

УДК 376

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

© А.А. Алмазова

Специфика обучения русскому языку школьников с речевым недоразвитием обусловлена структурой и степенью выраженности имеющихся нарушений. В статье рассматриваются некоторые подходы к решению данной проблемы в условиях специального и инклюзивного обучения указанной категории школьников.

Ключевые слова: обучение языку; нарушения речи; специальное обучение; преодоление трудностей в обучении.

Проблема обучения русскому языку школьников с речевыми нарушениями является сложной и многогранной. В первую очередь это связано с тем, что категория таких детей является крайне неоднородной.

В середине XX в. последователями и учениками Л.С. Выготского была создана концепция, доказывающая возможность объединения и совместного обучения и воспитания детей с разными по клинической структуре, но сходными по проявлениям речевыми нарушениями. Базовой для определения возможных путей отбора и обучения детей в специальных учреждениях стала психолого-педагогическая классификация нарушений речи, основы которой были разработаны Р.Е. Левиной [1]. Эта классификация выстроена с учетом структуры речевой системы (звук – слово – предложение – текст) и особенностей ее функционирования, соотношения устной и письменной речи. При этом выделяются: нарушения собственно средств общения (фонетико-фонематические нарушения – ФФН и общее недоразвитие речи – ОНР) и нарушения в реализации средств речевой коммуникации.

Среди детей, страдающих общим недоразвитием речи, была выделена отдельная категория школьников, особенностью развития которых является т. н. «тяжелое нарушение речи» при наличии нормального физического слуха и первично сохранного интеллекта. Такие школьники обучались и обучаются в специальных учреждениях: сначала это были речевые классы, затем школы, которые в настоящее время классифицированы как специальные (коррекционные) школы V вида.

Содержание учебно-воспитательного процесса в «речевых» образовательных учреждениях с момента их создания имело свою специфику, связанную с особенностями речевого развития учащихся. Логопедическая направленность в их обучении и воспитании реализо-

вывалась через систему специальных уроков и занятий, индивидуальную логопедическую работу и др., использование коррекционно-педагогических методов обучения, особое структурирование и наполнение содержания учебных предметов. Внимание обращалось на преодоление первичного дефекта у учащихся, на минимизацию недостатков их психофизического развития, на формирование полноценной учебной деятельности.

Коррекционная направленность процесса обучения в этих логопедических школах определялась в значительной степени сложностью и многообразием различных по этиологии, симптоматике и степени выраженности форм речевых расстройств.

В настоящее время дети с тяжелыми нарушениями речи обучаются в специальной (коррекционной) школе V вида. Как отмечается в Проекте Стандарта общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, «школы (школы-интернаты, классы) для детей с тяжелыми нарушениями речи дают своим воспитанникам общее образование в объеме основной школы общего назначения. Основу образовательного процесса составляет единство обучения, развития и коррекции. Наряду с общеобразовательной подготовкой целями школы (школы-интерната, класса) для детей с тяжелыми нарушениями речи являются: преодоление речевого недоразвития и связанных с ним особенностей психического развития, воспитание личности, способной активно участвовать в общественной жизни и реализовывать свои познавательные и социальные потребности» [2].

Исходя из положений вышеуказанной концепции Р.Е. Левиной, школа для детей с тяжелыми нарушениями речи подразделяется на два отделения. В I отделении обучаются дети с грубо выраженным общим недоразвитием речи, характеризующимся несформированностью или недоразвитием всех компонентов ре-

чевой системы на фоне алалии, афазии, ринолалии, дизартрии, а также дети с нарушениями чтения и письма, обусловленными несформированностью языковых средств (ОНР, ФФН или фонематическое недоразвитие). Во II отделение речевой школы принимаются дети с тяжелыми нарушениями мелодико-интонационной и темпо-ритмической стороны речи (заикание, ринолалия, ринофония, фонастения, дисфония, афония и др.).

Сразу же отметим, что в школе II отделения курс «Язык и литература» включен в перечень общеобразовательных курсов и полностью соответствует стандартам школы общего назначения по годам обучения. Основным содержанием раздела «Коррекционная подготовка» является формирование полноценной коммуникативной деятельности учащихся и формирование навыков саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля. В этом разделе выделяются коррекционные курсы, включающие в себя два подраздела: «Логоритмику» и «Развитие речи» и логопедические занятия.

В интересующем нас аспекте подробнее рассмотрим работу со школьниками, обучающимися в I отделении «речевой» школы.

