

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ УСТНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

PROBLEMS IN TEACHING AND CORRECTION OF ORAL LANGUAGE SKILLS IN SCHOOL CHILDREN
WITH SPEECH DISORDERS

Алмазова А.А.

Заведующая кафедрой русского языка
и спецметодики его преподавания
дефектологического факультета Московского
педагогического государственного университета
(ФГБОУ ВПО «МПГУ»), кандидат педагогических
наук, доцент

E-mail: almaz095@yandex.ru

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

Шибанова А.А.

Учитель-логопед ГБОУ прогимназии № 1733
ЮЗООУ ДО г. Москвы, соискатель ученой
степени кафедры русского языка и спецметодики
его преподавания дефектологического
факультета Московского педагогического
государственного университета
(ФГБОУ ВПО «МПГУ»)

E-mail: ashibanova@rambler.ru

Shibanova A.A.

Speech therapist at primary school № 1733,
Moscow, Candidate's degree seeker at the
Russian Language and its Special Teaching
Methods Department of the Defectology Faculty
of the Moscow State Pedagogical University.

E-mail: ashibanova@rambler.ru

Аннотация. В статье приводятся полученные
в ходе экспериментального исследования
данные о состоянии устной речевой
деятельности у младших школьников,
имеющих различные нарушения речи.
Авторы рассматривают механизмы говорения
и аудирования в их взаимодействии, описывают
основные параметры нарушения этих
механизмов.

Annotation. The article presents experimental
data concerning the state of oral language skills
of primary school children with different speech
disorders. The authors analyze talking and
auding mechanisms and their interaction; the
main parameters of the functional disorders of
these mechanisms are described.

Ключевые слова: нарушения речи, устная речь, речевая деятельность, говорение, аудирование, младшие школьники

Keywords: speech disorders, oral speech, language skills, talking, auding, primary school children

Проблема речевой коммуникации во всей ее сложности и многообразии исследуемых аспектов представляет значительный интерес для специалистов в области педагогической науки. Внедрение нового федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) качественно меняет концепцию обучения в современной школе. Очевидно, что в современном обществе все более востребованными становятся активные, творческие, уверенные в себе люди, способные нестандартно мыслить, перерабатывать учебную информацию на качественно новом уровне.

Однако специалисты различных областей педагогической науки отмечают, что в последнее десятилетие в состав учащихся современной школы наряду с одаренными, имеющими высокий интеллектуальный потенциал учениками, способными ориентироваться в учебном материале повышенного уровня сложности, входит значительное количество детей, имеющих трудности в освоении учебной программы. Более того, специалисты в области психологии и коррекционной педагогики отмечают **тенденцию к увеличению процента учащихся с различными отклонениями в развитии**. Необходимо особо отметить детей с нарушениями речевого развития, распространенность которых очень широка.

Известно, что формирование полноценной учебной деятельности возможно лишь при достаточно высоком уровне речевого развития, которое предполагает определенную степень развития коммуникативных умений, владения языковыми средствами. Огромное значение в обучении имеет устная речевая деятельность. Именно понимание речи как деятельности, раскрытое в концепции А.А. Леонтьева и его последователей, меняет наши представления о содержании и условиях работы по развитию речи школьников. Речевая деятельность – это двусторонний процесс создания и восприятия речевого сообщения, осуществляемый в процессе общения.

Вместе с тем становится очевидным, что при изучении языка как средства человеческого общения слишком мало внимания уделяется обучению собственно общению с помощью этого средства. Устная речь включает в себя два вида деятельности: говорение и аудирование (слушание). В каждой конкретной речевой ситуации говорение и аудирование неразрывно связаны. Они рассматриваются как разнонаправленные, но взаимодополняющие друг друга процессы.

Говорение как осуществление устных речевых высказываний всегда продуктивно. Результат говорения материально выражен; именно по этому результату традиционно и оценивается речь человека.

Однако овладение устной коммуникацией в онтогенезе начинается с аудирования. И в дальнейшем развитие аудирования дает возможность реализовать разнообразные образовательные и развивающие цели. Оно позволяет учить детей внимательно вслуши-

ваться в звучащую речь, формировать умение предвосхищать смысловое содержание высказывания и таким образом воспитывать культуру слушания. Развивающее воздействие аудирования заключается в том, что оно положительно сказывается на развитии памяти учащегося, прежде всего слуховой.

Аудирование служит мощным средством обучения. Оно дает возможность овладеть звуковой стороной языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой. Через аудирование идет усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. В то же самое время аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом, что является одной из главных причин использования аудирования в качестве вспомогательного, а иногда и основного средства обучения данным видам речевой деятельности.

