СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Глава 1. Специфика работы по обучению первоначальным навыкам чтения младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР)

Глава 2. Методика обучения чтению младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР)

Глава 3. Этапы обучения детей с общим недоразвитием речи (ОНР)

Заключение

Список литературы

ВВЕДЕНИЕ

Овладение чтением определенным образом зависит от того, какое взаимодействие в обучении складывается между вновь приобретаемой формой языка и той, которой уже владеет обучающийся письменности. Как известно, нормально развивающиеся ученики массовой школы овладевают чтением как вторичными речевыми навыками, поскольку ранее у них сложились устная речь, словесное мышление. Эти учащиеся в процессе приобретения новых для них речевых навыков чтения постоянно будут опираться на развитую устную речь.

Известно также, что овладение чтением предполагает наличие у детей способности к проведению аналитико-синтетических операций со звучащим словом, требующих правильного артикулирования, тонкого различения звуков на слух, умений опираться на все остальные компоненты речевой деятельности, полностью сформированные до начала обучения грамоте.

В отличие от нормально развивающихся учащихся дети с общим недоразвитием речи к началу обучения грамоте и чтением как составной ее части, названными выше речевыми умениями и навыками не обладают. Более того, само их приобретение связано для них со значительными трудностями, обусловленными разной степени речевым недоразвитием.

При сопоставлении названных выше положений могут возникнуть вопросы: каким образом детей с ОНР возможно научить чтению? Какими он располагает для этого предпосылками? Какие пути и средства нужны для успешного формирования навыков чтения у данной категории детей?

В данной работе мы рассмотрим общие методики обучения чтению детей с диагнозом ОНР имеющиеся в теории и практике логопедии.

ГЛАВА 1. СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫМ НАВЫКАМ ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР)

Общее недоразвитие речи — различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирова, Г. И. Жаренкова и др.) в 50 — 60-х годах XX в. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиций системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы.

Правильное понимание структуры ОНР, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии — в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР)

Работа по формированию навыков чтения в букварный период включает в себя следующие составные части:

практическое овладение элементами речи через ее анализ. Предложение расчленяется на слова, слова на слоги, слоги на звуки, обозначаемые буквами; главное внимание при этом сосредотачивается на звуко-буквенном и слоговом анализе зрительно воспринимаемых, данных в графической форме, слов;

закрепление связей между буквами и звуками;

упражнения в слиянии звуков-букв в слог, воспроизведение готовых слогов, целых слов и предложений;

осмысление прочитанного (значений слов, связей их во фразе, содержания предложений).

Таким образом, все составные части работы по чтению в своей совокупности обеспечивают развитие навыков анализа, синтеза читаемого материала, точное понимание смысла прочитанного.

Воспитание технических навыков чтения требует длительного времени. Различаются разные уровни владения техникой чтения: побуквенное (или подслоговое), послоговое, чтение целыми словами и, наконец, как высший уровень, чтение по синтагмам, когда читающий зрительно схватывает и быстро осознает несколько связанных между собой слов, делая на строке две-три остановки глаз. Названные уровни отражают важнейшие этапы формирования навыков, каждый из которых характеризуется как типом и размером выделяемых в тексте элементов (от буквы до синтагмы), так и степенью автоматизированности выполняемых действий и операций чтения.

Включение в систему занятий грамотой глобального чтения слов, подвергаемых вскоре, как было отмечено выше, анализу и синтезу с помощью сложения из разрезной азбуки, а также составление подписей (предложений) под картинками из слов, данных на карточках, сличение предъявленного на плакатиках и предназначенного для глобального восприятия материала со словами и предложениями в букваре и в учебнике русского языка ускоряет приближение этапа пословного чтения текста. Выполнение названных упражнений способствует запоминанию (накоплению в речевой памяти) живых акустических образов, имеющих также форму графического (письменного) образа слова. (Живых в том смысле, что они являются следами произносившихся слов, следовательно подвергшихся слоговому делению в естественной речи.) Важно также и то, что параллельно (хотя и на другом языковом материале) идет тренировка навыков аналитического чтения, в результате которой осваивается самый существенный навык для букварного периода — послоговое чтение. Как указывает Т. Г. Егоров, только после уяснения слогового состава слова читающему становится доступным его содержание. Опыт обучения чтению первоклассников с общим недоразвитием речи показывает, что глобальное чтение выступает в качестве средства, ускоряющего овладение техникой чтения в осложненных слуховой недостаточностью и речевым недоразвитием условиях.

