

УДК 159.923.2:376.1–056.264

Лукаш О.Л.

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова: нарушения связной письменной речи, речепорождающий механизм, тема-рематическое и структурное единство текста, психолого-педагогическая работа.

Развитие речи становится актуальной проблемой в современном обществе. Связная речь предполагает овладение словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, умение пользоваться усвоенным языковым материалом. Развитие связной речи представляет собой интегративную проблему, исследованием которой занимаются в рамках психологии, логики, языкознания, филологии и логопедии [6].

Развитие связной речи является необходимым условием успешности обучения ребенка в школе. Однако психологическая и педагогическая практика свидетельствует о росте числа учащихся, имеющих нарушения в развитии речи, что подчеркивает необходимость обновления методологии обучения в плане оказания психолого-педагогической помощи и поддержки таким детям и в целом актуализирует проблему психологического сопровождения развития связной речи у детей младшего школьного возраста.

Цель исследования заключается в разработке модели психологического сопровождения развития связной письменной речи у детей младшего школьного возраста. Объект исследования – дети младшего школьного возраста. Предмет исследования – модель психологического сопровождения развития связной письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

1. Проанализировать основные теоретико-методологические основания модели психологического сопровождения.

2. Раскрыть содержание основных компонентов системы психолого-педагогической работы педагога-психолога по сопровождению развития связной письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Для выполнения первой задачи выделим проблемное поле исследования – феномены «письменная речь» и «нарушения связной письменной речи» у детей младшего школьного возраста. Письменная речь – это особая деятельность субъекта, в которой необходимо различать как психологические, так и физиологические аспекты (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия) [6].

Нарушение связной письменной речи представляет собой системное нарушение многоуровневых, тесно взаимосвязанных и взаимодействующих психических, психологических, лингвистических и психофизиологических предпосылок, препятствующее оптимальному развитию связной письменной речи и развитию полноценной языковой личности. В общей системе нарушений связной речи выделяется феномен недоразвития речи. Под недоразвитием (отставанием) речи специалисты понимают качественно более низкий уровень сформированности той или иной речевой функции или речевой системы в целом (В.К. Воробьева, О.Е. Грибова, А.Г. Григорьев, И.Д. Емельянова, Р.Е. Левина, Е.Ф. Соболевич, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова и др.) [6]. Нарушение интегративной работы различных анализаторных систем нередко является причиной аномалий в развитии у детей дошкольного и младшего школьного возраста (Л.С. Цветкова). Недоразвитие речи у детей относится к системному дефекту, затрагивая другие психические процессы, и ведет к задержке развития всей психической сферы у детей данной категории. Поэтому одной из важных задач является не изолированное формирование связной речи, а развитие ее во взаимосвязи с другими высшими психическими функциями.

В связи со сказанным приобретают значимость особенности развития выс-

ших психических функций на основе учета закономерностей функционирования речепорождающего механизма. Порождение речи происходит в процессе речевой деятельности, направленной на вербализацию мысли. Это путь от мысли к слову. Путь от мысли к слову состоит главным образом в подготовке речевого высказывания. Известный психолингвист А.Р. Лурия выделяет на этом пути четыре этапа. Начинается он с мотива и общего замысла (1-й этап). Затем проходит через стадию внутренней речи, которая опирается на схемы семантической записи (2-й этап). За ним следует этап формирования глубинной синтаксической структуры (3-й этап). Завершается порождение речи развертыванием внешнего речевого высказывания (4-й этап). Различают две фазы порождения речи: 1) довербальную стадию речи; она связана с появлением у говорящего замысла; 2) вербальную стадию, когда личностные смыслы обретают словесное выражение [1].

