

- осуществлять сугубо индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом его возрастных и психических особенностей;
- обеспечивать положительную мотивацию выполнения заданий, с тем, чтобы повысить эффективность коррекционного воздействия;
- чередовать различные виды деятельности;
- включать в занятия тренировочные упражнения по развитию внимания, памяти, мыслительных операций и т.д.

Литература

1. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М., 1985. - 165 с.
2. Самарцева Н.П. Обучение и воспитание детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с проблемами фонетико-фонематического развития //Практическая психология и логопедия. - М., - 2008. - № 1. - С. 8-15.
3. Филичева Т.Е., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. – М., 2000. - 80 с.
4. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. - М., 1989. - 223 с.
5. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста – М., 2000. - 314 с.
6. Горчакова А.М. Пути преодоления фонематического недоразвития у дошкольников //Практическая психология и логопедия. – М., 2006. - № 5. - С. 5 - 12.

Заркенова Л.С., Загурская В.В.

Казахстанский государственный университет им. академика Е.А.Букетова

О ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Современная действительность предъявляет высокие требования к взрослому человеку, также требования растут и к ребенку - будущему полноправному члену общества. В первую очередь, это касается школьного образования.

Обучение в школе кардинально меняет всю его жизнь: свою самооценку и отношение с взрослыми и сверстниками. Ребенок становится личностью, учеником, ведущая деятельность которого - получение знаний. Это касается и детей с ограниченными возможностями, куда относятся и дети с речевыми нарушениями. О поддержке детей с ограниченными возможностями говорится и в Законе Республики Казахстан от 11 июля 2002 года № 343-ІІ «О социальной имедико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» [1].

На современном этапе исследователи отмечают стремительный рост речевой патологии в силу множества пагубных биологических и социальных причин. Распространенным речевым расстройством среди детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи (ОНР). Исследованием проблемы готовности к обучению грамоте детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи занимались: Л.Е.Журова, Н.В.Нижегородцева, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, Т.А.Ткаченко, Г.А.Каше и др. [2, 3]. Тем не менее, при достаточной исследованности и разработке приемов преодоления фонетико-фонематических, лексикограмматических нарушений и формирования связной речи, проблема готовности к обучению грамоте детей, диагностика и система коррекции остается актуальной в связи с тем, что от ее решения зависит успешность последующего школьного обучения. Но следует обратить внимание на тот факт, что решение этой проблемы меняется в зависимости от новых тенденций в самой системе образования, которые в свою очередь отражают изменения, происходящие в общественном сознании.

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке проблема готовности детей к школьному обучению исследовалась в различных аспектах. Выдающимися

педагогами прошлого Ф.Рабле, Э.Роттердамский, И.Г.Песталоцци, Я.А.Коменский, Ж.Ж.Руссо, Т.Мор было выдвинуто немало интересных идей о том, что детям нужно давать не только знания, но и развивать их активность, самостоятельность, приучать к умственному труду [4].

Большинство современных педагогов и психологов как А.В.Запорожец, П.Я.Гальперин, Н.Н.Поддъяков, Т.В.Тарунтаева, Ю.В.Карпов, Т.С.Яковлева рассматривают подготовку детей к обучению в школе с позиций формирования их интеллектуальной готовности к обучению, которая обеспечивает полноценную адаптацию дошкольников к школе, считая главным в данной готовности интеллект [5].

Поступление в школу является переломным моментом в жизни каждого ребенка, особенно резким в социально-психологическом статусе, так как ему приходится переходить к новым условиям деятельности, новому положению в обществе, новым взаимоотношениям с взрослыми и сверстниками.

Сегодня значительное количество детей, которые по ряду причин, несмотря на соответствующий возраст и имеющиеся у них навыки и умения, испытывают большие трудности в адаптации к школьному обучению. Это явление получило название социально-психологической дезадаптации, одной из основных причин школьной дезадаптации остается психологическая неготовность к обучению в школе детей.