Коррекция и формирование речи детей с ее глубоким недоразвитием в процессе школьного обучения и воспитания проводится планомерно и целенаправленно, исходя из основных положений системы специального обучения. Реализация дидактических требований к процессу обучения в специальной школе определяется отклонениями в развитии учащихся специальной школы, необходимостью изыскивать пути компенсаторного влияния, средства коррекции речевого недоразвития и связанных с ним вторичных нарушений.

Процесс обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи связан с одновременным решением ряда задач: 1) задачи пропедевтического характера, нацеленные на общее развитие детей, расширение, уточнение их представлений об окружающем мире, формирование у них наглядных обобщений; 2) задачи логопедической работы по преодолению нарушений различных компонентов речевой системы, практическому овладению языком, формированию языковых обобщений; 3) задачи, связанные с учебным процессом как таковым, т. е. с процессом обучения основам наук (в т. ч. и языку), сознательным овладением общеобразовательными знаниями и навыками.

Общеобразовательный курс включает в себя набор основных учебных предметов школы общего назначения. Он призван «обеспечить

соответствующий стандартам общего образования начальной и основной школ уровень знаний, умений, навыков и сведений об окружающем мире, его социальном, естественнонаучном устройстве, нравственных ценностях. В области методики эти предметы адаптируются и преобразуются, приобретая коррекционно-развивающую направленность в связи с особенностями речевого и личностного развития учащихся на разных этапах обучения» [4].

Особо выделяется коррекционный лингвистический курс, представляющий собой блок дисциплин, традиционно обозначаемых как «Русский язык в специальной школе». В этом блоке объединяются как специальные предметы, к которым относятся «Произношение» и «Развитие» речи», так и общеобразовательные, адаптированные для учащихся с тяжелыми речевыми нарушениями – «Обучение грамоте», «Чтение», «Родной язык» («Фонетика, грамматика и правописание» в соответствии с программой начальных классов), «Чтение» («Литература» в средних и старших классах). Целью этого курса является формирование полноценной речевой деятельности как одной из важнейших предпосылок успешного обучения и средства успешной адаптации личности в обществе.

Таким образом, целью обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи является формирование у учащихся речи как средства общения (коммуникации) и орудия познавательной деятельности и на этой основе изучение русского языка как учебного предмета. В результате активного коррекционного воздействия происходит практическое овладение речью и создание необходимых условий и предпосылок для усвоения учебной программы по русскому языку, формирования готовности к овладению школьными знаниями, умениями и навыками.

Еще раз подчеркнем, что обучение школьников с тяжелой речевой патологией требует специальной организации учебно-воспитательного процесса, тщательного отбора содержания изучаемых дисциплин, определения методов и приемов коррекционного воздействия. Проблемы методики обучения русскому языку школьников с речевыми нарушениями в специальной (коррекционной) школе являются актуальными и значимыми для современной логопедии.

Однако направленность современной системы образования на инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет расширить рамки научных исследований и прикладных разработок в области

специальных методик преподавания учебных дисциплин, в т. ч. и лингвистического цикла. В поле зрения исследователей попадают не только учащиеся специальных (коррекционных) школ, но школьники с различными отклонениями в развитии, у которых проявляются особенности изучения и усвоения русского языка вне зависимости от того, в каком образовательном учреждении они обучаются. В школах общего типа обучается достаточно много детей, испытывающих заметные трудности в усвоении лингвистического курса (граммоты, грамматики, чтения), причем их речевые проблемы выявляются только в сложных формах речевой деятельности. В этих случаях, вероятно, следует говорить о неявной, стертой, скрытой патологии, точнее, парциальной несформированности или незрелости высших психических функций, в т. ч. речи, и их базовых составляющих.

Данные ряда исследований и практические наблюдения показывают, что многие дети не готовы, в частности, к обучению грамоте, однако выявляется это только при тщательном специально организованном обследовании и обычно уже в процессе обучения. Учителю, логопеду, родителям необходимо учитывать все возможные причины возникновения трудностей, поскольку зачастую оказывается достаточно индивидуализировать методику обучения грамоте, чтобы ребенок овладел письмом и чтением. Такой пропедевтический подход видится более функциональным, чем «массовое» обучение, а затем коррекция.