В букварный период учащиеся читают вслух. При этом материалом чтения служат: инструкции, организующие деятельность детей на уроке; таблички (плакатики) с предложениями и словами, заготовленные для урока; слоговые упражнения, имеющиеся в букваре; слоги, слова, фразы, составленные детьми из разрезной азбуки; тексты букваря; подписи под рисунками и записи на доске. При чтении дети ориентируются на образец, данный учителем. Проводится индивидуальная отработка материала чтения, а также хоровое чтение под дирижирование учителя. При расхождении произношения и буквенного состава используется йотирование текста, обращается внимание на буквенный состав письменного слова и звуковой и слоговой состав этого слова при устном воспроизведении.

Чтение учащихся должно быть слоговым (используются приемы слияния звуков в слог). Достаточно знакомые слова воспроизводятся целиком с правильным выделением ударного слога (по знаку в тексте). Ошибки при чтении корригируются дактильно, в ряде случаев приходится снова обращаться к анализу и синтезу слога и слова, прибегать к записям на доске, показывать буквы и слоги разрезной азбуки. По ходу чтения осуществляется постоянный контроль за пониманием слов и фраз (с помощью рисунков, демонстрации предметов, действий, подбора к слову другого, связанного с ним по смыслу, постановки логических вопросов, сравнения форм одного слова).

В процессе формирования технических навыков чтения используется звукоусиливающая аппаратура. Дети слушают, как читает учитель, подражают данному образцу, сравнивают свое воспроизведение текста с чтением учителя. Усиление звучания речи учителя дает возможность детям воспринять слого-ритмический рисунок слова, интонацию предложения. Возможно многократное прослушивание записанных на магнитную пленку фраз, коротких текстов.

Индивидуальную работу по уточнению звукового состава слова и его точному воспроизведению Ф. Ф. Рау рекомендует проводить методом слушания — чтения — произношения. "Сущность этого метода состоит в том, что учитель, сидя рядом с учеником, читает вслух перед микрофоном то или иное предложение. Ученик слушает учителя через наушники и одновременно следит за читаемым по книге. Затем ученик прочитывает то же предложение перед своим микрофоном, получая тем самым возможность контролировать свое произношение. В случае необходимости — для уточнения произношения фонем, их порядка в слове, исправления ошибок в ударении, интонации — учитель повторно читает то или иное слово, слог, сочетание слов, предложение".

В индивидуальной работе с учащимися необходимо обращаться к дополнительному выписыванию слов, слогов, прочитать которые ученик затрудняется. Как и во фронтальной работе, в индивидуальной помощи детям учитель прибегает к дактилированию, корригируя ошибки и уточняя фонемный состав слов и слогов.

Обычный порядок в чтении слов и предложений, подлежащих усвоению (с учетом характерных для того или иного материала особенностей), заключается в следующем. Покажем это на примере работы с буквой т. Учащиеся по устной и письменной инструкции учителя соотносят предложения и слова, написанные на табличках, с рисунками. Дается инструкция Покажи где: Ната держит мяч, Тома бросает мяч, Вова ловит мяч. В этих предложениях, которые дети прослушивают в речи учителя и воспринимают в письменной форме, большинство слов дано для глобального чтения, аналитически будет воспроизведено лишь два слова: Вова, Тома. Последнее из них — Тома, дается к уроку на тему "Буква и звук Т". Показывая рисунки, дети проговаривают соответствующие фразы, в них выделяется подлежащее анализу слово Тома. С опорой на графику проводится его слоговой анализ, акцент делается на первом слоге, содержащем звук и букву т. Детям предъявляются картинки со знакомыми им предметами, в названиях которых имеется тот же звук: туфли, тапочки (слова для глобального чтения).