Под общим недоразвитием речи мы понимаем речевую патологию, при которой отмечается стойкое отставание всех компонентов языковой системы: нарушение фонетико-фонематической стороны речи, лексико-грамматического строя и смысловой стороны речи. Изучением проблемы воспитания и обучения дошкольников с общим недоразвитием речи занимались такие ученые, как Е.А.Флерина, Т.В.Туманова, Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова, Г.В.Чиркина, Т.Б.Филичева, Р.И.Лалаева и др., которые уделяли большое внимание вопросам обогащения и активизации словаря, развития связной и произносительной сторон речи, разработке методики проведения занятий, дидактических игр, упражнений и заданий [3, 6].

В настоящее время нужного уровня готовности к школьному обучению достигают менее 50% детей старшего дошкольного возраста, что делает задачу подготовки детей к школе одной из актуальных психолого-педагогических задач, которая остается одной из наиболее значимых проблем, привлекающих внимание ученых-исследователей.

Известно, что нарушения речи носят многообразный характер в зависимости от их степени, от локализации пострадавшей функции, от времени поражения, от выраженности вторичных отклонений, возникающих под воздействием ведущего дефекта.

Поскольку речевые нарушения долгое время оставались предметом изучения дисциплин медико-биологического цикла, большое распространение получила клиническая классификация речевых нарушений (М.Е.Хватцев, Ф.А.Рау, О.В.Правдина, С.С.Ляпидевский, Б.М.Гриншпун и др.) [7]. В основе клинической классификации лежит изучение причин (этиологии) и патологических проявлений (патогенеза) речевой недостаточности. Выделяются различные формы (виды) речевой патологии, каждая из которых имеет свою симптоматику и динамику проявлений. Это нарушения голоса, нарушения темпа речи, заикание, дислалия, ринолалия, дизартрия, алалия, афазия, нарушения письма и чтения (аграфия и дисграфия, алексия и дислексия). В соответствии с особенностями нарушения для каждой формы разработаны приемы и методы коррекционно-логопедической работы.

В настоящее время у нас в стране в качестве основы для комплектования специальных логопедических учреждений и для использования фронтальных методов воздействия применяется психолого-педагогическая классификация речевых нарушений. Она разработана Р.Е.Левиной и основана на выделении, прежде всего тех признаков речевой недостаточности, которые важны для осуществления единого педагогического подхода.

На основе психолингвистических критериев - нарушения языковых средств общения и нарушения в применении средств общения в процессе речевой коммуникации - дефекты речи делятся на две группы. К первой группе относятся следующие нарушения:

фонетическое недоразвитие; фонетико-фонематическое недоразвитие; общее недоразвитие речи.

Ко второй группе относится заикание, при котором основой дефекта является нарушение коммуникативной функции речи при сохранении языковых средств общения.

Психолого-педагогическая классификация открыла широкие возможности для внедрения в логопедическую практику научно обоснованных фронтальных методов коррекционного воздействия на нарушенную речь и другие психические функции детей дошкольного и школьного возраста. С точки зрения психолого-педагогической классификации наиболее значимым является вопрос о том, какие именно компоненты речевой системы затронуты, недоразвиты или нарушены.

Придерживаясь этого подхода, педагог имеет возможность четко представить направление коррекционного обучения в каждой категории дефектов: при общем недоразвитии речи, при фонетико-фонематическом недоразвитии, при недостатках произношения звуков.

Каждая группа дефектов в свою очередь различается по форме (природе) нарушения и степени его выраженности.

Клиническая и психолого-педагогическая классификации нарушений речи взаимно дополняют друг друга.

Под общим недоразвитием речи (ОНР) понимают нарушенное формирование всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой структуры, фонематических процессов, лексики, грамматического строя, смысловой стороны речи) у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом. При ОНР наблюдаются позднее появление речи, скудный запас слов, аграмматизмы, 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 могут быть выделены три уровня ОНР, причем первые два характеризуют более глубокие степени нарушения, а на третьем, более высоком уровне у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя.

Специальные исследования детей с ОНР показали клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи. Впервые концепция ОНР была сформирована Р.Е.Левиной, которая выделила три группы детей с ОНР, позднее эта концепция была видоизменена Т.Б.Филичевой, которая выявила дополнительный IV уровень речевого развития.

Подробное изучение детей с ОНР выявило крайнюю неоднородность описываемой группы по степени проявления речевого дефекта, что позволило Р.Е.Левиной определить три уровня речевого развития этих детей[3].

