

## **Нарушения речи у детей: что должен знать учитель**

Дети с речевыми нарушениями переживают ситуацию неуспеха, их самооценка падает, снижается мотивация к обучению. Им трудно читать и понимать текст учебника. Расскажите учителям начальной школы, что они должны сделать, чтобы развить речь ученика, на какие психические ресурсы детей с речевыми нарушениями они могут опираться.

Дети с речевыми нарушениями отличаются от других категорий, учащихся с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) нормальным интеллектом и физиологической сохранностью анализаторов: зрения, слуха, кожно-кинестетического.

Согласно педагогической классификации Р.Е. Левиной (1968 г.) дети с проблемами речевого развития составляют **четыре группы:**

- 1) с фонетическим недоразвитием речи;
- 2) фонетико-фонематическим недоразвитием речи;
- 3) общим недоразвитием речи;
- 4) заиканием.

Нарушения чтения и письма Р.Е. Левина не выделила в самостоятельную группу, т. к. они вторичные по отношению к дефекту устной речи.

### **Что необходимо знать о фонетическом недоразвитии речи**

Учащиеся, которые имеют фонетическое недоразвитие речи, — самая благополучная группа. Фонетические проблемы означают трудности произношения наиболее сложных по артикуляционному укладу фонем родного языка. Эти фонемы появляются в речевом онтогенезе последними, например, звуки [р], [р'], [л], [л'], [j].

К фонетическому недоразвитию речи относится **дислалия** — нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранности артикуляционного аппарата. Может быть нарушено (дислалия) или затруднено (паралалия) произношение любой из фонем родного языка.

Трудности произношения не влияют на личностное и познавательное развитие, качество учебной деятельности младших школьников. Устранить проблемы быстро помогут занятия ребенка с логопедом на школьном логопункте.

### **Как отличить фонетико-фонематическое недоразвитие речи**

При фонетико-фонематическом недоразвитии речи младшему школьнику трудно произносить фонемы и трудно их различать как в устной, так и письменной речи. Дети «пишут, как слышат», т. е. дублируют ошибки в произношении звуков на письме и при чтении. Это снижает качество их письменных работ.

Если причины фонетико-фонематического недоразвития речи ребенка имеют органическую природу, то в его психологическом статусе могут отмечаться изменения внимания, памяти, мышления, которые непосредственно связаны с языковым или речевым аспектом учебной деятельности.

К ним добавляются проявления:

- деятельностные — истощаемость, слабая мотивация, неравномерная работоспособность;
- поведенческие — гиперактивность, расторможенность;
- эмоциональные — неустойчивость эмоционального фона, эмоциональная истощаемость;
- двигательные — синкинезии, навязчивости, моторная неловкость, двигательное беспокойство.

Если причины функциональные, то указанные проявления не столь выражены.

Обучение младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи возможно по общеобразовательным программам для нормативно развивающихся сверстников. Темп и качество освоения ими базовых общеобразовательных предметов зависит от своевременной логопедической помощи и коррекции чтения и письма. К данной группе относят такие клинические формы речевых нарушений, как комплексная дислалия, дизартрия, ринолалия.

Особую категорию составляют младшие школьники-билингвы с фонетико-фонематическими трудностями. Их число с каждым годом растет. Наиболее распространены у билингвов трудности звукопроизношения на фоне изучения одновременно двух языков: смешение звуков, акцент при произношении и др. Эти трудности связаны с незрелостью мозга ребенка-билингва, что влечет проблемы в чтении и письме в школьном возрасте.

### **Что такое общее недоразвитие речи**

Учащиеся с общим недоразвитием речи (далее — ОНР) отличаются выраженной спецификой состояния речи и других психических функций. У детей разнообразно проявляется ведущий дефект — от грубой задержки или нарушения речи до едва заметных ошибок в речи.

Структура дефекта современных детей с ОНР характеризуется мозаичностью, речевые проблемы сочетаются с иными. Например, Т.Г. Визель (2010 г.) в качестве мозговых механизмов тяжелого недоразвития речи указывает на сбой мозговой деятельности на биохимическом уровне. Они вызывают трудности формирования необходимых связей между зонами мозга, которые участвуют в развитии речи у детей.

Важно понимать, что общее недоразвитие речи — это педагогический термин, который помогает характеризовать актуальное состояние разных компонентов речи и языка ребенка при клинических формах речевых нарушений — алалии (моторной и сенсорной), афазии, осложненной дизартрии.

Заключение психолого-медико-педагогической комиссии об общем недоразвитии речи может иметь как пятилетний дошкольник, так и старший школьник.