Названные стадии затрагивают, соответственно, работу правого и левого полушарий коры головного мозга в их тесном взаимодействии. При этом каждое из двух полушарий отвечает за «свой» участок речемыслительной деятельности. Оптимальный характер протекания вербальных актов обеспечивается адекватным специфике организации каждого полушария головного мозга участием в реализации деятельности в условиях их тесного взаимодействия. Вследствие развития у учащихся функций (аналитических, сукцессивных), за которые отвечает левое полушарие, и функций, направленных на развитие эмоциональности, за которые отвечает правое полушарие, создаются оптимальные условия, способствующие концентрации «всего необходимого для порождения и по-

нимания высказывания любой сложности» [2].

Реальной единицей письменной речи является текст – сложное смысловое целое, в котором реализуется замысел говорящего. Текст стирает грань между номинативными и коммуникативными единицами, объединяет низший и высший синтаксисы. Связная речь представляет собой развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений. Работа над текстом представляет собой наиболее полную и оптимальную реализацию идеи связной комплексности развития речи учащихся [3].

Значение приобретает также учет психологической (функциональной) готовности ребенка к овладению связной письменной речью, что позволяет определить оптимальные средства ее мобилизации (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, О.Е. Грибова, Б.И. Гриншпун, И.Д. Емельянова, В.А. Ковшиков, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, З.А. Репина, С.Л. Рубинштейн, Е.Ф. Соботович, Л.Ф. Спирова, Л.С. Цветкова, А.М. Шахнорович и др.) [4].

Таким образом, концептуальный блок модели психологического сопровождения развития связной речи у детей младшего школьного возраста составляют следующие теоретико-методологические основания: психофизиологическое («речепорождающий механизм»), лингвистическое (тематическое и структурное единство текста) и психологическое (готовность к овладению речью).

Теоретико-методологические основания модели определяют общую стратегию (принципы) сопровождения развития связной письменной речи детей младшего школьного возраста. Во-первых, обучение связной письмен-

ной речи детей должно обеспечивать активацию всех уровней организации речи (психологического, лингвистического, психофизиологического). В связи с этим необходимо реализовывать решение задач, связанных с формированием у детей соответствующих каждому уровню действий и операций, что обеспечит развитие психических, психологических, лингвистических и психофизиологических предпосылок связной письменной речи.

Во-вторых, стратегия комплексного психологического сопровождения требует учета выявленных у учащихся с недоразвитием речи закономерностей становления обобщенных грамматических знаний, уровня сформированности элементарных морфологических и синтаксических представлений. Процесс порождения речи – это психологический процесс отбора и синтеза смыслов, который производится с помощью слов и предложений. Система упражнений по грамматике и развитию речи, максимально приближенная к этому естественному пути синтеза, может быть эффективной для развития связной письменной речи учащихся.

В-третьих, стратегией комплексного психологического сопровождения предусмотрена реализация ряда психологических задач, направленных на создание психологического комфорта на занятиях, осуществление стрессового контроля и др.

Таким образом, в модели сопровождения выделяется технологический блок, в содержании которого раскрываются общие стратегии деятельности по развитию связной письменной речи.

В соответствии с общими принципами психологического сопровождения разрабатывается система психолого-педагогической работы педа-

гога-психолога по сопровождению развития связной письменной речи у детей младшего школьного возраста. Для того чтобы раскрыть содержание основных компонентов методического блока, обратимся к характеристикам связной письменной речи детей младшего школьного возраста, на основании которых будут определены конкретные принципы деятельности педагога-психолога.

Связная письменная речь детей младшего школьного возраста тесно связана с особенностями внутренней и внешней устной речи. Речь детей данного возраста предикативна, т.е. «глагольна» (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев). Будучи предикатом, ремой, глагол сообщает основной смысл всей конструкции. Работа над предикативными отношениями, выражаемыми с помощью глагола, оказывается весьма эффективной для развития связной письменной речи учащихся с недоразвитием речи [5].

Осознание смысловых и логических отношений в тексте учащимися младших классов происходит легче и естественнее через понимание последовательности действий сюжета. Владение текстом с точки зрения его структурирования опирается на логику развертывания сюжета. Отсюда – необходимость в использовании опорных слов-глаголов и глагольных словосочетаний при обучении конструированию текста учащихся для осознания ими принципов развития сюжетной линии в создаваемом тексте.