Первый уровень речевого развития, характеризуемый в литературе как «отсутствие общеупотребительной речи». Достаточно часто при описании речевых возможностей детей на этом уровне встречается название «безречевые дети», что не может пониматься буквально, поскольку такой ребенок в самостоятельном общении использует целый ряд вербальных средств. Это могут быть отдельные звуки и некоторые их сочетания – звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов («сина» – машина). Речь детей на этом уровне может изобиловать так называемыми диффузными словами, не имеющими аналогов в родном языке («киа» – кофта, свитер). Характерной особенностью детей с первым уровнем речевого развития является возможность многоцелевого использования имеющихся у них средств языка: указанные звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с ними («бика», произносится с разной интонацией, обозначает «машина», «едет», «бибикает»).

Эти факты указывают на крайнюю бедность словарного запаса, в результате чего ребенок вынужден прибегать к активному использованию неязыковых средств – жестов, мимики, интонации.

Наряду с этим у детей отмечается явно выраженная недостаточность в формировании импрессивной стороны речи. Затруднительным является понимание как некоторых простых предлогов («в», «на», «под» и др.), так и грамматических категорий единственного и множественного числа, мужского и женского рода, прошедшего и настоящего времени глаголов и т.д. Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что речь детей на первом уровне малопонятна для окружающих и имеет жесткую ситуативную привязанность.

Второй уровень речевого развития определяется в литературе как «Начатки общеупотребительной речи». Отличительной чертой является появление в речи детей двух-трёх, а иногда даже четырехсловной фразы. Объединяя слова в словосочетании и фразу, один и тот же ребенок, может, как правильно использовать способы согласования и управления, так и нарушать их.

В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги и их лепетные варианты. В ряде случаев, пропуская во фразе предлог, ребенок со вторым уровнем речевого развития неправильно изменяет члены предложения по грамматическим категориям: «Асикези тай» – «Мячик лежит на столе».

По сравнению с предыдущим уровнем наблюдается заметное улучшение состояния словарного запаса не только по количественным, но и по качественным параметрам: расширяется объем употребляемых существительных, глаголов и прилагательных, появляются некоторые числительные и наречия и т.д. Однако недостаточность словообразовательных операций приводит к ошибкам в употреблении и понимании приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица. Наблюдаются трудности в формировании обобщающих и отвлеченных понятий, системы синонимов и антонимов.

Речь детей со вторым уровнем часто кажется малопонятной из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов.

Третий 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. Возросли возможности детей в использовании предложных конструкций с включением в отдельных случаях простых предлогов. В самостоятельной речи уменьшилось 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 будет понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются на простые.

Ребенок с ОНР третьего уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Наряду с этим, ребенок затрудняется в правильном выборе производящей основы («человек, который дома строит» - «доматель»), использует неадекватные аффиксальные элементы (вместо «мойщик» - «мойчик»; вместо «листья» - «лисник»). 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 таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки. Детальный анализ речевых возможностей

детей позволяет определить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры.

Наряду с заметным улучшением звукопроизношения наблюдается недостаточная дифференциация звуков на слух: дети с трудом выполняют задания на выделение первого и последнего звука в слове, подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук. Таким образом, у ребенка с третьим уровнем речевого развития операции звука слогового анализа и синтеза оказываются недостаточно сформированными, а это, в свою очередь, будет служить препятствием для овладения чтением и письмом.

С возрастом и интеллектуальными показателями ребенка указанные уровни прямо не соотносятся: дети более старшего возраста могут иметь худшую речь. Между тем, последовательность трех уровней ОНР показывает условный путь развития речи для каждого отдельного ребенка.

Речь занимает особое место в системе психических функций человека и является важнейшей психической функцией, присущей только человеку. Благодаря речевому общению отражение мира в сознании одного человека постоянно пополняется и обогащается тем, что отражается в общественном сознании, связывается с достижениями всей общественно-производственной и культурной деятельности человечества. Таким образом, речь является основой коммуникативной функции, которая осуществляется посредством того или иного языка.

