы приводим ряд соответствующих слогов: с твердыми согласными (*са-сы, ма-мы, ла-лы, на-ны*) и с мягкими согласными (*си, ми, ли, ни*).

Затем к этим слоговым сочетаниям прибавляются еще слоги для получения целого слова: *Саша, сыр, Сима; Маша, мыло, Мила* и т. д.

Слова подвергаются анализу. Ребенок должен сказать, как произносится каждый выделенный согласный звук, например, в слове «Саша» (звук произносится твердо, так как стоит гласная *а*), в слове «сыр» (согласный *с* произносится твердо, так как стоит гласный *ы*), в слове «Сима» (согласный *с* произносится мягко, после него стоит гласный *и*) и т. д.

Ко всем согласным буквам, которые вывешены на доске, поочередно прикладываются гласные *а, у, ы, о, и*, и опять выясняется их звучание в полученных словах.

Для тренировки на доске вывешиваются слоговые сочетания всех пройденных согласных с гласными *а, у, ы, о, и*.

Когда дети это усвоят, переходят к правилу правописания гласной *и* после шипящего *ш*. Дается правило: *ши* пиши с *и*. Предварительно ведется работа по составлению слов из букв разрезной азбуки: *уши, шина, пиши, машина*. Затем каждый учащийся получает плакатик, написанный печатными буквами. Предлагается прочитать текст, узнать, какие буквы пропущены, и записать их в тетрадь: «У Миш... маш...на». «Саша сам мыл уш...». «Марина суш...ла малину».

Упражнения с разрезной азбукой воспитывают у учащихся способность проверять себя, отвечать за свою работу и самостоятельно исправлять свои ошибки. Позднее учащиеся используют разрезную азбуку при задании придумать предложение на определенные правила, проанализировать его и устно подвести итог проведенному анализу данного предложения.

Прежде чем перейти к изучению мягких согласных на уроках грамоты, мы работаем над произношением мягких согласных. Вначале мы устно исправляем все дефекты в произношении мягких фонем, приучаем детей слышать звучание мягкого и твердого согласного, определять разницу в их звучании. Таким образом учащиеся подготавливаются к изучению правописания мягких согласных. Устно они уже умеют определять в словах мягкие и твердые согласные. Так, например, анализируя слово «липа», они говорят, что в слове «липа» два слога *ли-па*. Первый слог произносится мягко - *ли*, так как после согласного стоит гласная *и*, второй слог *па* произносится твердо, после согласного *п* стоит гласная *а*.

Таким образом учащиеся подготавливаются к восприятию мягких согласных в грамоте.

После изучения звука *и* буквы и постепенно идет подготовка к прохождению й. Для этого обращается усиленное внимание на то, что *и* гласный: его можно долго тянуть. Затем *и* сопоставляется с *ы*. Из букв разрезной азбуки складываются парные слова (*мыла — Мила*), которые затем анализируются. Дается ряд тренировочных упражнений с гласной *и*. Этот гласный вычленяется из слова и приводится его характеристика, затем складываются из букв разрезной азбуки предложения со звуком *и* («Наши кони». «У Миши малина». «Сима сидит дома». «Вот мои санки» и т. д.).

После этого переходят к изучению буквы *й*. При этом учащимся объясняется, что это *й* краткое, тянуть его нельзя, наоборот, оно произносится отрывисто: язык как бы отрывается. Указывается, что *й* слога не образует, показывается значок над *й*, обозначающий краткость. *Й* произносится несколько раз утрированно в словах и в это время проверяется его звучание на слух, например: *ай, дай, мой* и т. д. Эти слова устно анализируются и, наконец, составляются из букв разрезной азбуки. Затем дается упражнение с пропуском этой буквы: «Вот мо... котик». «Котик, да... лапу». «Миша, мо... руки». «У дома сара...». «Вот мо... шар».

Й в первых упражнениях дается учащимся только в конце слова. Только после ряда тренировочных упражнений в правописании й в конце слова переходят к сопоставлению слов с буквами *и* и *й*. При этом учащиеся должны вновь объяснить положение органов речи при произношении *и* и *й*, указать сходство и различие как в произношении этих букв, так и в их определении и написании. <...>

Затем самим учащимся предлагается придумать слова со звуками *и* и *й*, проанализировать их, составить с ними предложения из букв разрезной азбуки и прочитать. После этого переходят к правописанию слов с *й* в середине слова.

С переходом к изучению буквы *и* после звука *ж* сразу же проходится правило: *жи* пиши с *и*. Упражнения составляются из букв разрезной азбуки. Даются упражнения такого типа: «Жук ж...л под корой». «Папа купил лыж...». «Уж... жили у пруда».

Для закрепления пройденного ранее правила: *ши* пиши через *и* — разбираются и складываются вновь из букв разрезной азбуки слова с указанным сочетанием. Затем объединяются оба правила: *жи* и *ши* пиши с *и*. <...>

Затем даются упражнения с буквой *э*, и опять ведется работа с разрезной азбукой.

Наконец, переходим к правописанию слов с мягким знаком.

Покажем, как мы работаем над смягчением на примере разбора слова «караси». Выясняется значение этого слова. Что это такое? (Рыба.) Одна или много? (Много.) Как произносится согласный *с*? (Мягко.) Почему? (Рядом стоит гласная *и*.) Как сказать про одну рыбу? (Карась.) Несколько раз произносим это слово всем классом. Выясняем, как произносится согласный *с*.

В слове «карась» согласный *с* произносится мягко. В этом случае ставится значок *ь*. Он называется «мягкий знак» и показывает, что согласный, который стоит рядом с ним произносится мягко. <...>

Затем подбираем слова с *ь* в конце, состоящие из букв, которые дети уже знают: *соль, хорь, лить, мыть, варить* и т. д. Составляем из них предложения, после чего детям самим предлагается придумать слова с мягкой согласной в конце. Они называют: *камень, пень, конь, букварь, мать, пить* и др. Некоторые слова, названные детьми, мы можем составить из букв разрезной азбуки. Часть не можем, так как в этот период дети еще не проходили буквы *е*. <...>

Кроме того, проводится работа по сопоставлению твердого и мягкого согласного. С этой целью даются следующие упражнения: «Папа носи... воду». «Вова спит, иди и ты спа...». «Мы дали курам пи...».

Мягкий знак в середине слова изучается попутно, так как для этого не требуется специальных занятий.

Обращается внимание учащихся на слово «коньки». Их спрашивают, есть ли в этом слове мягкая согласная. Как надо писать это слово? Дети отвечают, что в первом слоге есть мягкий согласный, поэтому надо поставить после него мягкий знак. Попутно обращается внимание и на второй слог: согласный к тоже мягко произносится, но мягкий знак ставить не надо, вместо него стоит *и*. Так разбирается несколько слов (*окунь —окуньки* и др.). Учащиеся уже усвоили основное, что если согласный произносится мягко и не стоит рядом с гласной буквой, то надо ставить *ь*.

К этому времени возможности для подбора слов в упражнении увеличиваются, так как проходится еще одна буква — гласная *е*.

Теперь уже можно составить большое количество упражнений на правописание слов с *ь*; например: «Мне семь лет». «Я сел писать». «Мама стала шить». «Наступил ден...». «У всех ест... дело». «Мат... кормит кур. Мы даем им пи...». «Миша стал писат... письмо» и т. д. Надо сказать, что наряду с правилами правописания

мягких согласных повторяем и все ранее пройденные. Часто пишем предупредительные диктанты и все время продолжаем упорно работать над составлением целых предложений из букв разрезной азбуки, причем предложения на все известные им правила правописания придумывают сами учащиеся. Например: «Маленький Саша умеет писать и рисовать».

После того как этот раздел хорошо усвоен детьми, переходим к изучению букв *ё, я, ю*.

Изучение гласного *ё* уже не так трудно, так как дети усвоили написание мягких согласных. В начале изучения *ё* возвращаемся к слоговым сочетаниям, где один согласный дается со всеми пройденными гласными, и каждый раз выясняем звучание согласного при смене гласного: *са, со, су, сы, си, сё; ма, мо, му, мы, ми, ме, мё* и т. д. <...> С одним гласным дается ряд согласных: *ма, на, ка, са, ла, ра, мё, нё, сё, кё, лё, рё* и др.

Для того, чтобы детям было интереснее и понятнее, им предлагается составить слова из данных слогов типа «мёд», «нёс» и т. д. Каждое слово тщательно разбирается устно. Несколько раз оно произносится учителем, при этом учащиеся выясняют, как произносятся первые согласные «мё, мё...мёд». Делается вывод, что если согласная стоит перед *ё*, то она тоже произносится мягко.

Составляем предложения из букв разрезной азбуки с последующим анализом слов, потом переходим к самостоятельной работе, к упражнениям с пропуском данной гласной. <...>

После того как дети начинают хорошо на слух определять написание слов с *ё*, даются для сопоставления слова с гласной *о: сом — Сёма, вол - вёл, нос — нёс, том — Тёма* и др. Составляются предложения с этими словами. Затем гласные *и, е* и *ё* сопоставляются с гласными *ы, о* и *э*. Составляется таблица.

Ы	И	Э	Е	О	Ё
МЫ	МИ	МЭ	МЕ	МО	МЁ
ВЫ	ВИ	ВЭ	ВЕ	ВО	ВЁ
ТЫ	ТИ	ТЭ	ТЕ	ТО	ТЁ
ЛЫ	ЛИ	ЛЭ	ЛЕ	ЛО	ЛЁ
СЫ	СИ	СЭ	СЕ	СО	СЁ
Ы	РИ	РЭ	РЕ	РО	РЁ

Учащимся предлагается прочесть эту таблицу и определить, какие согласные произносятся мягко, а какие твердо; образовать с

этими сочетаниями слова: *мыло, мило, мел, мох, мёд* и т. д.; составить предложения, куда бы вошли эти слова, а затем составить их из букв разрезной азбуки.

Как только учащиеся начинают на слух различать сочетания типа *ло* и *лё*, написание слов с *ё* уже не затрудняет их. Например, при прохождении единственного и множественного числа подбираются такие слова: *ведро — вёдра; зерно — зёрна; весло — вёсла; гнездо — гнёзда; пчела — пчёлы; стекло — стёкла*.

Кроме того, на уроках развития речи разбираются и такие предложения, как: «У козы — козлёнок»; «У лисы — лисёнок»; «У лошади — жеребёнок» и др. Обращается внимание учащихся на одинаковую часть в словах, обозначающих маленькое животное, детеныша. Указывается, как эти слова должны быть написаны. В результате учащиеся хорошо усваивают написание слов с *е* и *о*.

Затем переходим к письму с буквами *я* и *ю*. Так же тщательно изучаем их, рассматриваем и сопоставляем *я с а, ю с у*. Таблица пополняется и этими гласными. Ежедневно учащиеся читают сочетания, записанные на плакатике, и тщательно их анализируют. <...>

Каждый раз спрашиваем учащихся, как произносится согласный. Они должны ответить: «твердо» (потому что за ним стоит гласная *о*) или «мягко» (потому что за ним стоит гласная *я*) и т. д.

Ведется большая работа по составлению слов и предложений из букв разрезной азбуки, а затем в качестве закрепления проводятся упражнения с анализом. «Дети играли в м...ч». «Тёт... Оля купила гус...». «Пап... и Гриша т...нут сеть» и т. д.

Для проверки дается вначале предупредительный диктант, а затем контрольный.

При знакомстве с новой гласной — *ю* после слоговых сочетаний составляются слова: *Люба, Нюра, Илюша, клюква, утюги, брюки* и т. д. и предложения: «У Нюры белка». «Андрюша любит свою няню».

Затем даются упражнения для самостоятельной работы с пропусками буквы *ю*: «Нюша л...бит кл...кву». «Оля гладит ...бку ут... гом». «У Андр...ши новые бр...ки». «Вова потерял кл...ч» и т. д.

Благодаря такому тщательному изучению учащиеся осмысленно овладевают правописанием мягких согласных.

Затем ими осваивается ударение. Этот раздел не представляет для детей больших трудностей. Сначала мы требуем от учащихся лишь фонетического распознавания ударения, подбираем слова с ударением на первом слоге типа: *липа, рыба, книга* и др. Учащимся предлагается проследить, как нужно правильно произносить эти слова. Слова записываются на доске, много раз перечитыва-

ются, причем слитно, без деления на слоги, с выделением в них лишь ударного гласного. Это очень важно.

Затем учащимся предлагается самостоятельно прочитать эти слова, энергично взмахнув рукой при произнесении ударной гласной. Им предлагается выделить слог, который произносится сильнее. Дается ряд слов: *корка, норка, лодка, слива* и т. п.

По аналогии с только что прочитанными словами учащиеся очень легко читают и другие слова. Необходимо следить за тем, чтобы они не скандировали, читали слитно. Постепенно учащиеся научатся сами придумывать слова с ударением на первом слоге. Вначале это бывают имена: *Сима, Вова, Лида* — или легкие, двухсложные слова типа: *мама, папа, тетя*.

Учащимся объясняем, что слог, который произносится сильнее, называется ударным, а гласная, на которую падает ударение, называется ударной. Показывается значок ударения. При этом для большей образности объясняется: «Этот значок стучит как молоточек; букву, по которой он стучит, и нужно выделять, произносить громче».

На следующем уроке, повторив ударение на первом слоге, переходим к ударению на втором слоге. Берутся слова: *дрова, сосна, окно, перо*. Дается задание: правильно прочитать написанные на доске слова и поставить ударения.

После нескольких уроков, где даются подобные упражнения, переходим к ударению в любом слоге.

Во время обучения широко используется работа с разрезной азбукой. Каждое составленное предложение тщательно анализируется в классе. Приведем пример. Составили предложение: «Тетя Люба и маленький Миша пошли гулять». Дети должны сказать, сколько слов в этом предложении; разделить слова на слоги; указать мягкие и твердые согласные, объяснить их написание; поставить во всех словах ударения; затем записать предложение. Таких предложений удается на уроке составить немного, всего 2–3. Необходимо стремиться в каждое предложение включить как можно больше правил.

Это является как бы повторением и закреплением пройденного.

Учащиеся с общим недоразвитием речи в большинстве случаев очень плохо усваивают такие разделы программы 2 класса, как подбор родственных слов, правописание звонких и глухих согласных, правописание безударных гласных. В письме на эти правила они делают большое количество ошибок. Необходимо научить детей анализировать каждое слово, вдумываться в его написание. Известно, что учащиеся очень быстро пишут диктант и не задумываются над словом, не анализируют его. Они даже не могут прове-

рять написанное и часто, проверяя, делают еще больше ошибок, так как не умеют подобрать проверочные слова.

Вот пример того, как учащиеся с общим недоразвитием речи составляют родственные слова: камень — *камушек, кирпич*; стрела — *страна*, *стрек*; часы — *часики, часто, частильщик*; носит — *несет, нос* и т. д. <...>

Подготовка к правописанию безударных гласных и звонких согласных начинается уже на первых этапах обучения грамоте. Мы старались с самого начала обращать внимание детей на звуковую сторону слова, работали по подбору родственных слов. Уже в то время, когда учащиеся проходили такое слово, как, например, «оса», мы выясняли, что слово произносится как «аса», а пишется «оса», потому что есть такое слово, как «осы».

Учащимся давали специальные упражнения на подбор родственных слов, на перевод слова, находящегося в форме единственного числа, в форму множественного числа (*козы — коза*) и, наоборот, из формы множественного в форму единственного числа (*коровы — корова*), на нахождение другого более короткого слова (*кормушка — корм*) и т. д.

Детей приучали находить общие и отличительные признаки в словах, практически сопоставлять одинаковые корни и разные приставки или суффиксы.

Благодаря такой работе стало возможным уже в 1 классе перейти к изучению правописания звонких и глухих, связав изучение этих правил с прохождением соответствующих звуков и букв.

Изучение звонких начинаем с четкой артикуляции их. Большинство учащихся с общим недоразвитием речи звонкие звуки произносит неправильно. Подробно повторяем их артикуляцию, которая была уточнена на уроках произношения. Например, как произносится звук *б*? Какое положение занимают органы речи? (губы смыкаются, но не крепко, как при звуке *п*). Воздух задерживается и при прохождении взрывает губы. Сравниваем его со звуком *п*. Находим сходство и различие. Затем учащимся предлагается составить предложения со звуком *п* типа «Папа купил шапку» и предложения со звуком *б*: «У Бориса собака Бобик»; «У Любы болит бок». Таких предложений составляется несколько. Предлагается самим учащимся придумать предложения со звуками *б — п*. Даются для различения на слух слова, содержащие эти звуки. Предлагается отобрать картинки, содержащие в словах-названиях звук *б*, составить слова из букв разрезной азбуки и т. п. Когда не останется никаких сомнений в том, что учащиеся хорошо различают звонкий

согласный *б* и глухой *п*, переходим к правописанию звонкого *б* в конце слова. Даются такие слова, как «хлеб», «лоб», «столб». Переходим к этому разделу очень осторожно, так как наши учащиеся звонкие согласные в конце слова еще различают слабо. Составляем предложения типа «Дым валит из труб». Разбираем его устно. Обсуждаем последнее слово. Что значит это слово? Это значит много труб? Как сказать про одну? (Труба.) Какой звук стоит перед гласной *а*? (Звонкий.) Следовательно, в предложении «Дым валит из труб» какую согласную надо написать в конце? (Звонкую *б*.) Предложение записывается на доске.

Таким образом составляется несколько предложений и выясняется, что, как только ставится гласная, согласный произносится звонко. Делаем общий вывод. Если в слове на конце слышится глухой согласный, то, прежде чем написать его, надо проверить, изменить слово. Если после изменения звук все равно слышится глухо, то нужно писать *п*. Например: «Мама варит суп». Подбираем к слову «суп» родственные слова: *суп, супик, супы* — везде надо писать *п*. Анализируем другое предложение: «Миша разбил лоб». Родственные слова: *лоб, лобик, лбы*. Устанавливаем, что везде надо писать *б*. После ряда упражнений учащиеся легко находят нужные для проверки слова: *столб — столбы; сугроб — сугробы*.

После этого переходим к звонкой согласной в середине слова: *голубка, голубь, голубок, голуби*. Отбираем проверочные слова: *голубок, голуби*. Значит, то правило, которое использовалось при уточнении правописания звонких или глухих согласных в конце слова, применимо и в этих случаях. Этот раздел требует много тренировочных упражнений. <...>

При изучении звука и буквы *ч* проходим правило: *ча* пиши с *а*; *чу* пиши с *у*.

Из букв разрезной азбуки детьми составлялись следующие предложения: «Миша разбил чашку». «У Маши чулок». «Вова решил трудную задачу». «Уже семь часов». «Мама пила чай».

При прохождении звука и буквы *щ* дети усваивают еще одно правило: *ща, щу* всегда пишем с *а* и *у*.

Опять предварительно составляются слова и предложения из букв разрезной азбуки: *щука, роща, чаща, ищу* и т. д. Затем даются упражнения с пропуском гласных после *щ* и *ч*: «Щ...ка и карась — рыбы». «Наша дач... у рощ...». «Дети пошли в ч...щ...». «Миша поймал большую щ...ку».

После этого учащимся предлагаются упражнения на закрепление всего пройденного материала.

Кроме того, в 1 классе мы начинаем работу по изучению предлогов. Этот раздел предварительно очень тщательно проходится на уроках развития речи, что облегчает введение его в уроки грамоты.

Здесь, пожалуй, наши приемы, ничем не отличаются от тех, которые используются в массовой школе, за исключением того, что мы не берем сразу несколько предлогов, а изучаем один в наиболее простом его значении, постепенно расширяя область его применения. Например, после слов «в столе» переходим к более сложным: «Пошли в магазин»; «Были в кино». Затем берем предлоги *на, под, за, из* и т. д. При этом приходится объяснять, что есть слово «стол», но нет «подстол»; есть слово «окно», но нет «наокно» и т. д. Как и в массовой школе, мы говорим учащимся, что между предлогом и словом, к которому он относится, можно вставить еще одно слово, например: «На столе стоит цветок». Между предлогом и словом можно вставить слово «большом»: «На большом столе стоит цветок». Это учащиеся усваивают хорошо. Позже переходим к написанию слов, которые начинаются с той же буквы, что и стоящий перед ними предлог, например: «по полю», «за забором», «со стола» и т. д. Используем здесь те же приемы обучения.

Таким образом, изучение звуков и букв во время обучения грамоте тесно увязывалось с прохождением правил правописания за 1 класс и частично подготавливалось овладение правилами правописания и за 2 класс. Мы добились усвоения их благодаря тому, что велась большая подготовительная работа на уроках развития речи, способствующая обогащению словаря и правильному пользованию грамматическими формами речи. К этому времени у детей было сформировано правильное произношение и все правила как бы закреплялись предварительно в произношении. В процессе обучения грамоте мы много времени уделяли устному звукобуквенному и орфографическому разбору каждого предложения, а также использовали большое количество упражнений с разрезной азбукой и различные виды письменных работ.

Г.В. Чиркина

К методике обучения грамоте детей с речедвигательными нарушениями*

Исследованиями сектора логопедии НИИД установлено, что у детей с речедвигательными нарушениями в условиях общего недоразвития речи формирование письма сильно затруднено. В связи с этим нами была предпринята разработка методики обучения грамоте детей с дефектами строения и функции артикуляционного аппарата.

У отобранных нами учащихся определяющим нарушением являлось расстройство артикуляции, а восприятие фонем было нарушено вторично как следствие неправильных условий развития первично сохранной слуховой функции. Кроме того, у учащихся эксперимен тальных групп были вскрыты характерные черты общего речевого недоразвития, хотя и менее выраженные, чем у детей-алаликов, и быстрее преодолевающиеся в процессе обучения. Глубина речевого недоразвития варьировала в зависимости от тяжести дефекта артикуляции, особенностей личности, компенсаторных возможностей и предшествующего воспитания.

Дети, имеющие сложные нарушения артикуляционной деятельности (дизартрия, анартрия), обучались нами грамоте на основе приближенного произношения, т. е. на основе «аналогов» звуков. «Аналог» изученного звука включал в себя все элементы артикуляции данного звука с целью использования в работе над уточнением произношения кинестетических раздражений, возникающих от характерных положений языка, губ, голосовых связок. В особо трудных случаях некоторые элементы артикуляции выполнялись с механической помощью. Мы достигали не только приближенного произношения звука, но и четкой дифференциации аналогов между собой, хорошего их различения на слух. При этом широко использовалось сохранное слуховое восприятие и компенсаторная роль зрительного анализатора. После того как аналог звука начинал употребляться в речи учащегося, четко выделяться на слух, т. е. выполнял роль фонемы, он связывался с буквой и вводился в обучение грамоте.

Последовательность работы над звуками и порядок изучения букв обусловливались главным образом степенью сложности ар-

---

* Совещание-семинар по вопросам специального обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Материалы по формированию речи. — М., 1964. — С. 58–59.

тикуляционных установок, необходимых для продуцирования данного звука, и индивидуальными возможностями ребенка.

Уточнение произношения «аналога» и переход к нормальному произнесению звука осуществлялись постоянно во время работы с разрезной азбукой на уроках письма и чтения.

Обучение грамоте детей с речедвигательными нарушениями на основе приближенного произношения явилось эффективным, так как с одной стороны зрительные и кинестетические раздражения при письме и чтении способствовали более четкому произношению. С другой стороны, артикуляционные упражнения, широко применяемые при постановке звуков, улучшили кинестетический анализ, четкость которого играет важную роль в формировании письма. Обучение грамоте данных детей одновременно с исправлением звукопроизношения преследовало, кроме общеобразовательной, еще и коррекционную цель в преодолении недостатков фонетической стороны речи.

Л.Ф. Спирова

К вопросу обучения чтению в 1-3 классах*

Обучение детей чтению является одним из основных вопросов методики обучения в начальной школе. Оно направлено как на разрешение общеобразовательных и воспитательных задач, так и на овладение самим навыком чтения.

Образовательное и воспитательное значение чтения огромно. Однако обследование состояния навыка чтения у учащихся с общим недоразвитием речи, обучающихся в младших классах массовой или специальной речевой школы, показало, что у одних он находится на самом низком этапе усвоения, у других — на более высокой ступени развития, но в том и другом случае можно обнаружить специфические затруднения.

Они проявляются как в способе усвоения чтения и характере ошибок, так и в темпе овладения чтением и понимания прочитанного.

Нарушения чтения редко встречаются изолированными, они чаще всего сопровождаются также и нарушениями письма. Это говорит о том, что в нарушении чтения, как и в нарушении письма, решающую роль играют отклонения в развитии устной речи.

* Совещание-семинар по вопросам специального обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Материалы по формированию речи. — М., 1964. — С. 10–13.

В основе этих нарушений лежит недоразвитие тех компонентов речи, которые касаются ее фонетико-фонематической стороны, обусловливающей отклонения в овладении звуковым составом слова.

Анализ ошибок, а также экспериментальные факты позволили установить, что у многих учащихся нет четких представлений о том, из каких звуко-буквенных элементов состоит слово, отсюда трудность в формировании обобщенных звуко-слоговых образов слов.

Чем более недифференцированными и бедными являются представления у детей о звуковом составе слова, тем сильнее обнаруживаются недостатки чтения у них, так как проявляется зависимость между узнаванием слога и слова и различением звуков, входящих в их состав.

Отсутствие ясного звукового образа слова затрудняет формирование четкого зрительного образа этого слова в процессе чтения.

Этим объясняется побуквенность чтения, угадывающий его характер, с частой заменой одного слова другим и большое количество самых разнообразных ошибок.

Анализ ошибок показывает, что нельзя объяснить все ошибки чтения недостаточной сформированностью звукового состава слова. Многие ошибки чтения обусловлены недостаточностью лексико-грамматического развития речи детей. Так, например, наиболее специфическими и характерными ошибками чтения для детей с недостатками речи являются ошибки замены слов или смешения элементов слова.

Эти ошибки допускают учащиеся не только с малоразвитым навыком чтения, но и с более продвинутым уровнем. Однако характер ошибок на замену и сама природа их различны. Остановимся лишь на некоторых.

В одних случаях одно слово может заменяться другим на основе отождествления некоторых опорных букв в процессе зрительного восприятия (*колобок — клубок, пастух — петух*). Недостаточная дифференциация звукового образа слова приводит в процессе чтения к созданию чисто зрительного внешнего сходства.

