

Актуальные проблемы готовности к школе детей с общим недоразвитием речи.

Колупаева Ольга Викторовна. Логопед первой квалификационной категории. Государственное Бюджетное Учреждение Здравоохранения «Центр патологии речи и нейрореабилитации Департамента здравоохранения города Москвы».

1. Актуальность проблемы готовности к школе детей с общим недоразвитием речи.

Современная школа требует от поступающего в первый класс ребенка, наличия определенного уровня развития произвольности поведения, ориентировки в окружающем, мышления и речи, мелких движений кистей рук, сформированного желания идти в школу, определенной мотивации учения, достаточного уровня предпосылок учебной деятельности, определенного «типа школьной зрелости».

Поступление ребенка в школу подводит итог его дошкольному детству.

Проблема подготовки детей к обучению в школе уже много десятилетий привлекает внимание широкого круга специалистов различного профиля: педагогов, психологов, дефектологов. Она сохраняет свою актуальность в связи с тем, что обучение в современной школе требует от ребенка не только владения определенными знаниями и представлениями, но обладания надлежащим уровнем сформированности психики.

В отечественной литературе проблема готовности к школьному обучению, вытекающая из трудов Л.С. Выготского, содержится в работах Л.И. Божович, Л.А. Венгера, Е.Е. Кравцовой, Н.Г. Салминой, Д.Б. Эльконина, Н.И. Гуткиной.

Согласно этим исследованиям, готовность к обучению можно рассматривать как достижение такого уровня общего развития ребенка и сформированности его навыков, которые создали бы оптимальные возможности для успешного вхождения его в школьную жизнь.

Л.С. Выготский [4] характеризовал возраст как целостное динамическое образование, структуру, которая не складывается из отдельных частей, а предполагает наличие центрального новообразования, порождающего все

остальные свойства и проявления. В качестве центрального психологического новообразования детей 7-летнего возраста он называл интеллектуализацию аффекта. По мнению Л.С. Выготского[4], ребенок, прошедший данный возрастной период, способен перейти от ситуативного поведения к поведению и деятельности, подчиненным определенным правилам и принятым нормам.

В настоящее время дошкольники с недостатками речевого развития составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития. Всесторонний анализ речевых нарушений у этих детей представлен в трудах Р.Е. Левиной, Л.С. Волковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и других.

2. Психолого-педагогическая готовность детей с общим недоразвитием речи к школе.

2.1. Определение понятия «психологическая готовность к школе».

Психологическая готовность ребенка к обучению в школе, по словам Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова [11], готовность к усвоению определенной части культуры, включенной в содержание образования, в форме учебной деятельности — представляет собой сложное структурно-системное образование, которое охватывает все стороны детской психики.

А.Н. Леонтьев[10] предложил обозначать этим термином способность ребенка успешно перейти от системы дошкольного к начальному школьному образованию. Наиболее существенным компонентом готовности к школе он считал способность управлять своим поведением. Она проявляется в возможности подчинения поведения и действий ребенка определенным нормам и правилам, опоре не на наличную ситуацию, а на ее контекстное содержание, понимании позиции взрослого и условного смысла его действий и вопросов. Именно развитие произвольности психических процессов и поведения выводит дошкольника на тот уровень, за которым возможно начало его успешного организованного обучения.

Другими авторами было предложено рассматривать в качестве компонентов готовности к школе иные показатели психического развития. При этом основное внимание уделялось необходимому для начала организованного обучения уровню умственного развития ребенка.

В качестве его критериев предлагалось анализировать различные показатели, в частности такие как:

- уровень развития интеллектуальных процессов (умственных действий),
- овладение способами дифференциации и обобщения объектов окружающего мира (Л.С. Выготский [4]);
- развитие произвольного мышления и достижение определенного уровня и форм коммуникации ребенка с окружающими (М.И. Лисина);
- совокупность знаний умений и навыков в сочетании с наличием различных психических качеств, необходимых ребенку для начальной познавательной деятельности (В.К. Котырло);
- определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы (Л. И. Божович [1]).