Аудирование и говорение взаимосвязаны. При аудировании осуществляется не только прием сообщения, но и подготовка во внутренней речи ответной реакции на услышанное. Чтобы сказать, надо услышать. Таким образом, аудирование подготавливает говорение, а говорение, в свою очередь, помогает формированию восприятия речи на слух.

Для успешного развития устной речи необходимо использовать новые подходы с учетом данных лингвистики и психолингвистики. Сложившаяся система речевого развития, ориентированная на выполнение разнообразных упражнений, которые предполагают составление предложений, рассказывание, пересказ, подбор синонимов, не дает ученикам понимания существующих речевых закономерностей, знания набора действий и способов их выполнения при восприятии и создании высказываний, критериев оценки создаваемых текстов. Такая система не позволяет формировать сознательное отношение к речи как к деятельности.

Как показывает практика, проблемы в формировании устной речи приводят к трудностям в обучении, особенно в усвоении программ языкового цикла.

Несмотря на значительное число исследований, в практической логопедии недостаточно разработан вопрос о подходах к нарушениям, касающимся устной речевой деятельности. Проблема обучения аудированию пока еще недостаточно освещена в литературе.

С целью выявления и изучения специфических особенностей устной речи младших школьников с речевыми нарушениями нами было проведено экспериментальное исследование, включавшее два этапа. На первом этапе использовались схемы традиционной логопедической диагностики. Были обследованы 340 учащихся 1-х – 4-х классов «массовой» общеобразовательной школы, среди них выявлено 83 ученика (24,4%) с различными нарушениями речевого развития.

Данные диагностики приведены в таблице 1.

Параллельно с проведением обследования осуществлялось наблюдение за устной речью учащихся на уроках, в процессе личного общения и других ситуациях, связанных с использованием устной речи.

Сопоставление результатов наблюдений и логопедического обследования позволило обозначить ряд проблем, возникающих преимущественно в процессе обучения, но не диагностируемых традиционными методами. К ним были отнесены следующие:

Таблица 1

Результаты диагностики речевых нарушений у учащихся младших классов

Количество обследованных учащихся	Количество учащихся с речевой патологией	В том числе:				
		ФФНР (%)	Фонематические нарушения (%)	Нарушения звукопроизношения (%)	Нарушения письма и чтения (%)	ОНР (%)
340	83 (24,4%)	17 (5%)	14 (4,1%)	12 (3,5%)	35 (10,3%)	5 (1,5%)

- трудности в восприятии речевого материала на слух (ситуация, когда, по выражению И.А. Зимней, есть «состояние слышания без целенаправленного слушания») [4, с. 88];
- недостаточность смыслового понимания текста;
- затруднения при осознании цели, основной мысли высказывания, планировании его содержания и хода развития мысли;
- нарушение логической последовательности высказывания;
- неточный выбор языковых средств и их комбинирование в процессе создания высказываний;
- недоразвитие внутреннего программирования и синтаксического структурирования связного текста;
- затруднения при формулировании выводов, обобщений, доказательств;
- нарушение связности и цельности текста при пересказе, «застревание» на отдельных словах, повторение предложений и нарушение синтаксической связи между словами.

Таким образом, использование традиционных методик логопедического обследования, безусловно, позволяет выявить учащихся с речевым недоразвитием, но не дает полного представления о характере недостатков устной речевой деятельности. Зачастую эти недостатки проявляются в процессе систематического обучения, по мере усложнения речевых высказываний детей, расширения спектра их речевых умений. Выявить трудности, которые проявятся только при дальнейшем обучении, достаточно непросто.

На втором этапе экспериментального исследования была поставлена задача более глубокого изучения особенностей устной речи тех 83 школьников, у которых на первом этапе были выявлены речевые нарушения.

С данной целью была разработана экспериментальная методика изучения аудирования и говорения, содержанием которой стало исследование механизмов устной речевой деятельности и их взаимосвязи. Выбор перечня ключевых механизмов аудирования и говорения основывался на данных анализа и сопоставления литературных источников, посвященных проблемам изучения речевой деятельности (Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Р.М. Фрумкина).

Для выявления особенностей аудирования были исследованы:

- механизм слуховой памяти;

- механизм антиципации;
- механизм осмысления (компрессии информации).

Для изучения *механизма слуховой памяти* были предложены задания, позволяющие определить способность ребенка анализировать, интерпретировать звуковое сообщение и удерживать его в памяти во время слушания, а также воспроизводить те последовательности, которые составляют звуко-речевой поток.

Изучение механизма антиципации заключалось в выявлении умения учащихся предвосхищать смысловую структуру воспринимаемого на слух текста, способности выдвигать вероятные гипотезы относительно содержания текста с последующим их подтверждением или отклонением в процессе восприятия.