В других случаях ошибки на замену слов связаны с тем, что у детей нет чувства языка, наблюдается полное пренебрежение к формальным частицам, характеризующим части речи (*богатырь — богатый, унес — у нас*).

Встречаются довольно часто и такие замены, которые связаны с недостаточным обобщением формы слова, его основы и окончания или суффикса и приставки.

Отсюда ошибки замены слов близкими по корню, но с игнорированием других морфологических элементов слов (*собрались — добрались, еж — ежик*). Этот вид ошибок наиболее многочислен. Из них чаще всего встречаются замены окончаний слов (*днем — дней, деревьев — дерева*), указывающие на то, что учащиеся не понимают значения и роли последних для установления связи слов в предложении.

Вышеразобранные ошибки обусловлены отсутствием направленности ребенка на морфологический анализ элементов слова. У ребенка возникает в процессе зрительного восприятия догадка, в основе которой лежат некоторые признаки сходства, которые отождествляются, хотя по структуре, по форме, своему грамматическому значению эти слова резко отличаются друг от друга.

На связь нарушения чтения с общим развитием речи у детей указывают еще и ошибки понимания, обусловленные не только звуко-буквенными нарушениями, но и недостаточно развитым словарем и грамматическими обобщениями.

Ограниченный запас слов, который наблюдается у детей, не может не влиять на полноту и точность понимания смысла читаемых слов (*роща — это пшено, рожь; избушка — домик, сделанный в земле; уха — такая рыба*).

Если учащиеся не овладели определенным смыслом слов, то и значение этих слов для них не является достаточно обобщенным.

Понимание читаемого зависит прежде всего от уровня языкового развития ребенка, от степени и характера овладения не только значением слов, но и пониманием связи слов, связи предложений, т. е. пониманием контекстных значений того или иного слова, что очень часто является недоступным детям с недоразвитой речью.

Так, например, читая предложение *Бабушка любила своего внука*, учащийся пересказывает его как: «Бабушка любит внучку». Этот ответ вполне закономерен. Он объясняется недостаточным различением значений различных падежных форм. Для того, чтобы правильно ответить, ребенок должен знать, что окончание *-а* выражает не только именительный падеж некоторых имен существительных женского рода, а также в зависимости от контекста может иметь значение винительного падежа, кроме того, оно может указывать одновременно на мужской род, на единственное число, родительный падеж.

Недостаточностью речевого развития следует объяснить трудность не только в понимании непосредственного конкретного значения слова, словосочетания, фразы, отрывка, но и в пони-

мании мысли, лежащей за этими непосредственными значениями. Учащиеся нередко испытывают затруднения при раскрытии внутреннего смысла, выходящего за пределы того, что непосредственно выражено словами. Это мотивы действия и отношения самого автора.

Лексические, морфологические, синтаксические трудности нередко наслаиваются и дополняют друг друга, что приводит к значительным нарушениям чтения.

Системный анализ позволяет видеть закономерную связь между развитием речи учащихся и трудностями усвоения чтения, что дает основание говорить о единой системе устранения основного дефекта. <...>

Обнаруженная взаимосвязь между указанными нарушениями, а также специальные экспериментальные данные, направленные на выявление уровня зрительного восприятия у этих детей, указывают на то, что сущность затруднений в чтении заключается не в фактах зрительного восприятия, породивших большое количество не достигших своей цели методических приемов и упражнений, основанных на зрительном запоминании и узнавании букв, а связана с недостаточным овладением звуковой стороной слова, с различной степенью нарушения звукового анализа и формирования фонемы, а также лексико-грамматическим развитием речи детей.

Обучение чтению должно быть тесно увязано с работой над речью.

На первых годах обучения эта работа ведется в тесной связи с формированием произношения и обучением грамоте. В этот период осуществляется детьми овладение рече-звуковым анализом и синтезом. При этом очень важно обращать внимание их на то, что одной и той же букве в разных слогах соответствует несколько различных звуков, т. е. выделять обобщенное значение звука. С этой целью предъявленный материал должен быть достаточно разнообразен и достаточно типичен в фонетическом отношении. <...>

В методике разработан ряд приемов, специально рассчитанных на облегчение слияния звуков. Так, если ученик затрудняется прочесть тот или иной слог, слово, полученное из слогов, то необходимо ему подсказать, чтобы он научился зрительно его узнавать, и тут же заставить этот слог или слово разложить на звуки и снова слить эти звуки в единое целое. Ученик убеждается в сходстве подсказанного слога или слова со зрительно им воспринятым и вновь проанализированным и прочитанным и таким образом усваивает его.

Работа со слогами должна вестись систематически, пока ребенок не научится их узнавать, что приводит к плавному послоговому чтению и является залогом хорошего чтения на следующих этапах обучения.

Следующий этап связан с чтением слов, сначала состоящих из прямых, обратных и закрытых слогов, затем слов, включающих слоги с твердыми и мягкими согласными, и слов, содержащих слоги со стечением согласных.

Навык чтения целыми словами у детей с речевыми нарушениями развивается довольно медленно, в процессе упорной и систематической работы, сопровождаемой применением целого ряда вспомогательных упражнений. Переходить к чтению целыми словами следует постепенно и лишь в том случае, если ребенок не затрудняется в чтении слов.

Работая над текстом, следует предупреждать возможные ошибки чтения. Одним из приемов является предварительный разбор и чтение трудных слов. Кроме упражнений, вырабатывающих у учащихся навык охватывать читаемое слово целиком, необходимо проводить упражнения в различении слов, сходных по буквенному обозначению.

Основная цель этих упражнений в том, чтобы научить учащихся ориентироваться во время восприятия не только на одни, хотя и существенные признаки, но и сформировать у них лексико-грамматические обобщения в различении состава слова, в выделении его структурных элементов (приставки, корня, суффикса, окончания).

Примерно с конца второго года обучения, когда учащиеся в основном овладевают механизмом чтения, следует добиваться от них беглости и выразительности чтения.

Для выработки навыков правильного, беглого и выразительного чтения необходимо сочетать различные способы и приемы работы над текстом, влияющие на успешность развития этих навыков.

Большое внимание должно быть уделено сознательному чтению. Оно предполагает полное понимание смысла читаемого, умение делать выводы, высказывать, отношение и т. д.

В связи с этим должна проводиться большая работа над уточнением и пониманием словарного запаса детей.

При этом важно организовать словарную работу так, чтобы усвоение новых слов было бы не изолированным, а в тесной связи с другими словами. Для этого необходимо, чтобы вновь усваиваемые или уточненные слова были бы использованы в различных словосочетаниях, предложениях и контекстах.

Кроме того, в связи с чтением текста должно обеспечиваться понимание основного и переносного значения слова, понимание грамматической формы слова, т. е. понимание изменений значения слов, вносимых приставкой, суффиксом, окончанием и т. д. Объяснения должны быть направлены не только на раскрытие понятий, но и на простейшие причинно-следственные связи, помогающие ученику понять предложение как грамматически целое, выражающее законченную мысль, и устанавливать внутри его правильные словосочетания, правильные связи между отдельными фактами.

Приемы работы над недостатками чтения находятся в прямой зависимости от их характера. Учитель должен не только исправлять их, но и предупреждать.

Только в этом случае чтение будет направлено на обобщение и закрепление полученных детьми знаний.

Н.Л. Крылова

Чтение в послебукварный период*

Послебукварный период в логопедической школе, как и в массовой, служит закреплению и совершенствованию навыкав чтения и письма, приобретенных учащимися в букварный период. Решение этой центральной задачи послебукварного периода и проведенные в связи с ней работы по развитию речи учащихся в большой мере способствуют и преодолению общего речевого недоразвития.<...>

Определяя содержание и методы работы в послебукварный период, мы должны помнить о решении не только основной задачи этого периода, но и о решении в связи с ней ряда подчиненных задач.

Они обусловлены такими проявлениями аномального речевого развития, преодолению которых, кроме других коррекционных средств, способствует чтение. К ним относятся: закрепление произношения звуков и слов сложной слоговой структуры, воспитание интонационного оформления слова, фразы, овладение лексико-грамматическим значением слов, некоторыми синтаксическими конструкциями, расширение запаса речевых наблюдений и обобщений и т. д.

---

* Совещание-семинар по вопросам специального обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Материалы по формированию речи. — М., 1964. — С. 15–17.

Однако вся коррекционная работа на уроках чтения подчинена воспитанию навыка правильного, плавного, сознательного и выразительного чтения. Этим определяется содержание работы над текстом. Так, основной целью работы над каждым текстом в этот период является тренировка и совершенствование навыка чтения, расширение и закрепление знаний учащихся по какой-либо из программных тем («Город», «Деревня», «Весна» и др.). Одновременно читаемый текст используется и для проведения дополнительной, коррекционной работы, которая определяет подчиненную цель работы над текстом. Она связана с программой по русскому языку и либо подготавливает усвоение отдельных ее разделов, либо служит закреплению и углублению знаний, полученных на уроках произношения, развития речи, письма.

Чтобы повысить коррекционное значение словарной работы при чтении, мы используем ее для воспитания некоторых лексико-грамматических обобщений: объясняя значение нового слова, привлекаем внимание детей к его морфологическому составу; объясняем новое слово на фоне родственных слов; практикуем составление предложений со словами, данными в измененной форме; упражняем детей в чтении и выполнении инструкций, содержащих слова с определенными морфемами, и т. п. Воспитанию морфологических обобщений помогает также чтение или близкий к тексту пересказ с изменением грамматической формы отдельных слов (времени действия, лица рассказчика, рода или числа действующих лиц и т. п.). Преодолению трудностей осмысления некоторых синтаксических конструкций текста и воспитанию навыков речевого общения способствует специальная работа по дополнению неполных предложений, по умению соотнести прямую речь с говорящим, по воспитанию навыка понимания и умения пользоваться вопросительной речью. Например, с самых ранних этапов обучения чтению следует приучать детей читать вопросы и самостоятельно отвечать на них. Такая работа подготавливает формирование навыка составления вопросов по прочитанному.

Чтение используется и как дополнительное средство коррекции фонетико-фонематической стороны речи учащихся. Так, отработка слова в чтении служит особенно результативным средством овладения его слоговой структурой. Насыщенность текста буквами, обозначающими смешиваемые в произношении звуки, на определенном этапе обучения позволяет использовать чтение для закрепления навыка дифференциации этих звуков и т. п.

Важно постоянно помнить о характерном для учащихся логопедических школ отставании понимания прочитанного слова от понимания слова, воспринятого на слух. В связи с этим целесообразно, чтобы формулировки вопросов и заданий учителя включали в себя как можно меньше слов из текста, были связаны с текстом не по форме, а по содержанию. Тем самым ученик мобилизуется на максимальное осмысление именно читаемого, а не воспринятого на слух; исключается формальное выполнение заданий и выполнение их по догадке.

Большую роль играет воспитание у детей активного отношения к читаемому материалу как к источнику речевого развития. Учащиеся логопедической школы должны научиться не только правильно воспринимать содержание текста, но и обращаться к тексту для того, чтобы почерпнуть из него определенные лексико-грамматические формы, речевые образцы и т. д. Поэтому необходимо приучать детей осмысленно вчитываться в каждое слово и даже в послебукварный период требовать подробного пересказа по ходу чтения, одновременно преодолевая тенденцию учащихся к дословному запоминанию прочитанного. <...>

Л.Ф. Спирова, Р.И. Шуйфер

Особенности обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи*

Дети с общим недоразвитием речи не подготовлены к овладению звуковым и морфологическим анализом слова. Поэтому обучение грамоте таких детей не может протекать так, как в массовой школе. Для того, чтобы овладеть первоначальными навыками чтения и письма, они нуждаются в определенном уровне речевой подготовки, которая обеспечивается, как говорилось выше, особой системой занятий по развитию грамматического строя речи, накоплению и уточнению словарного запаса и формированию произношения.

В свою очередь обучение грамоте детей с недоразвитием речи нужно рассматривать не только как средство приобретения первоначальных навыков правильного чтения и грамотного письма, но также как один из способов формирования речи.

В процессе усвоения грамоты в первую очередь изучается звуко-буквенный состав слов. Наблюдения над звуковым составом

* Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1968. — С. 143–165.

слова, сравнение и сопоставление сходных и различных признаков, логические упражнения по анализу и синтезу способствуют формированию у детей четких и ясных представлений о звуковом составе слова, что в свою очередь приводит к закреплению правильного произношения, приучает сознательно читать и писать.

При обучении грамоте детей с недоразвитием речи следует учитывать ряд условий:

1. Обучение чтению и письму ведется только на правильно произносимых звуках и словах. Опора на правильное произношение нужна для предупреждения затруднений в различении и выделении звуков из речи и в правильном соотнесении их с соответствующими буквами, а отсюда — в предупреждении специфических дисграфических ошибок.

Каждый звук изучается вначале на уроках произношения, и лишь после того, как достигнуто правильное произношение и различение его, на уроках чтения и письма проходится соответствующая буква. В этом смысле обучение грамоте строится как непосредственное продолжение обучения произношению, хотя изучение звуков в произношении нередко начинается задолго до прохождения их на уроках грамоты. <...>

Особенно много внимания уделяется различению звуков, отличающихся друг от друга тонкими акустико-артикуляционными признаками. Пока учащиеся не научатся правильно произносить и различать такие звуки, невозможно обеспечить верную и прочную связь между звуком и буквой.

Несмотря на это, не следует задерживать процесс обучения грамоте до тех пор, пока будет сформировано правильное произношение всех звуков речи. На определенном уровне развития произношения у детей появляется готовность к обучению грамоте. При этом следует иметь в виду, что если на первых порах наблюдается как бы разрыв во времени между изучением звука в произношении и в грамоте, то на дальнейших этапах обучения усвоение грамоты непосредственно следует за развивающимся произношением.

2. Порядок прохождения звуков и букв на уроках грамоты иной, чем в массовой школе. Он подчинен доступности различения звуков на слух и усвоению их в произношении.

В первую очередь изучаются те звуки, которые произносятся детьми в основном правильно. Это следующие звуки и соответствующие им буквы: *а, у, о, м, х, п, к, с, н, в, ы, т, л*. Исключение могут составить такие звуки, как *ы, с, л*, которые в некоторых случаях произносятся детьми дефектно. Однако они должны быть в момент соотнесения их с буквой уже поставлены и отработаны в произношении.

Затем постепенно начинается работа над звуками, неправильно произносимыми, которые во время специальных занятий по коррекции произношения исправляются одними из первых (*ш, р, ж*, некоторые мягкие фонемы), и наконец включаются в работу все остальные исправленные и поставленные звуки (*й*, мягкие фонемы, звонкие согласные, аффрикаты).

С целью предупреждения специфических ошибок в письме детей с общим недоразвитием речи, в частности ошибок на замены букв (*п-б, с-ш, з-ж* и т. д.), необходимо раздвинуть во времени изучение парных акустических сходных звуков и соответствующих им букв. Например, *ш* не дается вскоре после *с*, *д* — после *т* и т. д.

3. Темп прохождения всех звуков речи и букв более медленный, чем в массовой школе. Весь процесс обучения грамоте рассчитан на полтора года, причем большое значение придается подготовительному периоду. Он тесно связан с общим уровнем развития речи детей, и в зависимости от этого его продолжительность может колебаться от четырех до одного месяца.

4. Большое внимание отводится развитию навыка быстро ориентироваться в звуко-буквенном составе слова, что является той минимальной основой, без которой не может быть усвоена грамота, а также правила грамматики и правописания. Для образования такого навыка необходимо научить ребенка четко различать и выделять звуки речи, что возможно в том случае, если будет сформировано фонематическое представление об изучаемом звуке с опорой на акустико-кинестетическое взаимодействие.

Особо большое значение приобретает работа с разрезной азбукой, составление слов и предложений с предварительным и последующим анализом. Упражнения эти должны проводиться систематически. Вводится специально ряд логических упражнений по звуковому анализу и синтезу слов, имеющий большое значение для формирования звуковой стороны речи.

5. Необходимо, чтобы весь словарный материал, который используется в процессе обучения грамоте, был знаком учащимся, чтобы они понимали значения слов и умели соотносить их с определенными предметами и явлениями действительности. Этот материал на первых порах обучения должен быть заранее подготовлен на уроках развития речи. Однако по мере обучения грамоте речевой материал становится все более обширным и сложным и, в свою очередь, способствует развитию лексики и грамматического строя речи.

6. На протяжении всего периода обучения грамоте ведется углубленная работа, обеспечивающая формирование морфологиче-

ских обобщений, восполняющая пробелы в лексико-грамматическом развитии детей и предупреждающая ошибки письма в период усвоения правил правописания.

Известно, что учащиеся с недоразвитием речи не всегда успешно усваивают такие разделы программы, как правописание звонких и глухих согласных, безударных гласных и т. д. (их проходят позже), так как у них с большим трудом формируется морфологический анализ слова.

Для того, чтобы облегчить усвоение этих разделов, уже с самого начала обучения детей грамоте большое внимание уделяется пропедевтическим упражнениям по анализу звуко-буквенного и простейшего морфологического состава слова.

Обращается внимание на общие и отличные признаки в словах, сопоставляются одинаковые корни и различные окончания, приставки или суффиксы. Дети практически подводятся к различным упражнениям по словоизменениям и словообразованиям. Эти упражнения не должны превышать познавательных возможностей ребенка, и проводить их следует в практическом плане, попутно включая почти в каждый урок по обучению чтению и письму. Повседневное использование этих упражнений на занятиях способствует формированию у детей умения образовывать слова и обращать внимание на их состав.

Подобная работа предварительно ведется и на уроках развития речи.

7. Обучая грамоте, необходимо предусмотреть систематическое повторение и закрепление усваиваемого материала, применение таких упражнений, которые требовали бы использования приобретенных ранее знаний и умений.

8. Одновременно с изучением звуков и букв следует давать связанные с ними элементарные правила грамматики и правописания. Уже с самого начала обучения учащиеся должны познакомиться с некоторыми грамматическими понятиями и обобщениями, которые постоянно закрепляются, уточняются и расширяются в процессе последующего обучения на усложненном материале. Это позволяет осуществить непрерывное повторение наиболее трудных разделов, а также развивает активное и самостоятельное использование правил детьми. При этом наибольший успех достигается не простым увеличением количества повторений одних и тех же упражнений, а посредством разнообразного и систематического использования приобретенных знаний в разных условиях и на разнообразном материале.

Благодаря этому создаются предпосылки к практическому ознакомлению с некоторыми правилами правописания, которые

должны проходить на втором или третьем годах обучения. Так, например, при обучении грамоте возможно усвоение правописания звонких и глухих согласных связать с изучением звонких согласных и в следующем году закрепить это правило на более сложном материале.

Следует особенно подчеркнуть то огромное значение, которое имеет при этом подготовка к усвоению нового грамматического понятия и работа над его четкой дифференциацией. Сначала ребенок практически знакомится с понятием, практически употребляет его в самостоятельной разговорной речи, а затем уже приобретенные знания оформляются в виде обобщений, объяснений, правил.

Без тщательной отработки каждого нового задания, нового понятия, правила, без уверенности в том, что учащиеся их усвоили и могут применять в различных конкретных случаях, нельзя переходить к новому заданию. (Это не относится к детям с речедвигательными нарушениями.) <...>

Обучение чтению тесно связано с обучением письму. Эта взаимосвязь реализуется следующим образом:

• На уроках чтения и письма изучается один и тот же звук и соответствующая ему печатная и письменная буква. При этом необходимо помнить, что каждая новая буква может быть показана учащимся только в том случае, если уже достигнуто ими правильное произношение соответствующего звука, обозначаемого данной буквой, и умение различать и выделять его из слов.

• Ознакомление с каждой новой буквой, печатной и письменной, проводится путем анализа элементов, составляющих ее начертания, а также путем сравнения и сопоставления с ранее пройденными буквами, выяснения общих и отличных элементов в их начертании.

• Дети читают то, что складывают из букв разрезной азбуки или пишут, и, наоборот, складывают и пишут то, что читают. Каждое слово новой звуко-слоговой структуры, до того как оно будет сложено из букв разрезной азбуки и записано, должно быть обязательно проанализировано. Учащиеся должны установить его слоговой состав, составить из букв разрезной азбуки, разделив на слоги, и прочесть все слово по слогам, а затем записать. Такая аналитико-синтетическая работа помогает практически осознать слоговой и звуковой состав слов и овладеть им.

Таковы общие положения, которые необходимо учитывать, приступая к обучению грамоте детей с общим недоразвитием речи.

Остановимся на содержании и объеме знаний, получаемых детьми в процессе обучения грамоте.

Обучение грамоте имеет *два периода*: подготовительный (или добукварный) и букварный.

Подготовительному периоду обучения грамоте должно быть уделено значительное внимание. Чем ниже речевой уровень детей, тем больше времени отводится подготовительному периоду, благодаря которому формируются предпосылки к сознательному усвоению первоначальных элементов грамоты.

В этот период подготовка к обучению грамоте по своим целям и задачам совпадает с работой по общему развитию речи и формированию произношения.

Дети учатся пользоваться речью, обогащается и уточняется их словарь, они приобретают умение строить простые предложения, формируют элементарные грамматические обобщения. Одновременно ведется большая работа по коррекции неправильно произносимых звуков, которая также предусматривает и развитие речевого (фонематического) слуха. У учащихся расширяется запас слов на отрабатываемый звук и появляется некоторый навык самостоятельного выбора слов с нужным звуком из обиходной речи. Все это создает практическую базу для работы по анализу и синтезу звукового состава слов. Дети подходят к анализу и синтезу открытого и закрытого слогов, состоящих из двух звуков, и полностью анализируют односложные слова, а также знакомятся в практическом плане с первыми терминами, обозначающими слово, звук, слог. <...>

Звуковые упражнения имеют большое значение для формирования у детей навыков правильного письма и чтения. Но этого недостаточно. Специальное время и внимание должно быть уделено развитию двигательных и зрительных навыков, которые подготовили бы глаз и руку ребенка к письму элементов букв, их правильному расположению в тетради. У детей с недоразвитием речи нередко имеются также и моторные затруднения, поэтому при выработке графических навыков правильного письма у них наблюдается напряженность и неуверенность движений, скованность тела. Преодолению этих трудностей могут помочь специально предусмотренные упражнения по рисованию, штриховке контурных рисунков, складыванию прямолинейных фигур и печатных букв из палочек и т. д.

При выполнении этой работы следует обращать внимание на соблюдение технических и гигиенических правил, т. е. правил посадки, положения тетради, держания ручки, координации движений.

В *букварный период* учащиеся продолжают практически знакомиться со звуками речи и обозначающими их буквами, учатся составлять слова из букв и слогов, овладевают процессом чтения и письма, усваивают на практике ряд элементарных правил грамматики и правописания.

Направленность на развитие познавательных интересов, наблюдений и обобщений в области речевых звуков, сознательное выделение детьми акустических и артикуляторных признаков звука сохраняется также при изучении всех основных звуков речи.

Обучение первоначальному чтению и письму, как указывалось выше, соответственно трудности различения и усвоения звуков в произношении делится на четыре этапа.

На **первом этапе** учащиеся изучают следующие звуки и их буквенные обозначения: *а, у, м, х, о, п, к, с, н, ы, в, т, л*. Все согласные звуки здесь твердые.

Изучение каждого звука обязательно опирается на сознательное усвоение его артикуляции. Затем дети учатся его различать и, наконец, выделять из слова и соотносить с соответствующим буквенным обозначением.

При овладении звуковым составом слова очень важно обратить внимание на последовательность звуков в анализируемом слове. Нередко учащиеся научаются выделять отдельные звуки, но не могут указать их порядок в слове, правильно сосчитать количество звуков, разобраться в звуковой структуре слова. Трудности, которые возникают при этом, бывают чрезвычайно стойкими.

За этот период учащиеся усваивают слова следующих слоговых структур: односложные типа *ус, ох, мох* с обратным слогом; двусложные типа *муха* с открытым слогом, позднее двусложные слова с обратным и открытым слогами типа *окно*.

Основой овладения первоначальной грамотой является усвоение приема чтения открытого двухбуквенного слога. Необходимо добиться того, чтобы учащиеся как можно быстрей и как можно лучше овладели звуковым составом закрытого, а затем и открытого двухбуквенного слога и на этой основе были подведены к первоначальному обобщению, связанному с пониманием слогообразующей роли гласной.

Таким образом, самое трудное и важное на первом этапе обучения грамоте — это усвоение чтения и письма обратных и прямых слогов и составленных из них слов.

Дети должны научиться не только анализировать слова, но и синтезировать выделенные звуки в единое целое. Необходимо выработать у них правильные приемы чтения, научить сочетать со-

гласный звук с гласным, схватывать взглядом две–три буквы одновременно, слитно произносить слоги. Это умение достигается только после специальных упражнений.

С этой целью рекомендуется проводить чтение по следам анализа. Слог или слово, сложенные из букв разрезной азбуки или написанные на доске, после предварительного анализа тут же прочитываются. Можно использовать и ряд других приемов, рекомендуемых методистами на этом этапе обучения: чтение по подобию, протяжное произношение звуков и т. д. Так, например, узнав согласный *м* в открытом двухбуквенном слоге, ребенок должен тянуть соответствующий звук, пока не подготовит органы речи к произнесению следующего гласного и не произнесет оба звука вместе, на едином выдохе.

Каждый изучаемый согласный должен даваться в сочетании со всеми гласными (например, *на, ну*, *но* и т. д.), или же все пройденные согласные сочетаются с каким-либо одним гласным (*ма, ха, на, са* и т. д.). Это нужно для того, чтобы у ребенка мог возникнуть обобщенный образ слога, который является необходимой предпосылкой для узнавания данного конкретного слога в процессе чтения. Составляются слоговые таблицы. Слоги сравниваются и сопоставляются по звуковому составу.

Учитель должен обращать внимание учеников на то, что слоги не имеют самостоятельного значения. Читаемые детьми слоги следует затем включать в состав слова или дополнить их до целых слов. Слова составляются из букв разрезной азбуки, устно или посредством схемы.

Дети читают слоговые таблицы, слоги и слова, сложенные ими из букв разрезной азбуки или написанные учителем на доске. Последовательность читаемых слогов и слов постоянно меняется.