Обращаем внимание на подгруппы младших школьников с ОНР:

**1.** Учащиеся с легкой формой речевого недоразвития по всем психолого-педагогическим параметрам приближены к нормативно развивающимся сверстникам. Необходимые учебные компетенции формируются у них вовремя, благодаря чему эти дети могут быть успешными в обучении.

**2.** Учащиеся с выраженным недоразвитием речи или ее нарушением составляют группу детей с тяжелыми нарушениями речи (далее — ТНР), которые

обуславливают развитие их эмоционально-волевой, моторной, познавательной и личностной сфер.

Тяжелые нарушения речи (алалия, афазия, сложные формы дизартрии) отрицательно влияют на развитие всех компонентов психики ребенка, в т. ч. интеллекта, т. к. речь и мышление взаимосвязаны. В целом уровень сформированности психических функций таких школьников заметно ниже возрастной нормы.

Среди младших школьников с речевыми нарушениями большой процент составляют дети с заиканием — специфическим нарушением речи, которое характеризуется частым повторением или пролонгацией (удлинением) звуков или слогов или частыми остановками, нерешительностью в речи, что разрывает ее ритмическое течение.

### **Какие трудности возникают на уроках у ребенка с нарушениями речи**

Нарушение языковой способности мешает школьнику накопить широкий репертуар языковых средств и понять закономерности формирования языка как системы. Следовательно, у детей с ОВЗ не происходит полноценного становления языковой компетенции, ученики не адаптируются к информационным и социально-психологическим требованиям среды.

С первых шагов в школе дети с нарушениями речи оказываются в длительной ситуации неуспеха, когда осваивают образовательную программу. Их успеваемость учитель оценивает как удовлетворительную. Самооценка ребенка падает, снижаются мотивация к обучению и уровень притязаний к своим достижениям. В глазах педагога закрепляется образ ленивых, непослушных, избалованных учащихся.

Трудности детей с речевыми нарушениями представлены в таблице 1.

Таблица 1

Основные трудности учащегося с речевыми нарушениями в школьном обучении

<b>Не может</b>	<b>Не умеет</b>	<b>Не владеет</b>
Выполнять умственные	Самостоятельно познавать	Сложными навыками

<p>действия в таком же темпе, как их нормативно развивающиеся сверстники. Долго выполнять интеллектуальную деятельность из-за повышенной истощаемости нервной системы. Долго удерживать внимание на задании, особенно при словесной инструкции учителя; самостоятельно построить правильную грамматическую конструкцию</p>	<p>окружающий мир. Длительно произвольно удерживать внимание на объекте. Применять смысловую догадку, когда расшифровывает языковые конструкции в коммуникативной ситуации. Подробно раскрывать смысл текста на слух и/или прочитанного самостоятельно. Письменно излагать мысль в соответствии с замыслом или планом. Самостоятельно замечать и исправлять ошибки, если выполняет задание</p>	<p>речевой коммуникации. Навыками речевого самоконтроля. Навыками самостоятельной работы с учебником. Достаточными навыками письменной речи</p>
--	--	---

## Что мешает ребенку читать и понимать текст учебника

Первоклассники только начинают работать с учебниками самостоятельно. Систематизируем признаки неготовности детей с речевыми нарушениями к работе с учебником:

### 1. Базисный уровень реализации языковых операций первоклассников:

- не узнают и не различают знаково-символическую информацию в тексте, особенно если она связана с языковым компонентом. Например, не замечают значки на странице учебника, призванные сориентировать ребенка в типе задания, его сложности, отнесенности к тому или иному тематическому разделу;
- не осмысливают языковую и знаково-символическую информацию учебника. Например, дети недостаточно понимают условное (обобщенное) значение символов и графических обозначений,

интерпретируют их исходя из своего личного опыта, не умеют «читать» таблицы, схемы и т. д.;

- не находят ошибки и не исправляют их, т. е. не могут верифицировать языковую и знаково-символическую информацию неязыковой природы;
- не осуществляют комбинаторику языковых и знаково-символических средств учебника. Например, текстовые фрагменты и сопровождающие их рисунки, которые поясняют и дополняют содержание, дети воспринимают отдельно, а не целостно.

## 2. Уровень чтения учебника:

- не владеют навигационным сканированием учебника. Например, не пользуются навигационными опорами (номер страницы, название тематического раздела, выделенного цветом и шрифтом) при поиске учебной информации;
- с трудом переключают внимание с текста на текст. Например, дети выбирают для работы привычные «написанные» тексты. Тексты в иных формах — схемах, таблицах, рисунках — ими игнорируются как не информативные;
- не умеют концептуализировать учебную информацию. Например, детям сложно обобщить учебную информацию на основе всех представленных в учебнике источников и опор, что значительно снижает качество усвоения учебного материала.