На основе речи и ее смысловой единицы – слова формируются и развиваются такие психические процессы, как восприятие, воображение, память. На огромное значение речи для развития мышления и формирования личности указывал Л.С.Выготский, который писал: «С помощью речи ребенок впервые оказывается способным к овладению собственным поведением, относясь к себе как бы со стороны, рассматривая себя как некоторый объект. Речь помогает ему овладеть этим объектом посредством предварительной организации и планирования собственных действий и поведения».

В тех случаях, когда у ребенка сохранен слух, не нарушен интеллект, но имеются значительные речевые нарушения, которые не могут не сказаться на формировании всей его психики, говорят об особой категории детей – детях с речевыми нарушениями.

Дети с речевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии ЦНС.

Как правило, у таких детей отмечается неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность.

Проблемой изучения и формирования готовности к обучению в школе дошкольников с общим недоразвитием речи занимались и занимаются такие исследователи как Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, Г.А.Каше, Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, Р.Е.Левина, В.А.Ковшиков, Ф.А.Сохин, М.М.Кольцова, Е.В.Гурьянов, П.А.Горфункель, М.М.Безруких, С.О.Филиппова, Т.И.Дубровина, А.П.Бондаренко и многие другие [8].

Изучив теоретические основы психологической готовности к школе дошкольников с общим недоразвитием речи можно сделать вывод, что для успешного овладения процессами чтения и письма необходимо комплексное развитие всех сторон речи (фонетическо-фонематической, лексикограмматической), высших психических функций (памяти, восприятия, внимания, мышления) и анализаторных систем (зрения, слуха, моторики), так как теоретически обосновано взаимовлияние и взаимодействие всех этих компонентов на процесс психологической готовности к школе дошкольников с общим недоразвитием речи.

Большое количество старших дошкольников, страдающих общим недоразвитием речи, составляют группу риска по дислексии, дисграфии. Вот почему так важно преодолеть недостатки фонематического слуха, пространственных представлений, развивать чувство ритма, координацию движений, общую и мелкую моторику для предотвращения дальнейших проявлений в будущем.

Необходимыми условиями формирования психологической готовности к обучению в школе дошкольников с общим недоразвитием речи являются: учет структуры речевого нарушения, индивидуальных особенностей старших дошкольников; проведение занятий в соответствии с планом учителя логопеда; участие в коррекционной работе педагогов и родителей.

Таким образом, ранняя диагностика и своевременно оказанная коррекционно-логопедическая помощь детям в дошкольном возрасте повышает шансы преодоления трудностей в овладении процессами чтения и письма, что способствует в дальнейшем успеху в школьном обучении. Поэтому, успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения, благоприятное профессиональное становление во многом определяется тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению.

Литература

1. Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года № 343.
2. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М., 1985. - 165 с.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург, 1998. - 320 с.
4. История педагогики и образования: от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие /Под ред. А.И.Пискунова. – М., 2001. - 512 с.
5. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. - М., 2005. - 349 с.
6. Филочева Т.Е., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. – М., 2000. - 80 с.
7. Специальная педагогика /Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др. /Под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2009. - 400 с.
8. Филочева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста – М., 2000. - 314 с.

Ильясова Б.И., Байдельдинова Ж.С.

Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова

К ВОПРОСУ О ЛИТЕРАТУРНОМ РАЗВИТИИ В УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Термин «литературное развитие» используется в методике с начала XX в. для обозначения желаемого результата обучения. Процесс литературного развития учащихся в 70-е гг. XX в. исследовала Н.Д.Молдавская, ей принадлежит и определение данного понятия. Литературное развитие – это возрастной и одновременно учебный процесс «развития способности к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями» [1], а также процесс развития собственного литературного творчества детей. Кроме этого, мы выделяем ряд позиций, которые значимы для нашего исследования: литературное развитие – смена качественно своеобразных этапов мыслительной деятельности (И.Р.Николаева); литературное развитие – процесс, проявляющегося и в уровне читательского восприятия, и в собственном литературном творчестве детей (М.П.Воюшина); источник литературного развития - характер противоречий между достигнутым уровнем знаний и развития и задачами, которые ставятся педагогическим процессом (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин).

В последние годы в педагогике очевидной признается необходимость единой системы литературного образования учащихся с первого по одиннадцатый класс. Педагогами созданы разные программы литературного образования младших школьников, объединенные общей