Не следует торопиться с переходом к новому материалу. Развитие навыка синтезировать звуковой состав обратных и прямых слогов должно достичь такой ступени, при которой ребенку достаточно увидеть стоящие рядом буквы, чтобы сразу перейти к слитному произношению слога. Поэтому работа со слогами должна вестись систематически, пока ребенок не научится узнавать их в процессе чтения. Это приводит к плавному послоговому чтению.

Необходимо обращать внимание на то, чтобы ребенок при чтении слов понимал их смысл, чтобы процесс чтения был сознательным, а не механическим.

Одновременно с обучением чтению происходит обучение письму. Дети должны научиться писать все изучаемые на данном этапе буквы, двусложные слова с этими буквами, заглавные буквы.

Большое значение отводится работе с разрезной азбукой. Как только учащиеся овладевают несколькими буквами, они начинают складывать из них отдельные слоги и слова, сначала вслед за анализом, затем с последующим анализом и, наконец, самостоятельно. Несколько позднее вводятся и другие упражнения: складывание слов из букв, данных в разбивку (*а, п, а, л*), добавление к слогу недостающей буквы или слога, чтобы получилось слово *су...* (к), *му...* (*ха*), преобразование слов путем замены букв (*сук — суп, мак — лак*), самостоятельное составление слова по картинке и т. д.

Уже на первом этапе обучения, во время усвоения звуков, дети учатся понимать, что звуки обозначаются буквами, что звуки мы слышим, а буквы видим, пишем, что не все звуки произносятся одинаково: одни легко и свободно, а другие — труднее, что соответственно этому есть гласные и согласные звуки, что гласные образуют слог.

Следует научить детей сознательно делить слова на слоги, определяя слоги по количеству гласных. Нужно познакомить их с правилом о том, что переносить слова можно только по слогам.

В конце этого периода дети знакомятся с предложением. Они учатся выделять предложения из речи, сами придумывать их, расчленять на слова. Тут же практическим путем они усваивают ряд правил: о делении предложения на слова и о раздельном написании одного слова от другого, о точке в конце предложения, о написании заглавной буквы в начале предложения. Все эти правила важно повторять систематически и ежедневно до полного их усвоения.

На **втором этапе** обучения грамоте изучаются звуки и буквы *ш, р, з, ж,* гласные *и, э* и мягкие согласные стоящие перед *и*, соответствующие ранее пройденным твердым согласным. Дети знакомятся со следующими мягкими согласными: *м', н', п', к', с', в', т', л', х', р'*.

Второй этап в обучении грамоте представляет значительные трудности (так как включаются звуки, еще с трудом произносимые детьми), и задача учителя вновь тщательно уточнить акустико-артикуляционные признаки изучаемых звуков, чтобы при образовании связи между звуком и буквой не вызвать никаких осложнений. При обучении чтению и письму все звуки даются после тщательной отработки их на уроках произношения.

Речевой материал для упражнений подбирается таким образом, чтобы в нем не содержались звуки, близкие по акустико-артикуляционным признакам к вновь изучаемым. Например, при изучении *ш* не даются слова, включающие ранее пройденный звук *с*, до тех пор пока не создадутся правильные, прочные и стойкие связи

между звуком и буквой. Из устных упражнений также исключаются слова со звуками *ж, ч, щ*. <...>

Лишь после того как ребенок научится не только правильно произносить каждый из смешиваемых звуков, но и узнавать его в речи окружающих, прочно связывать с соответствующей буквой, включаются упражнения на сопоставление и дифференциацию звуков, например *с-ш* или *ш-ж* и т. д. Звуки сравниваются таким образом, чтобы дети сами нашли разницу между ними как в артикуляции, так и в звучании, в обозначении их буквами. Обращается внимание на смыслоразличительную роль звука.

Особое внимание на этом этапе обучения отводится также изучению мягких согласных. Необходимо напомнить, что нельзя торопиться с переходом к изучению мягких согласных. К этому этапу обучения грамоте можно приступить лишь тогда, когда дети научатся воспринимать при чтении две буквы сразу, так как мягкость согласных обозначается последующей буквой. Кроме того, к этому времени должны быть исправлены все дефекты, которые наблюдаются у детей при произнесении мягких фонем. Если эти условия не будут соблюдены, то учащиеся не смогут сознательно овладеть мягкими согласными.

Ученики долго упражняются в различении мягкости согласных в сочетании с *и* в слогах разного типа: *ми, си, пи, ли* и т. д. Нужно развивать у них умение слышать при анализе слога с буквой и мягкое произношение согласного звука: *м', п', с', н', л'* и т. д. Это подготавливает учащихся к правильному чтению и письму слов с мягкими согласными и к пониманию значения мягкого знака как знака мягкости согласного.

Большое значение приобретает работа со слогами. Например, учитель выставляет на наборном полотне слоги с гласными *ы* и *и*:

мы ми
сы си
лы ли
ры ри
ны ни

Дети читают их и объясняют, как произносятся согласные в левом столбике (твердо, так как стоит гласная *ы*) и как в правом (мягко, так как стоит гласная *и*).

Учитель предлагает сравнить, как произносятся и звучат слоги с твердыми и мягкими согласными *мы-ми; сы-си* и др. Дети в каждом случае произносят их отдельно: *м', м, с', с* и т. д.

Для тренировки правильного различения и чтения твердых и мягких звуков можно на доске вывесить слоговые сочетания

с пройденными согласными и гласными. Затем к этим слоговым сочетаниям прибавляются еще слоги или звуки для получения целого слова. Слова с мягкими согласными *Мила, Нина, сани* и др. анализируются. При этом ученик должен сказать, как произносится каждый выделенный согласный: твердо или мягко. Нужно научить не только различать и выделять мягкие согласные из слова, но и объединять эти звуки в слоги, придумывать с ними слова, складывать их из букв разрезной азбуки, правильно читать и писать.

После изучения звука и буквы *и* следует переходить к правописанию твердых и мягких согласных. Детям объясняется, что звуки бывают твердыми и мягкими, что мягкие согласные являются самостоятельными звуками, только обозначаются они теми же буквами, что и твердые.

На этом этапе продолжается работа по звуко-буквенному анализу и синтезу слов, по делению слов на слоги и выделению гласных и согласных звуков. По мере прохождения материала формы звукового анализа и синтеза постепенно усложняются. Проводятся различные виды письменных работ: вставка в слово пропущенных букв, слогов; составление и запись слова из слогов или букв, данных в разбивку; дописывание слова по рисунку; замена единственного числа множественным (*мак-маки, утка-утки*) и наоборот (*лапы-лапа, пилили-пилил*); образование уменьшительно-ласкательных слов (*нож-ножик, рот-ротик*); дописывание окончаний слов по рисунку и т. д.

В упражнения вводятся слова с более сложной слоговой структурой и предложения более сложной конструкции. В этот период усваиваются трехсложные слова с открытыми слогами типа *ма-лина, На-та-ша*, повторяются односложные и вводятся двусложные слова с закрытыми слогами типа *ве-тер, ар-буз, кош-ка*.

В общей методике обучения грамоте рекомендуется применять при этом прием наращивания слога в начале слава или в конце, а также прием преобразования слов путем замены букв. Слова этой трудности обязательно прочитываются и записываются.

Дети упражняются в сознательном, правильном, плавном слоговом чтении отдельных слов, предложений и коротких текстов, доступных пониманию и включающих только правильно произносимые звуки. При чтении предъявляются требования четко и внятно произносить звуки, соблюдать ударения в словах и паузы на точках.

Понимание читаемого проверяется путем ответов на вопросы о прочитанном.

Одновременно с обучением чтению дети учатся правильно писать чернилами строчные и заглавные буквы. Они тренируются и в списывании слов, отдельных предложений, составленных из букв разрезной азбуки, а также с доски и книги, написанных рукописным и печатным шрифтом. Кроме того, они пишут под диктовку, с предварительным анализом и без него, отдельные слова и предложения, составленные из пройденных букв.

Учащиеся усваивают также практическим путем ряд правил правописания. Продолжается изучение переноса слов и практическое знакомство с предложением. Затем усваиваются следующие правила: большая буква в фамилиях, именах людей и кличках животных, правописание мягких согласных в сочетании с *и*, правописание гласных после шипящих. Учащиеся узнают, что звуки *ш* и *ж* всегда произносятся одинаково твердо, а слоги *ши* и *жи* всегда пишутся через *и*.

Овладеть правилом правописания большой буквы в именах, фамилиях людей и кличках животных возможно только при условии, если будет проведена соответствующая работа по развитию речи и дети смогут отличать слова, обозначающие собственные имена, от других слов.

На уроках развития речи учащиеся должны вспомнить известные им имена и фамилии людей, клички животных, самостоятельно подставлять в предложение нужное имя или кличку. Особое внимание следует обратить на то, чтобы они не смешивали такие понятия, как названия животных и их клички. Знакомясь на уроках развития речи с домашними животными, дети уточняют названия животных (корова, лошадь, коза, собака, кошка и т. д.), а затем дают им клички. Учитель может обратить внимание на то, что названия животных пишутся с маленькой буквы, а их клички с большой.

Подобные упражнения на уроках развития речи должны предварять прохождение соответствующего правила правописания.

На **третьем этапе** изучаются согласный *й*, мягкий знак, все йотированные гласные (*е, ё, я, ю*), а также продолжается работа над мягкими согласными.

После изучения звука и буквы *и* постепенно идет подготовка к прохождению звука и буквы *й*. Изучение звука *й* является ответственным моментом, так как от умения детей различать этот звук зависит правильное правописание слов с буквой *й*.

На первых порах для выделения звука й подбираются слова, в которых данный звук занимал бы конечное положение, типа *дай, мой, твой*. При утрированном произношении слов уточняется артикуляция звука *й*, подчеркивается его отрывистое произношение.

Затем учащиеся знакомятся с буквой *й*. После ряда тренировочных упражнений в правописании *й* в конце слова следует переходить к сопоставлению слов со звуками *и* и *й*. У детей к этому времени должен быть достаточно развит слух, чтобы они могли уловить разницу в произношении и звучании *и* и *й*. Для упражнений подбираются слова типа *змей-змеи, сарай-сараи, мой-мои* и т. д. Внимание обращается на смысловую, слоговую, звуковую стороны этих слов, а затем выясняется их написание.

Такому тщательному разбору подвергается довольно большое количество слов и фраз, которые затем составляются из букв разрезной азбуки и прочитываются.

Слова делятся на слоги, это помогает подвести детей к тому, что звук *и* составляет слог, а звук *й* слога не составляет. Тут же дается правило переноса слов с буквой *й*. Подчеркивается, что при делении слова на слоги буква *й* не отделяется от гласной, которая перед ней стоит.

Затем переходят к упражнениям на различение и выделение звука *й* в середине слова. Уточняется правописание этих слов и повторяются правила переноса.

Чем больше слов будет проанализировано детьми, сопоставлено и записано, тем лучше будет усвоено ими правописание звука *й* и правильное написание слов с этой буквой.

Затем ученики знакомятся с мягким произношением согласного звука в конце слов и правописанием слов с мягким знаком на конце.

Значительное внимание уделяется упражнениям в различении по слуху мягкого и твердого произношения согласного звука в конце слова: *пыл-пыль, кон-конь, угол-уголь*. Слова уточняются по значению, проводится слого-звуковой их анализ, выясняется разница в их произношении.

Чтобы проверить, различают ли учащиеся по слуху мягкое и твердое произношение согласных звуков в конце слова, следует провести слуховой диктант или дать упражнения, в которых они должны самостоятельно определить, где нужно поставить мягкий знак, а где нет. Приведем одно из упражнений на правописание мягкого знака в конце слова: *Вот топо...*; *Пора куша...*; *У машины ру...* . Учащиеся должны прочесть предложения, дописать недостающие буквы и подчеркнуть их.

Затем изучается мягкий знак и в середине слова. Упражнения в различении по слуху твердых и мягких согласных в середине слова обычно не вызывают затруднений, если дети научились различать их в конце слова.

Учащиеся должны усвоить, что если согласный произносится мягко и не стоит рядом с гласной буквой, то надо писать ь. Мягкий знак (*ь*) в середине слова показывает мягкое произношение согласного.

Особо следует остановиться на изучении букв *е, ё, я, ю*. Они усваиваются после того, как будет пройден звук *й*, и после того, как дети познакомятся с обозначением мягкости согласного при помощи звука и буквы и. Тогда значение букв *е, ё, я, ю* становится для них более понятным. <...>

Изучая гласные *е, ё, я, ю*, необходимо показать, что они являются звуками слоговыми, и произносить их при анализе слова надо не растягивая, чтобы не смешать с другими гласными (*э, о, а, у)*. Это затрудняет детей, несмотря на то, что с процессом звукового анализа они уже достаточно знакомы.

Анализируя, например, слово *ежик*, дети, выделяя первый звук, сразу произносят два звука (*йо*). Учитель, обратив внимание на это, показывает букву *ё*, сравнивает ее с *е* по начертанию и произношению и ставит во второй ряд гласных, где уже находятся *и* и *е*. Ученики знают, что стоящие во втором ряду гласные указывают на мягкость предшествующего согласного. Они делают вывод, что если согласная стоит перед *ё*, то произносится мягко, так же как и перед *и* и *е*.

Составляются предложения из букв разрезной азбуки с последующим анализом слов, которые затем записываются в тетради с подчеркиванием буквы *ё*.

При изучении мягких согласных, обозначающихся с помощью *е, ё, я, ю*, необходимо опереться на те знания о твердом и мягком произношении согласных звуков, которые учащиеся приобретают как во время формирования правильного произношения, так и в процессе предшествующего обучения грамоте.

Для изучения мягких согласных в указанных сочетаниях у детей нужно выработать четкое различение и выделение звуков. Поэтому чем больше слов с мягкими согласными перед *е, ё, я, ю* будет проанализировано, составлено из букв разрезной азбуки и прочитано, тем лучше будет усвоено правописание слов с мягкими согласными после *е, ё, я, ю*.

После того как дети научатся хорошо различать слова с данными сочетаниями звуков, большое место отводится работе со слогами, где даются упражнения на сопоставления. Можно использовать слоговые упражнения, где тот или иной согласный приводится со всеми гласными и каждый раз выясняется произношение и звучание согласного при смене гласного, например: *ма, мо, мы, му, ми,*

ме и т. д. Сопоставление очень полезно использовать при сравнении и различении слов, сходных по буквам, но различающихся по звучанию предшествующего согласного и по начертанию гласной буквы, как, например, *нос-нес, сад-сядь, суда-сюда*. Дается большое количество соответствующих упражнений в звуковом анализе слова, во время которого ученики должны сказать, как слышатся звуки (твердо или мягко), и правильно их произносить. Эти слова складываются из букв разрезной азбуки, читаются и пишутся. Для контроля широко используются слуховые диктанты.

Ребенок должен уже проанализировать и прочесть слова довольно сложной слоговой структуры: четырехсложные и пятисложные слова с открытыми и закрытыми слогами (*пе-ре-ме-на, ка-ран-даш, ок-тяб-ря-та*) и слова со стечением согласных (*три, книга*).

Большое значение в этот период обучения придается развитию навыка сознательного, плавного слогового чтения предложений и небольших текстов с правильным и четким произношением звуков, правильной интонационной выразительностью.

Очень важно следить за тем, чтобы дети понимали прочитанное, и контролировать это понимание. Для этого можно задать вопросы о смысле предложения или отрывка, предложить подобрать к прочитанному тексту картинку и к картинкам тексты. Необходимо научить детей понимать связи между отдельными словами в предложении, специально работать над различными видами словосочетаний, предложений.

Учащиеся заучивают наизусть доступные по смыслу тексты и стихотворения после разбора их с учителем и тренируются в выразительном чтении с соблюдением ударения, смысловых пауз они усваивают рукописное начертание как строчных, так и прописных букв, изучаемых в этот период. У них развивается навык списывания слов и предложений, составленных из букв разрезной азбуки, написанных на доске, напечатанных в учебнике рукописным и печатным шрифтом.

Проводятся слуховые и зрительные диктанты, предлагаются различные виды письменных упражнений, заучиваются слова, правописание которых не проверяется правилами и которые должны быть усвоены в течение года.

В этот период обучения грамоте дети усваивают практическим путем ряд правил правописания: слова с буквами *й*, *ь* (мягкий знак) в конце и в середине слова, слова с буквами *я, ю, е, ё*.

Расширяется возможность использования простейшего морфологического анализа слова на уроках грамоты. Учащиеся, напри-

мер, могут подбирать новые слова по данному образцу: *пой-пою-поет, рой-рою-роет, мой-моя-мое, пишу-пиши, лиса-лису*. Можно изменять форму единственного числа в форму множественного числа: *стекло-стекла, зерно-зерна, озеро-озера* и т. д., разбирать, складывать и прочитывать такие предложения, как *У лисы — лисенок; У коровы — теленок*, и т. д. При этом следует обращать внимание на одинаковую часть в слове *-енок*, относящуюся только к названию маленьких животных, а не вообще предметов.

Сравниваются слова, обозначающие большие и маленькие предметы: *еж-ежик, пузырь-пузырек, зверь-зверек* и т. д., выделяется общая часть слова *-ек* или *–ик* при обозначении маленьких предметов.

Во время деления на части слов с буквами *й*, *ь* (мягким знаком) и со стечением согласных дети закрепляют полученные знания о переносе слов. На этом этапе учащиеся знакомятся с фонетическим распознаванием ударения, сначала в двусложных словах на первом слоге (*папа, тетя*), затем переходят к ударению во втором слоге (*перо, сосна*) и, наконец, в любом слове и в любом положении. Дети усваивают, что слог, который произносится сильнее, называется ударным, а гласная, на которую падает ударение, — ударной.

На **четвертом этапе** обучения грамоте изучаются звонкие согласные, а также согласные *ц, ч, щ*.

Сначала дети учатся различать и выделять звонкие согласные в словах, произношение которых не расходится с правописанием (*булка, дыня, груша*). Они придумывают с этими звуками слова и предложения, составляют их из букв разрезной азбуки, читают. Когда различение выработано в достаточной мере, звонкие согласные сравниваются и сопоставляются со сходными глухими. Такие звонкие согласные, как *в, з, ж*, повторяются, а согласные *ф, б, д, г* впервые усваиваются учащимися.

Последовательность усвоения звонких и глухих согласных следующая: *ф-в, с-з, ш-ж, п-б, т-д, к-г*. Особое внимание уделяется мягкости и твердости их произношения.

Изучение звонких согласных начинается с уточнения их артикуляции. У большинства детей с общим недоразвитием речи звонкие согласные нарушены в речи.

Предварительная большая работа над артикуляцией и восприятием этих звуков велась на уроках развития произношения. Однако нередко даже при правильном произношении звонких звуков дети плохо на слух различают их в речи от оппозиционных звуков – глухих, поэтому на уроках грамоты значительное внимание должно быть уделено четкому различению и выделению звон-

ких согласных из слов и правильному соотнесению их с соответствующими буквами.

Детям предлагается сопоставить на слух слава с глухими и звонкими согласными (*палка-балка*), отобрать из ряда предметных картинок те названия, которых начинаются, например, со звука *б* (среди картинок обязательно должны быть и такие, названия которых начинаются с оппозиционного звука *п*).

Когда не останется никаких сомнений в том, что учащиеся хорошо отличают звонкий согласный от глухого в начале слова, отрабатывается различение и произношение этих согласных в конце и в середине слова. Последнее необходимо для усвоения соответствующих правил правописания.

К правописанию сомнительной согласной в конце и середине слова надо подходить очень осторожно. Усвоение этого правила требует большого количества тренировочных упражнений.

Оно связано с постоянной работой над правильным произношением звонких и глухих согласных, их различением, над уточнением связи между звуком и буквой. Предварительная работа на уроках развития речи и грамоты по изменению формы слова, по подбору родственных слов и т. д. также способствует прочному усвоению правописания слов со звонкими и глухими согласными. Практическим путем учащиеся узнают, что звонкие согласные в конце или в середине слов звучат глухо, поэтому, прежде чем записать слово, надо его проверить, изменить так, чтобы после сомнительной согласной стояла гласная. Дети должны уметь проверить звонкие и глухие согласные, подобрать проверочное слово.

Усвоение звонких звуков *ц, ч, щ* и соответствующих букв в процессе обучения грамоте, если они правильно произносятся и хорошо различаются на слух, не представляет особых затруднений.

Изучение аффрикат — слитных звуков начинается со звука *ч*, а затем идут звуки *ц* и *щ*. Эти звуки легче всего выделить с помощью отчетливого договаривания до конца слов *мя-ч, оте-ц*. После закрепления чтения и письма слов с указанными буквами проходится правило правописания гласных после этих звуков: *ча, ща* всегда пишутся через *а, чу, щу* всегда пишутся через *у*. Дети узнают, что звуки *ч* и *щ* всегда мягкие, однако при письме после них пишется *а* и *у*. Повторяются правила правописания слов с сочетанием *ши* и *жи*. Усвоение правописания слов с *ча, ща, чу, щу*, *жи* и *ши* основано на зрительных восприятиях.

В этот же период большое внимание уделяется упражнениям на сопоставление звука *ц* со звуками *с, с', т*; звука ч со звуками *ц, ш, т', с, щ*; звук щ сопоставляется со звуками *ш, ч, с', т', ц*.

На этом этапе ведется работа над звуковым и слоговым составом ранее пройденных и вновь усваиваемых слов. Она заключается в разложении слов на слоги и звуки, в чтении слов со стечением двух, трех согласных типа выстрел, гвоздь, а также слов с раздельным произношением согласной и гласной, обозначаемым разделительными *ь* и *ъ* (например, *семья, объявление*).

Большое внимание отводится переходу от слогового чтения легких по звуковому составу слов к плавному чтению целыми словами. Навык этот формируется у детей довольно медленно в процессе упорной и систематической работы.

Наряду с упражнениями, формирующими навык чтения целыми словами, следует шире применять упражнения в различении слов, сходных по буквенному составу, так как дети часто их читают неправильно. Для этого можно использовать упражнения в чтении слов, сходных по звучанию и начертанию, но различных по значению; например: *стол-столб, колобок-клубок, завод-садовод, копал-купал-купил*. Эти слова отчетливо прочитываются, анализируются по звуко-буквенному составу и сравниваются. Устанавливается, что некоторые слова состоят почти из одних и тех же букв, например *копал-купал-купил*, однако некоторые из букв в них не одинаковы (так, во втором слове вместо *о* стоит *у* и т. д.), поэтому получаются разные по значению слова.

Следует упражнять детей в различении грамматических форм одних и тех же слов (*дом, дома, к дому*) или родственных слов (*земля, земляк, земляника*). После чтения слова обязательно сравниваются и сопоставляются, выясняется их звуко-буквенный состав, уточняется значение.

Подобные упражнения дают возможность ребенку не только ориентироваться в процессе восприятия на основную часть слова, но и выделять его морфологические элементы — суффиксы, окончания. Основная цель этих упражнений — научить ребенка различать состав слова, развивать у него лексико-грамматические обобщения.

Как только учащиеся прочно овладеют навыком правильного плавного слогового чтения, начинается обучение чтению про себя переходной ступенью между громким чтением и чтением про себя является шепотное чтение. Ребенок сначала учится читать шепотом отдельные слова и короткие фразы, прочитанные ранее вслух, потом предложения и небольшие тексты.

Для того чтобы проверить, понимает ли ребенок то, что читает, ему даются задания подобрать иллюстрации, пересказать прочитанное, ответить на вопросы по содержанию прочитанного.

Таким образом, дети, обучаясь грамоте, приобретают навыки анализа речи: безошибочно делят предложения на слова, слова на слоги, слоги на звуки, соотнося звуки с буквами. Они научаются различать гласные и согласные, твердые и мягкие звуки и определять, какой следующей буквой надо обозначить твердое или мягкое звучание согласных. Они могут плавно, целыми словами, без деления на слоги читать несложный текст, понимать читаемое. При чтении учитывать знаки препинания, делать паузы, соблюдать в зависимости от смысла текста повествовательную, вопросительную и восклицательную интонацию.

Дети приобретают умение грамотно и безошибочно писать под диктовку небольшой текст, слова которого не расходятся с произношением, ставить заглавные буквы в начале предложения, в именах людей и кличках животных, усваивают правописание гласных после шипящих, практически знакомятся с правописанием звонких и глухих согласных в конце и в середине слова, научаются переносить слова с одной строчки на другую, правильно ставить ударения.

Приобретение этих знаний и умений возможно лишь в том случае, если, *во-первых*, параллельно будет вестись большая подготовительная работа на уроках развития речи, способствующая обогащению словаря и правильному пользованию грамматическими формами речи; *во-вторых*, если к моменту прохождения звуков и букв будет сформировано правильное произношение их; *в-третьих*, если в процессе обучения грамоте будут проводиться звуко-буквенный и орфографический разбор каждого предложения, упражнения с разрезной азбукой на закрепление пройденного и различные виды письменных работ.

Без такой подготовки невозможно в дальнейшем перейти к изучению более сложных правил грамматики и правописания.

Правильное написание учащимися орфограмм разного типа в дальнейшем обеспечивается в первую очередь осознанием значения слова и его формы в предложении, в речи. Поэтому при изучении того или иного грамматического понятия или правила правописания необходимо, чтобы ребенок был подготовлен к обобщениям грамматических закономерностей языка на основе своего речевого опыта, т. е. уже практически обучен языку. В то же время грамматика как учебный предмет, в свою очередь, используется для развития речи. Сначала осмысливается грамматическое явление, которое лежит в основе орфографического правила, а затем из него выводится само правило. В этом случае оно сознательно усваивается детьми.

Большую практическую помощь в усвоении грамматики может оказывать чтение. В связи с дальнейшим развитием навыка чтения и переходом к выборочному чтению «Родной речи» следует специально уделять внимание словарной работе. Здесь предусматривается работа над правильным произношением слова, понимание его лексического и грамматического значения и употребление слова в связной речи.

Чтобы новое слово вошло в активный словарь ребенка, нельзя ограничиваться изолированным его изучением, а, раскрывая значение этого слова, следует практически показать, как оно употребляется в речи. Таким образом, в процессе чтения ребенок должен усваивать не только лексическое значение слова, но и его грамматическую форму. Слова в читаемых рассказах даются в контексте, и это помогает учащимся практически усвоить, когда и как их можно использовать. Кроме того, контекст способствует осознанию всех оттенков значения слов и практически показывает, как изменяется значение слова в зависимости от приставки, суффикса, окончания.

