

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

IMPORTANT PROBLEMS IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO STUDENTS WITH SPEECH
DISORDERS AND THEIR POSSIBLE SOLUTIONS

Алмазова А.А.

Заведующая кафедрой русского языка
и спецметодики его преподавания
дефектологического факультета Московского
педагогического государственного университета,
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: almaz095@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается специфика
обучения русскому языку школьников
с нарушениями речи различной степени тяжести;
анализируются проблемы, возникающие
у учащихся с речевыми нарушениями в школе
общего типа при изучении различных разделов
курса русского языка; предлагаются пути
решения этих проблем, основанные на синтезе
лингвометодических и коррекционных подходов.

Ключевые слова: школьники с нарушениями
речи, обучение русскому языку, школьный
логопед, взаимодействие логопеда и учителя,
трудности обучения русскому языку

Almazova A.A.

Head of the Russian Language and its
Special Teaching Methods Department of the
Defectology Faculty of the Moscow Pedagogical
State University, Candidate of science
(Education), Associate Professor.

E-mail:almaz095@yandex.ru

Annotation. The article discusses the specifics
of Russian language teaching to school children
with speech disorders of different degree; the
author analyzes the problems which students
with speech disorders face in mainstream
schools while studying different units of the
Russian language course. The author suggests
the ways of solving these problems based on
the synthesis of lingvo-methodical and special
correctional approaches.

Keywords: school children with speech and
language disorders, teaching Russian language,
school speech therapist, collaboration of the
speech therapist and the teacher, difficulties of
Russian language learning.

Проблема обучения русскому языку школьников с речевыми нарушениями является сложной и многогранной. Школьное образование детей с различными нарушениями речи осуществляется через систему учреждений общего и специального типов.

Концептуальной основой создания такой системы является теория речевого недоразвития, разработанная Р.Е. Левиной в середине XX в., которая базируется на синтезе психолого-педагогического и лингвистического подходов к анализу и классификации нарушений речи. Данная классификация строится с учетом «широты охвата» компонентов (звук – слово – предложение – текст) и функций (в первую очередь, коммуникативной) языковой системы, а также соотношения и взаимодействия устной и письменной форм речи. Такой подход позволил выделить две большие группы речевых нарушений: нарушения собственно средств общения (фонетические нарушения, фонетико-фонематические нарушения – ФФНР и общее недоразвитие речи – ОНР) и нарушения в реализации средств речевой коммуникации (нарушения голоса, нарушения темпа и ритма речи и др.). Р.Е. Левиной и ее последователями также учитывалась «глубина» недоразвития речи, составившая основу уровневой классификации, в соответствии с которой речевые нарушения могут оцениваться как тяжелые, средней степени и нерезко выраженные [1].

Названная классификация позволила объединять для совместного обучения и воспитания детей, имеющих разные по клинической структуре, но сходные по проявлениям речевые нарушения. Определение формы и степени тяжести имеющегося нарушения позволяет оценить возможности ребенка и определить тип учреждения, в котором его обучение будет наиболее эффективным.

Дети с речевыми нарушениями имеют достаточно широкие возможности для того, чтобы получить цензовое образование. Под цензовым, вслед за Н.Н. Малофеевым и соавторами, мы понимаем такое образование, которое сопоставимо с уровнем «массовой» подготовки здоровых школьников, но организовано с учетом особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, как в плане знаниевых компонентов, так и в социально-психологических аспектах [2].

В настоящее время дети с речевыми нарушениями могут получить цензовое образование в специальных школах (классах, школах-интернатах) и в школах общего типа.

Специальная (коррекционная) школа V вида создана и оптимизирована для детей с тяжелыми нарушениями речи и работает по двум направлениям (отделениям), определяемым в зависимости от типа речевого нарушения: I отделение – для детей с нарушениями средств общения, II отделение – для детей с нарушениями в применении средств общения.

Дети с нерезко выраженными нарушениями речи традиционно обучаются в школе общего типа. Те школьники, чьи нарушения речи могут быть условно классифицированы как «средняя степень тяжести», могут обучаться в учреждениях обоих типов в зависимости от структуры нарушения, медико-психолого-педагогических рекомендаций и желания родителей.

