

# ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ВОСПРИЯТИЯ В АСПЕКТЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОТКЛОНЕНИЙ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Салахутдинова Е.С.,  
к.п.н., директор, учитель-логопед  
ГБОУ ЦППРК «РостОК», г. Буденновск

«Расскажи – и я забуду,  
Покажи – и я запомню,  
Дай попробовать – и я пойму...»

Переход образовательной парадигмы от знаниевой к культуротворческой, от традиционной школы к адаптивной актуализировал проблему позиционирования личности во главу ценностной пирамиды. Приоритетность сферы индивидуального развития - обращение к личности, её возможностям, творческому потенциалу и познавательной активности, - является главным аспектом гуманизации образования. «Очеловечивание образования и есть главный антропологический аспект всего, что должны делать педагоги, заслуживающие своего звания», - писал В.В. Краевский.[2] Спецификой личностно-развивающих технологий становится не столько преподавание как передача знаний, умений и навыков, сколько развитие творческой индивидуальности и интеллектуальной свободы. В этой связи речевые способности в качестве одного из основных показателей культурного развития личности в значительной степени определяют в целом успешность процесса нравственного обогащения всех участников образовательного пространства.[4]

Современная образовательная концепция основана на том, что поведение взрослого человека, уровень его культурной идентификации, личностные и ценностные установки детерминированы «слоем детского сознания» [6], совокупностью представлений, заложенных на возрастных этапах развития. В связи с этим особое звучание приобретает проблема дифференцированного подхода к обучению и развитию личности в аспекте педагогической помощи и поддержки детей, имеющих отклонения в речевом развитии: адекватное оперирование сведениями внутри мощного информационного поля, в котором находится современный ребёнок, определяет степень культурного развития, образованности личности, обуславливает успешность её обучения, специфику овладения компонентами учебной деятельности, интенсивность формирования общеучебных способностей.

Мониторинг результатов обследования состояния речевого развития детей, поступающих в школу, выявил тенденцию к прогрессирующему распространению нарушений устной и письменной речи. Серьёзная озабоченность состоянием речи младших школьников обусловлена не только изменением *количественного* состава детей с отклонениями в речевом развитии, но и *качественными* изменениями речевой патологии: степенью

выраженности дефекта, расширяемым кругом структурных компонентов речи, подверженных нарушению.

Этиология подобных расстройств представлена **пятью** основными факторами:

- **физиологический аспект** (неполноценность зрительного восприятия, оптико-пространственной недостаточность, несформированность или недоразвитие устной речи, сенсорные затруднения, нарушения межанализаторного взаимодействия);
- **психологический аспект:** (задержка развития высших психических функций: внимания, памяти, сукцессивных и симультанных процессов);
- **генуинный аспект** (наследственная отягощённость, конституциональная предрасположенность, этиопатогенетический фактор);
- **нейропсихологический аспект** (влияние функциональной асимметрии полушарий головного мозга);
- **социальный аспект** (воздействие, оказываемое современными социально-экономическими концепциями развития на все сферы жизни).

Нарушения чтения и письма, являясь самыми распространёнными дефектами речи у детей младшего школьного возраста, оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на школьную адаптацию детей, на формирование личности и характер психического развития ребёнка в целом. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их дифференциальных признаков и механизмов, отличие их от иных, неспецифических ошибок чрезвычайно важны для развития культуры личности, обеспечивающей успешность, карьерность и жизнеспособность в социуме, а также для разработки целостной системы работы по исправлению этих нарушений, по предупреждению школьной дезадаптации в целом.

Одним из основных условий адекватного развития психических функций, в частности, речевой, являются процессы **восприятия**, ответственные за прием и переработку информации. Перцептивные процессы обеспечивают регуляцию речевой деятельности и совершенствуются под влиянием различных ее проявлений.[5] Информация, поступающая из внешнего мира, является той базой, на основе которой происходит обучение и формируется индивидуальный опыт.

Среди специалистов от педагогики и психологии хорошо известен тот факт, что большинство людей условно можно причислить к трём основным группам по степени выраженности *каналов получения и усвоения информации*:

**визуалы** – люди, воспринимающие информацию главным образом через *зрительные анализаторы*; **аудиалы** – люди, воспринимающие информацию преимущественно через *слуховые каналы*; **кинестетики** – люди, воспринимающие информацию в основном через *тактильные средства контроля*.

Наиболее полное представление о воспринимаемых объектах можно получить при условии их восприятия несколькими органами чувств, что позволяет воспринимать различные свойства объектов с помощью разных сенсорных систем (зрение, слух, осязание, кинестетическая чувствительность и

т.д.); проводить их анализ внутри каждой сенсорной системы, соотносить характерные признаки, принимать решение на основе интегративной обработки данных.[3] Подобное синкретическое единство различных сенсорных систем, позволяющее оптимизировать процесс обучения, сделать его рациональным и эффективным, должно стать рефреном педагогической помощи и поддержки младших школьников с нарушением речи, так как специфика пропедевтической и коррекционной работы предполагает подключение компенсаторных механизмов и возможностей ребёнка с целью оказания наиболее целесообразной и действенной помощи в каждом конкретном случае.