Такая работа на уроках чтения создает предпосылки для усвоения ребенком того или иного грамматического раздела или правила правописания и в то же время может служить средством закрепления уже определенной грамматической закономерности или пройденного правила, их осмысления и использования в собственной речи.

О.А. Токарева, И.Н. Шуть

Первоначальный период обучения грамоте детей с моторной алалией*

<...> Обучение грамоте — это средство приобретения детьми первоначальных навыков правильного чтения и письма, средство формирования их мышления.

Обучение грамоте в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи проводится общепринятым в советской школе звуковым аналитико-синтетическим методом, основоположником которого является К.Д. Ушинский, разработавший звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте и создавший методику первоначального обучения русскому языку. <...>

* Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики / Под ред. Л.И. Беляковой. — М., 1985. — С. 88–96.

Результатом плодотворных поисков в области методики обучения грамоте на современном этапе является новый «Букварь», составленный В.Г. Горецким, В.А. Кирюшкиным, А.Ф. Шанько и пособие к нему, в котором раскрывается система работы по обучению детей грамоте.

<...> Обучение грамоте по новому «Букварю» осуществляется звуковым аналитико-синтетическим методом с учетом достижений современной лингвистики, психологии и педагогики. Новым в «Букваре» В.Г. Горецкого и др., по сравнению с традиционным подходом к обучению грамоте, является, *во-первых*, последовательность изучения звуков и букв, определяемая частотностью их употребления в речи. *Во-вторых*, обязательное использование слого-звукового анализа с опорой на схемы, которые представляют собой модели анализируемых слов. Слого-звуковой анализ является непременной составной частью всей работы в первоначальном периоде обучения грамоте, обеспечивающей детям проникновение в фонетическую структуру слова. *В-третьих*, в новом «Букваре» вводится одновременное чтение слов с твердыми и мягкими согласными. *В-четвертых*, на основе учета принципа частотности звуков и букв значительно обновилась и увеличилась лексика нового «Букваря», это позволяет включать для чтения более полноценные в дидактическом и литературном отношении букварные тексты. Однако новый «Букварь», утвержденный в качестве стабильного учебника в общеобразовательных школах и система обучения грамоте, разработанная В.Г. Горецким, В.А. Кирюшкиным и А.Ф. Шанько, рассчитаны на обучение детей с нормальным речевым развитием и определенной готовностью к обучению грамоте, формирующейся в процессе всего предшествующего речевого развития ребенка.

Эта готовность включает в себя практическое владение к моменту обучения грамоте речью как средством общения, с достаточным словарным запасом и сформированным практическим путем грамматическим строем языка. Кроме этого ребенок должен быть подготовлен к овладению звуковым анализом слова.

Иначе обстоит дело с обучением грамоте детей с моторной алалией, у которых имеется общее речевое недоразвитие, проявляющееся в несформированности всех компонентов речевой системы. <...>

Подготовительному периоду обучения грамоте детей с моторной алалией придается очень большое значение. В течение этого периода дети получают определенную речевую подготовку. На уроках развития речи ведется работа по накоплению и уточнению

словаря и формированию грамматического строя речи. На уроках произношения и на индивидуальных занятиях преодолеваются индивидуальные речевые затруднении учащихся и формируются навыки правильного произношения звуков и слов.

Большое внимание в подготовительный период обучения грамоте отводится развитию у детей навыков в звуко-слоговом анализе слова. Дети учатся вначале делить на слоги, а затем на звуки слова простейшего звуко-слогового состава, что является той минимальной основой, без которой не может быть усвоена грамота. Все упражнения проводятся исключительно на правильно произносимых звуках и словарном материале, звуковой состав которого правильно произносится всеми детьми.

Специальных уроков грамоты в подготовительный период в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи не выделяется, но из каждого урока произношения отводится 12-15 минут упражнениям, направленным на анализ и синтез звукового состава слова.

Несмотря на длительность подготовительного периода обучения грамоте, уровень овладения первоначальными навыками чтения и письма у детей с моторной алалией не отвечает в полной мере предъявляемым требованиям программы. Это показывают и наблюдения за процессом обучения грамоте и проверка знаний учащихся в конце учебного года.

Наибольшие затруднения у детей вызывают операции звукового анализа и синтеза слов. Эти затруднения свидетельствуют о том, что несмотря на длительный подготовительный период дети приступают к обучению грамоте недостаточно подготовленными к анализу звуко-слогового состава слова. Это вызывает необходимость искать более совершенные приемы обучения грамоте детей с моторной алалией.

Мы поставили своей задачей выявить трудности детей с моторной алалией в первоначальном периоде обучения грамоте и разработать более эффективные методические приемы по их преодолению.

С этой целью, в конце подготовительного периода обучения грамоте, было проведено обследование 80 детей с моторной алалией, учащихся подготовительных и 1 классов (первого года обучения). Обследование проводилось по общепринятой методике и включало выявление состояния звукопроизношения, слоговой структуры, фонематического восприятия и звукового анализа слова. Состояние звукового анализа у учащихся после 3–3,5 месяцев обучения вызывало у нас особый интерес, как необходимая

предпосылка к обучению грамоте. Для этого учащимся предлагалось выполнить определенные задания. Например, в словах *мох, сын, стол, осы, муха, сани, лампа, утка, лиса* требовалось определить количество и последовательность звуков, количество слогов, гласных и согласных звуков и назвать их «вразбивку».

Анализ полученных результатов обследования позволяет сделать определенные выводы:

- В течение подготовительного периода обучения дети сравнительно легко усваивают правильное произношение звуков в словах в соответствии с требованиями программы и значительно труднее преодолевают дефекты слоговой структуры.
- Нарушения слоговой структуры сохранялись и выражались в ее упрощении за счет пропуска слогов и гласных звуков, за счет сокращения стечений согласных; в увеличении числа слогов за счет добавления лишних слогов или гласных; в перестановке слогов внутри слова.
- Обследование показало, что не вызывает затруднений произношение односложных и двусложных слов без стечений согласных.
- Ошибки отмечаются в воспроизведении двусложных и трехсложных слов со стечениями согласных. Однако наибольшие затруднения у детей с моторной алалией выявились в звуковом анализе. Дети не могли сознательно и правильно ориентироваться в звуковом составе слова: определить количество и последовательность звуков в слове, выделить правильно отдельные звуки из слова, смешивали понятия «звук», «слог», «слово». Затруднения в звуковом анализе отмечались у всех обследованных учащихся, хотя и в разной степени.
- В отдельных случаях затруднения в звуковом анализе вызывались несформированностью фонематического восприятия, трудностями в дифференциации позиционных фонем. В других случаях, у большей части обследованных детей, несформированным оказалось само действие по выделению звуков. Дети не смогли сделать слово объектом своего исследования. Проведенное обследование показало, что в течение подготовительного периода у детей не формируется необходимая готовность к обучению грамоте.

В целях совершенствования подготовки учащихся к обучению грамоте и преодоления трудностей в звуковом анализе мы провели обучающий эксперимент. <...>

Рассматривая формирование звукового анализа как формирование определенного умственного действия, мы взяли за ос-

нову систему поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Кроме того, использовалась методика фонемного анализа, разработанная Д.Б. Элькониным. Ребенку давались карточки со схемой звукового состава слова, предлагалось интонирование для выделения звуков и карточки или фишки для обозначения звуков в слове. В работе над звуковым анализом мы использовали *3 периода*: I — *работа над звуковым составом слова*; II — *работа над слоговым составом слова*; III — *работа над звуко-слоговым составом слова*.

Цель 1 периода: формирование звукового анализа слова на определенных типах простейших звуко-слоговых структур (односложные и двухсложные слова).

Мы объясняли учащимся, что слово состоит из звуков, что каждое слово требует определенной последовательности звуков, учили выделять гласный звук, стоящий под ударением и предлагали схему работы над звуковым составом слова:

1) назвать слово;
2) определить его звуковой состав, т. е. определить количество и последовательность звуков в слове, гласные и согласные звуки в слове, выделить ударную гласную в слове.

В данном периоде с каждым ребенком было отработано по 15–18 слов.

После того, как учащиеся успешно справились с анализом слов отрабатываемых в этом периоде структур, можно было переходить ко второму периоду.

Цель II периода: научить учащихся слогоделению; научить их пользоваться словами более сложной звуко-слоговой структуры (двух, трехсложные слова со стечениями согласных).

Схема работы над слоговым составом слова во II периоде:

1) назвать слово;
2) определить количество и последовательность слогов в слове;
3) выделить гласные в слове (вспомнить правило слогоделения);
4) определить ударный слог (из предъявленных картинок найти такие, в названиях которых три слога, но ударным является первый или третий слог);
5) самостоятельно придумать слово по данной схеме.

В этом периоде с каждым учащимся было отработано по 20 слов.

Переход к следующему периоду стал возможен после того, как учащиеся научились успешно анализировать слоговой состав слов предложенной структуры (двух, трехсложные слова со стечениями согласных в середине, в начале и в конце слова).

Цель III периода: формирование у учащихся звуко-слогового анализа слова.

Схема работы над звуко-слоговым составом слова в третьем периоде:

1) назвать слово;
2) определить его звуко-слоговой состав (количество и последовательность звуков и слогов в слове);
3) определить ударный слог.

С целью выявления уровня сформированности звукового анализа слова в конце подготовительного периода обучения был проведен контрольный эксперимент, включавший составление звуко-слоговой графической схемы слова, выделение количества и последовательности слогов и звуков в слове, выделение гласных и мягких согласных звуков. Испытуемым предъявлялось 15 картинок с названием слова различной звуко-слоговой структуры. Детям предлагали самостоятельно придумать слова к каждой из предложенных схем, дополнить слоги до целого слова, определить в нем ударение, выделить мягкие согласные.

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что основная масса учащихся успешно справилась с выполнением заданий.

Трудности возникли у отдельных учащихся при определении мягких согласных в слове — для них характерно было смешение твердых и мягких согласных.

Экспериментальное обучение оказало положительное влияние на формирование звукового анализа слова, что было выявлено в дальнейшем обучении грамоте.

Это позволяет сделать некоторые выводы:

- Нельзя приступать к обучению грамоте без достаточной готовности учащихся в звуковом анализе.
- В работе по формированию звуко-слоговой структуры следует учитывать принцип индивидуального подхода к учащимся. Процесс овладения звуко-слоговым составом слова может быть понят только в его связи с общим и речевым развитием ребенка, состоянием его слухового восприятия, уровне его артикуляционных возможностей, развитием мотивационной стороны деятельности.
- Работа по формированию навыков звукового анализа слова должна проводиться последовательно по трем периодам.
- Для каждого периода работы по формированию звукового анализа слова должны быть подобраны специально разработанные упражнения.<...>

РАЗДЕЛ 7. Методики обучения русскому язы учащихся 5—10 классов

У учащихся средних и старших классов специальной школы наблюдается более слабая степень выраженности речевых нарушений, чем у младших школьников, при сохранении общей структуры дефекта. У них в основном сохраняются нарушения лексико-грамматической и лексико-семантической сторон речи, требующие специально организованной коррекционной работы (В.П. Азарова, О.А. Токарева, Г.В. Бабина, Т.Я. Молочник). Эти нарушения наиболее отчетливо проявляются на уровне восприятия и продуцирования связных высказываний (Л.Р. Давидович). Помимо этого, страдают механизмы порождения, понимания и воспроизведения текстов в целом (А.А. Алмазова).

Однако, в процессе обучения русскому языку в 5-10 классах специальной школы отсутствует необходимое учебно-методическое обеспечение, используются программы и учебники школы общего типа. Ориентация учебно-методических материалов по русскому языку на отвлеченный, формальный анализ языковых фактов не способствует устранению имеющихся у названного контингента учащихся нарушений речевой и познавательной деятельности. Изучение различных разделов школьного курса русского языка (лексики, морфемики и словообразования, грамматики) должно опираться на пропедевтическую коррекционную работу по формированию соответствующих языковых обобщений и умений языкового анализа (О.А. Токарева, И.Н. Фомина).

Особенности речевого развития учащихся средних и старших классов речевой школы определяют потребность в создании специальной, коррекционно-ориентированной методики обучения русскому языку, построенной в соответствии с теоретическими и прикладными данными современной логопедии на основе лингвистических, психолингвистических, психологических, дидактических данных. Обязательным является сохранение коммуникативной направленности обучения русскому языку.

В. П. Азарова

Развитие речи в 5-6 классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи*

<...> Однако наши учащиеся в речевом развитии значительно отстают от своих сверстников, обучающихся в массовой школе. Если наши учащиеся сравнительно правильно строят рассказы на бытовые темы и пересказы отработанных художественных текстов, то с материалом по истории, биологии и другим предметам справляются гораздо хуже.

Так, рассказывая урок по истории, тот же ученик говорит: *«В тысяча девятьсот сорок пятого года окончилась война»*. В рассказе по природоведению особенно заметна бедность речевых средств и конкретность понимания явлений. Приводим рассказ Вити (14 лет).

«Уничтожайте мух!

Мухи распространяют разные болезни, насекомых. Мухи распространяют болезни: дизентерию, брушной тиф, буркулез. И еще вместе с мухами переносятся микробы на лапках. Мухи летают по помойкам и на свалках, они в лапках берут себе микробы и болезни и летят в комнату, садятся на разные продукты. Надо мух уничтожать».

Из этого рассказа можно видеть, что многие слова еще не прочно вошли в активный словарь ученика, некоторые трудны ему по произношению. Даже в простых предложениях встречается аграмматизмы. Кроме того, в данном рассказе ярко проявилась конкретность понимания явления — мухи берут где-то микробы и несут их.

Изучение детей показывает, что наши ученики 5–6 классов еще не знают многих довольно распространенных слов, недостаточно понимают значение некоторых слов, не всегда могут правильно построить фразу. От этого страдает усвоение учебного материала.

Так, например, встретившееся в тексте слово «беспечный» некоторые учащиеся поняли как *без печки* (по созвучию), слово «надменный» — как *жадный, хитрый*, «беспринципный» — *без специальности*, «худосочный» — досочный, сделанный из досок, «рудник» — *родник*, «скорбь» — объяснили, *что это что-то скребут* и т. д.

---

* Специальная школа / Под ред. проф. А.И. Дьячкова. – М., 1965, вып. 2. — С. 86–91.

Как видно из примеров, значения слов часто смешиваются из-за внешнего сходства слова. Нередко слова и фразы понимаются очень конкретно. В предложении *«Угнетатели разжигали войну между народами»* слово *разжигали* поняли в прямом смысле. Предложение *«Рабочие напрягали силы, чтобы вывезти машины в глубь страны»* некоторые дети объяснили так: *«Рабочие на себе везли машины»*.

В других случаях наблюдается неправильное употребление слов из-за недостаточного различения их оттенков или из-за недостаточного знания конкретных значений слов. Так, описывая картину «Наводнение», учащиеся употребляли такие предложения: *«Река вышла из берегов и заняла деревню. Лодка подплыла к утопленному дому»*.

В построении фразы наши учащиеся тоже допускают множество ошибок: опускают или неправильно используют предлоги, неправильно согласовывают существительные и местоимения с прилагательными и глаголами. Они могут сказать: *«Случилось это из одной деревни»*.

Также допускаются ошибки управления, например: *«О мужестве русских революционерах», «На деревьев распустились почки»* и т. д.

Как видно из характеристики речи, учащиеся еще не вполне овладели теми закономерностями языка, которые доступны даже детям 1—2 классов массовой школы, а словарь у наших детей значительно беднее, чем у нормально развивающихся учащихся 13—14 лет.

Учитывая, что преодоление речевых недостатков требует специальной углубленной работы, уроки развития речи в нашей школе выделяются в самостоятельные. По сетке часов в 5 классе — три урока в неделю, в 6 — классе — четыре. <...>

На уроках развития речи перед нами стоят две основные цели: практическое накопление, расширение и уточнение словарного запаса учащихся и развитие грамматического строя речи.

В основе развития речи в старших классах лежит знакомство не только с непосредственно окружающей и наглядно воспринимаемой действительностью, как это имело место у младших школьников, но и с явлениями, более далекими от повседневной жизни детей.

Дети учатся использовать в своей речи новые слова, слова абстрактного и отвлеченного значения и более сложные синтаксические конструкции.

На уроках развития речи работа ведется в двух направлениях: лексическом и грамматическом. Обозначенные в программе лексические темы позволяют постепенно и последовательно рас-

ширять кругозор, накапливать, уточнять, обогащать словарь. На лексическом материале дети практически овладевают грамматическими категориями и синтаксическими конструкциями, которые необходимо предусматривать программой.

Для расширения кругозора и накопления активного и пассивного словаря детей на уроках развития речи мы использовали различные темы. Наблюдения за сезонными явлениями (осень, зима, весна), жизнь и дела нашей страны (картины жизни до революции, Октябрьская революция, герои революции и гражданской войны, жизнь детей прежде и теперь), труд людей на предприятиях нашего города и многие другие.

По этим темам мы проводили различные виды работ: читали и разбирали рассказы, картины, смотрели учебные кинофильмы, проводили экскурсии в музеи, за город, по городу, на предприятия. А затем составляли с учащимися пересказы, описания экскурсии, рассказы по картинам и т. д. При этом по сравнению с массовой школой отбор слов по объему был гораздо шире.

Вот, к примеру, как проходила работа над словарем при составлении описания экскурсии в Музей революции. Во время экскурсии ребята узнали значение новых слов и выражений — *диорама, царский режим, баррикады, прокламации, воззвания*. На уроке развития речи учитель, записав на доске эти слова, шире объяснил их значение, ребята составляли различные предложения с каждым из них. Затем, при составлении рассказа по экскурсии, эти слова были даны как опорные, чтобы учащиеся могли их использовать в своих сочинениях. Далее на уроках истории учитель предлагал ребятам использовать эти новые слова в своих ответах. Если учащиеся затруднялись, то эти слова записывались на доске. Так, в течение нескольких уроков новые слова были закреплены, впоследствии многие дети свободно пользовались ими в своих ответах по истории.

При работе над словарем по данной экскурсии уточнялось и расширилось значение уже известных слов и выражений: *Исторический музей, история музея, Музей революции, беспримерные подвиги, решающий штурм, мужество революционеров, узники, пленники* и т. д.

При работе над пересказом художественных текстов мы проводили сначала словарную работу. После первого знакомства с текстом учитель выяснял, какие слова учащиеся не понимают или недостаточно понимают. Эти слова выписывались на доске и значения их объяснялись в данном контексте. Новые слова разбирались по составу, подбирались родственные слова.

Затем дети подводились к усвоению обобщенного значения данного слова путем включения его в различные предложения.

Слова, которые должны войти в активный словарь, учащиеся записывают в свои словари с объяснением обобщенного значения. На следующих уроках мы обязательно возвращаемся к этим словам, требуя, чтобы дети пользовались ими при пересказе и изложении.

Слова, трудные для учащихся, крупно выписываются на карточках, красной тушью выделяется корень слова и карточка вывешивается в классном уголке в разделе «Запомни».

Только после такой работы можно перейти к рассказу или к пересказу прочитанного. Например, при чтении рассказа Тургенева «Воробей» учащиеся не поняли слов «зачуяв», «трепетало», «красться», «искаженный», «взъерошенный», «одичал». Мы объяснили эти слова, выделив в каждом слове корень, подобрали родственные слова, составили предложения, а слова «искаженный» и «взъерошенный» записали на карточки и вывесили в классном уголке.

Надо сказать, что в работе над словарем важно не только объяснить новые слова, но и расширить смысловое значение уже имеющихся у детей слов путем уточнения ситуаций, в которых они могут встретиться. Такие, например, простые слова, как *разрезать, резать*, учащиеся соотносят только с продуктами питания — *резать, разрезать хлеб, колбасу*. Учитель объясняет, что эти слова могут употребляться и для обозначения других действий, например, *пароход разрезает носом воду, самолет крылом разрезает воздух* и т. д.

Чтобы сделать речь наших детей красочнее, богаче, стройнее, большое внимание на уроках развития речи уделяется подбору синонимов. При составлении рассказа и пересказа учитель все время спрашивает детей: «Как еще можно сказать?», «Чем можно заменить это слово?»

В 5–6 классах учащиеся уже подготовлены к тому, чтобы с помощью объяснений понять переносное значение слов. Поэтому значение таких выражений, как «горькая насмешка», «ледяная душа», «широкая натура», «цепкая память» и многие другие мы подробно объясняли и показывали, как возникло здесь переносное значение. Чтобы объяснить выражение, например, «холодная душа», мы провели ряд сравнений: лед холодный, им можно все заморозить, ледяная вода — холодная, ледяная (холодная) душа — недобрая, неотзывчивая, так говорят про человека, которого не беспокоит ничье несчастье и т. д.

Чтобы закрепить объяснение, мы стали искать примеры литературных персонажей с «ледяной душой» и дети сами назвали Кощея Бессмертного, Снежную королеву.

Очень важным видом словарной работы является словообразование. В классе мы стараемся разобрать такие приемы словообразования, по аналогии с которыми учащиеся смогут образовывать новые слова самостоятельно. Важно научить детей находить основную смысловую часть слова — корень. Этот раздел работы тесно сливается с звуко-морфологическим анализом.

При самостоятельном образовании новых слов учащиеся нашей школы нередко допускают ошибки, которые едва ли встретятся у детей 13-14 лет, обучающихся в массовой школе. Однако такие ошибки являются продуктивными, так как они рождаются в поисках нужного слова (по аналогии со словами «снижение», «повышение» дети образовывали «*извергение*» от «изверг». По аналогии со словами «старательно», «внимательно» появлялось слово «*приятельно*»).

В своей работе мы использовали основные способы словообразования — приставочное и суффиксальное. Дети учились с помощью различных суффиксов практически образовывать названия признака предмета от названия предмета (*мужественный — мужество, смелый — смелость*); название действия — от названия предмета (*пресс — прессовать, штамп — штамповать*).

Для упражнений в образовании новых слов использовались различные словосочетания, например, *без конца — бесконечный*, *в первый раз — впервые* и т.д.

Особенно большое внимание мы уделяли словообразованию при накоплении прилагательных, наречий, сложных существительных.

Расширяя и обогащая словарь, мы не ограничиваемся только работой над смысловым значением слов, но отрабатываем и произношение новых слов. Поскольку дети часто затрудняются произносить то или иное слово, мы старались выделить и объяснить каждую морфему в слове и добивались правильного четкого произношения ее, также как и каждого звука. Такая работа проводилась не только с новыми словами, но и со знакомыми, которые учащиеся затруднялись воспроизводить. Каждое отрабатываемое слово выписывалось на доске, разбиралась по составу, а затем четко прочитывалось. Например, записали и разобрали слово «освободившись». После разбора это слово произносили сначала по слогам, выделяя ударный слог, а затем добивались слитного четкого произнесения всего слова.

В работе над связным текстом мы стремились развить логическое мышление и связные высказывания детей на основе понимания ими причинно-следственных отношений. После знакомства учащихся с текстом весь рассказ разбирался по вопросам, для того чтобы выяснить, как учащиеся поняли его содержание. С этой же целью проводилось выборочное чтение. Задания подбирались так, чтобы в результате чтения получился сжатый связный рассказ.

Задача учителя: научить детей выделять главное в тексте и передавать его без лишних второстепенных событий, это подводит учащихся к сжатому пересказу, схватывающему основную линию рассказа, что особенно важно при работе по истории, биологии, географии. Составление планов к рассказам тоже способствует выделению основного их содержания. Обычно дети стараются запомнить рассказ подробно и воспроизвести его со всеми мелочами, а в ходе пересказа теряют основную мысль, повторяются, от этого страдает смысл пересказываемого текста.

<...> Параллельно с работой над лексикой на уроках развития речи учащиеся практически овладевают грамматическим строем речи и новыми грамматическими категориями, подготавливаются к грамматическому анализу предложений. Программа по развитию речи в 5–6 классах предусматривает накопление сложных и сложноподчиненных предложений цели, причины, времени, места и др. Если вид нужного нам предложения дети еще не знают, то мы выделяем его из готового текста и по его типу строим подобные. Для этого учитель ставит вопросы так, чтобы ученик мог ответить определенным предложением. <...>

При работе над сложноподчиненным предложением цели учитель направлял внимание ребят на вопросы: для чего? с какой целью?

Например, читая рассказ о летчике Гастелло, учитель спрашивал:

«С какой целью враги стреляли в бак самолета?»

Ответ. Враги стреляли в бак самолета для того, чтобы самолет загорелся.

Вопрос. Для чего капитан Гастелло направил свой горящий самолет на вражеские цистерны с бензином?

Ответ. Гастелло направил свой горящий самолет на вражеские цистерны для того, чтобы их уничтожить.

Эти предложения выписывались на доске, а затем по аналогии с ними учащиеся строили предложения на темы нашей школьной жизни.

При работе над сложноподчиненными предложениями, этот тип предложения выделялся из речи ребят, записывался на доске и затем по его образцу из двух данных учителем простых предложений составлялось одно сложное.

Например, даны предложения:

«Дом был полон народу», «Дом стоял на холме». Как соединить эти предложения в одно?

Дети говорят: «Дом, который стоял на холме, был полон народу» и т. д.

Главное заключалось в том, что ребята упражнялись в самостоятельном построении определенного типа предложения.

Трудно приступить к изучению какой-либо грамматической категории, если дети еще практически ею недостаточно владеют. Например, учащиеся мало и часто неправильно пользовались местоимениями в косвенном падеже, не умели существительное заменить местоимением, заменить первое лицо — третьим и т. д. Поэтому, прежде чем начать изучение местоимения на уроках грамматики, необходимо было на уроках развития речи научить учащихся практически пользоваться местоимениями в косвенном падеже, изменять их, заменять ими существительные. Учиться изменять местоимения мы начали в самых простых упражнениях.

Например, учитель дает ученику книгу и спрашивает: «Кому я дал книгу?» Ученик отвечает: «Мне». — «У кого в руках книга?» — «У меня». «О ком я сейчас говорю?» — «Обо мне». «С кем я говорю?» — «Со мной» и т. д.

Затем упражнения усложнялись. В готовом тексте нужно было заменить существительное в косвенном падеже местоимением. После того как ребята научились изменять местоимения, мы стали тренировать их в замене первого лица третьим, сначала в конкретных предложениях, касающихся жизни самих учащихся, а затем в рассказах.

