Развитие интереса к звучащему слову у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи:

от эмоционального внимания к интеллектуальному.

Автор: Смирнова Светлана Викторовна

Организация: ГБОУ СОШ № 277 Кировского района Санкт-Петербурга

Населенный пункт: г. Санкт-Петербург

Тяжелые нарушения речи (ТНР) – это группа стойких специфических отклонений в формировании компонентов речевой системы, которые отмечаются у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте.

Работа со школьниками с ТНР имеет свои особенности, поскольку в этот период формируется учебная деятельность. Но на пути ее формирования встает множество проблем, обусловленных речевыми нарушениями и вторичным нарушением комплекса базовых для развития учебной деятельности психических процессов и функций познавательной деятельности.

Общей психологической особенностью детей с ТНР является неуверенность в себе, коммуникативный страх, что мешает детям успешно интегрироваться в общество, достигнуть успехов в учебе.

В подростковом возрасте речь становится особо значимой в межличностном общении, в учебной деятельности. В этот возрастной период дети с ТНР становятся наиболее психологически уязвимыми. Обучающиеся 8-9 классов испытывают страх перед предстоящими экзаменами, переживания перед выбором профессии, перед сменой коллектива, когда снова возможна демонстрация несовершенства речевых компетенций.

Результаты логопедической диагностики обучающихся 5-9 классов с ТНРпоказывают, что дети данной возрастной группы продолжают отличаться спецификой формирования смыслового восприятия речи, испытывают трудности когнитивного и языкового обеспечения внутрисистемных связей в ходе понимания лексических единиц языка. У них снижено внимание к звучащему слову, нарушено восприятие звучащего слова, как синтеза фонем и семантической (обозначающей) единицы.

Данная проблема определяет выбор и разработку специальных коррекционно-развивающих стратегий при изучении языковой действительности детьми с тяжелыми нарушениями речи для развития у них внимания к первооснове языка - звучащему слову и, как следствие, интереса к письменной речи - еще более сложному этапу восприятия языковых единиц.

Систематизированный, обобщенный опыт по решению указанной проблемы не был найден нами в современных педагогических источниках.

Поиск ее решения привел к изучению теории А. Л. Лурии о формах внимания.

А.Р. Лурия различает несколько форм внимания, соответственно тем процессам, в которых оно реализуется:

1. сенсорное внимание (зрительное, слуховое, тактильное и др.);

2. двигательное внимание, которое проявляется в моторных процессах, в их осознании и регуляции;

3. эмоциональное внимание, привлекаемое эмоционально значимыми стимулами;

4. интеллектуальное внимание, которое проявляется в интеллектуальной деятельности.

Мы предположили, что развитие эмоционального внимания к звучащей речи повлечет за собой развитие других форм внимания – сенсорной, двигательной и, наконец, интеллектуальной формы.

Данное предположение основывалось на учении Л.С. Выготского о возможности компенсации нарушений за счет опоры на сохранные функции. Именно таким образом возможно реализовать ключевой для коррекционной педагогики принцип опоры на сохранные анализаторы, который может рассматриваться как создание полисенсорной основы обучения.

В качестве компенсаторных функций возможно использование рефлекторных процессов-эмоций. Сенсорная и двигательная формы внимания одновременно или последовательно примыкают к эмоциональному. Интеллектуальное внимание – произвольно регулируемая форма внимания в этой схеме развивается как отклик на вызванный эмоциональный интерес. Дети стремятся узнать об объекте своего интереса как можно больше. И именно тогда педагог предлагает те приемы, методы исследования, которые максимально применимы при изучении языковой действительности в рамках школьной программы, обучает использованию их при знакомстве с единицами речи. Слово, являясь объектом исследования, перестает быть для детей с ТНР пугающей шарадой. Раскрывается «зона ближайшего развития» (Л. С. Выготский) каждого ребенка, т.е. его потенциальные возможности, которые могут быть реализованы в сотрудничестве с педагогом.

Стоит отметить, что, развивая эмоциональное внимание обучающихся с ТНР, мы опираемся и на так называемые «ориентировочные рефлексы», или рефлексы «что такое?» (И. А. Павлов). А. Р. Лурия считал ориентировочный рефлекс основой внимания. По мере привыкания эти рефлексы могут исчезать. Но достаточно небольшого изменения в раздражителе, чтобы ориентировочная реакция снова возникла.