Однако слаженность, прочность и подвижность интегративного межанализаторного взаимодействия, определяющие эффективность процесса обучения грамоте, обеспечиваются адекватностью отдельных перцептивных процессов, нарушение которых является одним из возможных механизмов несформированности устной и письменной речи на психофизиологическом уровне. В связи с этим особую значимость приобретает тот факт, что у детей, страдающих нарушением устной и письменной речи, **слуховой** и **зрительный** каналы получения и переработки информации являются наиболее чувствительными с точки зрения подверженности различным расстройствам. *А ведь посредством именно слуховой и зрительной анализаторных систем традиционно реализуется преобладающее большинство обучающих ситуаций!* Например, специалистам, практикующим в школе, хорошо знакома проблема дифференциации понятий «гласный» и «согласный» звуки. *Традиционным приёмом в системе работы по устранению нарушений в этом направлении является формирование представлений об акустических и артикуляторных характеристиках и различиях обозначенных фонетических единиц.* Опыт показывает, что для отдельных категорий детей-логопатов приведённых мер недостаточно, так как:

- *с одной стороны*, расстройства в области фонетико-фонематического восприятия препятствуют полноценному и точному с акустической точки зрения воспроизведению характеризующих звуков;
- *с другой* – имея в большинстве случаев нарушения в сфере пространственного восприятия и несформированность кинестетических ощущений органов артикуляционного аппарата, учащиеся испытывают значительные трудности в сопоставлении графического изображения звука (речевого профиля, схемы, буквы) с собственным артикуляционным укладом.

Признавая **специфичность** и **нестабильность** слухового и зрительного средств контроля у детей с нарушением речи, обращаем внимание на возрастающее влияние **двигательного** или **моторного** восприятия на степень осмысления учебного материала учащимися. Анализ результатов исследования состояния устной и письменной речи младших школьников по итогам курса коррекционно-пропедевтической работы с применением методов активизации двигательного восприятия позволяет сделать вывод о целесообразности и обоснованности применения технологий, направленных на активизацию анализаторов, ответственных за так называемую *моторную интериоризацию* действительности, созревание которой с младенческого возраста обеспечивает

получение адекватной информации об окружающем мире. Этот факт, на наш взгляд, выявляет ошибочность предположения о том, что вместе с процессом обязательного **образования**, которое начинается с 6 лет, начинается и не менее важный процесс **обучения**. К моменту начала школьного обучения дети уже обладают колоссальным объёмом информации: к 5 годам процесс роста головного мозга уже завершён на 80%, а к 8 годам он фактически закончен. Между 8 и 80 годами мозг человека качественно и количественно развивается меньше и медленнее, чем за один только год – от 7 до 8 лет.[1]

Каждый человек с младенчества обладает **пятью** способами обогащения новыми знаниями: *он смотрит, он слушает, он ощупывает, он нюхает и он пробует*. Сколько **визуальных** способов? Один. Сколько **аудиальных**? Один. А сколько **кинестетических**? Три. Ответы на поставленные вопросы убеждают в необходимости опоры при планировании работы с детьми, имеющими отклонения в речевом развитии, на наиболее *частотные* и *сохранные* каналы поступления и переработки информации с целью повышения слаженности во взаимодействии анализаторных систем. Актуальность акцента на *двигательном* восприятии при осуществлении педагогической помощи и поддержки детей-логопатов обусловлена также его содействием в создании прочной *учебной мотивации*: неограниченный опыт познания действительности, когда исследование ребёнком предметов и явлений окружающей жизни находит должное *моторное* - физиологически преобладающее и достаточно сохранное у детей с отклонениями в речевом развитии – подкрепление в условиях отсутствия приёмов, обуздывающих природное детское любопытство, приводит к поддержанию и повышению **врождённого** желания получать знания, обогащать свой культурный и интеллектуальный потенциал.

Вопрос об усилении роли *двигательного восприятия* применительно к периоду дошкольного детства уместно ставить в отношении **увеличения возможностей** полноценного формирования и обогащения сферы детского сознания. Проблема активизация моторного восприятия в период обучения в начальном звене общеобразовательной школы обусловлена в большей степени необходимостью **подключения компенсаторных механизмов и возможностей**, восполняющих недостаточность развития различных сенсорных систем и каналов получения и обработки информации у детей с речевой патологией.

Вариативность методов и приёмов, призванных активизировать анализаторы, ответственные за моторное восприятие, определяется креативностью педагога, его профессионализмом и стремлением к развитию всех участников образовательного пространства: можно просто дать определение какому-либо понятию и выполнить ряд традиционных упражнений, направленных на закрепление навыка, а можно, подобно древнеиудейским наставникам, печь пирожные в виде букв алфавита с тем, чтобы дети, прежде чем съесть, определяли их (в том числе и моторно) или написать буквы ступенькой на блинчиках для того, чтобы после прочтения, слизать лакомство, повторяя контур «написанных» букв...

## ЛИТЕРАТУРА

1. Доман Г., Доман Д. Как научить ребёнка читать. – М., «Аквариум», 1996.
2. Краевский В.В. Человек и «человеческий фактор» // Материалы II Международной научно-практической конференции. Ставрополь, 2005 г.
3. Насонова В.И. Анализ психофизиологических механизмов затруднений в овладении чтением и письмом у детей с ЗПР / Автореф. диссер. канд. пед. наук .- М., 1979.
4. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. М., «Просвещение», 1995.
5. Цветкова Л.С. Аграфия, алексия. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития. - Сост. и общ. Редакция Астапова В.М.- СПб., «Питер», 2001.
6. Чумичева Р.М. Ценностно-смысловая модель детства как среда развития ребёнка. // Материалы II Международной научно-практической конференции. Ставрополь, 2005 г.