Можно взять другой пример. В активном словаре детей мало наречий. Учащиеся пользуются только наиболее простыми наречиями, типа *хорошо, чисто, смело, быстро* и прежде чем изучать наречие как грамматическую категорию, надо было подготовить учащихся к этому. На уроках развития речи мы стали накапливать наречия, учить детей образовывать их от других частей речи и от словосочетаний, употреблять в речи наречия отвлеченного значения (*беспросветно, беззаветно, безмятежно, геройски* и др.). Вот один из уроков на эту тему.

Цель урока: накопление, образование и употребление наречий в самостоятельной речи.

Ход урока.

I. Проверяется домашнее задание — пересказ рассказа «Жизнь крестьян до революции». Из этого рассказа выбираются наречия. Учащимся предлагается найти слова, от которых образованы вы-

бранные наречия. Слова выписываются на доске парами: *жестокий — жестоко; мужественный — мужественно; тяжелый — тяжело; невеселый — невесело*.

II. Учитель сообщает учащимся тему урока, а затем проводятся следующие упражнения:

а) На доске написаны наречия *вброд, наповал, настежь* и др. Учитель читает предложения, а ученики должны дополнить их соответствующим наречием из числа выписанных на доске («переходить речку...», «распахнуть окно...»). Значение каждого нового слова — наречия объясняется, предложения по возможности иллюстрируются картинками или действиями.

б) Учащимся предлагается образовать наречия от словосочетаний — устно, с помощью учителя (*каждый день — ежедневно; без отказа — безотказно* и т. д.). С вновь образованными наречиями придумываются предложения, новые слова — наречия — записываются в тетради.

в) Учитель показывает учащимся картину «У дверей школы». Картина рассматривается, затем по ней составляются отдельные предложения с использованием новых слов.

III. На дом дается задание продумать, как можно составить связный рассказ по этой картине.

Таким образом, на уроке учащиеся узнали новые слова и получили первый опыт их использования.

Приведем еще один урок, проведенный с целью практического накопления прилагательных. Урок строился на материале экскурсии на карандашную фабрику:

I. В вводной беседе разбирались вопросы: «Где были?», «Какие карандаши выпускает фабрика?», «Что понравилось на фабрике?».

II. Словарная работа состояла в следующем:

а) учащиеся вспоминали те слова, которые они услышали на фабрике. Эти слова (названия предметов) записывались на доске, список дополнялся учителем;

б) слова (*экскурсия, экскурсовод, карандаш, цех, графит, грифель* и др.) прочитывались вслух всеми учащимися;

в) давалось задание: «От выписанных существительных образовать прилагательные, чтобы потом можно было составить интересный и красивый рассказ (*карандаш — карандашная, цех — цеховой* и др.);

г) к выписанным прилагательным предлагалось подобрать нужные существительные (*карандашная фабрика, графитный цех*);

д) по вопросам учителя составлялись предложения, из которых затем строился небольшой связный рассказ (рассказ записывался на доске и в тетрадях).

Так на уроках развития речи постепенно накапливался и расширялся словарный запас детей, практически отрабатывался грамматический строй речи. У детей расширялась возможность устного общения и создавалась база для более успешного усвоения учебного материала.

Л.Р. Давидович

Особенности формирования речи и письма у учащихся школ для детей с тяжелыми нарушениями речи*

Письмо является особым и наиболее сложным видом речевой деятельности, одним из средств коммуникации. Формированию навыка правильного творческого письма уделяется много внимания в процессе коррекционного обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Овладение умением связно, свободно излагать мысли в репродуктивной и продуктивной форме письменной речи расширяет возможности учащихся в плане их профессиональной ориентации и социальной адаптации после окончания специальной школы.

Вопросы изучения письма учащихся младших классов речевых школ нашли отражение в исследованиях Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спировой, И.К. Колповской и др. Авторы отмечают стойкость дисграфических и грамматических ошибок, несформированность морфологического и синтаксического анализа, затрудняющие конструирование и оформление предложений, выделение их из речевого потока.

Нас заинтересовала проблема развития связного творческого письма у учащихся, имеющих достаточно сформированный уровень связного устного изложения и репродуктивного письма. Это определило выбор возрастной группы (4 класс и старшие классы — 8–10). Самостоятельные письменные работы изучались с точки зрения полноты лексического состава, правильности построения и передачи содержания мысли, умения использовать повествовательное предложение. В соответствии с программными требованиями мы взяли два вида творческих письменных

* Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики / Под ред. Л.И. Беляковой. — М., 1985. — С. 95–101.

работ — сочинение по картинке (4 класс), предлагающее максимальную наглядность, и на свободную тему (8—10 классы) как наиболее самостоятельную форму продуктивного письма.

Ученикам 4 класса было предложено написать классное сочинение с опорой на наглядный сюжет. Картина «Вот так покатался» заключает в себе скрытый смысл, для выявления которого необходимо было последовательно проанализировать и оценить поведение главного героя, затем обобщить имеющиеся о нем данные и на этой основе прийти к верному умозаключению. Написанные сочинения свидетельствуют о возрастном умении детей к 4-му году обучения излагать мысли, о полноте использования лексических средств. Объем слов в тексте колебался от 24 до 87, в среднем сочинения состояли из 52 слов. Количество слов во фразе колебалось от 2 до 12. При этом большинство детей использовали предложения, включающие от 3 до 6 слов.

Исследователи обращают внимание на то, что увеличение количества слов в предложении является одним из показателей уровня речевого развития учащихся, «одним из критериев, по которому можно судить об оперативной памяти школьников, об умении говорящего удерживать и упреждать слова в процессе составления речи».

Можно отметить изменившийся качественный состав лексики в письменном сочинении четвероклассников. В текстах дети пользовались почти всеми частями речи, включая причастия, числительные, союзы, вводные слова. Исключение составляет деепричастие — наиболее сложная часть речи, которая плохо усваивается учащимися в процессе коррекционного обучения в специальной школе. Отмечается увеличение процента употребления существительных — 36,5% при норме 26,4%; глаголов — 27,7% при норме 17,3%. Глаголы используются в разнообразных формах. Помимо неопределенной формы, III лица единственного и множественного числа настоящего времени, появляются возвратные формы, глаголы в сочетании с отрицательной частицей «не», множественное число прошедшего времени. Прилагательные и наречия становятся доступны большинству детей; в работах 91,3% учащихся отмечены эти формы.

Но в то же время почти в 2 раза снижена частотность употребления прилагательных и составляет 4,8%, при норме 8,3%, примерно в 2,5 раза уменьшено количество употребляемых местоимений. Они составляют 4,8 текста, при норме 12,1%. Предлоги отмечены в работах всех учеников, возросла и частотность их употребления.

Недостатки формирования прилагательного и местоимения приводят к уменьшению употребления выразительных языковых средств, используемых детьми, к обеднению возможности передачи эмоционального и смыслового содержания текста, искусственному увеличению существительных.

В целом, количественные показатели лексического запаса, накопленные учащимися к 4-му году обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи, позволяют строить письменные творческие сочинения. <...>

Количественные показатели по всем частям речи имеют значительные индивидуальные колебания, вызванные неоднородностью состава учащихся. Это связано и с различным уровнем развития речи, отмечавшимся у детей при поступлении в школу, с неумением активизировать собственные лексические возможности, разной степенью сформированности связного изложения.

Отмечаем, что количественные показатели использования фраз в тексте колебались от 7 до 20. Большинство учеников составляли тексты из 9–11 предложений. Дети использовали простые, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. По сравнению с исследованиями устных высказываний учащихся 4 класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, включающими в основном 8–15 предложений в тексте, мы отмечаем еще большую тенденцию к увеличению объема развернутого высказывания. Анализ сочинений показывает, что в целом произошли положительные качественные изменения в развитии связного изложения, в умении целостно воспроизводить содержание, концентрировать внимание на главном. В письменных работах почти полностью отсутствует перечисление незначащих деталей. Рассказы эмоционально насыщены. Учащиеся научились правильно по линейной схеме располагать предикаты, что дало возможность последовательно, логично и эмоционально, не нарушая времени изложения, передавать сюжет. В ряде работ наблюдается динамика передачи сюжета. С этой целью дети использовали следующие друг за другом лаконичные фразы: «*Мухтар рвался. Веревка лопнула. Санки перевернулись. Коля упал в сугроб*».

В то же время 30 учеников из 150 не дали оценку поведения действующим лицам, не высказали своего отношения к содержанию, не смогли раскрыть внутренние структурно логические связи. Эти недочеты связаны с недоразвитием семантического уровня.

Большая часть детей основную идею текста раскрывала в последних фразах. В их сочинениях чувствуется отношение школьников к происходящим событиям, дается оценка поведения главного

героя. Во многих фразах информативный центр находится в конце предложения, что является типичным для письменной речи.

В работах учеников, составивших развернутые сочинения с разнообразным по смысловым оттенкам лексическим запасом и усложненными синтаксическими конструкциями, отмечены дисграфические и грамматические ошибки. Встречалось слитное написание предлогов с последующим словом, недописание окончаний, неправильности согласования, нарушения именного и глагольного управления. Часто отсутствовала, либо неправильно ставилась точка.

В целом можно отметить, что учащиеся 4-го года обучения начинают овладевать основными законами и практическими навыками построения письменного сочинения с опорой на сюжет. Они соблюдают структурно-логические переходы от фразы к фразе, стремятся расположить информативный центр фразы в конце предложения, основную информацию текста в заключении.

Продуктивная форма повествовательной письменной речи учеников 8—10 классов изучалась на основе написанных ими сочинений на свободную тему. Работы писались в нашем присутствии, без предварительной подготовки. Мы предложили разнообразные варианты тем к сочинениям о: профессиях, школьной жизни, походах, шефской работе, экскурсиях, кинофильмах, телепередачах, книгах, а также основанных на знании программы по литературе и т. д. Подавляющее большинство подростков, 93%, выбрало темы, опирающиеся на готовый сюжет (просмотренный кинофильм, небольшая прочитанная книга и т. д.). Лишь небольшая часть, 7%, написала работы, основанные на анализе собственного опыта — экскурсия, отдых, о профессиях и т. д. Своеобразие выбора тематики связано с неуверенностью в своих силах и осознанием ограниченности собственных речевых возможностей.

Ученики составляли тексты, включающие от 5 до 12 предложений, в среднем 8 предложений. При этом они использовали фразы полные, развернутые; простые, осложненные простые и различные типы сложных предложений. Каждая фраза состояла из разного количества слов — от 3 до 21, в среднем 10 слов. Объем слов в текстах колебался от 55 до 200, средняя наполняемость 100 слов.

К старшим классам у учащихся значительно возросли и улучшились возможности составления связного высказывания. Процентные показатели использования лексического состава почти полностью приближены к норме. В составленных сочинениях есть все части речи. Однако по-прежнему обращает на себя внимание малое употребление прилагательных. Прилагательные от-

мечены в сочинениях 50% учеников и составляют 3,7%, при норме употребления 8,3%; наречия встречаются в текстах 80% учащихся, причастия и деепричастия у 20% наиболее сильных учеников. Отмеченные особенности указывают на недостатки формирования выразительных средств языка. <...>

Несмотря на значительное приближение количественных показателей к норме, еще проявляются большие индивидуальные колебания внутри каждой части речи. <...> В то же время мы отмечаем, что по сравнению с младшими классами сгладились полюсные, крайние цифры разброса по всем частям речи. <...>

Эти данные свидетельствуют о качественно изменившихся возможностях использования лексики в связном изложении. Учащиеся располагают достаточным объемом лексических средств для составления связного текста. Представляет интерес анализ особенностей использования грамматических категорий в письменном сочинении. Как уже отмечено, не все ученики стремятся к употреблению прилагательного в наиболее сложной форме продуктивной письменной речи. В сочинениях, написанных совершенно самостоятельно, без предварительного анализа и подготовительной работы только 50% учеников использовали прилагательные. В младших классах прилагательные отмечены у 91,3% учеников. Прилагательное, как наиболее позднее и сложное образование в языке, имеющее большое значение для эмоционально выразительных средств речи и для речевой коммуникации в целом, полностью не реализуется в письменной речи у старшеклассников школ для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Наблюдались случаи неумения использовать более сложные грамматические категории, вобравшие в себя признаки различных частей речи: причастия, деепричастия и их обороты. В письме это выражалось в процентном увеличении содержания глаголов за счет применения формы перечисления.

Следовательно, образуется определенный разрыв между формально сформированными грамматическими категориями, имеющимися в устной речи учеников и их использованием в более сложной речевой форме.

В работах учащихся отмечены и дисграфические ошибки.

<...> В целом, излагая события в сочинении, они старались выделить главное, расположить предметы в определенной последовательности, предикаты первого порядка поставить в начале повествования.

Сочинения логичны и последовательны. В большинстве работ отсутствует разбросанность и скачкообразность изложения. Знаме-

нательным является тот факт, что старшеклассники старались придерживаться одного времени изложения событий, что свидетельствует о значительно изменившихся возможностях использования глагольной лексики. Старшеклассникам стали доступны не только описательные формы связного изложения, но и наиболее сложные виды продуктивного речевого высказывания в письменной форме.

Но наряду с преобладающим большинством благоприятных работ встречаются отдельные сочинения, носящие незавершенный по содержанию характер. Их отличает неумение последовательно, логично пересказать в письменной форме содержание книги или кинофильма, вычленить главное и второстепенное. В них можно найти длинные, бессвязные фразы: *«Манашка все утверждал, что это его сын, а он (отец) продавали свою землю, а их 3 было, которые зарились на имущество»*.

В развитии письменной речи учащихся школ для детей с тяжелыми нарушениями речи под воздействием направленного коррекционного обучения произошли качественные положительные изменения. Они, в преобладающем большинстве, овладели навыком свободно, связно излагать мысли в письменной форме. У учеников выпускных классов, в основном, сформировалось письмо как вид речевой деятельности, требующее не только перешифровки собственного замысла или знаний в определенные графические знаки, но и владение семантической, лексической и грамматической структурами языка. Но остаются определенные сложности в вариабельности использования языковых средств, синтаксических конструкций, в недостаточно высоком уровне развития лексико-грамматических категорий и их активизации и реализации в самостоятельном творческом письме.

О.А. Токарева, И.Н. Фомина

Изучение морфемного состава слова в 6-7 классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи*

<...> За исходное положение в ходе изучения русского языка принят тот факт, что все стороны в языке тесно взаимосвязаны. <...>

Лексическое значение слова создается путем взаимодействия и слияния в единое целое значений, присущих отдельным морфемам, составляющим данное слово.

* Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи. / Под ред. — М., 1987 — С. 58–65.

Известные методисты Т.А. Ладыженская, М.Ф. Скорнякова указывают, что умение образовывать слова с морфемами приходит к детям вместе с овладением ими речью. Навыки же уместного употребления слов с морфемами приобретаются человеком по мере расширения его умственного кругозора, знакомства с литературой, приобщения к речевому творчеству.

Вопросам морфемного анализа в практике преподавания русского языка в средней школе уделяется большое внимание, так как он очень важен и для практического усвоения изучаемых языковых явлений, и для осмысления теоретических положений, и для развития логического мышления учащихся, пробуждения у них бережного отношения к языку в целом.

Чтобы правильно проанализировать строение слова, нужно установить значение и роль морфем. При разборе слова по составу должны соблюдаться следующие правила:

- слово рассматривается с учетом его семантики и, следовательно, в связи с родственными словами (семантический фактор);
- слово рассматривается как единица, способная изменяться (грамматический фактор);
- устанавливается правильное соотношение производящей и производной основы, т. е. от какого слова и как образовано данное слово;
- привлекаются для сравнения одноструктурные слова, такие, которые сделаны по тому же образцу, по той же модели, что и анализируемое слово.

Все эти моменты анализа неотделимы друг от друга, выступают в единстве.

Морфемы, создающие слова с новым значением, являются главным объектом при изучении состава слова в школе, средством, которое позволяет наиболее точно и экономно именовать объект действительности.

Суффиксы с помощью которых слово переходит из одной части речи в другую, преобразуют форму передачи мысли: присутствие их в слове влияет на его синтаксическую роль и на характер связи с другими словами.

Разница в качестве морфем при равном их числе в составе основ обусловливает появление антонимов, синонимов и других системных образований, которые обеспечивают точность и яркость высказывания, например: предобрый и недобрый, вбежать и убежать. Изучение морфемного состава слова заключает в себе большие возможности для развития умственных способностей

учащихся, в частности, для формирования у них специфических умственных умений, без которых невозможно сознательное владение словом как языковой единицей, например: умение абстрагировать семантическое значение корня, приставки, суффикса от лексического значения слова, умение анализировать слово, выделяя составляющие его значимые части, умение сравнивать слова в целях установления их семантико-структурной общности и различия. Кроме этого развиваются такие мыслительные операции, как выделение существенных и несущественных признаков, нахождение сходства и различия, суждение, умозаключение, доказательство.

Для детей с тяжелыми нарушениями речи вопрос овладения навыками морфемного анализа имеет еще большее значение в сравнении с учащимися массовых школ.

Своеобразие развития анализа морфемного состава слов у детей с грубыми нарушениями речи показано в исследованиях Л.Ф. Спировой. Низкий уровень владения детьми с общим недоразвитием речи морфологическим составом слова является одной из причин как количественной обедненности, так и неправильного употребления многих слов.

Соответственно требованиям программы школы для детей с тяжелыми нарушениями речи учащиеся знакомятся с понятием «родственные слова» во 2 классе, начиная со II четверти на уроках развития речи до изучения данной грамматической темы на уроках русского языка. Дети должны научиться подбирать и группировать слова с общим корнем. Продолжая работу над корнем, приступают к изучению приставки, а затем и суффикса.

Следовательно, согласно программе по русскому языку школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, к старшим классам у учащихся должно сформироваться понятие о лексическом значении и морфемном составе слова. Однако в действительности практика не убеждает нас в этом.

Замечено, что морфемный анализ долго не удается детям, отстающим в речевом развитии. Процесс разложения слова на морфемы протекает медленно, имеет своеобразные черты. При начавшемся процессе членения слова на морфемы наступает период грубого смешения их. У детей с нарушениями речи смешение морфем хаотично, беспорядочно, комбинирование морфологических элементов протекает вне логических законов родного языка, резко снижена способность варьировать слова. Все это оказывает негативное влияние на речь учащихся, тормозит ее развитие.

Практика показывает, что хотя работа по теме «Морфемный анализ» продолжается и в старших классах, указанные трудности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи сохраняются по мере перехода школьников из класса в класс.

Анализ результатов экспериментального исследования позволил выявить следующие трудности учащихся:

- неумение выделять родственные слова из данного ряда слов. Так, в группу родственных некоторые учащиеся отнесли слова, сходные по звуковому наполнению (*масса – масло; масса – массажист; дворовый – дрова; гостиница – государство – госпиталь*);
- неумение правильно выделять значимые части слова. Например, в слове подкормка не видят приставку «под-»; а в слове «тоненькая» не замечают суффикс «-*еньк*-», относя его к корню;
- непонимание обобщенного значения наиболее продуктивных приставок. Так, некоторые учащиеся определяют у слов «отполировать», «отшлифовать» значение прекращения действия, вместо значения «сделать с особой тщательностью»;
- неумение объяснить лексическое значение слова, подбирать синонимы; непонимание зависимости лексического значения слова от значения отдельных морфем.

Почти все учащиеся стараются объяснить семантику слова приемом введения его в определенный контекст

Например, «проход» — «Горняки заканчивали проход в штольне», «поход» — «это значит человек идет в лес дышать воздухом и любоваться природой».

Некоторые учащиеся стараются объяснить значение конкретного слова через отнесение его к общему категориальному значению определенной части речи.

Например, «кормежка» — «это действие...», «кормушка» — «это предмет», «светить» — «действие со светом».

Анализ ошибок позволяет сделать следующие выводы:

1. Учащиеся не отличают родственные слова от близких по форме, т. е. при определении родства они учитывают только один признак (общую часть), а не два (не учитывают общность смысла). Например, *госпиталь — гостиница – государство*.

2. Учащиеся не понимают значения морфем:

- не видят морфему в слове (*подкормка* – корень «*подкорм-*»);
- не сложилось обобщенное значение приставок, суффиксов.

3. Понятие морфемного анализа у учащихся до конца не сформировано, а следовательно, уровень владения им недостаточен для дальнейшего улучшения и обогащения лексического запаса детей.

Готовность к овладению учащимися словообразовательным анализом не сформирована в необходимой мере. Все это сказывается при усвоении детьми нового грамматического материала, ведет к наслоению трудностей. Изучение этих трудностей заставляет нас осмыслить их причины. В первую очередь эти трудности обусловлены общим речевым недоразвитием детей. Масса слов, предлагаемая учебником, оказывается незнакомой нашим учащимся.

Кроме того, не разработана и сама методическая система изучения этого раздела:

- нет преемственности между изучением материала по морфологическому анализу в начальных классах и при переходе к старшим классам;
- не разработана специфика преподнесения материала по данной теме для наших детей, т. е. не учитываются особенности их речевого развития;
- в процессе обучения по данным разделам в основном используются односторонние методы и в чрезвычайно малой степени – задания поискового характера, заставляющие осмыслить материал;
- изучение данного грамматического раздела не нацелено на развитие речи детей.

Мы разработали более эффективные приемы преодоления трудностей учащихся в овладении ими понятием морфемного анализа и опробовали их в процессе экспериментального обучения.

Для обучающего эксперимента нами был взят 7 класс школы № 45 для детей с тяжелыми нарушениями речи. Обучение проводилось во II и III четвертях на уроках русского языка в процессе работы по изучению программного материала и на индивидуальных занятиях.

Задачи обучающего эксперимента:

1. Сформировать у учащихся понятие о морфемном составе слова в процессе обучения.

2. Научить учащихся сравнивать слова и анализировать их морфемный состав.

3. Научить узнавать и различать родственные слова, независимо от включения в них новых морфем.

4. Сформировать у учащихся способность выделять новое значение слова, образуемого с помощью служебных аффиксов.

<...> Мы разработали приемы, способствующие преодолению трудностей учащихся в овладении морфемным анализом. Эти приемы мы использовали частично на уроках русского языка (5–7 мин) при работе над разными частями речи со всеми учащимися, а наиболее слабых детей брали на индивидуальные занятия. В своей работе мы стремились активизировать познавательную самостоятельность учащихся путем применения не только репродуктивного, но, частично, и поискового метода. Излагая учебный материал, мы время от времени обращались к классу с вопросами, которые побуждали школьников включаться в процесс поиска и самостоятельно решать ту или иную познавательную задачу, например, высказать предположение, объяснить факт, доказать правильность той или иной мысли.

Для создания познавательной задачи необходима проблемная ситуация. Мы разработали некоторые модели проблемных ситуаций, которые могут быть использованы в работе над морфемным составом слова при развитии речи учащихся старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

I. Работа по выделению родственных слов и корня в них проводилась следующим образом. Учащимся предлагались задания:

- выписать в разные столбики однокоренные слова и формы одного и того же слова из данных слов: *мебель, мебельный, мебели, мебельщик, мебелью*;
- подобрать родственные слова к данному, отвечающие на вопросы «что делать?», «какой?»: *свет – светить светлый, бег – бежать, беговой*;
- составить предложения с образованными словами;
- сравнить пары слов. Родственные они или нет? Доказать. Объяснить их значение: *кормушка – подкормка, горный – горевать, ходьба – прохожий*;
- выделить родственные слова из ряда предложенных: *масса, масло, массажист, маслить, масляный, масленица*.

Эти задания были направлены на закрепление у учащихся понятия о родственных словах и корне как общей части родственных слов.

II. Работа по обучению детей проводить морфемный анализ слова опиралась на схему, которая имелась у каждого учащегося. Другим вариантом работы, способствующим осуществлению той же задачи, являлся прием выбора слова из данных к определенной модели. Учащимся задавался вопрос: «Структура какого из данных слов подходит к первой модели? Ко второй модели?»

III. Работа над пониманием учащимися значения служебных морфем опиралась на следующие задания:

В данных словах выделить суффиксы, определить значение слов: *мыльница, сахарница, салатница, пепельница, хлебница, супница*.

Выбрать среди данных глаголов те, которые обозначают конец действия. Выделить общую приставку. Составить с выбранными словами предложения: *отгреметь, отсечь, загреметь, отвоевать-ся, вбежать, отужинать*.

Для уточнения значения приставок мы использовали прием наблюдения над лексическим значением однокоренных слов с разными приставками. Выясняли, от какой части слова зависит изменение его значения. Составляли предложения с этими словами. К примеру:

• Что произойдет со значением прилагательных: *сильный, шумный, спорный*, если присоединить к основе приставку «бес»? Как будут называться образованные слова по отношению к данным? Составь с ними предложения.

• Прослушай предложения. Выдели слова, которые звучат одинаково, объясни разницу этих слов.

— Я примирила своих товарищей между собой.

— Я примерила новую форму.

• Замени слова в скобках правильными подходящими по смыслу словами с тем же корнем в предложениях:

Картину нужно (заклеить) в тетрадь.

Автомобиль (въехал) за угол.

Хозяин (пропустил) в дом собаку.

Необходимо было научить детей применять знания, полученные на уроках и в речевой практике для точного выражения мыслей, научить детей варьировать морфемным составом слова. Для решения этой задачи мы использовали следующие задания.

— Дополнить предложения подходящими по смыслу словами, производными от глагола «шить»:

Рукав в платье... Край платка... Пуговицы к пальто...

• Составить и записать словосочетания с глаголами, имеющими приставку «с» и подходящими к следующим словам:

. . . . . пальто, ... с дерева, ... с горы.

— Вставить в предложение подходящее по смыслу слово с корнем *-шел-*:

Домой мы ..... поздно вечером. К вечеру..... сильный дождь. Новый пароход . . . . . от пристани.

— Заменить словосочетание в скобках одним словом и закончить предложение:

Русский (*человек, занимающийся плаванием*)... (*Сделанный из кожи) портфель ... Необходимо (сделать лучше)...*

Экспериментальное обучение оказало положительное влияние на формирование морфемного анализа, что было выявлено в контрольном эксперименте. У учащихся сформировалось понятие о роли морфем в создании лексического значения слова, четкими стали представления и о семантике самих служебных морфем. Дети научились, проводить морфемный анализ слов, целесообразно употреблять слова различной морфемной конструкции в качестве определенного члена предложения в конкретной речевой ситуации.