Учет категорий цельности и связности, отражающих тема-рематическое и структурное единство текста, позволяет создать модель связного письменного высказывания, использование которой способствует тема-рематическому развертыванию содержания и структуры текста.

Построение цельного и связного текста требует от учащегося овладения рядом языковых умений: 1) строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью (ремой); 2) пользоваться различными функционально-смысловыми типами речи в зависимости от цели и условий коммуникации; 3) соблюдать структуру определенного типа текста, позволяющую достичь поставленной цели; 4) соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связи и разнообразных средств; 5) отбирать адекватные лексические и грамматические средства. При системе специальных упражнений, способствующих формированию навыка конструировать письменный текст, происходит формирование у ребенка мыслительных операций, развиваются память, внимание; совершенствуются такие важные функции, как саморегуляция и самоконтроль, которые обеспечивают активизацию познавательной деятельности и прочность усвоения знаний [5].

Связная письменная речь находится в тесном единстве с устной речью, опосредована внутренней речью и реализуется согласно общим законам порождения высказывания. Поэтому обучение продуцированию связных письменных высказываний должно сопровождаться развитием устной речи. Связная письменная речь обладает такой же характеристикой, что и устная речь, но она более развернута в силу того, что у нее нет «обратной связи» с собеседником. Сложность в том, что в ней отсутствуют дополнительные речевые средства, такие как интонация, мимика. Поэтому для развития языкового чувства учащихся необходимо обращение к сводным понятиям и единицам: интонации, слову, предложению, синонимии, антонимии.

Вербальная деятельность учащихся с недоразвитием речи не развивается спонтанно. Отсюда – необходимость высокого развивающего потенциала тех материалов, которые будут использованы на уроках: они должны быть образцовыми по форме и насыщенными разнообразными методами и приемами.

Недоразвитие речи сопровождается комплексом определенных неврологических и психических расстройств, проявляющихся в виде незначительных патологических проявлений (недоразвитие общей и мелкой моторики, нарушение сна, гипертоническая, мышечная дис- или гипотония). В связи с этим особое значение приобретают психолого-педагогические приемы и игры, направленные на осуществление стрессового контроля и обеспечение психологического комфорта учащихся на занятиях. Создание полифункциональной интерактивной развивающей среды в целом способствует социальной адаптации детей с недоразвитием речи [6].

Из сказанного следует, что в методическом блоке модели сопровождения необходимо выделить диагностический и технологический компоненты (рис. 1).

В содержании диагностического компонента выделены логопедическое обследование, методы исследования высших психических функций, методы исследования глагольного словообразования, методы изучения семантического значения, методы исследования лексико-грамматических форм, методы исследования собственной письменной продукции. В состав технологического компонента включена деятельность педагога-психолога по формированию интонационных структур; по развитию лексико-грамматических средств языка; по интеграции сформированных

лексико-грамматических средств языка в элементарных формах доступной письменной речи и по развитию умения конструировать письменный текст с помощью опорных слов-глаголов.

В ходе экспериментальной апробации системы работы педагога-психолога во вторых и третьих классах общеобразовательных школ г. Сургута и Сургутского района (всего 286 человек) были поставлены следующие задачи: определить оптимальное сочетание деятельности репродуктивного и творческого характера; выявить психолого-педагогические условия для интеграции сформированных навыков в элементарных формах доступной связной письменной речи; обобщить методические мероприятия, направленные на изучение понятия «глагол», с целью формирования у младших школьников с общим недоразвитием речи лексико-грамматических навыков; разработать методическую систему овладения умением конструировать связный письменный текст.

Основными частнометодическими принципами организации эксперимента выступили сравнение письменной речи с устной, внимание к языковой материи, дифференциация языковых значений и средств выразительности речи, тренировка артикуляционного аппарата, последовательное наращивание темпов в обучении.