Следует помнить о том, что формирование предпосылок для усвоения письма и чтения происходит в дошкольном возрасте, следовательно, обучение в этот период следует рассматривать как пропедевтическое. Однако, несмотря на обилие методик раннего обучения грамоте, очень редко используется индивидуальный подход в процессе обучения маленького ребенка чтению. Если обучают родители, то они просто используют предлагаемые в большом количестве пособия. Если идет обучение в группе (детский сад или дополнительное образование), то все дети в группе обучаются по одинаковой методике. А ведь психофизиологическая основа, сама функциональная система письма и чтения в 4–5-летнем возрасте только создается, созревает, и это созревание происходит у детей по-разному и с разной скоростью. Тщательное комплексное обследование ребенка позволит выбрать такой путь обучения грамоте и, в частности, чтению, который соответствует индивидуальным потребностям ре-

бенка, а в случае отклоняющегося развития будет учитывать структуру дефекта.

Наличие потенциальных трудностей можно предположить в добукварный период. Задача этого периода – сформировать функциональную базу овладения письмом и чтением. Однако эта задача не может быть решена в полной мере, поскольку во-первых, подавляющее большинство современных первоклассников уже умеет читать, а зачастую и писать, во-вторых, учебное время, отведенное на добукварный период, крайне мало. Следовательно, большее, о чем можно говорить, – это упрочение функциональной базы письма и чтения. Специфику этой функциональной базы можно увидеть при анализе операционального состава процессов письма и чтения.

Как известно, процесс письма на начальных этапах обучения имеет развернутый характер и состоит из следующих компонентов: выделение звука из состава слова и его проговаривание – соотнесение звука с фонемой – выбор соответствующей графемы (буквы) – моторная реализация (выбор кинемы) – контроль правильности выполнения. Для обеспечения этой программы должен быть сформирован ряд речевых и неречевых механизмов и функций: фонематический слух, звукопроизношение, навыки звукового и фонемного анализа и синтеза, оптико-пространственные представления, моторика рук, контроль и самоконтроль, достаточный объем оперативной памяти для удержания записываемого слова или фразы в целом и ряд других. Чтение как процесс декодирования языковой информации идет иначе. Это перешифровка звуков и букв в слова, т. е. следование по пути от слова к мысли (в терминологии Л.С. Выготского) [3].

На начальных этапах овладения чтением первой операцией является восприятие буквы (графемы) и анализ ее условного звукового значения (фонемно-буквенный анализ). Далее происходит слияние звуков и букв в слоги, что оказывается особенно сложным для детей, имеющих речевые нарушения. В процессе такого слияния выделенные ранее фонемы теряют свое изолированное значение. Затем осуществляется объединение слогов в слова и завершается такой развернутый процесс соединением слов в предложения, а предложений в тексты. По мере формирования навыка чтения происходит узнавание читаемых компонентов (слогов, слов) «в лицо». Автоматизированное чтение обеспечивают также операции упреждения (прогнозирования), для него требуется достаточный объем зрительного поля. Прогно-

зирование на начальных этапах рассматривается как угадывающее чтение. Основная деятельность – поиск ожидаемого значения и анализ совпадений или несовпадений.

Очевидно, что если в добукварный период выявляется несформированность или недостаточность той или иной вышеназванной операции, обеспечивающей овладение письмом и чтением, то необходимой становится совместная (учителем и логопедом) разработка программы индивидуальной помощи ребенку. При этом в первом классе, когда ребенок овладел только элементами грамоты, необходимо выбрать оптимальный путь дальнейшего обучения, во втором и третьем классах, когда уже сформирован патологический стереотип, приходится говорить о его перестройке, т. е. о коррекции нарушений письма и чтения.

Для более эффективного обучения элементарному чтению и письму первоклассников с речевыми нарушениями его необходимо, в частности, проводить на полисенсорной основе с активным привлечением предметно-практической деятельности детей.

Необходимым представляется использование в процессе коррекционно-педагогического (логопедического) воздействия совокупности словесных, наглядных, практических и игровых методов с преобладающей ролью наглядных и практических методов.

Привлечение максимальной наглядности в работе обусловлено наличием речевой патологии, при которой зачастую выявляется недостаточный уровень развития словесно-логического мышления, операций абстрагирования. Активное применение рисунков, схем, символов способствует более эффективному, сознательному и быстрому усвоению и запоминанию материала.

Практические методы являются одними из ведущих в процессе обучения грамоте детей с речевыми нарушениями. Обучение детей опирается на максимальное включение в работу основных анализаторов: зрительного, слухового, тактильного. Таким образом, получение новой информации осуществляется сразу через несколько анализаторных систем, что способствует формированию более прочного и полного умения.