А.В. Запорожец под готовностью ребенка к школе понимал: «...целостную систему свойств и качеств, характеризующих достижение ребенком новой, более высокой стадии общего физического, умственного, нравственного и эстетического развития... Наряду с этим существенное значение он придавал приобретенному детьми запасу элементарных знаний об окружающем, простейшим навыкам практической и умственной работы, достигнутому ими уровню развития мышления и речи, а также познавательных интересов, степени сформированности общественных мотивов поведения и нравственно-волевых качеств, необходимых для того, чтобы успешно заниматься социально-значимой деятельностью, направленной на усвоение школьного курса основных наук».

Некоторые ученые особое внимание уделяют интеллектуальному развитию детей. Впервые сформулированную Л.С. Выготским мысль о зависимости качества усваиваемых знаний от уровня развития познавательных процессов, дифференцированного восприятия, осмысленного запоминания, владения способами логического мышления, умения наблюдать, сравнивать, находить

взаимосвязи, выделять существенное и др., развили в своих работах А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддъяков, А.В. Запорожец, Т.В. Гарунтаева и др.

В их исследованиях отмечается, что в области умственного развития у детей на протяжении дошкольного детства происходят большие перемены. Выявлены формы детского мышления, которые доказывают общий прогресс познавательной деятельности дошкольников, показан переход детей старшего дошкольного возраста к опосредованному познанию действительности, доказана зависимость успешного перехода к понятийному интеллекту от степени развития у детей высших форм мышления.

Н.Н. Поддъяков, Л.А. Венгер особое внимание в своих исследованиях уделяли вопросам обучения дошкольников на основе наглядного моделирования. Так, используемые ими модели в простейших пространственных отношениях позволяют детям производить некоторым пространственные преобразования, которые выступают в качестве прообраза будущих логических операций.

В.С. Мухина определяет волевою готовность как комплекс психических качеств ребенка, который включает в себя понимание ребенком смысла учебной задачи, осознание способов выполнения действий, навыки самоконтроля и самооценки, сознательного регулирования своего поведения, его подчинения решению учебных задач, умение организованно вести себя на уроке.

По словам Н.И. Гуткиной[5], образно психологическую готовность к школьному обучению можно сравнить с фундаментом здания: хороший крепкий фундамент — залог надежности и качества будущей постройки.

2.2. Характеристика речевого развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Под термином «общее недоразвитие речи» понимаются 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. У детей с общим недоразвитием речи в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков на слух, недостаточно полноценно происходит

овладение системой морфем и, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования. Словарный запас отстает от возрастной нормы как по количественным, так и по качественным показателям; оказывается недоразвитой связная речь (В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Речевой опыт таких детей ограничен, языковые средства несовершенны. Потребность речевого общения удовлетворяется недостаточно. Разговорная речь бедная, малословная, тесно связана с определенной ситуацией и вне этой ситуации становится непонятной. Связная монологическая речь или отсутствует, или развивается с большим трудом и характеризуется качественным своеобразием. Наиболее ярким показателем общего недоразвития речи является отставание экспрессивной речи при относительно, на первый взгляд, понимании обращенной.

В рамках психолого-педагогического подхода Р.Е. Левиной [9] было выделено три уровня речевого развития у детей с речевой патологией.

Изучение Т.Б. Филичевой (2001) речи 6-7-летних дошкольников позволило выделить еще одну группу детей, которая оказалась за пределами вышеописанных уровней и может быть определена как IV уровень речевого развития.

При поступлении в школу и в процессе обучения в первом классе общеобразовательной школы чаще всего выявляется общее недоразвитие речи III и IV уровня.

III уровень речевого развития характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых, распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения. Возрастают возможности детей в использовании предложных конструкций с включением в отдельных случаях простых предлогов. В самостоятельной речи уменьшается число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа,

падежа, лица, времени и т.д. Однако специально направленные задания позволяют выявить трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах. По-прежнему явно недостаточным остается понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются простыми предлогами.

Ребенок с ОНР третьего уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Наряду с этим, дети затрудняются в правильном выборе производящей основы («человек, который строит дома» - «доматель»), используют неадекватные аффиксальные элементы (вместо «мойщик» — «мойчик»). Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением.

Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми, например, частей предметов. Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет выявить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры.

Наряду с заметным улучшением звукопроизношения наблюдается недостаточная дифференциация звуков на слух: дети не справляются с заданиями на выделение первого и последнего звука в слове, с трудом подбирают картинки, в названиях которых есть заданный звук.