Далее дети переходят к упражнениям в чтении слогов и буквенных сочетаний, при этом материал дается соответственно составу слова Тома, а также сочетаний, прорабатывавшихся ранее:

Читай:

Проводится отработка готовых прямых и обратных слогов со звуком-буквой т, а также сочетаний "гласный + согласный + гласный":

Затем переходят к работе над ритмом, слиянием звуков в слог, читают слова:

В состав упражнений входит и работа с разрезной азбукой. По образцам в букваре (или написанным на доске) дети составляют слоги и слова. В образцах представлено несколько вариантов контура слова:

Сложи:

То, что складывается, дети читают и анализируют. Слова для чтения могут сначала составляться из разрезной азбуки по графической схеме. И, наоборот, по отработанным словам составляются графические схемы, в соответствии с которыми можно подобрать другие, аналогичные по составу слова. В дальнейшем буква т войдет в слова других уроков грамоты, чтение ее будет закрепляться в разных слогах и позициях (сочетаниях с другими звуками).

Работа с разрезной азбукой, которая обязательно сопряжена с проведением звуко-буквенного и слогового анализа и синтеза, является эффективным видом учебной деятельности, необходимым для овладения как чтением, так и письмом.

Задания выполняются по образцам (словам и фразам без пропусков и с пропусками, графическим схемам), по аналогии с предварительно проведенными упражнениями, на материале такой же структуры. Возможно несколько вариантов такой работы: дано слово и один его слог, надо собрать из букв другой слог; дано слово без одной буквы или слога, его надо "дописать" с помощью разрезной азбуки; предъявлены слоги, надо их воспроизвести из букв и получить в результате слово. В варьировании образцов и заданий материал можно подобрать так, чтобы ученики проводили анализ с опорой на сравнение целых единиц и частей целого.

Практикуется составление слов по данному рисунку. Предварительно дети могут придумывать слова (учитель называет определенный признак, например, чтобы в слове было три слога), упражняться в их произношении они будут в процессе складывания этих слов из букв. Полезно упражнять детей в составлении слов по памяти: учащимся предъявляется слово на карточке, они его читают и анализируют, снова воспроизводят целиком, после чего карточка убирается, дети переходят к составлению слова из разрезной азбуки. Упражнения с разрезной азбукой, как правило, предваряют чтение по букварю и письменные (графические) работу. 3

ГЛАВА 3. ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР)

Несмотря на различную природу дефектов, у детей с общим недоразвитием речи имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3 — 4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание акспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекатывание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку.

Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Правильная оценка неречевых процессов необходима для выявления закономерностей атипичного развития детей с общим недоразвитием речи и в то же время для определения их компенсаторного фона.

Детей с общим недоразвитием речи следует отличать от детей, имеющих сходные состояния — временную задержку речевого развития. При этом следует иметь в виду, что у детей с общим недоразвитием речи в обычные сроки развивается понимание обиходно-разговорной речи, интерес к игровой и предметной деятельности, эмоционально избирательное отношение к окружающему миру.

Одним из диагностических признаков может служить диссоциация между речевым и психическим развитием. Это проявляется в том, что психическое развитие этих детей, как правило, протекает более благополучно, чем развитие речи. Их отличает критичность к речевой недостаточности. Первичная патология речи тормозит формирование потенциально сохранных умственных способностей, препятствуя нормальному функционированию речевого интеллекта. Однако по мере формирования словесной речи и устранения собственно речевых трудностей их интеллектуальное развитие приближается к норме.

Чтобы отграничить проявление общего недоразвития речи от замедленного речевого развития, необходимы тщательное изучение анамнеза и анализ речевых навыков ребенка.