В целом образование детей с нарушениями речи может рассматриваться как пример «мобильности», «открытости» в образовании и в системе оказания коррекционной помо-

щи: ребенок, не успевающий в школе общего типа по причинам, обусловленным наличием у него речевой патологии, может быть переведен в школу V вида, а в случае успешного завершения коррекционного обучения в начальной школе такой ребенок может продолжить обучение по общим программам.

Перевод в школу общего типа может осуществляться на всем протяжении начального обучения и по его окончании для I отделения и в течение всего школьного обучения для II отделения. Следует отметить, что перевод детей из «массовой» школы в «речевую» также имеет достаточно широкие возрастные рамки (в I отделение зачисляются дети в возрасте до 12 лет; а во II отделение – без ограничений).

Дети с тяжелыми нарушениями речи, обладающие сохранным слухом и сохранным интеллектом, обучаясь в специальной школе, получают образование, практически в том же объеме, что и при обучении в «массовой» школе, но в более длительные сроки (неполное среднее образование за 10 лет). При этом с учетом особенностей развития детей разрабатываются коррекционно-ориентированные методики обучения, особым образом организуется учебно-воспитательный процесс, выстраивается медико-психолого-педагогическое сопровождение. И если при обучении детей II отделения акцент делается на коррекционных занятиях (логоритмика, фонопедические упражнения и др.), а учебные дисциплины дети осваивают по программам общего типа, то для учащихся I отделения необходима разработка специальных программ, методик, пособий. В первую очередь это касается изучения русского языка и связанных с ним дисциплин, в совокупности рассматриваемых как коррекционный лингвистический курс.

Проблемы методики обучения русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи достаточно давно и широко обсуждаются в логопедии [3]. Для образовательных учреждений коррекционного типа создавались программы, выпущены отдельные учебники и пособия по обучению грамоте, произношению, грамматике и правописанию, развитию речи, чтению. Следует отметить, однако, что разработанные в прошлом веке программы устарели, а новые пока не созданы в связи с отсутствием образовательного стандарта для специальных школ.

Большее количество исследований и научно-методических разработок посвящены младшей школе, поскольку именно начальный этап обучения рассматривается как наиболее специфичный в коррекционном плане. Обучение же в среднем звене практически не обеспечено учебно-методическими материалами: имеется ряд научных исследований, отдельные методические рекомендации. При этом, как уже отмечалось, в процессе обучения должны быть достигнуты результаты, сопоставимые с «массовой» школой. Таким образом, развитие речи, обучение русскому языку, литературе школьников с тяжелыми нарушениями речи по-прежнему остается серьезной проблемой, решение которой напрямую связано с разработкой специальных методик, построенных с учетом баланса между требованиями образовательной программы и коррекционными подходами к освоению этих требований, выработанными исходя из специфики речевого развития детей, сохраняющейся, как показывают исследования, на всех этапах обучения.

До последнего времени все разработки, так или иначе затрагивающие проблемы изучения систематического курса русского языка и освоения других учебных дисциплин,

касались в основном специальной школы. На материале школы общего типа проводились многочисленные исследования, посвященные изучению специфики логопедической работы, особенностям выявления различных нарушений речевого развития и их устранения на логопедических занятиях с учащимися младших классов.

Дети с речевыми нарушениями, обучающиеся в школе общего типа, находятся в среде нормально развивающихся сверстников, осваивают вместе с ними образовательные программы по всем дисциплинам учебного плана. Однако «наличие у школьников даже слабо выраженных отклонений в фонематическом и лексико-грамматическом развитии является серьезным препятствием в усвоении программы общеобразовательной школы» [4]. Поэтому для таких детей обязательно должна быть обеспечена возможность получать систематическую логопедическую помощь и другую психолого-педагогическую поддержку, что позволило бы устранить имеющееся речевое нарушение.

Существуют различные формы логопедических занятий (индивидуальные и фронтальные); занятия выстраиваются с учетом школьной занятости ребенка (вне расписания) и продолжаются до устранения речевого нарушения. Основная цель работы с такими школьниками, как отмечается в нормативных документах, – «оказание помощи обучающимся, имеющим нарушения в развитии устной и письменной речи (первичного характера), в освоении ими общеобразовательных программ (особенно по родному языку)» [5].