Соответственно, задачей педагогов является не дублирование, а постоянная разработка и применение большого количества разнообразных приемов, форм работы с детьми по развитию эмоционального внимания к языковой действительности. Научно-творческий потенциал педагогов, работающих в сфере дефектологии, должен быть всегда достаточно высоким.

Целью нашей работы стало использование уже известных и разработка новых коррекционно-развивающих приемов, методов развития эмоционального внимания обучающихся с ТНР к звучащему слову для последовательного перехода к произвольному (интеллектуальному) вниманию при изучении языковой действительности.

Задачи работы:

-расширять диапазон познавательных интересов, формировать новые способы познавательной деятельности у обучающихся с ТНР;

- развивать интерес к устной и письменной речи;

- развивать все формы внимания, все свойства внимания посредством изучения речевых единиц;

- развивать лексико-грамматический строй речи;

- развивать навыки практического овладения языковыми средствами;

- развивать навык осознанного подхода к анализу языковых явлений;

- развивать уверенность в себе;

- формировать полноценные предпосылки для успешного обучения и интеграции в общество.

В данной статье представлен практический опыт работы с обучающимися 5-9 классов с ТНР по решению указанных целей и задач. Отдельные авторские приемы и методы работы с детьми были представлены ранее в Интернет-ресурсах, но не применительно к указанным выше цели и задачам, другие описываются впервые.

Творческое упражнение на развитие восприятия стихотворного текста на фоне звучащей музыки аналогично восприятию зашумленных изображений (А.Р. Лурия) при развитии зрительного восприятия и внимания.

Воздействие музыки на человека рефлекторно. Поэтому использование музыки при развитии эмоционального внимания оправдано.

Иосиф Бродский

Откуда к нам пришла зима

(отрывок)

*Откуда к нам при****ш****ла зима,* ***Шуршанье*** *ветра о стволы,  
не знае****ш****ь ты, никто не знает.* ***шуршанье*** *кры****ш*** *под облаками,*

*Умолкло все. Она сама потом, как сгни****вш****ие полы,****х****олодных губ не разжимает. скрипя****щ****ий снег под ба****ш****маками.  
Она молчит. Внезапно, вдруг А после* ***скрип*** *и* ***стук*** *лопат,  
упорства ты ее не сломи****ш****ь. И тусклый дым, и гул рассвета…  
Вот оттого-то каждый звук Но даже тихий* ***с****негопад  
зимою ты так жадно лови****ш****ь. Откуда он, не да****с****т ответа.*

Слово-это не только смысл, но и звучание. И обе характеристики одинаково важны.

С.В. Воронин указывал на то, что объектом фоносемантики является звукоподражательная и звукоизобразительная система языка. Психологической основой звукосимволизма является синестэмия («соощущения»+«соэмоции»), т.е. установление ассоциативных связей. Исследования в области психологии показывают, что во всяком ощущении (в том числе и в слуховом) есть свой эмоциональный фон. Т.е. даже простейшие переживания каждого звука имеют непременно ту или иную чувственную окраску. Весь язык пронизан оценками, ассоциациями. Ранее в авторской работе «Развитие ассоциативного мышления у старших дошкольников с нарушением фонематического восприятия» были рассмотрены многочисленные приемы работы с детьми в данном направлении. (https://nsportal.ru/shkola/korrektsionnaya-pedagogika/library/2013/07/17/razvitie-assotsiativnogo-myshleniya-u-starshikh).

Задание: - Что увидели (какие образы возникли в воображении)?

- Что услышали (какие неречевые звуки?)

Напомнить, что звуки бывают речевые, неречевые и музыкальные.

- С помощью каких речевых звуков автор смог передать неречевые звуки?

- В каких словах вы услышали эти звуки?

Обучающиеся при прослушивании стихотворных отрывков концентрируют внимание на т.н. «звучащих» образах. Фоносемантический анализ слов, поиск ассоциативных образов к звучащим словам стимулируют развитие всех форм внимания обучающихся.

В школьный словарь записываются слова с незнакомым лексическим значением, если такие встречаются. Тексты подбираются т. о., чтобы таких слов было не более одного-двух. С помощью педагога проводится этимологический, лексический, морфемный анализ этих слов.