В большинстве случаев в анамнезе не содержится данных о грубых нарушениях центральной нервной системы. Отмечается лишь наличие негрубой родовой травмы, длительные соматические заболевания в раннем детстве. Неблагоприятное воздействие речевой среды, просчеты воспитания, дефицит общения также могут быть отнесены к факторам, тормозящим нормальный ход речевого развития. В этих случаях обращает на себя внимание, прежде всего, обратимая динамика речевой недостаточности. 4

У детей с задержкой речевого развития характер речевых ошибок менее специфичен, чем при общем недоразвитии речи.

Преобладают ошибки типа смешения продуктивной и непродуктивной форм множественного числа ("стулы", "листы"), унификация окончаний родительного падежа множественного числа ("карандашов", "птичков", "деревов"). У этих детей отстает от нормы объем речевых навыков, для них характерны ошибки, свойственные детям более младшего возраста.

Несмотря на определенные отклонения от возрастных нормативов (в особенности в сфере фонетики), речь детей обеспечивает ее коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. У них более выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу.

Периодизация ОНР. Р. Е. Левиной и сотрудниками (1969) разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Выдвинутый Р. Е. Левиной подход позволил отойти от описания лишь отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов. На основе поэтапного структурно-динамического изучения аномального речевого развития раскрыты также специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня развития к более высокому.

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

Индивидуальный темп продвижения ребенка определяется тяжестью первичного дефекта и его формой.

Наиболее типичные и стойкие проявления ОНР наблюдаются при алалии, дизартрии и реже — при ринолалии и заикании.

Выделяют три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи. Не так давно был выделен еще и четвертый уровень речевого развития детей с ОНР.

Первый уровень речевого развития. Речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонацией и жестами, обозначая разницу значений. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения.

Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Названия действий заменяются названиями предметов (открывать — "древ" (дверь), и наоборот — названия предметов заменяются названиями действий (кровать — "пат"). Характерна многозначность употребляемых слов. Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые предметы и явления.

Дети не используют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. В их речи преобладают корневые слова, лишенные флексий. "Фраза" состоит из лепетных элементов, которые последовательно воспроизводят обозначаемую ими ситуацию с привлечением поясняющих жестов. Каждое используемое в такой "фразе" имеет многообразную соотнесенность и вне конкретной ситуации понято быть не может.

Пассивный словарь детей шире активного. Однако исследованием Г. И. Жаренковой (1967) показана ограниченность импрессивной стороны речи детей, находящихся на низком уровне речевого развития.

Отсутствует или имеется лишь в зачаточном состоянии понимание значений грамматических изменений слова. Если исключить ситуационно ориентирующие признаки, дети оказываются не в состоянии различить формы единственного и множественного числа существительных, прошедшего времени глагола, формы мужского и женского рода, не понимают значения предлогов. При восприятии обращенной речи доминирующим оказывается лексическое значение.

Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределенностью. Отмечается нестойкое фонетическое оформление. Произношение звуков носит диффузный характер, обусловленный неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями их слухового распознавания. Число дефектных звуков может быть значительно большим, чем правильно произносимых. В произношении имеются противопоставления лишь гласных — согласных, ротовых — носовых, некоторых взрывных — фрикативных. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии.

Задача выделения отдельных звуков для ребенка с лепетной речью в мотивационном и познавательном отношении непонятна и невыполнима.

Отличительной чертой речевого развития этого уровня является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

Второй уровень речевого развития. Переход к нему характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов.

Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда союзами, простыми предлогами в элементарных значениях/Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми событиями окружающей жизни.

Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах. Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2 — 3, редко 4 слов. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий.

Отмечаются ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова близкими по смыслу.

Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций:

• смешение падежных форм ("едет машину" вместо на машине);

• нередко употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени;

• в употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам ("два каси" — два карандаша, "де тун" — два стула);

• отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными. 5

Много трудностей испытывают дети при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускаются вообще, а существительное при этом употребляется в исходной форме ("книга идит то" — книга лежит на столе); возможна и замена предлога ("гиб лятет на далевим" — гриб растет под деревом). Союзы и частицы употребляются редко.