Эта помощь заключается в коррекции нарушений развития устной и письменной речи; пропедевтике и преодолении трудностей в освоении детьми программ общего образования; организации взаимодействия логопеда, педагогов, психологов, других специалистов (в том числе медицинского профиля), а также в сотрудничестве с психолого-медико-педагогическими комиссиями и по возможности со специальными (коррекционными) образовательными учреждениями. Таким образом должно осуществляться полноценное психолого-педагогическое сопровождение образовательного маршрута ребенка, имеющего отклонения в речевом развитии.

Как видим, спектр задач, решаемых логопедом в школе, достаточно широк. Однако далеко не всегда удается достичь желаемого результата, что связано как с особенностями логопедической диагностики, так и с организационными аспектами.

Не всегда нарушения речевого развития и трудности в освоении языка выявляются в ходе традиционного логопедического обследования. В школах общего типа обучается достаточно много детей, испытывающих заметные трудности в усвоении лингвистического курса, связанные с различными неявными отклонениями в речевом развитии. Часто речевые проблемы школьника обнаруживаются только в сложных формах речевой деятельности (например, развернутое устное или письменное сообщение) или на метаязыковом уровне (грамматический анализ и др.).

Трудности могут возникать на разных этапах обучения и на разных уровнях освоения языка: в процессе обучения грамоте, усвоения грамматики и правописания, при работе с текстом. И во многих случаях усилий логопеда оказывается недостаточно для преодоления имеющихся трудностей. Нам представляется, что целенаправленная коррекционная работа должна сочетаться с применением специальных методик обучения, что обеспечит

нормализацию речевой деятельности и успешное освоение детьми с речевыми нарушениями программы школы общего типа.

Становится очевидной необходимость более плотного взаимодействия учителя начальных классов, учителя русского языка и литературы, логопеда для устранения возникающих у школьников трудностей в усвоении языка и развитии речи. Должна быть выстроена система такого взаимодействия, базирующаяся на синтезе лингвометодических и коррекционных подходов и обеспечивающая оптимальный для ребенка с речевыми нарушениями путь освоения русского языка.

Одной из ключевых позиций, позволяющих повысить эффективность освоения лингвистических дисциплин ребенком, является, на наш взгляд, *индивидуализация обучения*. Необходимость индивидуального подхода к ребенку декларируется практически во всех методических исследованиях и рекомендациях. Однако в реальности учителю далеко не всегда удается реализовать эти требования. Невозможно обучать каждого ребенка отдельно. Следовательно, надо создать такую среду, которая позволяла бы максимально использовать индивидуальные возможности детей и минимизировать их речевые и языковые проблемы.

В дефектологии в целом и в логопедии в частности индивидуализация обучения является одним из основных реально действующих принципов, поскольку выстроить эффективное обучение ребенка с нарушением развития возможно только в том случае, если четко представлять себе структуру этого нарушения, воздействовать на все типичные и индивидуальные его проявления.

Развернутое логопедическое обследование позволяет не только выявить слабые места в активной устной речи или на уровне письма и чтения, но и обнаружить скрытые, неявные трудности в формировании речи и базовых для нее, психических функций (памяти, внимания, восприятия и др.). В результате может быть составлен речевой профиль, позволяющий охарактеризовать специфику усвоения языка ребенком, выделить ведущую стратегию этого усвоения и, как следствие, спрогнозировать возможные трудности в обучении языку в школе. Динамическое же наблюдение позволяет предвидеть возможные трудности на разных этапах обучения. Такой речевой профиль может служить для учителя отправной точкой при определении методических приемов обучения, учитывающих особенности каждого ребенка.

Например, такой подход может быть реализован в процессе обучения грамоте. Определяя готовность ребенка к усвоению письма и чтения, логопед оценивает риск возникновения дисграфии и дислексии. Подобный прогноз следует принимать во внимание на этапе обучения грамоте. В начальный период, когда ребенок овладевает элементами грамоты, достаточным оказывается выбрать оптимальный путь дальнейшего обучения. Во втором и третьем классах, когда уже сформирован патологический стереотип, приходится говорить о его перестройке, то есть о коррекции нарушений письма и чтения. *Пропедевтика возможных трудностей* представляется более функциональной, чем «массовое» обучение, а затем коррекция. Очевидно, что если в добукварный период выявляется несформированность или недостаточность той или иной базовой операции, обеспечивающей овладение письмом и чтением, то необходимой становится

совместная (учителем и логопедом) разработка программы индивидуальной помощи ребенку.