Таким образом, у ребенка с третьим уровнем речевого развития звуко-слоговой анализ и синтез оказываются недостаточно сформированными, что, в свою очередь, служит препятствием для овладения чтением и письмом. Образцы связной речи таких детей свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: они могут переставлять

местами части текста, пропускать важные элементы и обеднять содержательную сторону рассказа.

У детей с IV уровнем речевого развития обнаруживаются незначительные нарушения всех компонентов языка. Чаще они проявляются в процессе детального обследования, при выполнении специально подобранных заданий.

Такие дети производят, на первый взгляд, вполне благополучное впечатление: у них нет ярких нарушений звукопроизношения, как правило, имеет место лишь недостаточная дифференциация звуков (р-рь-л-ль-йот, щ-ч-ш, ть-ц-сь и др.). Характерным нарушением слоговой структуры является то, что, понимая значение слова, ребенок не удерживает в памяти его фонематический образ. И как следствие - искажение звуконаполняемости в разных вариантах.

У детей с IV уровнем характер нарушений слоговой структуры и звуконаполняемости слов имеет свои особенности. Преобладают элизии, которые в основном характеризуются сокращением звуков, и только в единичных случаях наблюдаются пропуски слогов. Отмечаются парафазии, чаще касающиеся перестановки звуков, реже - слогов; незначительный процент составляют персеверации и добавления слогов и звуков. Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанности речи. Незаконченность формирования звуко-слоговой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Эта особенность является важным показателем еще не закончившегося до конца процесса фонемообразования. Имеющиеся у детей трудности не всегда внешне проявляются, так как в большинстве случаев в речевом общении дети умышленно заменяют одни слова другими, избегая сложных для них звукосочетаний и грамматических конструкций. Ограниченность речевых средств, неточное употребление отдельных слов наиболее ярко прослеживаются в самостоятельных рассказах по отдельным сюжетным

картинкам и по серии сюжетных картинок. При этом у каждого ребенка в большей или меньшей степени оказываются нарушенными все компоненты языка.

Таким образом, дети с четвертым уровнем речевого развития могут быть определены как стабильная группа детей, которая к началу школьного обучения нуждается в дальнейшей логопедической помощи.

Обобщая психолого-педагогические данные о характере речевых нарушений у детей с ОНР, можно отметить, что, несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из характерных признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4-м, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична, недостаточно фонетически оформлена и малопонятна. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. У всех детей наблюдается недостаточная речевая активность и критичность к своему дефекту.

2.3. Особенности психического развития детей с ОНР.

О своеобразии психического развития детей с речевыми нарушениями при анализе данных, полученных при исследовании различных психических функций, указывали Л.И. Белякова, О.Н. Усанова, Т.Е. Филичева, Г.В. Чиркина и др.

У детей данной категории отмечается недостаточность различных видов восприятия, особенно зрительного, пространственного, слухового. Недостаточность слухового восприятия влияет на формирование фонематического слуха, а в дальнейшем на формирование фонематического восприятия, наличие которого отмечается у детей с ОНР. Внимание у детей с нарушением речи характеризуется недостаточной устойчивостью, быстрой истощаемостью в процессе работы. Поэтому дошкольники допускают ошибки на протяжении всей работы и не всегда самостоятельно замечают и устраняют их.

У большинства детей с нарушением речи снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими сверстниками. Они часто забывают сложные инструкции, опускают их некоторые элементы, меняют последовательность предложенных заданий (Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Е.Л. Фигиредо).

Однако у детей данной категории остаются достаточно сохранными возможностями смыслового, логического запоминания. В работе О.Н. Усановой и Т.Н. Синяковой (1992) была выявлена неоднородность группы детей с ОНР III уровня по проявлению речевого расстройства и по особенностям познавательных процессов. Количественные показатели развития невербального интеллекта у этих детей колеблются в пределах от нормы до низкой границы нормы. Несформированность некоторых знаний и недостаточная самоорганизация речевой деятельности влияет на процесс и результат мыслительной деятельности.

Исследования детей с недоразвитием речи позволили выявить особенности их познавательной деятельности и привели к необходимости изучения детей данной категории с позиции целостного подхода.

Известно, что одной из общих закономерностей нарушенного развития является отклонения в формировании личности. Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф отмечали трудности социальной адаптации таких детей, сложности их взаимодействия с социальной средой.