Понимание обращенной речи на втором уровне значительно развивается за счет различения некоторых грамматических форм (в отличие от первого уровня), дети могут ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смыслоразличительное значение.

Это относится к различению и пониманию форм единственного и множественного числа существительных и глаголов (особенно с ударными окончаниями), форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Затруднения остаются при, понимании форм числа и рода прилагательных.

Значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации. Усвоение грамматических закономерностей в большей степени относится к тем словам, которые рано вошли в активную речь детей.

Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих ("пат книга" — пять книг; "папутька" — бабушка; "дупа" — рука). Проявляете диссоциация между способностью правильно произносит!" звуки в изолированном положении и их употреблением в спонтанной речи.

Типичными остаются и затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры. Нередко при правильном воспроизведении контура слов нарушается звуконаполняемость: перестановка слогов, звуков, замена и уподобление слогов ("морашки" — ромашки, "кукика" — клубника). Многосложные слова редуцируются.

У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы.

Например, мягкий звук с, сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет звук с ("сяпоги"), ш ("сюба" вместо шуба), ц ("сяпля" вместо цапля), ч ("сяйник" вместо чайник), щ ("сетка" вместо щетка); замены групп звуков более простыми по артикуляции. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет.

Правильно повторяя вслед за логопедом трех-четырехслож-ные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов (Дети слепили снеговика. — "Дети сипили новика"). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Четвертый уровень представляет собой более зрелую степень речевого развития по сравнению со всеми предыдущими. Здесь уже наблюдаются грубые нарушения техники приемов речи, данный уровень подлежит более сложной диагностики.

У детей с данной степенью ОНР, описанные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя и у детей проявляются более отчетливо при обучении в школе создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Трудности обучения чтению свидетельствуют не столько о несовершенстве соответствующих правил, сколько о принципиальном отличии письменной формы языка от устной: письменная форма есть нечто внешнее по отношению к каждому говорящему на данном языке, тогда как звуковая речь — продукт деятельности самого человека.

Механически перенося эти посылки и вывод из них в новые условия, т. е. применяя его к обучению чтению детей с общим недоразвитием речи, можно столкнуться с противоречием: устная речь ребенка с общим недоразвитием речи еще находится в зачаточном состоянии, а его надо начинать обучать чтению. Чтобы преодолеть это противоречие (которое, является мнимым), нужно вернуться к исходным посылкам, рассмотреть их под другим углом зрения, а также проанализировать ту новую, принципиально отличающуюся от первой ситуацию, в которую эти посылки и вывод из них перенесены без учета их специфики.

Таким образом, речь должна идти не об отмене тезисов о вторичности письменной формы языка, о звуковом характере русской письменности, о фонетической основе обучения грамоте школьников, а об их правильной интерпретации применительно к обучению детей с общим недоразвитием речи, о введении дополнительных посылок и построении нового вывода, соответствующего изменившейся ситуации (обучение ребенка, обладающего весьма существенными особенностями психического развития сравнительно с нормой).

Следовательно, того лингвистического обоснования методики обучения чтению, которое существует по отношению к обучению учащихся массовой школы, для построения процесса обучения чтению детей с общим недоразвитием речи явно недостаточно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. В помощь директору специальной школы. — М., 2000

3. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1989

4. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. — М., 2001

5. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М.,Филичева Т. Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. — М., 1998

6. Жукова Н.С., Мастюкова Е. М. Если Ваш ребенок остается в развитии. — М., 2000

7. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей. — М., 2002

8. Жукова Н. С. Формирование устной речи. — М., 1994

9. Зайцев В. Н. Резервы обучения чтению: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1997

11. Клычникова Д И. Психологические особенности обучения чтению. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1999

12. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1999

13. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. — М., 2003

14. Программы специальных общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 2001

15. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. — М., 2000

16. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Совершенствование связной речи. — М., 1994

17. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. — М., 1994