Определяется следующий алгоритм развития внимания к слову: от эмоций, вызванных рефлекторными реакциями от воздействия музыки, дети переходят к установлению ассоциативных образов, вызываемых звучащими речевыми звуками. Этот процесс тоже тесно связан с эмоциональным восприятием окружающей действительности. Но здесь с помощью педагога подключается уже анализ речевой действительности, для чего обучающимся необходимо активизировать сенсорно-двигательные анализаторы: дети слушают, произносят слова, отдельные звуки. Тем самым активизируются сенсорная и двигательная формы внимания. Педагог предлагает новые формы исследования, которые открывают более широкие возможности для расширения представлений об объекте, который вызвал первоначально только эмоциональный интерес. На этом этапе к процессу исследования подключается уже интеллектуальное внимание детей. Здесь очень актуальна дозированная помощь педагога.

Частично закон общего эмоционального знака используем и в работе со словами, вызывающими у обучающихся учебный негативизм.

У большинства обучающихся отношение к слову «диктант» особенное. У обучающихся с ТНР чаще всего оно ассоциируется с неуспехами в обучении. Часто дети впадают в панику, едва услышат слово «диктант».

О. В. Елецкая предлагает «заколдовать» слово. Просит младших школьников рассказать о своих чувствах при восприятии этого слова. Большинство детей рассказывают о своих самых неприятных ощущениях, ассоциациях. Тогда педагог предлагает представить, как выглядело бы слово «диктант», если бы оно являлось названием магазина, где продаются игрушки, или названием на обертке любимых конфет.

Педагог констатирует, что восприятие слова у детей меняется. Теперь оно ассоциируется со спокойствием, интересом.

В работе с обучающимися среднего звена подобный прием не работает, как показала практика. Негативные ассоциации укоренились за годы школьной неуспешности.

Имея целью снятие страха письма, развитие внимания и интереса к звучащему слову, целесообразно провести следующую лексическую работу со словом «диктант» на фоносемантическом, этимологическом, лексическом и морфемном уровне:  
1. Разделить слова на 3 группы: I- слово обозначает что-то хорошее; II -слово обозначает что-то плохое; III – слово обозначает что-то нейтральное или «затрудняюсь определить». Т.е. распределить слова на шкале, рассматривая только их семантические признаки.

2.Поставить слову оценку: «5» – очень хорошее, «4» – хорошее, «3» – никакое, «2» – плохое, «1» – очень плохое. Т.е. анализируется только фонетическаясторона слова. Диктуются слова: музыкант, диверсант, эмигрант, симулянт, вариант, **диктант**, иммигрант, семантика, гувернантка.

Проводится анализ выполненных заданий. Дети объясняют условия выбора группы для каждого слова, опираясь сначала на его лексическое значение (уточняется при необходимости), затем на фоносемантическое (как правило, для «5» слово должно содержать как можно больше мягких согласных фонем).

Часто для объяснения семантики слова необходимо подключить различные формы анализа. Например, лексический анализ слов «эмигрант» и «иммигрант» предполагает подключение этимологического и морфемного анализа: от латинского «миграрэ» -кочевать, переселяться произошел наш научный термин «миграция»-переселение. Тогда почему в слове «иммигрант» две согласные «м», а в слове «эмигрант»- одна?

- «Им» и «э» в указанных словах являются приставками, значение которых помогает определить лексическое значение указанных слов: иноязычная приставка «им» синонимична приставке «в» в русском языке, а приставка «э» («экс») соответствует русской приставке «из». Эти однокоренные слова являются антонимами, как и слова «импорт» и «экспорт».

Обращается внимание на то, что часто «хорошее» по семантике слово получает «2» и «1» по звучанию (фоносемантике).

3. Определить, что общего между всеми словами. (Суффикс –ант).

Слово «диктант» заслуживает особого внимания для достижения психологической цели. **Дикта́нт** -от лат. dictare «предписывать») - говорить, предписывать. Отсюда в русском языке -  [диктатура](https://lexicography.online/etymology/shansky/%D0%B4/%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0) (предписывание) и … ДИКТАТОР,  [диктор](https://lexicography.online/etymology/shansky/%D0%B4/%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80) (говорящий).