Для формирования понятия «глагол» у учащихся с недоразвитием речи проводилась развивающая работа над лексическим значением различных глаголов, над вариантами словообразования, рассматривалась роль глагольного слова в словосочетании и предложении, тексте, анализировались его конструктивные возможности.

Осуществлялась психолого-педагогическая работа по развитию интонационной стороны речи, преодоле-

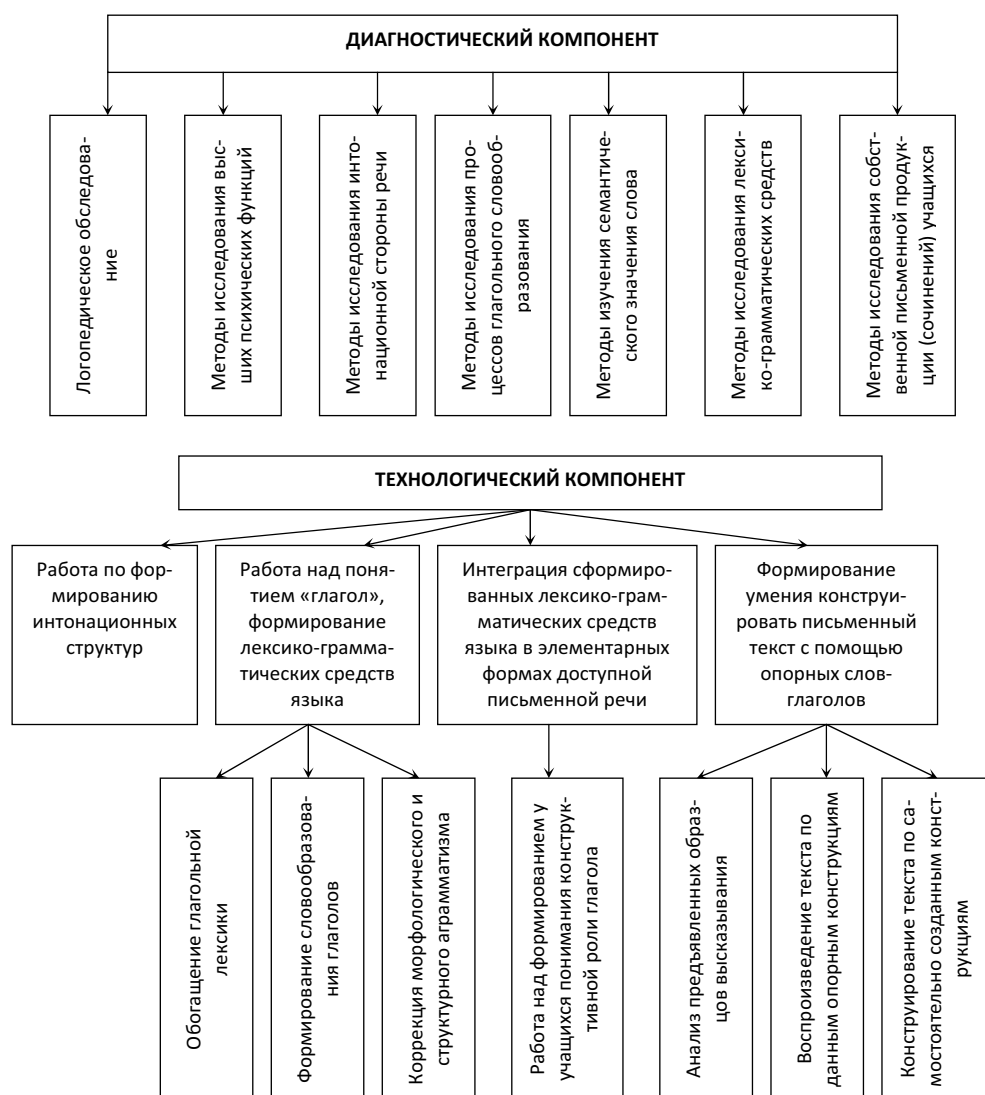


Рис. 1. Компоненты системы работы педагога-психолога по развитию связной письменной речи у детей младшего школьного возраста

нию морфологического и структурного аграмматизма. При формировании умений у учащихся с недоразвитием речи конструировать связный письменный текст использовались операции, предполагающие последовательное выполнение заданий. На всех этапах обучения, как при формировании понятия «глагол», так и при обучении конструированию письменного текста, используются смысловые и содержа-

тельные опоры высказываний невербального и вербального характера.