Результаты проведенной нами работы позволяют сделать ряд методических рекомендаций для обучения детей морфемному анализу слова:

1. Над морфемным анализом слова необходимо работать систематически и целенаправленно, соблюдая определенную последовательность в ходе формирования понятия морфемы.

2. Морфемный анализ должен пронизывать всю работу по русскому языку от младших к старшим классам и опираться не только на методику массовой школы, но и на специальные методические приемы, учитывающие специфику трудностей детей с речевым недоразвитием.

3. Больше внимания необходимо уделять специальным упражнениям, формирующим сознательное усвоение учащимися семантики морфем.

4. При объяснении и закреплении материала по морфемному анализу целесообразно использовать частично-поисковый метод, который предполагает создание проблемной ситуации.

5. Работа над морфемным анализом должна проводиться с учетом индивидуальных способностей учащихся, быть доступной. Важное значение имеет и наглядность изучаемого материала.

6. Необходим тщательный подбор лексического материала, который обеспечит обогащение словарного запаса, расширение и обогащение семантических гнезд, развитие мыслительных операций.

Только от систематической, правильно организованной работы учителя над морфемным анализом зависит успешное и сознательное усвоение понятия учащимися.

Т.Я.Молочник, О.А.Токарева

Состояние словарного запаса у учащихся старших классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи*

<...> В современном языкознании уже не вызывает сомнения положение о системном характере лексики. Исследования системного характера лексики привели к открытию семантических связей слов — семантических полей, включающих в себя: лексическое значение слова, значение слова в данном контексте, стилистические свойства слова и сферы его употребления, сочетаемости (валентности) слова. Анализ лексики по семантическим полям выявил смысловые (тематические) группы слов в кругу разных частей речи и лексико-семантические группы слов в кругу одной и той же части речи.

В результате исследований системного подхода к лексике была создана теория лексической парадигмы, по которой то или иное слово группирует вокруг себя смысловые (тематические) слова, ЛСГ, синонимы и антонимы, т. е. слова, находящиеся в лексико-семантических связях.

Важнейшей частью лексической парадигмы является лексико-семантическая группа (ЛСГ). <...>

В современных исследованиях большое внимание уделяется ЛСГ глагола. Интерес к семантике глагола определяется его центральной ролью в построении предложения и его особенностями как сложной категории, отличающейся семантической емкостью и широкими конструктивными возможностями. <...>

Изучение глагольной лексики весьма актуально при обучении русскому языку. Глаголы являются наиболее распространенными частями речи в разных сферах общения. Глаголы в большинстве своем многозначны, поэтому их конкретное значение выявляется и уточняется в контексте. Это открывает большие возможности для развития речемыслительных способностей учащихся и творческого подхода к изучению языка.

Коммуникативная значимость глаголов чрезвычайно велика: знание глаголов необходимо в общении уже на начальном этапе обучения. Однако подлинно глубокое освоение некоторых особенностей их употребления возможно лишь при наличии достаточно высокого уровня владения языком. <...>

---

* Проблемы воспитания и обучения при аномальном развитии речи / Отв. ред. Л.И. Белякова. — М., 1989. — С. 89—100.

Особого внимания требуют школьники с тяжелыми нарушениями речи. Даже для старшеклассников характерна бедность словаря, неточное знание и употребление многих слов и несформированность связной речи. <...> Следовательно, возникла настоятельная необходимость разработки специальной методики изучения лексики в школе. Исходя из вышеуказанного, мы поставили перед собой следующие задачи:

1) изучить состояние глагольной лексики у учащихся 6-8 классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи и выявить основные трудности, с которыми они сталкиваются при усвоении этого вида лексики;
2) провести сопоставительный анализ состояния лексики у учащихся с общим недоразвитием речи и учащихся с нормальным речевым развитием.

Для изучения объема глагольной лексики у учащихся 6-8 классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи было проведено специальное экспериментальное исследование. <...>

При отборе лексического материала для экспериментального исследования мы руководствовались двумя основными *принципами*:

1) тематическим принципом отбора слов;

2) принципом частотности употребления слова и актуальности его для развития речи учащихся.

Учащиеся средних и старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи должны владеть наиболее часто употребляемыми в речи глаголами каждой лексико-семантической группы (ЛСГ). Анализ глагольной лексики учебников русского языка позволил выделить в соответствии с лингвистической литературой все основные ЛСГ глагола. В результате анализа учебников и программы мы составили свою, «рабочую» классификацию ЛСГ глаголов. Приводим эту классификацию:

1) глаголы физического состояния;
2) глаголы психических процессов: восприятия, душевного состояния, мышления;
3) глаголы действий: целенаправленных действий, профессиональных действий, глаголы перемещения в пространстве;
4) глаголы отношений (взаимоотношений людей);
5) глаголы речи и звуковых явлений;
6) глаголы проявления и изменения признака.

С целью выявления состояния глагольной лексики у детей <...> были составлены задания, позволяющие исследовать разные стороны лексической парадигмы. Учащимся были предложены две

серии заданий различной трудности. Приводим результаты анализа выполнения учащимися работ.

Задание первое — узнавание глаголов в ряду отглагольных существительных

Цель: проверить умение выделять глагол как часть речи и грамматическую категорию. Учащиеся должны были выделить глаголы из ряда отглагольных существительных. <...>

<...> Несмотря на то, что учащиеся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи уже изучали глагол как часть речи на уроках русского языка, узнавание и выделение глагола по грамматическим признакам у них значительно отстает от результатов школьников с нормальным речевым развитием.

Ошибки учащихся можно разделить на две группы:

- выделение существительного вместо глагола (*купание, полет, бег*);
- неузнавание и невыделение глагола, имеющего нетипичные или относительно редко встречающиеся грамматические признаки (*нести, стеречь*).

Ошибки объясняются недостаточно прочным усвоением основных грамматических признаков глагола, между тем как процессуальная сторона выражена ярко как у глаголов, так и у отглагольных существительных.

Хорошо заметна в таблице и в дальнейшем подтвердится тенденция к незначительному улучшению результатов, т. е. незначительному прогрессу в усвоении различных сторон лексики у учащихся 8 класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи по сравнению с 6 классом той же школы.

Задание второе — исследование синонимических отношений в глагольной лексике

Учащимся предлагалось подобрать глаголы, обозначающие передвижение человека. <...>

Анализ результатов показал, что речевая активность и актуализация синонимической парадигмы у учащихся 6 класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи выше, чем у четвероклассников массовой школы, однако ниже, чем у их сверстников из 6 класса общеобразовательной школы. К 8 классу у учащихся с тяжелыми нарушениями речи количество синонимов уменьшается на 17% .

Итак, синонимическая глагольная лексика наиболее активно актуализируется к 6 классу школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, т. е. в период изучения «Морфологии» (в частности, темы «Глагол). К 8 классу данной школы снижается активное

употребление глаголов-синонимов, имеющих стилистическую и экспрессивную окраску. Употребляются в основном лексически нейтральные глаголы. Это объясняется тем, что в старших классах лексике уделяется меньше внимания, а речевые умения и навыки не закрепились, и слова не вошли в активный словарь учащихся.

Задание третье — исследование антонимических отношений в глагольной лексике

Учащимся предлагалось подобрать антонимы к словам-стимулам: *пришел, уснул, открыл, выиграл, упал, построил, запачкал, расцвел* и т. д. ...

Основные ошибки, встречающиеся у детей с общим недоразвитием речи:

- подбор синонимов вместо антонимов: *расцвел — зацвел*. Эти ошибки объясняются нечетким представлением учащихся о синонимах и антонимах, а также неумением подобрать (актуализировать) нужное слово;
- подбор вместо антонима видовой пары глагола: *уснул — спал, построил — строил* и т. д. Эти ошибки обусловлены «застреванием» на семантике слова. Вместо того, чтобы продолжить поиск нужного слова, ученик перефразирует слово-стимул или конкретизирует его содержание;
- неправильный подбор антонимов по типу: *уснул — не уснул*; *играл — не играл* и т. д.

Ошибки такого типа объясняются крайней бедностью словаря детей с ОНР, вынуждающей учащихся унифицировать хорошо знакомые слова для обозначения всех необходимых действий.

- замена глагола-антонима другой частью речи: *уснуть — сон* (сущ.); *запачкал — чисто* (нареч.); *запачкал – чистый* (прил.). Эти ошибки показывают, что учащиеся правильно установили семантику слов-антонимов, но не имеют четких представлений о глаголе как грамматической категории;
- отказ от выполнения задания характеризует психологические особенности детей с тяжелыми нарушениями речи. Такие дети предпочитают не выполнять трудные упражнения, если не знают, как их делать.

Задание четвертое — опознание слова в контексте

Учащимся предлагалось подобрать и вставить недостающее слово или закончить предложение, например: *«Алексей ... пальто и вышел на улицу»*. <...>

Анализ результатов полностью подтвердил предположение Л.Ф. Спировой о том, что влияние контекста на актуализацию нужного слова находится в тесной зависимости от уровня речевого раз-

вития ребенка. Чем ниже уровень речевого развития, тем меньше влияние оказывает контекст на актуализацию нужного слова. Так, только 33% учащихся 6 класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи справились с заданием. Что касается старшеклассников, то контекст играет для них уже ведущую роль.

Развивается способность получать информацию о значении пропущенного слова на основе ориентации на предыдущие и последующие слова текста. Этим объясняется тот факт, что восьмиклассники специальной школы лучше справились с заданием, чем ученики 6-го класса общеобразовательной школы. Таким образом, влияние контекста при подборе нужного слова возрастает при повышении уровня речевого развития ребенка.

Задание пятое — исследование понимания семантики однокоренных слов-глаголов

Учащимся предлагалось выбрать слово из ряда родственных слов и правильно вставить его в предложение: *разбросал, выбросил, набросил, сбросил; отвязал, привязал, вырезал, связал, перевязал*. <...>

Анализ результатов показывает, что понимание значения однокоренных глаголов у шестиклассников школы для детей с тяжелыми нарушениями речи почти соответствует норме. Однако ясно видна тенденция к чрезвычайно медленному улучшению семантизации родственных глаголов к 8 классу.

В данном случае налицо снижение понимания семантики глаголов у учащихся 8 класса на 5%. Основная ошибка — неправильный подбор глагола:

Петя перевязал (вместо *привязал*) *веревку к гвоздю*.

Женя привязал (вместо *перевязал*) *больной палец бинтом*.

Подобные ошибки свидетельствуют о том, что процесс выделения в слове составляющих его значимых частиц — морфем протекает у детей с ОНР очень медленно. Приставки и суффиксы имеют более абстрактное значение, чем корень, и поэтому усваиваются детьми с недоразвитием речи значительно хуже. С этим связаны трудности в определении значения словообразующих морфем и четкой дифференциации однокоренных глаголов.

Задание шестое — исследование сочетаемости слов-глаголов

Учащимся предлагалось вставить пропущенное слово в предложения:

Надо ... школьное имущество.

Часовой ... вход в штаб.

Старик ... колхозный сад.

Слова для справок: *сторожить, беречь, охранять*. <...>

Ошибки, допущенные при выполнении задания, свидетельствуют о нарушении одной из важнейших сторон овладения речью — языковой интуиции, которая обеспечивает адекватный выбор лексических единиц для речевого высказывания.

Неожиданно низкий результат показали учащиеся 8 класса. Это подтверждает, что речевая активность и речевая интуиция у старшеклассников школы для детей с тяжелыми нарушениями речи снижается по мере того, как заканчивается изучение раздела «Морфология».

Отсюда следует, что необходимо постепенно активизировать лексику старшеклассников (в том числе и глагольную лексику), используя все виды работ по развитию речи и языковой интуиции, иначе речь учащихся будет невыразительной и бедной в эмоциональном отношении.

Основные ошибки, допущенные учащимися при выполнении задания: *«Надо сторожить школьное имущество»*, *«Часовой бережет вход в штаб»* и др.

Задание седьмое — исследование тематического поля

Учащимся предлагалось заменить фразеологические сочетания и фразеологические обороты одним словом — глаголом, точно выражающим его семантику. Например: *остаться в живых, положить конец, пустить пыль в глаза, навострить уши, повесить нос.* <...>

Анализ результатов выполнения задания позволяет сделать следующие выводы: среди учащихся 6 класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи только 10% справились с заданием без ошибок. Это на 40% ниже результата учеников 4 класса массовой школы, среди которых полностью справились с заданиями 50%.

Среди учащихся 8 класса только 37% детей полностью справились с заданием, между тем как 70% шестиклассников массовой школы справились с заданием без ошибок. Надо отметить, что уровень понимания фразеологических единиц языка у учащихся 8-го класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи ниже уровня понимания фразеологизмов у четвероклассников массовой школы на 13%.

Характер ошибок:

1) замена фразеологического оборота не глаголом, а другой частью речи: *прикусить язык — не слова, больно* и т. д.; *остаться в живых — жизнь прекрасна*;
2) подбор глаголов, нечетко выражающих смысл фразеологической единицы: *остаться в живых — жить* (вместо *выжить*); *прикусить язык — не говорить* (вместо *молчать*);

3) неправильный подбор глагола, связанный с буквальным толкованием фразеологического оборота: *сесть в лужу — промокнуть*; *пустить пыль в глаза — засорить*;
4) подбор целой фразы, связанной с буквальным толкованием фразеологического оборота: *прикусить язык — остаться без языка*; *пустить пыль в глаза — остаться без глаз*;
5) использование ассоциативных связей: положить конец всему; прикусить язык — от злости;
6) неправильное понимание фразеологических оборотов: *сесть в лужу — заплакать; остаться в живых — погибнуть; остаться в живых — помочь; сесть в лужу — проговориться*.

Все перечисленные ошибки свидетельствуют о значительных трудностях при понимании фразеологических оборотов. Это снижает образность речи учащихся и затрудняет понимание ими речи окружающих.

Мы рассмотрели состояние всех основных элементов лексической парадигмы глагола у детей с общим нарушением речи и у детей с нормальным речевым развитием. Проведенный эксперимент дал большой по объему лексический материал, на основе которого можно провести сопоставительный анализ количественной стороны глагольной лексики.

Нами были подсчитаны все слова, которые использовали учащиеся при выполнении всех заданий.

<...> Объем активного словаря у учащихся 4 класса общеобразовательной школы и 6 класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи приблизительно одинаков. Совершенно другая картина наблюдается при сравнении объема словаря учащихся 6 класса общеобразовательной школы и 8 класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Дети с нормальным речевым развитием владеют словарным запасом, значительно превышающим запас слов у детей с ОНР. Это объясняется тем, что у детей с тяжелыми нарушениями речи актуализируется в основном обиходная и лексически нейтральная глагольная лексика (*идти, бежать, играть, петь, кричать* и т. д.), тогда как учащиеся общеобразовательной школы употребляют больше глаголов экспрессивной и стилистической окраски (*закатываться, испачкаться, карабкаться, кувыркаться, нахмуриться, огорчиться, порхать* и др.).

<...> Речевая активность детей с ОНР увеличивается в возрасте 10–12 лет, т. е. в 4–6 классах. В 7–8 классах речевая активность резко снижается у детей с ОНР. Восьмиклассники используют глагольную лексику в меньшем объеме, чем учащиеся 6 класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Отсюда вытекает методическая задача — активизировать активный и пассивный словарь старшеклассников для увеличения объема глагольной лексики.

Сопоставительный анализ состояния всех сторон глагольной лексики у учащихся с ОНР с детьми, имеющими нормальное речевое развитие, позволил сделать следующие выводы:

1. Объем словаря учащихся 6–8 классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи невысок. В речи учащихся активизируется малая часть пассивного словаря, который, в свою очередь, ниже возрастной нормы.

2. Ярко выражена тенденция к очень медленному развитию лексики у учащихся 6–8 классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

3. У детей с общим недоразвитием речи затруднено формирование понятия об антонимических и синонимических отношениях.

4. Уровень речевого развития является решающим фактором для усвоения контекста (синтагматических отношений в лексике). Чем ниже уровень развития речи, тем меньшее влияние оказывает контекст на актуализацию нужного слова.

Речевые умения и навыки учащихся 6–8 классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи не соответствуют уровню программных требований. Это находит выражение в бедности и невыразительности связной речи.

Результаты исследования нельзя объяснить только структурой дефекта учащихся с ОНР. Безусловно, причина несформированности речевых умений и навыков в том, что отсутствует специальная программа обучения русскому языку в средних и старших классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. До настоящего времени не разработана специальная методика изучения русского языка в данных школах, следовательно, нет и методики работы над лексикой. Это влечет за собой низкое качество усвоения лексического материала и тормозит развитие связной речи.

Г. В. Бабина

Пути оптимизации процесса формирования лексических навыков учащихся старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи*

<...> В данной статье ставится задача показать возможные варианты решения практических вопросов создания системы работы по формированию лексических навыков у учащихся старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. <...>

За основу содержания работы по обогащению словарного запаса учащихся мы взяли лексико-семантические группы глаголов психической деятельности человека, куда вошли глаголы восприятия, эмоционального состояния и отношения, мышления, знания. <...>

Организация работы по усвоению именно глагольной лексики представляется нам очень важной, поскольку глагол отличается исключительной сложностью содержания, широтой семантического объема, разнообразием парадигматических связей и «занимает, как правило, центральное положение в семантической структуре предложения». <...> Кроме того, следует помнить, что окружающий нас мир не статичен, он находится в движении, и для того, чтобы ученики умели адекватно описывать окружающую действительность, мы должны научить их пользоваться глагольной лексикой.

Выбор глаголов лексико-семантического поля психической деятельности человека обусловлен широкой представленностью данных глаголов в учебниках русского языка и литературы (4—6 классы), трудностями их усвоения и активного использования, связанными с абстрактным значением, распространенностью в языке лексем, обозначающих различные психические действия и способности человека. <...>

При выборе организационных форм работы мы исходили из установки на создание такой системы упражнений, которая обеспечивала бы автоматизированное владение лексическим минимумом, подлежащим усвоению. Рекомендуемые нами упражнения представляют собой законченную систему, которая строится по принципу поэтапного формирования навыков и умений и предполагает повторяемость лексических единиц в той мере, в какой это необходимо для развития лексически правильной речи.

---

* Проблемы воспитания и обучения при аномальном развитии речи / Отв. ред. Л.И. Белякова. — М., 1989. — С. 101—108.

<...> При создании специальной системы упражнений мы руководствовались такими методологическими принципами, как принцип активности речевой коммуникации и принцип функционального подхода к обучению. Реализация первого принципа обеспечивает адекватные условия для вызова у обучаемых потребности в речевом акте <...> и появления коммуникативной интенции (создание содержательного и мотивационного базиса для использования лексических единиц). Функциональная организация процесса формирования лексических навыков создает подлинно речевые условия для усвоения лексики (от содержания к форме выражения).

Предлагаемая нами система работы по формированию лексических навыков включает три этапа:

I этап. Презентация и первичная реализация лексических единиц:

а) создание содержательного и мотивационного базиса для использования учащимися лексических единиц (предъявление соответствующего экстралингвистического объекта, создание речевой ситуации, вызов коммуникативной интенции);

б) использование функционально-семантических таблиц в качестве речевых опор.

II этап. Формирование лексических навыков в процессе выполнения тренировочных упражнений:

а) условно-речевые упражнения;

б) создание лексико-семантических объединений слов;

в) усвоение особенностей употребления лексических единиц с учетом их семантических, парадигматических и синтагматических характеристик.

III этап. Самостоятельное использование лексических единиц:

а) подготовка к устным и письменным связным высказываниям;

б) написание сочинений и изложений с установкой на употребление слов, относящихся к усвоенным лексико-семантическим группам;

в) специальные контрольные задания.

Реализация описанной системы работы в условиях школы-интерната для детей с тяжелыми нарушениями речи предполагает использовать для этого индивидуальные занятия и уроки русского языка.

Остановимся на рассмотрении вопросов содержания и организации работы на I этапе. На этапе презентации и первичной реализации лексических единиц с помощью определенного экстралингвистического объекта создаются условия для вызова у школьников потребности общения. В качестве экстралингвистического объекта

можно использовать фонограммы бесед подростков или взрослых, диафильмы, статьи юношеских газет и журналов, небольшие тексты из художественной литературы, экскурсии и др.

При выборе и создании экстралингвистических объектов речевого общения следует учитывать ряд моментов:

1) предъявляемый материал, являющийся содержательной основой коммуникации, должен соответствовать возрасту учащихся, их интересам, склонностям, ориентироваться на определенный запас сведений по обсуждаемому вопросу;

2) в содержании экстралингвистического объекта предусматривается наличие определенной проблемной ситуации, вызывающей у учащихся коммуникативную интенцию;

3) презентация объекта обсуждения сопровождается речевой установкой (речевой задачей), которая переключает внимание учащихся на план содержания и создает условия для неосознанного использования необходимых лексических единиц;

4) при определении смысловых тем целесообразно исходить из задач подготовки учащихся к жизни, типичными можно признать поведенческие, нравственно-этические, социально-политические, научно-познавательные и эстетические проблемы.

Приведем пример фонограммы беседы подростков, подготовленной нами для проведения экспериментального обучения, <...> в эксперименте участвовали учащиеся 6—7 классов.

Текст фонограммы беседы подростков на тему: «Общительность — достоинство или недостаток?»

(В тексте беседы предусмотрено использование глаголов эмоционального состояния и отношения, подлежащих усвоению учащимися. Прослушивание фонограммы предваряет вступительное слово учителя, в котором уточняется семантика слова «общительность».)

Как-то зашел разговор об умении себя вести и в частности — об общительности. Общительность — это достоинство или недостаток? Андрей заявил, что общительность — это недостаток. Алеша удивился и попросил объяснить, почему он так считает.

Андрей: А вот представь себе такую сцену — едут в поезде двое незнакомых людей, один из них очень устал, ему хочется отдохнуть, а второй любит пообщаться, т. е. общительный. И началось: «Меня зовут Коля, а вас? Мне 30 лет, а вам? Мне нравится передача «Что? Где? Когда?», а вам? Я увлекаюсь спортом, а вы? Я обожаю хоккей, а футбол недолюбливаю». И так дальше в этом духе. Такой общительный попутчик утомит своего собеседника, надоест ему. Усталый человек ни за что ни про что будет мучиться,

нервничать, станет тяготиться обществом разговорчивого попутчика. Ему можно посочувствовать. Вот и выходит, что общительность — это недостаток.

Алеша: Я не согласен с тобой. При хорошем воспитании общительность — достоинство. Общительный человек может развлечь вас необыкновенной историей, развеселить друзей остроумной шуткой, оживить скучную компанию, ободрить огорченного товарища.

Возникший спор не окончен, что служит стимулом для высказываний учащихся по поводу услышанного. Перед учащимися ставятся речевые задачи, которые побуждают их к обсуждению:

1. Как отстаивает свое мнение Андрей?
2. Какие доводы приводит Алеша в защиту своего мнения?
3. Как можно доказать, что Андрей говорит о назойливости, а не об общительности?
4. Как вы считаете, кто из ребят прав и почему?

Учитывая факт появления у учеников возможных затруднений в употреблении необходимых лексических единиц, мы предусмотрели опоры высказываний, опосредующие выбор речевых средств и используемые при подготовке к ответам на поставленные вопросы. В качестве опор высказываний учащихся мы применяли специально разработанные функционально-речевые таблицы. Методика использования такого рода таблиц на уроках преподавания иностранного языка представлена в работах В.С. Коростелева. <...>

В средней колонке таблицы дается глагольная лексика, подлежащая усвоению, в данном случае — глаголы эмоционального состояния и отношения. Глаголы объединены в небольшие подгруппы по парадигматическому принципу (синонимы, антонимы, дериваты), что создает условия для выбора соответствующих средств речевой реакции и для овладения парадигматическими связями представленных лексических единиц. С левой стороны расположены грамматические конструкции, необходимые для выражения учащимися собственных мыслей по обсуждаемой проблеме. Правая колонка содержит набор слов — распространителей глаголов, их предъявление тоже предполагает свободный выбор. Наличие грамматических конструкций и слов-распространителей помогает учащимся овладевать синтагматическими связями глаголов в процессе речевого высказывания.

Общительность — достоинство или недостаток?

1.1.	Он +_____+ что? кого? /инфинитив	любить недолюбливать обожать	передача хоккей футбол спорт книги музыка общаться спорить рассказывать попутчик пассажир рассказчик
2.	Он +_____+ чем? кем?	интересоваться восхищаться восторгаться	
3.	Кому? + _____+ что? (инфинитив) придаточное предложение	нравиться	
4.	Он +_____+ кому? /чем?	надоесть наскучить разонравиться	
5.	Он +_____+ кого?/ чем?	Утомить	
II. 1.	Он +_____+ из-за чего? из-за кого? от чего?	мучиться нервничать раздражаться	назойливость общество общение разговоры пассажир собеседник
2.	Он +_____+ чем? кем?	томиться тяготиться наслаждаться	
3.	Кому? +_____+ Кому можно +_____	сочувствовать посочувствовать	
4.	Он +_____+ на кого? на что? /из-за чего? из-за кого? придаточное предложение	сердиться рассердиться злиться	
III.1.	Он +_____+ кого? +чем? что?	развлечь веселить развеселить оживить ободрить порадовать заинтересовать	друзья они шутка история рассказ компания товарищ

Покажем возможности использования функционально-речевых таблиц. Все виды упражнений I этапа проводятся в процессе индивидуальных занятий с подгруппой учащихся из 4–5 человек. В небольшой подгруппе школьников сравнительно легко органи-

зовать обмен мнениями, все дети получают возможность высказаться и послушать товарищей, согласиться или возразить, при этом создается атмосфера общения, а не опроса.

Работа в подгруппе строится следующим образом. После краткого вступительного слова учителя ученики прослушивают фонограмму беседы, затем учитель с помощью установок (речевых задач) актуализирует у детей потребность в общении. При подготовке к высказываниям (3–4 мин) учащиеся используют индивидуальные функционально-речевые таблицы (принцип работы с таблицей сообщается учителем). Пользование таблицей во время обсуждения факультативно и зависит от контингента учащихся, их речевых возможностей, уровня компетентности в рамках данной проблемы.