В исследовании особенностей личностного развития дошкольников с ОНР, выполненных на кафедре специальной психологии и клинических основ дефектологии МГОПУ им. М.А. Шолохова под руководством И.Ю.Левченко (2003) удалось доказать, что личность ребенка с общим недоразвитием речи характеризуется специфическими особенностями, среди которых: заниженная самооценка, коммуникативные нарушения, проявления тревожности и агрессивности различной степени выраженности (И.Ю.Левченко, Г.Х. Юсупова).

Личностная готовность включает формирование у дошкольника готовности к принятию новой социальной позиции (положения школьника, имеющего круг прав и обязанностей) и проявляется в наличии учебной мо-

тивации, умении общаться со сверстниками и взрослыми, в способности подчинять своё поведение законам детских групп. Готовым к школьному обучению является ребенок, которого школа привлекает не внешней стороной, а возможностью получать новые знания, что предполагает развитие познавательных интересов. Будущему школьнику необходимо управлять своим поведением и познавательной деятельностью, что требует сформированности иерархической системы мотивов.

Личностная готовность предполагает также определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. К началу обучения в школе у него должна быть сформирована эмоциональная устойчивость (отсутствие импульсивных реакций, способность длительное время выполнять не очень привлекательные задания), на фоне которой и возможно развитие и протекание учебной деятельности. У детей формируется произвольность как способность действовать в соответствии с сознательно поставленной целью. Появление принципиально новых возможностей саморегуляции предполагает не только развитие эмоционального контроля, но и переход от внешней регуляции поведения к внутренней (когда оно становится внутренне осмысленным) и установление соподчинения мотивов поведения.

Одним из значимых условий успешного обучения ребенка в школе является наличие у него соответствующих мотивов учения. Многие педагоги предлагают различные пути формирования интереса к учебе, при этом основное значение уделяют ознакомлению детей с внешними сторонами школьного обучения. К.А. Климова считает, что лучшим приобщением к учебе являются экскурсии в школу, библиотеку, через знакомство и беседы с учителями, участие в школьных праздниках и так далее.

Можно отметить, что в процессе подготовки детей к школе применяются множество различных методов формирования мотивации к учению, личностной готовности к обучению и эта работа дает положительные результаты. Обследования детей и анкетирование родителей, проведенные перед поступлением в школу подтверждают, что к концу дошкольного возраста, как правило, дошкольники положительно относятся к школе и учению.

3.Предупреждение и профилактика нарушений устной и письменной речи у младших школьников.

Основная задача логопеда в работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста — предупреждение неуспеваемости, обусловленной различными нарушениями развития устной речи. Именно поэтому основное внимание логопед должен уделять учащимся первых классов с фонетико-фонематическим и общим недоразвитием речи. Чем раньше будет начато коррекционно-развивающее обучение, тем выше будет его результат.

Общую проблему при коррекционно-развивающем обучении первоклассников составляет своевременная и целенаправленная подготовка их к обучению грамоте. В связи с этим главной задачей начального этапа коррекционно-развивающего обучения является нормализация звуковой стороны речи. Это означает, что у детей, имеющих общее недоразвитие речи, необходимо сформировать: 1) полноценные фонематические процессы; 2) представления о звуко-буквенном составе слова; 3) навыки анализа и синтеза звуко-слогового состава слова, а также скорректировать дефекты произношения (если таковые имеются).

Организация, содержание и методы коррекции общего недоразвития речи у учащихся первых классов имеют ряд специфических особенностей.

Прежде всего, здесь требуется такой подход к планированию коррекционного обучения, который бы в максимальной степени способствовал устранению речевого дефекта и общему развитию детей при минимальных затратах времени (количества логопедических занятий). Это необходимо для предупреждения возможных вторичных последствий дефекта, так и нарастания педагогической запущенности.

Осуществить такой подход, можно лишь опираясь на совокупность основных закономерностей и принципов построения учебного процесса, предлагаемых современной педагогикой, психологией, лингвистикой. Действительно, никакое коррекционное обучение не может быть эффективным без соблюдения общих дидактических принципов (наглядность,

доступность, сознательность обучения и т.д.), а также данных психологии, согласно которым развивающий и воспитывающий эффект может быть достигнут в процессе формирующей учебной деятельности при соблюдении индивидуального подхода и ориентировки на «зону ближайшего развития».