Использование игровых приемов направлено на повышение мотивации у детей, интереса к выполнению заданий; создает положительный эмоциональный фон работы, делает занятия не строгими и официальными, а непринужденными и интересными. В таких условиях ребенок воспринимает занятия не как очередную уроку, а как интересную деятельность, в процессе которой

он может расслабиться, проявить свою фантазию, творчески подойти к заданию.

К словесным методам могут быть отнесены повторное объяснение плохо усвоенного материала, инструкции к заданиям, вопросы, выявляющие степень понимания изучаемого материала.

На каждом занятии необходимо использовать задания, разработанные на основе совокупности всех названных методов. При этом в одном задании могут реализоваться сразу несколько методов обучения.

В школьной практике часты случаи, когда трудности в обучении возникают позже. Казалось бы, обучение грамоте ребенок успешно преодолел, но при изучении курса грамматики и/или на уроках чтения возникают непреодолимые трудности.

Усвоение грамматических понятий и правил на уроках русского языка тормозится опять-таки несформированностью различных компонентов функциональной базы устной и письменной речи, недостаточностью операций контроля, неспособностью к расчлененному, пооперационному выполнению действий. Представляется необходимым и здесь использовать коррекционные подходы к обучению, в частности, задействовать обходные пути и компенсаторные механизмы, позволяющие заменить нарушенную операцию. Основной путь в грамматической работе – 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), обучения правописанию [4].

Рациональным подходом является алгоритмизация процесса применения изучаемых понятий и правил. Ребенку следует «вручить» определенный способ действия, показать путь, пройдя по которому он обязательно получит искомый результат: определит требуемое написание, узнает часть речи, выделит часть слова и т. п. Нарботка способа действия позволяет сформировать динамический стереотип и снизить уровень абстракции теоретического материала. Помимо этого, расчлененное выполнение действий позволяет более точно выявить нарушенное звено в серии операций, а также дает возможность контролировать правильность выполнения действия.

Еще одной значительной трудностью является понимание и создание устных и письмен-

ных высказываний (текстов) как на уроках русского языка и чтения, так и на других. Часто причины этих трудностей кроются в недоразвитии лексико-грамматической стороны речи, которое проявляется в сложных формах речевой деятельности. Можно говорить и о несформированности операциональной базы связной речи.

Особый подход к обучению таких детей работе с текстом будет заключаться также в наработке способа действия. Эффективность обучения будет достигнута, если мы покажем ребенку систему операций, произведя которые можно построить свой текст или проанализировать (а затем понять) чужой. В этих моделях действий обязательно должны учитываться лингвистические характеристики текстов различных типов, а также индивидуальные особенности ребенка (нарушенные звенья механизмов порождения и понимания текста), т. е. необходимо соотнести имеющиеся трудности с тем языковым материалом, который предъявляется детям на уроках.

Использование обобщенной модели позволяет расчленив деятельность учащихся на отдельные операции, последовательное выполнение которых приводит к созданию письменного текста. Применение такой модели может осуществляться поэтапно от анализа готовых образцов высказывания через конструирование текста по предложенным опорным конструкциям к составлению текста по самостоятельно подобранному опорным конструкциям.

Методическими средствами формирования навыков создания текста являются невербальные (картины) и вербальные (тексты-образцы) содержательные опоры, смысловые опоры, опорные конструкции, отражающие взаимосвязь между частями текста, вопросы учителя, определяющие и направляющие деятельность учащихся по применению обобщенной модели и созданию текста, серии заданий, направленных на формирование у учащихся пооперационного способа деятельности по созданию текста. При этом комбинация указанных методических средств определяется конкретными задачами обучения, а формы организации работы над текстом определяются спецификой реализации обобщенной модели деятельности учащихся на каждом из этапов. Отбор текстового материала, предлагаемого учащимся с речевой патологией, должен происходить с учетом требований, отражающих основные категории текста (цельность, связность) и обязательность соблюдения языковых норм при создании высказывания [5].

Рассмотрение текста как синтаксической единицы делает методически целесообразной необходимость изучения структуры, категорий, единиц и типов текста. Учет требований синтаксиса текста способствует большей связности высказываний, компактности и точности языка, помогает в устранении и предупреждении речевых ошибок и нарушений логической стройности изложения мыслей. Изучение законченных частей и грамматических связей внутри целого текста делает обоснованным выбор методов обучения связной речи в соответствии с требованиями цельности, грамматической, семантической, логической связности текста. Осознание учащимися текстообразующих функций единиц языка всех уровней помогает им создавать свой текст.