## 3. Уровень реализации учебной деятельности:

- не совершенствуют актуальные приемы работы с учебником. Например, научившись конкретному умению (правильное выполнение задания с опорой на образец), ребенок эксплуатирует его и с трудом переносит на аналогичное задание, особенно если новый образец представлен в видоизмененной форме или содержит иной алгоритм;
- не знают, как обобщать разные читательские компетенции в единую системную работу с учебником;
- не интегрируют читательские компетенции в учебный опыт. Например, ребенок не овладевает разными видами чтения (просмотровое, выборочное, смысловое и т. д.) и не использует их в работе с другими источниками информации.

Трудности младших школьников с нарушениями речи имеют системный характер: базисные компоненты учебной деятельности — неполноценная платформа для сложных интегративных компонентов.

Если педагог понимает, какие проблемы возникают у ребенка с нарушениями речи, это отчасти решает его главную задачу — помочь ребенку усвоить программу, особенно по русскому языку, литературному чтению и математике. Индивидуальные особенности психического развития ребенка выступают как основа положительной динамики в обучении детей с нарушениями речи.

### **Какие особенности детей учитывать педагогу, чтобы сформировать УУД**

В современной образовательной системе одни из главных образовательных результатов — универсальные учебные действия (далее — УУД). У детей с нарушениями речи УУД имеют свою специфику.

Регулятивные возможности ребенка слабые, поэтому ему надо помогать организовать этапы деятельности, завершить каждый этап и соединить в системный процесс. При этом педагог организует работу ребенка с доступной и привлекательной информацией, что повышает регуляцию.

Дети с нарушениями речи замедленно воспринимают информацию, т. к. им трудно организовать сложную произвольную деятельность. Они не умеют выполнять поисково-исследовательские действия. Учитель постоянно координирует и словесно побуждает выполнять поиск и исследование.

Учащиеся быстро устают и не завершают учебное действие, часто ошибаются. Из-за разной включенности зрительного, слухового и речедвигательного анализаторов в учебную деятельность дети воспринимают и усваивают информацию дробно, а не целостно. Большую часть информации, особенно которую воспринимают на слух, отсеивают как незначимую.

Избирательность учебной информации видна и в процессе «чтения» учебника — дети игнорируют знаково-символическую информацию, нетипичные тексты (например, поликодовые тексты — веб-страницы) как объект познания. Учащиеся с нарушениями речи имеют обширный ресурс непреднамеренной памяти и замечают указанные объекты в учебной ситуации.

Но им неинтересно использовать поликодовые тексты как инструмент познания.

Рекомендуйте учителям опираться на психические ресурсы ребенка с речевыми нарушениями, чтобы реализовать учебные и диагностические задачи (таблица 2).

Таблица 2

Психические ресурсы ребенка с нарушениями речи

Может	Умеет	Владеет
<p>Использовать все формы мышления, но тяготеет к наглядно-образному познанию.</p> <p>Использовать разные стратегии познания (дедуктивное, индуктивное).</p> <p>Воспринимать информацию в разном темпе.</p> <p>Быть психофизически расторможенным, реже заторможенным.</p> <p>Сосредоточивать внимание на выполнении задания в условиях зрительной инструкции.</p> <p>Передавать общий смысл текста без детализации.</p> <p>Усваивать схему грамматической конструкции.</p> <p>Ситуативно «самоисправляться», если допустил ошибку в речи</p>	<p>Действовать по алгоритму.</p> <p>Понимать логику задания и следовать ей.</p> <p>Находить по указанию взрослого и исправлять свои ошибки</p>	<p>Достаточным интеллектом вербального.</p> <p>Достаточным зрительного объема запоминания.</p> <p>Неустойчивой вработываемостью в задание:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• длительно не включается в проблемную ситуацию;</li> <li>• очень быстро приступает к выполнению заданий;</li> <li>• оценивает проблему или задачу поверхностно;</li> <li>• приступает к заданию, но не доводит до конца, даже если выполняет правильно.</li> </ul> <p>Медленным темпом ориентировки в условиях задания или задачи, предъявленных в любой речевой форме</p>

Учителю следует повышать мотивацию и уровень притязаний, контактность с участниками образовательной деятельности. Рекомендуем педагогам планировать учебную деятельность как путь к достижению успеха.

**Юлия Шулекина**

канд. пед. наук, доц. Института специального образования и комплексной реабилитации  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»