Но это слово имеет в своем составе мягкий согласный, 2 гласных звука («потягушечки») поэтому звучит на «4» или на «5» в отличие от слова «музыкант», т.н. «хорошего» слова, но с оценкой «2» и «1» на фоносемантической шкале.

Кроме того, у слова «диктант» общий суффикс с «хорошими» словами: «семантика», «вариант», «музыкант».

-Что еще позитивного имеет данное слово?

Ответы детей: «Тихо в классе (хорошая дисциплина) при написании диктанта. Приятно получить хорошую оценку своего труда, если приложить труд при подготовке к диктанту».

Т. о. делаем вывод, что слово «диктант» вызывает позитивные ассоциации, является «хорошим» словом. При этом нами была проведена большая и плодотворная работа над рядом слов с применением различных видов анализа.

Можно использовать и др. виды анализа звучащих слов с использованием, например, тактильного анализатора. Слово может быть шершавым, колючим, холодным и, наоборот, гладким, теплым и т.д. Формируется тактильный ассоциативный образ.

Схема развития внимания к слову остается прежней: от эмоционального – к интеллектуальному (исследовательскому).

Словесные методы обучения имеют специфику в процессе обучения детей с тяжелыми нарушениями речи и обязательно должны сочетаться с наглядными и практическими методами, среди которых можно особо выделить игру.

В качестве такого наглядно-предметного метода мы предлагаем обучающимся с ТНР игры с детскими счетами. И диктант с их использованием превращается в увлекательную игру, стимулируя развитие эмоционального внимания, сенсорного, двигательного и интеллектуального.

В авторской работе «Профилактика и коррекция нарушений письменной речи у младших школьников» детально описан данный метод работы с детьми. (https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2022/10/21/profilaktika-i-korrektsiya-narusheniy-pismennoy-rechi-u).

**«**Диктант на счетах» - это, своего рода, устный предупредительный диктант, основанный на восприятии слоговой структуры слов, способствующий развитию языкового анализа и синтеза, предупреждающий главным образом дисграфические ошибки. В качестве оборудования используются настольные детские счеты. Они выполняют роль схемы предложения. Бусы каждой линейки счет могут иметь свой цвет, т. о. «слова» в «предложении» отличаются цветом и количеством бусин (лексическим значением и количеством слогов). Также можно использовать схемы значений пространственных предлогов.

Педагог читает предложение. Обучающиеся повторяют. При этом они могут использовать пальцы кистей руки для подсчета количества слов в предложении, чтобы после проведенной работы соотнести свой ответ с правильным.

- *Зимой солнце сквозь слезы улыбается.*

Задание:

- объяснить значение поговорки о зиме;

- определить, есть ли слова с непонятным лексическим значением; (при необходимости определяется, уточняется лексическое значение слов);

- произнести первое слово предложения и определить количество слогов в нем по количеству гласных звуков; (используем не орфографическое, а орфоэпическое произношение);

**-** с помощью определенного количества бусин отложить на первой линейке счет количество слогов, из которого состоит слово;

- аналогично работать с каждым последующим словом предложения;

- выбрать из числа предложенных графическую схему, обозначающую значение предлога, который использовался в предложении (при работе со словами-предлогами указывается либо количество слогов («о-ко-ло», «меж-ду»), либо 1 бусиной отмечается звук («в», «к», «у»);

- сосчитать количество слов в предложении;

**-** определить место на схеме самого длинного, самого короткого слова.

В процессе указанной работы счеты используются в качестве предметно-графической схемы предложения.

Преимущество наблюдений над речевой действительностью с помощью подобной схемы в следующем:

- в процессе обязательного слогового анализа слов дети четко проговаривают флексии, выражающие грамматические значения слов; обращают внимание на то, что слова бывают длинные и короткие;

- наблюдения над смысловым значением предлогов уточняют представления о них как об отдельных словах; развиваются представления о том, что лексического значения (указания на предмет, действие, признак предмета и т.д.) предлоги не имеют. Между тем, как слова, с которыми предлоги употребляются в речи, обозначают предмет, признак предмета и т.д., независимо от грамматической формы: от высокого дерев**а**, к высокому дерев**у**, над высоким дерев**ом**. Меняются предлоги, грамматическая форма существительного, а его лексическое значение остается прежним.