Для *исследования механизма осмысления*, предполагающего умение выделять смысловые блоки воспринимаемой на слух информации и устанавливать связи между ними и внутри них, были использованы задания направленные на изучение понимания ребенком языковых единиц и их смыслового содержания (от отдельных слов к предложению и целому высказыванию).

Среди *механизмов говорения* изучали:

- механизм репродукции;
- механизм выбора языковых средств;
- механизм комбинации языковых средств;
- механизм антиципации.

Исследование *механизма репродукции* включало задания, позволяющие оценить способность учащихся воспроизводить готовые структурно-смысловые единицы языка.

Исследование *механизма комбинирования языковых средств*, являющегося одним из центральных механизмов речевого умения, было нацелено на изучение процесса формирования словосочетаний и предложений, при котором ребенок использует знакомые ему языковые компоненты в новых сочетаниях. Все задания способствовали оценке продуктивности речи, ее беглости и независимости от образца (самостоятельности).

Механизм выбора языковых средств, связанный с выбором, актуализацией слова и грамматической структуры, изучался с точки зрения выявления ассоциативных связей: чем они прочнее, тем выше готовность к вызову слова в речи и скорость осуществления выбора языковых средств.

Механизм антиципации в говорении реализуется в двух планах – структурном и смысловом. Мы изучали структурное упреждение на уровне фразы и смысловое упреждение на уровне связной речи.

Для изучения каждого механизма была разработана серия заданий, позволяющих с помощью определенных критериев оценить степень его сформированности. Критерии были установлены с учетом самостоятельности детей в выполнении заданий, характера помощи экспериментатора, правильности (смысловой и содержательной адекватности, лексико-грамматической оформленности) ответа. Оценка успешности выполнения заданий производилась по балльной системе.

Для получения достоверных сведений, характеризующих состояние устной речи у младших школьников, имеющих различные речевые нарушения, был проведен ко-

личественно-качественный анализ полученных данных, а также их статистическая обработка.

По итогам экспериментального исследования были получены следующие результаты.

Не выявлено нарушенного функционирования механизмов говорения и аудирования у 12 школьников с нарушениями звукопроизношения (3,5%). Остальные дети – 71 человек (20,9%) – выполнили задания с разной степенью успешности, что позволило говорить о наличии у них нарушений одного-двух или комплекса механизмов говорения и аудирования.

Подробно полученные данные представлены в таблице 2.

В целом удалось констатировать, что хуже всего у школьников с нарушениями речи сформированы механизмы антиципации в говорении и аудировании. Корреляционный анализ данных показывает высокую степень взаимосвязи между этими механизмами: нарушение механизма антиципации в аудировании оказывает влияние на состояние аналогичного механизма речевой деятельности в говорении. Это проявляется в трудностях смыслового прогнозирования текстов, адекватности воспринимаемой на слух информации. Недоразвитие данных механизмов приводит к тому, что учащиеся затрудняются в смысловом упреждении текстов, отборе гипотез при восприятии текста на слух и дальнейшем его речевом оформлении.

Кроме того, выявлена сильная положительная связь между механизмами слуховой памяти и антиципации в аудировании. Это подтверждает предположения о взаимовлия-

Таблица 2

Нарушения функционирования механизмов устной речи у младших школьников

Механизмы		Количество учащихся, имеющих нарушения, чел. (%)
Говорение	Механизм репродукции	9 (12,68)
	Механизм выбора языковых средств	6 (8,45)
	Механизм комбинации языковых средств	7 (9,86)
	Механизм антиципации	11 (15,49)
	Говорение в целом (2 механизма и более)	3 (4,23)
Аудирование	Механизм слуховой памяти	10 (14,08)
	Механизм антиципации	14 (19,72)
	Механизм осмысления	5 (7,04)
	Аудирование в целом (2 механизма и более)	4 (5,63)
Сочетание (более двух всего) механизмов аудирования и говорения		2 (2,82)

нии слухоречевой памяти и способности воспроизведения текста с элементами смыслового упреждения. Недостаточность механизма слуховой памяти оказывает влияние на качество воспринимаемой на слух информации, и, как следствие, не работает механизм упреждения на уровне создания текста.

Положительные связи со значительной достоверностью (95%) выявлены между механизмами:

- слуховой памяти (аудирование) и репродукции (говорение);
- осмысления (аудирование) и репродукции (говорение);
- комбинирования языковых средств (говорение) и репродукции (говорение);
- слуховой памяти (аудирование) и выбора языковых средств (говорение).

Нарушения механизмов речевой деятельности оказывают влияние на формирование устной речи. Так, низкий уровень сформированности механизмов слуховой памяти и осмысления отражается на способности анализировать и интерпретировать информацию, воспринимаемую на слух, выделять смысловые блоки, что сказывается на качестве репродукции и выборе языковых средств для оформления речевого высказывания.