Предъявление речевых установок, как правило, осуществляется не глобально, а рассредоточенно. При обсуждении нецелесообразно требовать от учеников больших высказываний, так как в них неизбежно появляются ошибки. Следует иметь в виду, что учащимся с общим речевым недоразвитием бывает трудно строить самостоятельные высказывания даже на основе функционально-речевых таблиц. В таких случаях полезно использовать серии дополнительных вопросов (реплик), организованных по типу условно-речевых упражнений, описанных в работах Е.И. Пассова. Так, к обсуждению первой речевой задачи (Как отстаивает свое мнение Андрей?) можно подготовить следующие серии реплик:

I. *Согласись, если это так*.

1. Слишком общительный попутчик утомил своего собеседника болтовней.

2. Болтливый пассажир надоел своему попутчику бесконечными (пустыми) разговорами и т. д.

Ответы на данные реплики предполагают их имитацию, а следовательно, имитативное использование нужных глаголов.

II. *Возрази, если я не права*.

1. Усталый пассажир радуется.

2. Он наслаждается обществом собеседника (разговором с попутчиком).

Подобные реплики требуют от учащихся подстановки усваиваемых лексических единиц, в своих возражениях они будут использовать глаголы, антонимичные названным в репликах учителя.

Серии дополнительных вопросов или реплик готовятся ко всем речевым установкам, однако обсуждение одной-двух проблем (последних) желательно проводить на более высоком уровне самостоятельности, т. е. без вспомогательных вопросов и без таблиц на момент высказывания.

После обсуждения внимание детей привлекается к глаголам, помещенным в таблице, уточняется лексическое значение некоторых из них, на основе этого делается вывод о их смысловой близости и принадлежности к лексико-семантической группе глаголов эмоционального состояния и отношения. На первом занятии происходит только знакомство учащихся с такой разновидностью объединений слов, как лексико-семантическая группа глаголов эмоционального состояния и отношения (без специальной терминологии). В последующем, в процессе проведения упражнений на II этапе, понятие «лексико-семантическая группа» уточняется, состав глагольной лексики усваиваемой группы расширяется.

На индивидуальных занятиях организуется обсуждение ряда проблем, предполагающих использование глаголов эмоционального состояния и отношения, что позволяет несколько раз продемонстрировать речевые возможности усваиваемых лексических единиц (реализация принципа повторяемости) и раскрыть их функционирование в речи.

Итак, мы показали особенности формирования лексических навыков у учащихся старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи на основе принципов активной речевой коммуникации и функциональной организации процесса обучения. Предварительные результаты обучающего эксперимента позволяют говорить о том, что упорядоченная презентация лексических единиц (в составе семантических полей, лексико-семантических групп и т. д.), создание речевых проблемных ситуаций и применение функциональных таблиц, программирующих речевые поступки учащихся, являются важными условиями успешного усвоения семантических, стилистических и синтагматических возможностей глаголов и способствуют интенсификации процесса формирования лексических навыков.

А.А. Алмазова

Обучение построению письменного текста учащихся 5—6 классов специальной (коррекционной) школы V вида*

Экспериментальное исследование осуществлялось с целью выявления нарушений продуцирования письменных текстов у учащихся с речевой патологией и определения причин этих наруше-

* *Алмазова А.А.* Обучение построению текста учащихся специальной (коррекционной) школы V вида. — М., 2004. — С. 40—97.

ний. Для этого был проведен сравнительный анализ письменных работ (сочинений по картине) учащихся 5 и 6 классов специальной (коррекционной) школы V вида и школы общего типа.

Содержание исследования составили сочинения по серии из трех сюжетных картин «Наводнение» и по картине И.И. Левитана «Март». Выбор картин осуществлялся в соответствии с программными требованиями.

Написание сочинений проводилось на фронтальных занятиях без предварительной подготовки. Учитель сообщал детям названия картин, помещенных на доске. Какие-либо дополнительные комментарии исключались. <...>

Для полноценного описания и классификации типичных ошибок, допускаемых учащимися при создании текста, и определения причин выявленных трудностей нами были определены критерии оценки ученических письменных работ, соответствующие взгляду на текст как единицу связной речи, количественно и качественно отражающие содержательную и структурную стороны высказываний и особенности их речевого оформления.

Анализ сочинений был направлен на оценку сочинений как текстов, обладающих двумя основными характеристиками — цельностью и связностью. Кроме того, рассматривалось умение учащихся пользоваться языковыми средствами в связном речевом построении.

Таким образом, выделены три основных критерия оценки сочинений учащихся:

- цельность высказывания;
- связность высказывания;
- использованные в высказывании языковые средства. <...>

Сопоставление данных проведенного анализа сочинений по двум типам картин позволило распределить учащихся на 4 группы.

1 группу составили учащиеся школы общего типа, чьи работы отличает наличие всех признаков цельности и связности текста, а также высокий уровень использования языковых средств. <...>

2 группу составили учащиеся обоих типов школ, в чьих работах преобладает нарушение цельности и связности текста при относительной сохранности использования языковых средств. В сочинениях этой группы учащихся выделены не все микротемы, и хотя отдельные из них развернуты, имеются различные нарушения фактической стороны высказывания и последовательности микротем; главное не выделено или не отделено от второстепенного, причинно-следственные отношения не выражены или нарушены; нарушено выделение элементов внеязыковой связи (отсутствуют

элементы вступления и/или заключения); материал неравномерно распределен по частям текста; наблюдаются значительные нарушения межфразовой связи или ее отсутствие. Однако в таких сочинениях отмечены лишь отдельные нарушения лексического и/или грамматического строя, использованный словарь и синтаксические конструкции достаточно разнообразны. <...>

3 группу составили учащиеся и «массовой» и специальной школы, в чьих сочинениях выявлено значительное нарушение использования языковых средств при относительной сохранности цельности и связности текста. В сочинениях этой группы учащихся имеются незначительные нарушения цельности и связности текста: выделена большая часть микротем, раскрыто из них больше половины, имеются некоторые нарушения фактической стороны высказывания (элементы домысла, пропуск незначительных звеньев), все факты и явления изложены последовательно, выделено главное (возможно незначительное расширение второстепенных звеньев), причинно-следственные отношения не выражены или выражены между отдельными фактами, но и не нарушены, имеются или отсутствуют элементы вступления или заключения, материал недостаточно равномерно распределен по частям текста, наблюдаются отдельные нарушения межфразовой связи. В сочинениях учащихся, отнесенных к данной группе, отмечены значительные нарушения лексического и грамматического строя, беден словарь и однообразны синтаксические конструкции. <...>

4 группу составили дети, в чьих сочинениях отмечены нарушения всех трех выделенных нами критериев: цельности, связности текста и его языкового оформления.

Данная группа оказалась весьма неоднородной по своему составу. В ней мы выделили 2 подгруппы в зависимости от степени сформированности умений строить текст по картине:

1-я подгруппа (учащиеся школ обоих типов) — отмечены незначительные нарушения всех параметров текста. <...>

2-я подгруппа (учащиеся специальной школы) — все параметры текста грубо нарушены. <...>

Следует обратить особое внимание на учащихся, отнесенных ко 2 уровню 4 группы. Очевидно, в данном случае требуется дополнительное специальное исследование, направленное на уточнение первичного нарушения.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ сочинений позволил определить, что по сравнению со сверстниками с сохранной речевой деятельностью учащиеся 5—6 клас-

сов специальной (коррекционной) школы V вида испытывают значительные трудности в продуцировании связных письменных высказываний. В работах учащихся специальной школы нарушаются все или отдельные признаки текста. Наличие внешней программы высказывания в виде серии сюжетных картин облегчает учащимся построение текста, но не устраняет нарушения.

Преобладающий характер носят такие ошибки, как:

- чрезмерное сужение или расширение объема всего высказывания или его части, пропуск и искажение фактов, перечисление выделенных звеньев высказывания без их развертывания, нарушение последовательности изложения, нарушение причинно-следственных отношений в высказывании;
- неструктурированность материала, отсутствие лексико-грамматической связи;
- бедность словаря, стереотипность синтаксических конструкций, выраженный аграмматизм, обилие вербальных парафазий.

Наличие этих нарушений связано с патологией операций речепорождения: ориентировки в условиях высказывания, внутреннего программирования высказывания, внешней реализации программы высказывания, контроля. В частности, это выражается в том, что:

— нарушен серийно-последовательный способ обработки информации: страдает многоаспектность анализа, последовательность выделения предметов высказывания и их объединение в конечное единое целое, осознание внутренних связей между ними;
— затруднено удержание замысла и подавление побочных ассоциаций;
— недостаточен уровень сформированности языковых средств, используемых в оформлении письменных высказываний;
— нарушено сличение полученного результата с реальным образом.

Базовыми для предлагаемой методики являются данные лингвистики, психолингвистики, дидактики. Коррекционная направленность обучения обеспечивается учетом данных психологии и дефектологии по проблеме порождения связных высказываний в норме и патологии, а также учетом результатов проведенного нами исследования, связанного с изучением нарушения механизмов продуцирования текста. <...>

В основу обучения положена поэтапная организация работы по формированию связного высказывания с использованием обобщенной модели деятельности учащихся по созданию письменного текста, а также содержательных (картины, образцы текстов) и смысловых опор высказывания.

Использованный в ходе обучения материал отвечает требованиям программы:

- 5 класс — обучение построению текстов повествовательного характера (тексты и серии картин «Митины друзья», «Орел и кошка», «Письмо Деду Морозу», «Серая шейка», «На льдине» и т. п.);
- 6 класс — обучение построению текстов-описаний пейзажа (тексты и картины «Друзья», «В зимнюю ночь», «Лесное озеро», «Зимний вечер» и т.п.).

В обучении построению каждого типа текстов выделяются следующие *этапы*:

1) анализ готовых образцов высказывания;
2) конструирование текста по опорам;
3) самостоятельное создание опор и построение текста на их основе.

Совокупность двух видов опорных конструкций представляет собой модель анализируемого или создаваемого высказывания, соотносится с его тема-рематическим развертыванием:

- опорные слова и конструкции, характеризующие содержание текста: тематические предложения, глаголы и глагольные словосочетания, отражающие систему предикатов в тексте, имена существительные и эпитеты к ним, представляющие собой систему денотатов и их признаков (смысловые опоры);
- опорные слова и конструкции, отражающие связи между частями текста.

Для составления высказываний предлагается *обобщенная модель*, отражающая пооперационный способ деятельности по созданию текста, которая в каждом случае может быть наполнена конкретным материалом:

1) ориентировка в общем содержании картины, текста;
2) разграничение основных смысловых частей в содержании;
3) составление общего плана высказывания из тематических (этапных) предложений;
4) установление связи между ними;
5) подбор нужных слов для высказывания;
6) подробное развертывание пунктов плана.

Данная модель позволяет корригировать нарушения механизма текстообразования, поскольку пооперационно расчленяет процесс речепорождения. Использование такой модели способствует индивидуализации коррекционного обучения, так как создает возможность более длительной и дробной отработки нарушенного звена речепорождения (на индивидуальных занятиях).

Предлагаемая методика обучения характеризуется комплексным сочетанием слуховых (чтение текстов и объяснения учителя), зрительных (вербальные и невербальные опоры) и моторных (запись материала) ощущений учащихся, служащих опорой для сознательного овладения учащимися правилами текстообразования.

5 класс — обучение построению письменных текстов (повествований).

Используются серии сюжетных картин, которые служат невербальными опорами, наглядно отражающими чередование предикатов в текстах.

I этап — анализ готовых образцов высказывания (иллюстрированных текстов).

Задачей данного этапа является научить детей:

- определять тему и основную мысль текста на основе анализа содержания картины и предложенного текста;
- расчленять текст на части и составлять план путем выделения тематических предложений в каждой части текста;
- определять микротемы, входящие в эти части, опираясь на картины;
- отбирать из текста опорные слова и словосочетания для развертывания пунктов плана и микротем.

В лингвистическом плане уточняются понятия текста, темы и основной мысли текста, частей текста.

Содержание работы.

1. Рассматривание картин и чтение текста. Беседа по данному материалу с целью определения темы текста. Тема определяется путем ответа на вопросы: «Что изображено на картинах?» и «О чем говорится в тексте?». В случае затруднения тема формулируется после беседы по наводящим вопросам учителя. Сформулированная тема записывается.

2. Определение основной мысли осуществляется путем анализа содержания текста и ответа на вопрос: «Что хотел сказать автор?» В ходе беседы по данному вопросу формулируется и записывается основная мысль высказывания.

Возможен также анализ заголовка (если он соответствует основной мысли текста). Дети отвечают на вопрос: «Почему текст так называется?» Следует отметить, что специальной работы по анализу и подбору заголовков в предлагаемой методике не предусмотрено. Эта работа носит попутный характер. Однако пренебрегать анализом заголовков нельзя, так как при этом формируется умение обобщать увиденное, прочитанное или прослушанное. На данном этапе учащимся сообщаются сведения о том, что заголовок может выражать как тему, так и основную мысль текста.

3. Анализ частей текста (каждая часть проиллюстрирована картинкой). Проводится беседа по содержанию каждой части (границы каждой смысловой части совпадают с границами абзацев). К каждой части задается вопрос: «О чем говорится в этой части?» Содержание части детально разбирается.

4. Составление плана. Детям сообщается о том, что в каждой части есть предложение, в котором выражается тема данной части. Обычно такое предложение находится в начале или в конце части. Затем осуществляется поиск и выписывание тематических предложений. Таким образом получается план (программа) текста, состоящий из повествовательных предложений, в которых последовательно разворачивается содержание высказывания. Получившийся план сам по себе представляет некое подобие рассказа, но, прочитав и проанализировав его, приходим к выводу: для того, чтобы передать изображенное на картине, необходимо раскрыть содержание каждой части, а чтобы получился текст, связать части между собой.

5. Анализ микротем, составляющих части текста. Микротемы выделяются по следам анализа картин: изображенные объекты соответствуют микротемам. Затем учащиеся в тексте находят содержание каждой микротемы. На данном этапе учащимся предлагаются опорные слова и словосочетания для каждой микротемы («слова-помощники»). Они используются при анализе содержания микротем. Опорные конструкции предлагаются трех типов: глаголы и глагольные словосочетания, передающие последовательность событий, существительные и согласованные и несогласованные определения, характеризующие изображенные объекты, слова и словосочетания, служащие для связи частей текста между собой. Для лучшего восприятия каждый тип опорных конструкций выделяется определенным цветом или шрифтом.

6. Запись текста.

Приведем пример работы над текстом на данном этапе обучения.

Учащимся предложен текст «Митины друзья»:

«Зимой лосиха с лосенком ночевали в осиннике. Лес стоял белый под снегом. Иней оседал на ветках, на спине лосихи. Вдруг послышался шорох. Лосиха насторожилась. ***Она увидела среди деревьев волка.***

И тогда лоси помчались в лес. За ними гналась стая волков. Впереди показалась лесная сторожка. Ворота сторожки были раскрыты. Лоси бросились прямо в ворота.

В это время сын лесника Митя разгребал во дворе снег. Лоси чуть не сбили его с ног. Митя смело замахнулся лопатой и отогнал волков. Лоси немного подождали и ушли обратно в лес.

Всю зиму лоси прожили в лесу около сторожки».

Данный текст проиллюстрирован серией из четырех картин.

В ходе первичной беседы по тексту и серии картин определяется тема текста. Для этого учащимся задаются наводящие вопросы типа: «О чем говорится в тексте?», «Как спаслись лоси?», «Кто им помог?». Сформулированная тема записывается в тетради («Спасение лосей от волков»).

С целью определения основной мысли текста анализируется название — «Митины друзья». Дети отвечают на вопрос: «Почему текст так называется?» В результате обсуждения учащиеся формулируют основную мысль, которая и записывается ими в тетрадях («Друзья помогают друг другу в беде»).

Затем также в ходе беседы анализируется содержание каждого абзаца и каждой картины.

После подробного выяснения содержания текста проводится работа над тематическими предложениями. Детям объясняется, что такое тематическое предложение абзаца без введения специальной терминологии. Учащиеся находят такие предложения в каждой части текста (в приведенном тексте эти предложения подчеркнуты).

Тематические предложения выписываютя детьми, в результате чего получается следующий *план текста*:

1. Лосиха увидела среди деревьев волка.
2. Лоси бросились в ворота лесной сторожки.
3. Митя отогнал волков.
4. Зиму лоси прожили около сторожки.

Таким образом, учащиеся получают свернутую программу текста. Далее эта программа разворачивается в ходе анализа микротем.

Микротемы определяются путем анализа изображенного на картинах. Понятие микротемы не вводится. Дети отвечают на во-

просы: «Что изображено на картине?», «О чем надо сказать в этой части?» Выделяются следующие микротемы:

1) лосиха и лосята;
2) лес;
3) волки;
4) сторожка;
5) Митя.

К каждой микротеме подбираются из текста опорные слова и словосочетания, которые заранее записываются учителем в тетрадях учащихся в соответствии с тем, как они распределены по абзацам. Напомним, что для лучшего восприятия разные типы опорных конструкций обозначаются разным цветом или шрифтом:

а) составляющие основу сюжета, передающие действия персонажей, т. е. глаголы и глагольные словосочетания;

б) опорные слова и словосочетания микротем второстепенных, носящих описательный характер;

в) слова, служащие для связи частей текста.

В тетради ребенка это представлено следующим образом.

1 часть. ЗИМОЙ ...
Лоси: ночевали в осиннике — услышала шорох — насторожилась — увидела волка
Лес: *белый* *иней на ветках*

2 часть. И ТОГДА ...
Лоси: **помчались — бросились в ворота**
Волки: **гнались**
Сторожка: *лесная*
раскрыты ворота

3 часть. В ЭТО ВРЕМЯ ...
Митя: **разгребал снег — смело замахнулся — отогнал волков**
Лоси: **чуть не сбили с ног — немного подождали — ушли в лес**

4 часть. ВСЮ ЗИМУ ...
Лоси: **прожили около сторожки**

В результате проделанной работы учащиеся имеют четко сформулированные тему и основную мысль текста, развернутый план текста, опорный словарь, распределенный по микротемам и частям текста, образцы словосочетаний и средств связи частей текста. Используя этот материал и имея перед собой серию картин, учащиеся записывают текст.

Таким образом, дети обучаются сознательно относиться к тексту как предмету анализа по предлагаемой модели. Применение этой модели приводит к сокращению текста, извлечению из него концептуального содержания для уяснения смысла текста. Вместе

с этим формируется и способ отбора опорных конструкций для будущего составления текста.

II этап — конструирование текста по предложенным опорным конструкциям.

Задачи данного этапа:

- определение темы и основной мысли будущего текста на основе анализа содержания картины;
- вычленение частей будущего текста и составлению его плана в виде тематических предложений;
- выделение микротем с помощью анализа картины;
- систематизация опорных конструкций в соответствии с выделенными частями текста и микротемами;
- развертывание тематических предложений в целый текст;
- построение текста определенной композиционной структуры.

Содержание работы.

1. Анализ серии картин с целью определения темы будущего текста. Проводится общая беседа по содержанию картин. Тема формулируется и записывается в виде названия текста.

2. Подробный анализ каждой картины. В результате анализа определяется тема каждой картины в отдельности, оформляется в предложение и записывается.

3. Определение основной мысли будущего текста в ходе беседы с учителем. Основная мысль формулируется и записывается (данная формулировка может быть использована в качестве заключения текста).

4. Путем анализа картин выделяются микротемы. Опорные конструкции в данном случае не систематизированы по частям текста. Дети располагают их в нужной последовательности в соответствии с тем, как разворачиваются события в тексте. Отдельно анализируются слова, служащие для связи частей текста.

5. На основе проанализированного материала составляется и записывается текст самостоятельно каждым учащимся.

В качестве примера разберем содержание работы над серией из 5 картинок по рассказу В. Сутеева «Елка». Название серии детям не сообщается.

Анализ содержания картин проводится в форме беседы, в результате которой определяется тема будущего текста: «Новогодний подарок детям». Тема записывается в виде заголовка текста.

Далее анализируются картины, как основа предполагаемых частей будущего текста. В результате такого анализа дети формулируют тематическое предложение для каждой части, выражаю-

щее ее основное содержание. Сформулированные простые предложения записываются в качестве плана будущего текста:

1. Дети написали письмо Деду Морозу.
2. Дети попросили Снеговика отнести письмо.
3. Снеговик пережил много опасностей.
4. Дед Мороз выбрал подарок детям.
5. Снеговик принес детям елку.

Далее необходимо развернуть эти предложения до целых абзацев с тем, чтобы получилось связное высказывание.

Основой для развертывания тематических предложений служат микротемы, выделенные в ходе дальнейшего анализа картин:

1) дети,
2) Снеговик,
3) лес,
4) Дед Мороз,
5) елка.

Учащимся предлагаются следующие опорные конструкции.

Дети: **посмотрели на календарь — написали письмо — выбежали во двор — попросили Снеговика отнести письмо**

Снеговик: **стоял во дворе — шел по лесу — спешил — боялся не успеть — пришел к Деду Морозу — стоял на прежнем месте — в руках была елка — помог друзьям**

Дед Мороз: **прочитал письмо — выбрал елку**

Снеговик: *на голове ведро*
нос-морковка
глаза из угольков
почтальон
храбрый

Лес: *глубокие сугробы*
дремучий
темный
огромный
метель
волки

Елка: *самая лучшая*
пушистая
зеленая красавица

ОДНАЖДЫ ... СРАЗУ ЖЕ ... ДОЛГО ... НАКОНЕЦ ... НА СЛЕДУЮЩЕЕ УТРО ...

Данные опорные конструкции необходимо соотнести с изображенным на картинах, распределить по частям текста, установив логические отношения между звеньями сюжета. Так, например эпитет «храбрый» по отношению к Снеговику может появиться лишь в последней части текста, когда данная характеристика указанного действующего лица будет обоснована.

Далее проводится работа по определению основной мысли будущего текста, того, ради чего этот текст пишется. В ходе обсужде-

ния, учащиеся подводятся к заключению, что храбрый Снеговик помог своим друзьям-детям. Это и записывается в качестве основной мысли. При этом учащимся указывается на то, что данная запись может использоваться в качестве вывода в конце текста.

В продолжение работы на последующих занятиях учащимся предлагаются различные, постепенно усложняющиеся задания в зависимости от наличия или отсутствия картин в серии: придумать начало (не хватает первой картинки), придумать продолжение (не хватает последней картинки), придумать начало и конец (дана картинка, изображающая кульминационный момент в развитии сюжета). Таким путем учащиеся практически знакомятся с правилами построения текста-повествования (завязка, кульминация, развязка).

Имея перед глазами картины и опорные конструкции, учащиеся все внимание направляют на правильное оформление структуры текста. При этом дети имеют возможность дополнить и изменить конкретные события, отображенные на картине, активизируя уже имеющийся у них лексико-грамматический материал.

III этап — составление текста по самостоятельно подобранным опорным конструкциям

Задача обучения на III этапе заключается в закреплении полученных сведений при составлении текста по самостоятельно подобранным опорным конструкциям под руководством учителя, доля участия которого в процессе обучения постепенно сокращается.

В качестве невербальной опоры используются картины, соответствующие программным требованиям: серия картин «В половодье», картина Ф.П. Решетникова «Опять двойка» и др.

На учебном материале различной трудности достигается развитие активных навыков построения текста, так как речевые возможности учащихся все более обогащаются. Вслед за элементарными навыками анализа и синтеза текста, учащиеся с каждым новым занятием овладевают более сложными навыками аналитико-синтетической деятельности.

Важным является введение в учебный процесс на данном этапе анонимного обсуждения получившихся текстов в классе. Как следствие этого у учащихся появляется высокий социальный мотив, поскольку объектом анализа становится собственный текст, который может заслужить одобрение или неодобрение товарищей.

В **6 классе** обучение построению текстов продолжается на более высоком уровне, с опорой на картины пейзажного характера.

I этап — анализ готовых образцов высказывания

Задача данного этапа — повторение сведений о тексте, полученных в 5 классе и применение рассмотренной программы анализа текста к текстам описательного характера.

На I этапе обучение опирается на умения, сформированные у учащихся в 5 классе. В ходе работы уточняются сведения, касающиеся ориентировки в условиях сообщения (анализа картины), планирования содержания и языкового оформления будущего текста с опорой на картину, определения его темы и основной мысли, распределения материала по частям текста, формулирования тематических предложений и составления плана на их основе, выделения опорных лексико-грамматических конструкций, развертывания программы текста в письменной речи (распространения тематических предложений в абзацы с использованием отобранных опорных конструкций).

Модель анализа текста применяется к текстам описательного характера, составленным сначала по серии сюжетных картин с элементами описания, а затем по серии картин описательного характера.

Анализируя этот материал, школьники повторяют понятия «текст», «тема текста», «основная мысль текста», определяют особенности композиции и содержание частей текста (микротемы, смысловые опоры), выделяют средства связности в тексте.

Приведем пример подобного анализа. Текст «Лесное озеро», иллюстрированный серией из 3 картин.

«В необыкновенной тишине зарождался рассвет. Круглое светлое озеро светилось в тумане. Голубую гладь озера устилали белоснежные лилии. В озере отражались высокие леса, и трудно было отличить настоящие деревья от их отражения в воде. Взошло солнце, и залило все желто-золотистым светом. Чуть заметный ветерок тронул изумрудную зелень деревьев. Запели птицы.

В полдень над озером прошумел крупный летний дождь. По озеру пошли легкие волны, лилии поплыли по воде. Свежий ветерок зашелестел листвой деревьев. Серебряные капли дождя сверкали на листьях. Веселее и звонче запели птицы, повеяло лесной прохладой.

Вечер. В озеро падает золотисто-багровый луч солнца и гаснет. Вода становится красной, лес темнеет. Облака на лиловом небе становятся темно-розовыми. В лесу наступает тишина».

Тема определяется в ходе беседы по картинам, по содержанию текста и в результате обсуждения названия текста.

Далее анализируется каждый абзац в отдельности с целью выделения тематических предложений и микротем. В результате анализа абзацев у учащихся получается следующий план текста.

1. В необыкновенной тишине зарождался рассвет.
2. В полдень над озером прошумел дождь.
3. Наступил вечер.

Для развертывания этого плана в текст учащимся предлагаются следующие опорные конструкции.