Индивидуализация обучения строится на поиске оптимальных для данного ребенка методических приемов обучения грамоте. Эффективной представляется реализация ключевого для коррекционной педагогики принципа *опоры на сохранные анализаторы*, который может рассматриваться в массовой школе как *создание полисенсорной основы обучения*.

В основе обучения детей лежит максимальное включение в работу основных анализаторов: зрительного, слухового, тактильного и др. Получение новой информации осуществляется сразу через несколько анализаторных систем с опорой на сохранные, что способствует формированию более прочного и полного умения. При несформированности фонематического восприятия компенсация происходит через зрительный и моторный анализаторы, при оптико-пространственных затруднениях осуществляется опора на проговаривание и т.д. Возможна активизация тактильных ощущений – письмо пальцем на ладошке (на коже), использование различных материалов (шероховатого, гладкого) для изготовления образцов букв и т.д.

Помимо трудностей сенсорного восприятия усложнять процесс усвоения грамоты может также несформированность метаязыковой деятельности, трудности языкового анализа, которые не обязательно являются сигналом каких-либо нарушений, а могут быть проявлением специфики развития ребенка (некоторое отставание темпа развития, преобладание стратегий целостного восприятия в связи с активностью правого полушария мозга). В этом случае целесообразным видится, например, внедрение элементов глобального чтения, активное привлечение приемов целостного восприятия читаемого и записываемого материала, «поддерживающих» основной (аналитико-синтетический) метод обучения грамоте.

У детей с речевыми нарушениями зачастую выявляется недостаточный уровень развития словесно-логического мышления, операций абстрагирования. Привлечение максимальной наглядности, активное применение рисунков, схем, символов других невербальных сигналов способствует более эффективному, сознательному и быстрому усвоению и запоминанию материала.

Индивидуализация обучения может осуществляться в классе через систему специальных заданий (карточки, дополнительный раздаточный материал и т.п.). Параллельно могут быть даны рекомендации родителям по созданию дома полисенсорной среды, окружающей ребенка в процессе обучения письму и чтению. И здесь содружественная работа логопеда и учителя может оказаться крайне необходимой и эффективной.

Аналогичные подходы можно использовать и при изучении орфографических правил. Широкое применение различных способов подачи и изучения материала (квантование правил, алгоритмизация, схематизация, иллюстрирование, вербализация и т.д.) создает ту базу, которая позволяет ребенку усвоить материал в соответствии с собственным когнитивным стилем, спецификой восприятия и анализа им языкового материала, индивидуальной стратегией обработки и применения правила.

Опора в процессе обучения на сохранные звенья и операции позволяет временно перевести нарушенные функции на другой, более низкий и доступный уровень их осу-

оществления. Соединение в восприятии языкового материала слуховых (прослушивание), зрительных (иллюстрации, схемы, языковая наглядность) и моторных (процесс письма, проговаривание) усилий со стороны учащихся способствует более прочному усвоению вводимого материала. Логопедическая же поддержка в данном случае может заключаться в пропедевтике, диагностике и коррекции дизорфографии у учащихся.

Актуальной проблемой является определение эффективных путей работы с текстом. Весьма часто в процессе обучения у детей при достаточно высоком уровне развития диалогической речи обнаруживаются трудности в понимании и создании устных и письменных высказываний (текстов) как на уроках русского языка и литературы, так и на других. Нередко причины этих трудностей кроются в недоразвитии лексико-грамматической стороны речи, которое проявляется в сложных формах речевой деятельности.

С другой стороны, на основании данных различных исследований, в том числе и автора настоящей статьи, можно судить о несформированности операциональной базы связанной речи. С помощью специальных диагностических методик логопед может определить, какие из операций восприятия или создания текста нарушены или не сформированы у ребенка.