Нарушения механизма комбинирования языковых средств в процессе создания высказывания создают трудности при пересказе текста.

Качественный анализ результатов экспериментальной методики позволяет сделать вывод о соотнесенности речевого недоразвития и нарушения механизмов речевой деятельности. Так, у учащихся, имеющих общее недоразвитие речи на низком уровне сформированности оказались следующие механизмы:

- антиципация и осмысление в аудировании;
- антиципация, выбор языковых средств, комбинация языковых средств в говорении.

Механизм репродукции в говорении был выделен как представляющий наибольшую трудность для данной группы учащихся.

На низком уровне находится развитие механизма слуховой памяти в аудировании у школьников, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие и фонематические, что приводит к возникновению у данной группы детей трудностей восприятия связного сообщения.

В целом полученные результаты свидетельствуют о следующем.

1. Проблемы в развитии устных видов речевой деятельности обусловлены несформированностью отдельных механизмов аудирования и говорения.

2. На наиболее низком уровне развития оказываются механизмы слуховой памяти, антиципации, осмысления – в аудировании; механизма антиципации, комбинации языковых средств – в говорении.

3. Корреляционный анализ данных показал наличие значимых связей между механизмами аудирования и говорения, а именно: недоразвитие механизма слуховой памяти в аудировании влияет на функционирование механизма антиципации в аудировании и говорении, а также на уровень развития механизма выбора языковых средств в процессе говорения.

По итогам исследования методом случайной выборки были выделены две равноценные по составу и в количественном отношении группы учащихся: экспериментальная и сравнительная. Выделение данных групп учащихся способствовало получению наиболее развернутой характеристики имеющихся нарушений в развитии механизмов устной речевой деятельности.

В логопедической работе с учащимися экспериментальной группы использовались специально разработанные приемы, позволяющие целенаправленно корректировать нарушенные механизмы аудирования и говорения и развивать соответствующие речевые умения.

Сравнительную группу также составили школьники с нарушениями речевого развития, однако коррекционная работа в этой группе проводилась с использованием традиционных логопедических методик.

Анализ результатов экспериментального обучения показал, что проведение работы по коррекции и развитию указанных механизмов с применением специальных приемов дает значительный положительный эффект в развитии устной речи учащихся по сравнению с использованием традиционной методики. Подтвердить данное положение удалось путем проведения контрольного обследования учащихся сравнительной и экспериментальной групп в конце учебного года.

Школьники, с которыми проводилась экспериментальная коррекционная работа, показали значительное улучшение показателей речевого развития и большую успешность обучения по сравнению с учащимися, занимающимися по традиционной коррекционной методике. Наиболее значимые результаты получены у детей с ФФНР и фонематическими нарушениями. Очевидно, это связано с тем, что традиционная система логопедического воздействия не включает работу над связной устной речью таких школьников.

Помимо специально разработанной программы логопедической работы, включающей специальные приемы развития названных механизмов речевой деятельности, нами определены возможности оптимизации взаимодействия учителя и логопеда в процессе развития устной речи младших школьников. Реализация индивидуального подхода при работе с учениками с нарушениями речи позволяет использовать разные варианты заданий, цель и содержание которых определяются с учетом специфики выявленных недостатков функционирования механизмов устной речи:

- создание речевых ситуаций на уроке, в которых у ученика возникает собственная коммуникативная потребность;
- работа над единицами языка, расширение запаса языковых средств, овладение правилами их конструирования;
- формирование внутренней установки на прием информации от собеседника;
- совместная разработка и проведение «срезовых» работ по усвоению тех или иных речевых умений учениками.

Таким образом, проведенное исследование доказало актуальность и значимость изучения проблем, связанных с развитием устных видов речевой деятельности у младших школьников, обучающихся по программам общего типа. Решение этих проблем рассма-

тривается как в аспекте углубления логопедической диагностики и расширения содержания коррекционной работы, так и в плане оптимизации взаимодействия логопеда и учителя в процессе развития речи учащихся.

Список литературы:

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М., 1961.
2. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М., 1958.
3. Залевская, А. А. Слово. Текст: Психолингвистические исследования: Избранные труды / А. А. Залевская. – М.: Гнозис, 2005.
4. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. – Воронеж, 2001.
5. Леонтьев, А. А. Язык. Речь. Речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М., 1969.
6. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. – М.: Академия, 2000.
7. Спирина, Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи / Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова. – М., 1976.
8. Фрумкина, Р. М. Психолингвистика / Р. М. Фрумкина. – М.: Академия, 2006.

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