1 часть. РАССВЕТ

зарождался рассвет — светилось в тумане озеро — озеро устилали лилии — отражались леса — взошло солнце — тронул ветерок — запели птицы

тишина — необыкновенная
озеро — *круглое*
светлое
голубая гладь
лилии — белоснежные
солнце — *желто-золотистый свет*
деревья — *высокие леса*
отражение в воде
изумрудная зелень

2 часть. ПОЛДЕНЬ

прошумел дождь — пошли волны — поплыли лилии — ветерок зашелестел листвой — сверкали капли — запели птицы — повеяло прохладой

озеро — *легкие волны*
дождь — *крупный*
летний
серебряные капли
деревья — *капли на листьях*

3 часть. ВЕЧЕР

падает и гаснет луч солнца — темнеет лес — наступает тишина

солнце — *золотисто-багровый луч*
озеро — *красная вода*
небо — *лиловое*
темно-розовые облака

Проанализировав предложенные опорные конструкции, учащиеся переходят к определению основной мысли текста. В ходе беседы формулируется основная мысль, которая записывается и затем используется в качестве заключения («В любое время суток лесное озеро прекрасно и удивительно»).

Используя имеющиеся материалы, учащиеся записывают текст.

II этап — конструирование текста по предложенным опорным конструкциям

На II этапе задачи усложняются, поскольку учащимся не предоставляется образцовый текст, а даются лишь зрительные опоры (вербальные и невербальные). В ходе работы шестиклассники должны

применить умения анализировать картину, пользуясь предложенными опорными конструкциями, определять тему, основную мысль, содержание будущего высказывания. При этом особое внимание уделяется анализу микротем, предполагающих использование эмоционально окрашенной лексики, преимущественно важной в описании.

На данном этапе у учащихся формируется представление о структуре текста-описания (начало, основная часть, концовка). Школьникам даются образцы зачина и концовки. В качестве заключения предлагается использовать собственную оценку изображенного на картине.

III этап — составление текста по самостоятельно подобранным опорным конструкциям

Задача III этапа — закрепить сформированные умения и навыки на более сложном материале.

В отличие от начальных этапов, когда в качестве невербальной опоры используется упрощенный картинный материал, позволяющий подчеркнуть определенные параметры текста, на данном этапе обучение ведется по авторским картинам в рамках программных требований. В частности, могут использоваться такие картины, как «Февраль. Подмосковье» Г.Г. Нисского, «Зимний вечер» Н.П. Крымова и др.

В результате проведенного обучения у учащихся расширяются сведения о тексте и формируются умения:

- ориентироваться в условиях сообщения, анализируя картину;
- планировать содержание и языковое оформление будущего текста с опорой на картину, определяя его тему и основную мысль, распределяя материал по частям текста, формулируя тематические предложения и составляя план на их основе, выделяя опорные лексико-грамматические конструкции;
- реализовывать программу текста в письменной речи, развертывая тематические предложения в абзацы с использованием отобранных опорных конструкций.

Обобщенно *рекомендации* по реализации предлагаемой методики можно представить следующим образом.

I. Использование обобщенной модели позволяет расчленить деятельность учащихся на отдельные операции, последовательное выполнение которых приводит к созданию письменного текста.

II. Применение обобщенной модели в обучении построению письменного текста проходит три этапа:

1) анализ готовых образцов высказывания;
2) конструирование текста по предложенным опорным конструкциям;

3) составление текста по самостоятельно подобранным опорным конструкциям.

III. Методическими средствами формирования навыков создания текста являются:

1) невербальные (картины) и вербальные (тексты-образцы) содержательные опоры;
2) смысловые опоры;
3) опорные конструкции, отражающие взаимосвязь между частями текста;
4) вопросы учителя, определяющие и направляющие деятельность учащихся по применению обобщенной модели и созданию текста;
5) серии заданий, направленных на формирование у учащихся пооперационного способа деятельности по созданию текста.

Комбинация указанных методических средств на каждом из этапов определяется конкретными задачами обучения.

Формы организации работы над текстом определяются спецификой реализации обобщенной модели деятельности учащихся на каждом из этапов.

В результате обучения формируется умение анализировать свой и чужой текст, повышается активность, самостоятельность, заинтересованность учащихся в процессе работы, а также появляется положительное отношение учащихся к письменным работам.

Таким образом, предлагаемая методика обучения построению письменного текста учащихся специальной (коррекционной) школы V вида ориентирована на формирование умений текстообразования и учитывает структуру речевого дефекта учащихся. Применение зрительных невербальных опор является действенным средством, помогающим коррекции имеющихся нарушений связной речи и активному усвоению материала. Моделирование деятельности учащихся по созданию связных письменных высказываний в плане работы над содержанием и структурой текста и вычленения операций его порождения облегчает процесс создания письменного варианта. Как показал анализ результатов обучения, использование предлагаемой методики способствует устранению выявленных ошибок, типичных для школьников с недоразвитием речи и касающихся цельности, связности и языкового оформления текста.

Литература

1. *Азарова В.П.* Развитие речи в V-VI классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Специальная школа / Под ред. проф. А.И. Дьячкова. – М., 1965. — Вып. 2.

2. *Алексеева В. И.* Особенности развития мышления учащихся 1-3 классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи // Проблемы воспитания и обучения при аномальном развитии речи / Под ред. Л. И. Беляковой. — М.,1989.

3. *Алмазова А.А.* Обучение построению текста учащихся специальной (коррекционной) школы V вида. — М., 2004.

4. *Алмазова А.А.* Особенности речевого развития учащихся среднего звена специальной (коррекционной) школы V вида // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник / Под ред. Л.И. Беляковой. – М., 2005.

5. *Алтухова Т.А.* Анализ состояния обучения чтению учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. – 1994. — № 5.

6. *Бабина Г.В.* Особенности понимания глагольной лексики с отвлеченным значением учащимися с речевой патологией // Дефектология. – 1989. — № 5.

7. *Бабина Г.В.* Пути оптимизации формирования лексических навыков учащихся старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Проблемы воспитания и обучения при аномальном развитии речи / Под ред. Л. И. Беляковой. — М., 1989.

8. *Бабина Г.В.* Системный подход в формировании грамматического строя речи у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики / Под ред. Л. И. Беляковой.– М., 1985.

9. *Бабина Г.В.* Особенности усвоения глагольной лексики учащимися старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. – 1988. — № 1.

10. *Бабина Г.В.* Анализ смысловой структуры текста учащимися с тяжелыми нарушениями речи // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник / Под ред. Л.И. Беляковой. – М., 2005.

11. *Бабина Г.В.*, *Едакова М.Н.* Языковой развитие учащихся с тяжелыми нарушениями речи // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник / Под ред. Л.И. Беляковой. – М., 2005.

12. *Берестень И.И.* Из опыта работы по развитию речи в младших классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Специальная школа / Под ред. проф. А.И. Дьячкова. – 1965. – Вып. 2.

13. *Бессонова Т.П.* Уроки русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи // Специальная школа / Под ред. проф. А.И. Дьячкова. – 1965. — Вып. 3.

14. *Бессонова Т.П.* Подготовка учащихся к усвоению правил правописания и грамматики на уроках развития речи // Дефектология. – 1973. — № 3.

15. *Бессонова Т.П., Спирова Л.Ф.* К вопросу организации и методики проведения самоподготовки в школе-интернате для детей с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. – 1987. — № 4.

16. *Васильева Г.Н.* Особенности встречного порождения высказывания в процессе чтения текста учащимися с нарушениями речи // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник / Под ред. Л.И. Беляковой. – М., 2005.

17. *Вержбицкая Т.Н., Токарева Л.А.* К вопросу об усвоении правописания звонких-глухих согласных в корне слов учащимися с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. – 1981. — № 6.

18. *Воробьева В.К.* О некоторых особенностях построения фразы в устной речи детей-алаликов // Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С.С. Ляпидевского. – М., 1967.

19. *Воробьева В.К.* О принципах логопедической работы над формированием связной контекстной речи у моторных алаликов // Вопросы логопедии / Под ред. Ф.А. Самсонова, С.Н. Шаховской. — М.,1979.

20. *Воробьева В.К.* Особенности смыслового восприятия и воспроизведения речевого сообщения учащимися, страдающими моторной алалией // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики / Под ред. Л.И. Беляковой.– М., 1985

21. *Воробьева В.К.* О некоторых приемах обучения связной речи учащихся с моторной алалией // Изучение и коррекция речевых расстройств / Под ред. Л.Г. Парамоновой, Л.С. Волковой, Р.И. Лалаевой. – Л., 1986.

22. *Воробьева В.К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: Учеб. пособие. – М., 2006.

23. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи / Под ред. С.С. Ляпидевского и В.И. Селиверстова. – М., 1968.

24. *Глухов В.П.* Особенности процесса воображения у детей с тяжелыми нарушениями речи // Коррекционное обучение детей с нарушениями речевой деятельности / Отв. ред. В.И. Селиверстов. – М., 1983.

25. *Грибова О.Е.* Особенности формирования грамматического строя речи у учащихся школ для детей с тяжелыми нарушениями речи (I отделение) в процессе специального обучения // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи. — М., 1987.

26. *Грибова О.Е.* Коррекционная работа с учащимися старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. – 1989. — № 5.

27. *Грибова О.Е.* К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. – 1995. — № 6.

28. *Грибова О.Е.* К проблеме анализа феномена устойчивой формы общего недоразвития речи // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник / Под ред. Л.И. Беляковой. – М., 2005.

29. *Грибова О.Е., Бессонова Т.П., Ипатова Н.Л.* и др. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. О.Е. Грибовой. — М., 1992.

30. *Грибова О.Е., Клячко А.А.* Методы и приемы совместной работы учителя и воспитателя по формированию грамматического строя речи у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. – 1986. — № 4.

31. *Гриншпун Б.М.* О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов // Нарушения речи и голоса у детей / Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской. – М., 1975.

32. *Гуменная Г.С.* Развитие мнестических процессов у детей, страдающих моторной алалией // Речевые расстройства у детей и методы их устранения / Под ред. С.С. Ляпидевского, Ф.А. Самсонова, С.Н. Шаховской. — М., 1978

33. *Гуменная Г.С., Чиркова Э.Б.* Особенности усвоения предикативных связей учащимися с недоразвитием речи // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник / Под ред. Л.И. Беляковой. – М., 2005.

34. *Гуровец Г.В., Давидович Л.Р., Пересторонина Л.П.* Динамика речевых нарушений и вопросы социальной адаптации детей с моторной алалией // Речевые расстройства у детей и методы их устранения / Под ред. С.С. Ляпидевского, Ф.А. Самсонова, С.Н. Шаховской. — М., 1978.

35. *Давидович Л.Р.* К вопросу об особенностях мышления при моторной алалии на поздних этапах речевого развития. // Расстройства речи и методы их устранения / Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской. – М., 1975.

36. *Давидович Л.Р.* Нарушения контекстной речи у старшеклассников школ для детей с тяжелыми нарушениями речи // Нарушения речи и глосса у детей и взрослых. – М., 1979.

37. *Давидович Л.Р.* Развитие лексики учащихся с моторной алалией в процессе обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи / Под ред. В.И. Селиверстова. — М., 1982.

38. *Давидович Л.Р.* Особенности формирования речи и письма у учащихся школ для детей с тяжелыми нарушениями речи. // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики / Под ред. Л.И. Беляковой. – М., 1985.

39. *Демина И.И.* Состояние звуковой стороны речи у учащихся I отделения школы для детей с тяжелыми нарушениям речи.// Дефектология. – 1982. — № 1.

40. *Евзекова Н.Л., Рожкова И.Б.* Обучение грамоте детей с недостатками речи // Специальная школа / Под ред. А.И. Дьячкова. – 1961. – Вып. 5.

41. *Есечко Л.Б.* Формирование правильного слогового состава в произношении детей с ОНР в приготовительном классе // Дефектология. – 1974. — № 3.

42. *Захаров А.Ю.* Коррекционно-речевая работа на уроках трудового обучения в 4–5 классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. – 1986. — № 4.

43. *Захаров А.Ю.* Развитие языковых средств общения в процессе трудового обучения детей с речевой патологией (4–5 классы) // Дефектология. – 1991. — № 5.

44. *Зикеев А.Г.* Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ: Учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений. – М., 2002.

45. *Зикеев А.Г.* Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2002.

46. *Иваненко С.Ф.* Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения. – М., 1984.

47. *Ивошкувене Р.В.* Развитие речи на уроках ручного труда в приготовительном классе I отделения школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. – 1975. — № 1.

48. Игры в логопедической работе с детьми / Под ред. В.И. Селиверстова. – М., 1981, 1987.

49. *Идес Р.Е.* Эмоциональные интонации в речевой деятельности школьников с тяжелыми нарушениями речи // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник / Под ред. Л. И. Беляковой. – М., 2005.

50. *Каше Г.А.* Начальное обучение грамоте учащихся приготовительных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. – 1973. — № 6; 1974. — № 1.

51. *Каше Г.А.* Формирование произношения у детей с общим недоразвитием речи. – М., 1962.

52. *Кириченко Е.И.* Динамика речевого и интеллектуального развития у детей и подростков с общим недоразвитием речи // Материалы конференции по детской психиатрии. — М., 1970.

53. *Ковшиков В.А.* Экспрессивная алалия: Учеб. пособие к спецкурсу. – М., 2001.

54. *Колповская И.К.* Катамнестическое изучение учащихся, окончивших I отделение школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. – 1980. — № 6.

55. *Колповская И.К.* Нарушения синтаксического строя речи в письменной речи детей алаликов. – Известия АПН РСФСР. – 1965. — Вып.3.

56. *Колповская И.К.* Своеобразие лексических значений в самостоятельной письменной речи детей-алаликов // Новые исследования в педагогических науках. Известия АПН РСФСР. Вып. 129. – М., 1963.

57. *Комаров К.В.* Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. – М., 1982.

58. *Кроткова Л.А.* Усвоение словосочетаний существительных с прилагательными на уроках развития речи в младших классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Вопросы логопедии / Под ред. Ф. А. Самсонова и С. Н. Шаховской. — М., 1978.

59. *Кроткова Л.А.* Работа над беспредложными глагольными словосочетаниями на уроках развития речи в младших классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Актуальные проблемы логопедии / Под ред. В.И. Селиверстова. — М., 1980.

60. *Кроткова Л.А., Сопкова В.В.* Состояние грамматических навыков учащихся школ для детей с тяжелыми нарушениями речи первого года обучения // Расстройства речи и методы их устранения. – М., 1975.

61. *Кроткова Л.А., Юсимова Г.А.* Формирование грамматических обобщений при усвоении множественного числа имен существительных в младших классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Речевые расстройства у детей и методы их устранения / Под ред. С.С. Ляпидевского, Ф.А. Самсонова, С.Н. Шаховской. — М., 1978.

62. *Крылова Н.Л.* Использование чтения как коррекционного средства в работе над речью // Специальная школа. – 1967. – Вып. 4.

63. *Крылова Н.Л.* Работа по преодолению аграмматизма у учащихся с речевым недоразвитием на уроках произношения // Дефектология. – 1974. — № 6.

64. *Лалаева Р.И., Германовска А.* Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. – 2000. — № 4.

65. *Левина Р.Е.* Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1961.

66. *Левина Р.Е.* Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). – М., 1951.

67. *Маевская С.И.* К вопросу о специфике воспитательной работы в школе для детей с недостатками речи // Вопросы дефектологии / Под ред. Х.С. Замского, И.И. Красных, С.С. Ляпидевского. – М., 1964.

68. *Маевская С.И.* Система коррекционно-воспитательной работы в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи // Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С.С. Ляпидевского. – М., 1967. — Вып. 3.

69. *Маевская С.И.* Основные положения методики сенсорного воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи // Расстройства речи и голоса в детском возрасте: Сб. трудов. – М., 1973.

70. *Маевская С.И.* Основные задачи сенсорного воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи // Нарушения речи и голоса у детей / Под ред. С.С. Ляпилевского и С.Н. Шаховской. — М., 1975.

71. *Мастюкова Е.М.* Исследование внутренней речи у детей школьного возраста с различными речевыми нарушениями // Невропатология и психиатрия, т. XXXI (71), вып. 10. — 1971.

72. *Мастюкова Е.М.* О расстройствах памяти у детей с недоразвитием речи // Дефектология. – 1972. — № 5.

73. *Мастюкова Е.М.* О нарушении гностической функции у учащихся с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология – 1976. — № 1.

74. *Мастюкова Е.М.* Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии // Дефектология. – 1981. — № 6.

75. *Мастюкова Е.М.* Психическое развитие школьников, страдающих моторной алалией // Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых. — М., 1981.

76. Методы обследования речи детей / Под ред. Г.В. Чиркиной. – М., 2002.

77. *Молочник Т.Я., Токарева О.А.* Состояние словарного запаса у учащихся старших классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи // Проблемы воспитания и обучения при аномальном развитии речи / Под ред. Л.И. Беляковой. — М., 1989.

78. *Никашина Н.А.* Недостатки лексико-грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи // Тезисы докладов 4 научной сессии по вопросам дефектологии. — М., 1962.

79. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1968.

80. *Парасун В.В.* Причины неуспеваемости по русскому языку учащихся младших классов, имеющих тяжелые нарушения речи // Дефектология. – 1983. — № 6.

81. *Селиверстов В.И.* Речевые игры с детьми. — М., 1994.

82. *Семенова А.И., Савченко М.А.* О своеобразии письменной речи учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. – 1986. — № 3.

83. *Смирнова И. А.* Коррекционная направленность преподавания природоведения в школах для детей с тяжелыми нарушениями речи // Методы изучения и преодоления речевых расстройств / Под. ред. Г.А. Волковой. — СПб, 1994.

84. *Соботович Е.Ф.* Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. — Киев, 1981.

85. Совещание-семинар по вопросам специального обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Материалы по формированию речи. – М., 1964.

86. Современные подходы к коррекционно-образовательному процессу в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Сост. и науч. ред. О.Е. Грибова — М., 2003.

87. *Спирова Л.Ф.* Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи. – М., 1957.

88. *Спирова Л.Ф.* Об отборе в специальную школу для детей с нарушениями речи // Дефектология. — 1969. — № 5.

89. *Спирова Л.Ф.* Усвоение детьми с общим недоразвитием речи словосочетаний, составленных по способу падежно-предложного управления / Дефектология. – 1973. — № 6.

90. *Спирова Л.Ф.* Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. – М., 1980.

91. *Спирова Л.Ф., Шуйфер Р.И.* Вопросы методики обучения русскому языку детей с нарушениями речи (Обучение грамоте). – М., 1962.

92. *Тишина Л.А.* Формирование терминологической лексики у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. – М., 2005.

93. *Токарева О.А.* Расстройства письма у детей с тяжелыми нарушениями речи (при нарушении речедвигательного анализатора) // Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С.С. Ляпидевского. — Вып. 3. – М., 1967.

94. *Токарева О.А.* Расстройства письма у разных групп аномальных детей и принципы работы по их устранению // Патология речи: уч. записки МГПИ им. В.И. Ленина / Под ред. С.С. Ляпидевского. – Т. 406. – М., 1971.

95. *Токарева О.А.* Формирование произношения у учащихся подготовительного класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Актуальные проблемы логопедии / Под ред. В.И. Селиверстова. — М., 1980.

96. *Токарева О.А., Грибова О.Е.* Формирование предложных конструкций у учащихся младших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Актуальные проблемы логопедии / Под ред.В.И. Селиверстова. — М., 1980.

97. Т*окарева О.А., Фомина И.Н.* Изучение морфемного состава слова в 6-7-х классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи. — М., 1987.

98. *Токарева О.А., Шуть И.Н.* Первоначальный период обучения грамоте детей с моторной алалией // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики / Под ред. Л.И. Беляковой. — М., 1985.

99. *Усанова О.Н.* Логопедическая работа по формированию произношения при моторной алалии // Вопросы логопедии. — М., 1978.

100. *Фалько С.Н.* Правовое воспитание старшеклассников специальной коррекционной общеобразовательной школы V вида // Дефектология. — 2002. — № 5.

101. *Фотекова Т.А.* Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1994 — № 2.

102. *Фотекова Т.А.* Остаточные явления общего недоразвития речи у старшеклассников // Проблемы детской речи. Мат. Всеросс. конф. С.-Петербург, 24–26 ноября 1999 г. – СПб., 1999.

103. *Чиркина Г.В.* Особенности понимания текста учащимися с тяжелыми нарушениями речи // Матер. 7-й науч. сессии по дефектологии. Современное состояние исследований в изучении, обучении, воспитании и трудовой подготовке детей с нарушениями умственного и физического развития. — М., 1975.

104. *Чиркина Г.В.* Дети с нарушениями артикуляционного аппарата. – М., 1973.

105. *Шаховская С.Н.* Использование наглядности при развитии речи детей с алалией // Расстройства речи и методы их устранения / Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской. – М., 1975.

105. *Шаховская С.Н.* Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией // Патология речи: уч. записки МГПИ им. В.И. Ленина / Под ред. С.С. Ляпидевского. – Т. 406. – М., 1971.

106. Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1961.

107. *Яковлев С.Б.* Симптоматика аграмматической дисграфии у школьников с тяжелыми нарушениями речи // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых / Под ред. Г.А. Волковой, Ю.Г. Демьянова, Л.И. Петровой. – Л., 1987.

108. *Яковлев С.Б.* Система логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Нарушения речи. Методы изучения и коррекции / Под ред. Р.И. Лалаевой. — СПб, 1993.

Учебники и учебные пособия по русскому языку для специальной (коррекционной) школы V вида

1. *Бессонова Т.П., Саенкова Н.А.* Учебник для 3 класса школ для детей с тяжелыми нарушениями речи. – М., 1995.

2. *Вятлева Ю.Е.* Пакет диагностических заданий по русскому языку для выявления актуального уровня знаний, умений и навыков учащихся начальных классов специальных общеобразовательных школ V вида. – М., 2001.

3. *Грибова О.Е., Бессонова Т.П.* Стандарт общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (проект) // Государственный стандарт общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Проект / Под ред. Е.Е. Чепурных и др. – М., 1999.

4. *Грибова О.Е., Бессонова Т.П.* Развитие речи: Учебник для подготовительного класса. – М., 1994.

5. *Крылова Н.Л., Писарева И.Б., Ефремова Л.Г.* Формирование произношения у детей с тяжелыми нарушениями речи: подгот. класс.: I отделение: пособие для учителя. – М., 1993.

6. *Крылова Н.Л., Писарева И.Б., Ипатова Н.Л.* Букварь для подготовительного – 1 классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (I отделение). – М., 1993; М., 2004.

7. Программы специальных общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи (I отделение). – М., 1987.

8. Программы специальных общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи: подготовительный, 1–4 классы. I отделение: Проект. — М.: ИКП РАО, 1992.

9. *Чиркина Г.В.* Рекомендации об организации и содержании индивидуальных логопедических занятий в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. – М., 1982.

7. *Чиркина Г.В., Российская Е.Н.* Произношение. Мир звуков. Учебник для специальных коррекционных школ V вида: 1 класс. – М., 2003.

8. *Чиркина Г.В., Российская Е.Н.* Произношение. Мир звуков. Учебник для специальных коррекционных школ V вида: 2 класс. – М., 2003.

9. *Чиркина Г.В., Российская Е.Н.* Мир звуков. Альбом-пособие для учителя- логопеда к учебнику «Произношение. Мир звуков» для специальных (коррекционных) школ V вида: 1–2 классы. – М, 2003.

10. *Чиркина Г.В., Российская Е.Н.* Произношение. Мир звуков: Пособие для учителя-логопеда специальных (коррекционных) школ V вида. 2 класс. – М., 2003.

12. *Чиркина Г.В., Комкова Н.Ф.* Русский язык: Учебник для 2 класса специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений V вида (I отделение). – М., 2000.

Учебное издание

РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Учебное пособие для студентов средних специальных и высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Логопедия»

Зав. редакцией *К.М. Шевченко*
Редактор *О.В. Павлова*
Зав. художественной редакцией *И.А. Пшеничников*
Художник обложки *М.Л. Уранова*
Компьютерная верстка *Е.В. Горяинов*
Корректор *Т.Я. Кокорева*

Лицензия ИД № 03185 от 10.11.2000.
Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 77.99.60.953.Д.010192.08.09 от 28.08.2009 г.
Подписано в печать 04.06.08.
Формат 60×88/16. Печать офсетная. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 23,03.
Тираж 3 000 экз. (1-й завод 1—500 экз.). Заказ №

Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
119571, Москва, просп. Вернадского, 88,
Московский педагогический государственный университет.
Тел. 430-04-92, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 735-66-25.
E-mail: vlados@dol.ru
http://www.vlados.ru

ООО «Великолукская городская типография».
182100, Псковская обл., г. Великие Луки, ул. Полиграфистов, 78/12.
Тел./факс (811-53) 3-62-95.
E-mail: zakaz@veltip.ru

Приглашаем к сотрудничеству

- **учреждения образования**
- **авторов**
- **учебные заведения**
- **книготорговые организации**
- **оптовых покупателей**

ГУМАНИТАРНЫЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР **ВЛАДОС**

Широкий выбор учебников, учебных и методических пособий, справочной литературы для вузов, школ, лицеев, гимназий, колледжей, детских садов и учреждений дополнительного образования.

У Н А С В С Е Г Д А *можно подобрать ассортимент новейшей учебной литературы нашего и других издательств.*

Н А Ш И М Е Н Е Д Ж Е Р Ы *оперативно обработают ваш заказ, помогут подобрать ассортимент учебной литературы, необходимой для вашего региона, ознакомят с перспективами издательства на ближайший квартал.*

Х О Р О Ш Е Е О Б С Л У Ж И В А Н И Е, *гибкая система скидок, советы профессионалов по подбору литературы – все это в нашем издательстве!*

П О З Н А К О М И Т Ь С Я *с новинками издательства вы сможете на web-сайте:* ***www.vlados.ru***

Телефоны: *437-99-98, 437-11-11, 437-25-52.*
Телефон/факс: *735-66-25.*
E-mail: *vlados@dol.ru*

Все книги вы сможете заказать и приобрести по адресу:

119571, Москва, просп. Вернадского, 88,
Московский педагогический
государственный университет, а/я 19.