Кроме того, необходимо хорошо знать и учитывать как первичные проявления речевого дефекта, так и его вторичные и третичные последствия. Поэтому тщательное, всестороннее изучение каждого ребенка приобретает особую значимость при построении оптимального варианта коррекционного обучения детей с патологией речи. Четкое знание логопедом индивидуальных особенностей детей с нарушениями речи позволяет определить возможность преодоления дефекта, установить необходимые для этого сроки, спрогнозировать эффективность обучения по общеобразовательной программе.

Таким образом, при организации коррекционного обучения необходимо учитывать определенные специфические требования, обусловленные структурой и природой речевого дефекта, его первичными проявлениями и возможными последствиями.

Одно из принципиальных требований, соблюдение которого способствует оптимизации корригирующего обучения, - коммуникативная направленность всего комплекса коррекционно-воспитательного воздействия на логопедических занятиях. И хотя данное требование является обязательным при организации коррекции любого речевого нарушения, в практике логопедической работы оно реализуется весьма относительно. По-прежнему в структуре логопедических занятий наиболее активная роль в плане вербализации различных моментов коррекционного обучения принадлежит логопеду. Речевая же деятельность детей имеет выраженный репродуктивный характер и практически сводится либо к отдельным речевым действиям, либо к манипулированию различными сигнальными средствами (буквы, разнообразные знаки и т.п.). Такая организация логопедических занятий не только замедляет процесс коррекции, снижает его эффективность, но и блокирует формирование у

детей с нарушениями речи таких умений и навыков общения, которые необходимы для успешного обучения в классе, т.е. полноценного осуществления учебной деятельности в условиях дидактической коммуникации. Тенденция современного обучения состоит в побуждении детей к речемыслительной активности в различных видах индивидуальной и коллективной учебной деятельности.

В настоящее время наблюдается тенденция к повышению качества образования и воспитания. В массовых учебных заведениях организуется медико-психолого-педагогическое обследование детей, обучающихся в начальных классах, своевременно выявляются причины дезадаптации отдельных школьников, а, следовательно, происходит и выбор наиболее эффективных путей коррекции тех или иных нарушений.

Опираясь на исследования А.В. Ястребовой, Л.Ф. Спириной, Т.П. Бессоновой и многих других, с уверенностью можно сказать, что одной из распространенных причин неуспеваемости учащихся начальных классов общеобразовательной школы являются разнообразные нарушения устной речи, которые нередко затрудняют овладение правильным чтением и грамотным письмом. Следует отметить, что нарушения письменной речи у детей являются столь комплексной, наукоемкой проблемой, что требуется воздействие не только специалистов-логопедов, но и психологов, а также медиков. Это, в свою очередь, предполагает своеобразие приемов исследования и воздействия на детей с данным расстройством, нередко включающим в себя не только проявления нарушений письменной речи, но и целый комплекс психологических дисфункций. В связи с этим полноценное обследование и оказание помощи ребенку, испытывающему трудности при обучении письменной речи, требуют участия не только логопеда, но и других специалистов (психолога, психиатра, невропатолога), что становится возможным в условиях психолого-педагогических и медицинских центров, в частности, Центра патологии речи и нейрореабилитации Департамента здравоохранения г.Москвы.

Список литературы.

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. М.; Воронеж, 1995
2. Волкова Л.С, Шаховская С.Н. Логопедия. -М.: «Владос», 1999
3. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам. - М. Книголюб, 2004
4. Выготский Л.С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.- 1008с.
5. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. - М.: Академический Проект, 2000
6. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.: Просвещение. - 1990
7. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М., 1991
8. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. -СПб.: «Союз», 1999
9. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М.,1968
10. Леонтьев А.Н. Психология общения - Тарту,1974.
11. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. –ВЛАДОС,2001
12. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: Учебное пособие. - М.: Изд-во МГЗПИ, 1991
13. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений.- М.: АРКТИ,1999.- 120с.
14. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие/ Под ред. Н.Н.Яковлевой. – СПб.:КАРО,2007.-208с.
15. Спирина Л.Ф. , Ястребова А.В. Учителю о детях с нарушениями речи. М., «Просвещение», 1976.