- при работе со схемой (подсчет количества слов в предложении, определение места слова в предложении, поиск самых длинных и самых коротких слов) слова из состава предложения повторяются многократно, что закрепляет навык правильного употребления грамматических форм;

- одновременно со всем вышеуказанным дети наблюдают, что количество слов в предложении может быть различным; что слова в предложении на схеме (на письме) изображаются (пишутся) отдельно.

Пользуясь схемой предложения, составленной с помощью счет, обучающиеся записывают предложение.

Дети учатся правильно (с помощью предлогов и флексий) выражать грамматические значения слов, правильно указывать на схеме количество слов в предложении, включая предлоги. Совершенствуются навыки слогового, языкового анализа и синтеза, повышается уровень познавательного интереса к изучению языковой действительности, уровень произвольного внимания, опосредованного запоминания, уровень коммуникативной деятельности, готовности к совместной с другими детьми работе, к сотрудничеству с педагогом.

Следующим этапом работы с предложением станет проверочная часть. Дети находят и объясняют все орфограммы и пунтограммы, которые встретились в предложении. Эта работа по автоматизации орфографических навыков корректирует дизорфографические нарушения.

Использование игровых, наглядно-практических методов является стимулом для «включения» эмоциональной формы внимания у обучающихся и, как следствие, ведет к развитию произвольной его формы – интеллектуальной.

Одной из труднейших тем при изучении русского языка обучающимися с ТНР является тема «Безударные гласные в корне слова, непроверяемые ударением». Слова с такой орфограммой обычно называют словарными.

В течение многих десятилетий ученые-практики пытаются найти методы и приемы, позволяющие формировать прочные навыки написания слов с безударными гласными. Но эта проблема остается актуальной, больше всего орфографических ошибок в работах современных школьников связано с явлением безударности гласного в корне.

Одна из причин этого видится в том, что работа над непроверяемыми безударными гласными ведется в отрыве от этимологии (происхождения) этих слов. Механическое заучивание утомляет и не формирует интерес к языку. Использование же этимологического анализа ставит это изучение на научную основу, пробуждает у детей неподдельный интерес к слову.

Такие занятия бывают, как правило, тематическими. Например, «Родственники хлеба». Обучающие знакомятся с этимологией слов каравай, блин, калач, баранки, колобок, булка, оладьи, пышка, пряник, пирог, кулебяка, расстегай. Конечно, первым для анализа предлагается слово «колобок», что сразу вызывает у детей эмоциональный интерес.

Колобок - от древнего славянского «к**о**ло»-круг, пирог- праздничный хлеб, хлеб для п**и**ра.

А что можно сказать о слове «баранки»? Почему в корне безударная гласная «а»? К барану эти родственники хлеба не имеют никакого отношения. И называли их раньше «варанки», т.к. обв**а**ривают их крутым кипятком.

Этимологический анализ слов вызывает у обучающихся неподдельный интерес к языковой действительности, служит ступенью к развитию интеллектуального внимания, к усвоению орфографических правил.

Представленный опыт используется учителем-логопедом в работе с обучающимися 5-9 классов с ТНР (56 обучающихся) в течение 2 лет. Данные контрольного диагностического исследования показывают, что при индивидуальных речевых, психологических особенностях каждый обучающийся продемонстрировал динамику в развитии тех процессов, которые были перечислены при определении задач представленной работы. Обучающиеся с ТНР не только расширяют возможности практического овладения языковыми средствами, но и начинают осознавать и анализировать языковые явления, что ведет к достижению предметных результатов.

Предложенные идеи приемлемы для использования в работе педагога-психолога, при изучении предметных дисциплин, русского языка, в частности.

Таким образом, использование коррекционно-развивающих приемов, методов работы с обучающимися, имеющими ТНР, базирующихся на развитии эмоционального внимания к звучащей речи, влечет за собой развитие других форм внимания – сенсорной, двигательной и, как следствие, интеллектуальной формы.

Литература.

1. Воронин С.В. Основы фоносемантики.-Л., Ленинградского университета, 1982.
2. Выготский Л. С. Развитие эмоций у детей. -М.: «Педагогика», 1982.
3. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии.- СПб: Питер, 2004.
4. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. - М., Изд. Академия, 2004.