Каждое занятие включало психолого-педагогические приемы и игры, способствующие формированию психологических предпосылок к овладению связным речевым высказыванием (памяти, внимания, мышления, восприятия и др.). Для облегченного выполнения заданий на занятиях использовались вспомогательные опо-

ры: предметные, сюжетные картинки, опорные слова, памятки, схемы. Большое внимание уделялось формированию умений планировать отдельные высказывания в работе по текстообразованию. В процессе продуцирования собственных связных высказываний, текстов применялось редактирование, взаимное рецензирование, что способствовало активизации и развитию аналитико-синтетической деятельности, речеслухового внимания и памяти, функций контроля и самоконтроля, стимулировало мотивационную деятельность учащихся.

В ходе проведения эксперимента также был выделены направления оценки уровней развития связной письменной речи, что нашло отражение в сравнительном контрольном компоненте модели сопровождения. В содержании компонента отражены те же направления деятельности педагога-психолога, связанные с оценкой эффективности модели сопровождения и выраженные в уровнях развития связной письменной речи (рис. 2).

Таким образом, разработанная модель психологического сопровождения развития связной письменной речи у детей младшего школьного возраста обладает свойствами интегративности,

системности и технологичности, что позволяет рассматривать ее как жизнеспособную. Использование системных приемов предполагает одновременную активацию сразу нескольких психических функций, что в значительной степени повышает эффективность упражнений, направленных на развитие связной речи у детей. Системность методов обеспечивает комплексное воздействие на психическую сферу и способствует формированию адекватного вербального поведения в целом. Психолого-педагогические приемы и игры, в свою очередь, обеспечивают психологический комфорт на занятии, способствуют реализации стрессового контроля, повышению мотивации у учащихся к производству связных письменных высказываний.

Научная новизна исследования состоит в разработке интегративной модели психологического сопровождения развития связной письменной речи у детей в возрасте 7–10 лет, выделении общих и частных принципов функционирования основных стратегий сопровождения. Теоретико-практическая значимость исследования заключается в том, что модель сопровождения разработана на основе интегрированного подхода, включающего лингвистические, психофизиологические и



Рис. 2. Направления деятельности педагога-психолога по выявлению уровней развития связной письменной речи младших школьников

психологические концепции; система психолого-педагогической работы успешно апробирована в практике образовательных учреждений.

Литература

1. *Алефиренко Н.Ф.* Теория языка. Вводный курс. М.: Академия, 2004.
2. *Балонов Л.Я., Деглин В.Л., Черниговская Т.В.* Функциональная асимметрия мозга в организации речевой деятельности // Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. Л.: Наука, 1985. С. 99–115.
3. *Лукаш О.Л.* Изучение словообразовательных навыков младших школьников с системным недоразвитием языковых средств и анализ предпосылок формирования связной письменной речи // Образование и наука. 2008. № 8. С. 65–75.
4. *Лукаш О.Л.* Развитие связной письменной речи // Вестник университета. 2010. № 7.
5. *Лукаш О.Л.* Формирование письменной речи младших школьников специальных (коррекционных) школ. Сургут: РИО СурГПУ, 2005.
6. *Лукаш О.Л., Репина З.А.* Современные теоретические и прикладные аспекты изучения и коррекции нарушений письменной речи у учащихся специальных (коррекционных) школ V вида. Екатеринбург: УГПУ, 2005.