Таким образом, современное состояние логопедической науки и практики обучения русскому языку детей с различными нарушениями речи делает необходимым, на наш взгляд, теоретическое осмысление и практическое решение целостного комплекса проблем: 1) о специфичном усвоении языка, развитии и формировании языкового общения (речевой коммуникации) у детей с нарушениями речи на уроках лингвистического цикла; 2) о связи уроков русского языка с общеобразовательным развитием и воспитанием детей с нарушениями речи различной степени тяжести (от выраженных, тяжелых до стертых, неявных); 3) о связи уроков русского языка с логопедическими занятиями с детьми, имеющими различные нарушения в речевом развитии.

1. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М., 1968.
2. Грибова О.Е., Бессонова Т.П. Стандарт общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (проект) // Государственный стандарт общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Проект / под ред. Е.Е. Чепурных [и др.]. М., 1999. С. 324.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. М., 1986. Т. 2.
4. Бессонова Т.П. Уроки русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи // Специальная школа / под ред. А.И. Дьячкова. 1965. Вып. 3.
5. Алмазова А.А. Обучение построению текста учащихся специальной (коррекционной) школы V вида. М., 2004.

Поступила в редакцию 1.09.2009 г.

Almazova A.A. The specificity of teaching Russian language to children with speech disturbance. The specificity of Russian language teaching to children with dysphasia is defined by the structure and the defect degree of manifestation. Certain approaches of solving of this

problem under the conditions of special and inclusive education of the mentioned category of schoolchildren are presented in the article.

Key words: language teaching; speech disturbance; special education; learning difficulties overcoming.

УДК 15

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКА ОРГАНИЗАЦИИ

© Е.В. Чеснокова, Н.И. Плаксина

Предпринята попытка рассмотрения психологических предпосылок развития корпоративной культуры (КК) сотрудника организации. Дается характеристика подходов к изучению КК. Предлагается интерпретация адаптации, нахождения смыслов в ситуациях профессиональной деятельности в качестве предпосылок принятия корпоративной культуры организации. Определяется роль ценностей, установок, убеждений и отношений, которые создают контекст для развития корпоративной культуры сотрудника организации. Рассматриваются некоторые возможные инструменты управления развитием КК сотрудника организации.

Ключевые слова: корпоративная культура сотрудника организации; адаптация; ценности; смыслы.

XX в. был веком перемен, и перемены неизбежно становятся главной темой XXI столетия. Для того чтобы выжить и преуспеть, организации, как в частном, так и в государственном секторе, должны уметь своевременно и гибко реагировать на социальные, технологические, экономические и политические изменения. Это значит, что устойчивость и развитие организации будут зависеть от ее способности соответствовать новым внешним и внутренним требованиям, которые возникнут в результате перемен. А это, в свою очередь, означает, что и старым, и новым работникам будет необходимо постоянно расширять круг своих знаний и умений, изменять свои *установки* и виды на будущее.

Стремительное и непрерывное развитие технологий, и особенно информационных технологий, повлияло на все виды труда и на способы выполнения работы. В большинстве организаций от работников всех уровней требуется та или иная степень компьютерной грамотности или умение управлять технологичным оборудованием и процессами, а также способность к приобретению новых знаний и умений, *психологическая устойчивость*, *целестремленность*, адаптированность к меняющимся социальным реалиям и способность изменения жизненных ситуаций. Обобщая вышеизложенное, приходим к выводу, что развитие общества диктует профессиональное развитие сотрудников организаций.

Современный подход, рассматривающий повышение эффективности сотрудников предприятий, опирается, прежде всего, на концепцию организационной или корпоративной культуры. Корпоративной культурой обладает любая организация.

По утверждению ряда исследователей (Г.Н. Сартан, Н.В. Подхватилин, М.Р. Алешунас, А.Ю. Смирнов, В.В. Гудимов), «стихийная» или слабая культура не дает основания прогнозировать ее роль в достижении целей организации. «Сильная» или моделируемая и внедряемая руководством организации культура способна влиять на поведение сотрудника предприятия для достижения целей организации.

В целом, под организационной культурой понимается совокупность традиций, ценностей, установок, убеждений и отношений, которые создают контекст для всего того, что сотрудник делает или о чем думает, выполняя работу в организации.

Очевидно, что, попадая в организацию, новый сотрудник сталкивается с проявлением организационной культуры. Насколько быстро сотрудник начинает разделять ценности организации, ее идеологию, символы, влияет на его адаптацию и эффективность выполнения работы. В этом смысле, по утверждению Louis (1980), адаптация сотрудника идентифицируется в организации с процессом первоначального обучения и приспособления к новой роли.