С этой точки зрения актуальным принципом обучения, активно работающим в системе логопедической коррекции, может стать *учет операционального состава нарушенных действий*.

Обучение будет эффективным, если мы покажем ребенку систему операций, производя которые можно построить свой текст или проанализировать (а затем понять) чужой. Необходимо составить развернутые модели создания текстов, то есть «расчленив» деятельность на операции и вывести их «вовне», задать последовательность, реализация которой приведет к искомому результату. В таких моделях обязательно должны учитываться лингвистические характеристики текстов различных типов и жанров, а также индивидуальные особенности ребенка (нарушенные звенья механизмов порождения и понимания текста) Другими словами, необходимо соотнести имеющиеся у учащихся трудности с тем языковым материалом, который предъявляется им на уроках [6].

Пооперационное выполнение действий способствует *наработке способа действия*, формированию динамического стереотипа, что также является необходимым условием развития языковых умений и навыков для детей с нарушениями речи.

Помимо этого расчлененное выполнение действий позволяет более точно выявить нарушенное звено в серии операций, а также дает возможность ученику *формировать осознанный самоконтроль*. Это является особенно важным, поскольку вследствие невозможности опираться в обучении детей с нарушениями речи на чувство языка значение сознательности в этом процессе резко увеличивается.

Заметим, что при изучении грамматики также могут реализовываться названные коррекционные подходы. Ребенку с нарушениями речевого развития следует «вручить» определенный способ действия, показать алгоритм, путь, пройдя по которому он обязательно получит искомый результат: определит требуемое написание, узнает часть речи, выделит часть слова и т.п.

Как нам представляется, усвоение грамматических понятий и правил на уроках русского языка часто тормозится неявной, латентной несформированностью различных компонентов функциональной базы устной и письменной речи, недостаточностью операций контроля, неспособностью к расчлененному, пооперационному выполнению действий. И здесь также можно задействовать обходные пути, реализуемые через компенсаторные механизмы, которые позволяют заменить нарушенную операцию. Основной путь в изучении грамматики – от семантики к форме. Это касается формирования словообразовательных навыков (от понимания общего смысла родственных слов к выделению в них корня, от понимания значения словообразовательных моделей к выделению аффиксов), обучения грамматическому разбору (особое внимание уделяется установлению правильных смысловых связей слов в предложении) и др.

В целом современное состояние логопедической науки и практики обучения русскому языку детей с различными нарушениями речи требует, на наш взгляд, теоретического осмысления и практического решения комплекса проблем. К последним следует отнести и специфичное усвоение языка, и развитие языкового общения у детей с нарушениями речи на уроках лингвистического цикла, и связь уроков русского языка с общеобразовательным развитием и воспитанием детей с нарушениями речи, и связь уроков русского языка с логопедическими занятиями.

Современные лингвометодические исследования и практика обучения доказывают, что необходимо расширять поле логопедического воздействия в общеобразовательной школе. Трудности в усвоении учащимися русского языка не всегда преодолеваются общепедагогическими подходами, а в логопедии накоплен богатый опыт, позволяющий сделать эту работу более эффективной.

В современной ситуации, когда растет число детей, испытывающих трудности в усвоении русского языка, когда в логопедической помощи нуждаются ученики не только младших, но и старших классов, нужно не сокращать ставки логопедов (что, увы, происходит), а расширять фронт их работы и способствовать повышению эффективности их деятельности, создав систему логопедического сопровождения. Кроме того, целесообразным, на наш взгляд, является более глубокое изучение лингводидактики студентами-логопедами и специальных методик обучения языку будущими учителями (возможно, в рамках модулей элективных курсов или отдельных дисциплин).

Список литературы:

1. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М., 1968.
2. Малофеев, Н. Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2009. – № 1.
3. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. А. А. Алмазовой, В. И. Селиверстова. – М.: Владос, 2010.
4. Ястребова, А. В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе (Основные направления формирования

предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией) / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – М.: Когито-Центр, 1996.

5. Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения : письмо Минобразования РФ от 14.12.2000 № 2. – М., 2000.
6. *Алмазова, А. А.* Обучение построению текста учащихся специальной (коррекционной) школы V вида / А. А. Алмазова. – М., 2004.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2