

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Н.Н. Бавь
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»

Дети с нарушениями речи составляют 62,33 % от общего количества детей с особенностями психофизического развития (по статистическим данным Министерства образования Республики Беларусь за 2004 г.). В нашей стране сложилась определенная система оказания специализированной помощи учащимся с нарушениями речи. Часть из них обучается по специальной программе (для детей с тяжелыми нарушениями речи) в условиях специальной общеобразовательной школы (класса) или класса интегрированного обучения.

Ученики с относительно более легкими речевыми расстройствами (фонетическими нарушениями, фонетико-фонематическим недоразвитием, нерезко выраженным общим недоразвитием речи и обусловленными ими нарушениями чтения и письма, а также нарушениями темно-ритмической стороны речи) обучаются в образовательных учреждениях общего типа по общеобразовательной программе. Коррекция речевых расстройств и сопутствующих им отклонений в познавательной и эмоционально-волевой сфере у данной категории детей осуществляется на школьных пунктах коррекционно-педагогической помощи.

Несмотря на то, что указанная категория детей традиционно обучается в общеобразовательных учреждениях, вопрос их психолого-педагогического сопровождения является достаточно актуальным. Результат коррекционно-развивающей работы, проводимой с ребенком учителем-логопедом пункта, во многом определяется наличием и качеством комплексной психолого-педагогической поддержки. При организации сопровождения развития учеников с речевыми нарушениями необходимо учитывать особенности адаптации таких детей к условиям общеобразовательной школы.

Информационный поиск позволил выявить ряд исследований, посвященных указанной проблеме. Так, Л.Г. Поздря [3], проанализировав показатели готовности детей с общим недоразвитием речи (ОНР) к школьному обучению в академической, социальной и личностных сферах, выявила значительную группу детей с низким уровнем готовности к обучению в школе, несравномерность компонентов школьной зрелости (крайне низкие показатели саморегуляции, мотивационной готовности, развития мелкой моторики).

Недостаточная адаптированность к среде, трудности вхождения в социум у младших школьников с ОНР, обучающихся в общеобразовательной школе, отмечают Л.А. Федотовой [6]. Автор отмечает у детей с речевыми нарушениями повышенный уровень общей школьной тревожности, страх самовыражения, сопровождающийся эмоционально неадекватными переживаниями ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Указывается на необходимость разработки программы социальной реабилитации этих детей и коррекции не только их речевых нарушений, но и психоэмоциональной сферы.

О.Г. Ивановской [1] проведено специальное исследование учащихся, поступающих в первый класс общеобразовательной школы. Среди детей с нарушениями речи (преимущественно с фонетико-фонематическим недоразвитием) дети, не готовые к школьному обучению, составили 59,7%. Автором рекомендуется сочетать организацию специальных логопедических занятий с этими детьми с индивидуальным подходом в обучении.

Проблема готовности детей с речевыми нарушениями к обучению в общеобразовательной школе рассматривается и в исследовании И.Ю. Кондратенко [2]. По степени готовности речевой деятельности к обучению в общеобразовательной школе выделены 3 подгруппы детей: с речевым развитием, уровень которого практически соответствовал возрастной норме; с фонетико-фонематическими нарушениями; с нарушениями речи, которые по описательной характеристике (низкий уровень развития фонематического слуха, искажения слоговой структуры слов, трудности при звуко-слоговом анализе и синтезе, аграмматизм, затруднения в оформлении сложного высказывания) могут быть квалифицированы как ОНР. На основании полученных данных автор рекомендует обучать детей, вошедших в 1 и 2 подгруппы, в общеобразовательной школе при условии систематической коррекционно-педагогической и психологической поддержки. И.Ю. Кондратенко считает, что интеграция детей с речевыми нарушениями не может быть тотальной. На основании выявленного значительного отставания по уровню речевого развития детей 3-ей подгруппы исследователь рекомендует для них обучение в специальной школе.

Рассматривая проблему интегрированного обучения детей с нарушениями речи, И.Ю. Кондратенко отмечает два аспекта данной проблемы. Во-первых, подготовка к интегрированному обучению детей требует тесной взаимосвязи, преемственности в работе дошкольной и школьной логопедических служб. Во-вторых, распространенная практика обучения детей с речевыми нарушениями в общеобразовательной школе сочетается с отсутствием или недостаточным уровнем знаний учителей общеобразовательных школ об особенностях развития речи и познавательной деятельности этих детей, что снижает эффективность проводимой логопедической работы и создает условия для возникновения у них школьной дезадаптации.

Междисциплинарное взаимодействие специалистов является важной частью одного из элементов (социально-психологического) адаптивной образовательной среды, без создания которой невозможна организация эффективного психолого-педагогического сопровождения развития детей (в том числе – с нарушениями речи) [4, 5]. Функциями образовательной среды, определяемой как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [7], является стимулирование различных видов деятельности ребенка, обеспечение их результативности и благоприятного социального статуса ребенка.

Наряду с выше названным социально-психологическим элементом образовательная среда включает пространственный (многофункциональное пространство, в котором организуется учебный процесс), предметный (мебель, оборудование и дидактический материал, адекватные возможностям детей и стимулирующие их развитие), организационный (режимы, дозировки, нагрузки) элементы.

Особое значение при обучении детей с речевыми нарушениями имеют организационные средовые составляющие:

- единый речевой режим (как система мероприятий и требований, направленных на закрепление усвоенных детьми правильных произносительных навыков) в образовательном учреждении и семье;
- предоставление детям образцов речи педагогов (орфоэпической правильности, неторопливого темпа, достаточной громкости, выразительности и слитности речи, правильного речевого дыхания и т.п.);
- дифференцированность дозровок учебного, и особенно речевого и языкового материала (с учетом характера речевого нарушения и этапа коррекционной работы), подбор лингвистического материала, коммуникативно значимого для ученика, доступного по содержанию, соответствующего его произносительным возможностям;

– использование в качестве правил, регламентирующих речевую деятельность детей, различных речевых памяток, правил речевого поведения (для заикающихся, для учеников с ОНР – участников диалогического общения и т.д.).

Выстраивание элементов среды должны быть предусмотрено в программе психолого-педагогического сопровождения (системно и индивидуально описанных). Специалисты сопровождения призваны быть квалифицированным специалистом как в отношении ребенка с речевыми нарушениями, так и в отношении среды его развития. Ему необходимо знание средовых ресурсов и умение организовать эти ресурсы как действующие поддерживающие и корректирующие комплексы.

Список литературы

1. Ивановская О.Г. Психолого-педагогическая характеристика детей, поступающих в первый класс общеобразовательной школы // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М., 2001.
2. Коцдратенко И.Ю. Подготовка к интегрированному обучению детей с речевыми нарушениями // Современные проблемы и перспективы развития региональной системы комплексной помощи ребенку: Материалы междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. А.В. Грибанова, Л.С. Медниковой. – Архангельск, 2000.
3. Ноздря Л.Г. Особенности адаптации детей с общим недоразвитием речи в условиях средней школы // Дефектология, 1999, № 4.
4. Поваляева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. – Ростов-на-Дону, 2002.

АДАПТАЦИЯ АБИТУРИЕНТОВ К ВСТУПИТЕЛЬНЫМ ИСПЫТАНИЯМ

С.В. Балюк

Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы»

Процессу сдачи вступительных испытаний в вуз предшествует процедура подготовки будущего абитуриента к сдаче тестово-экзаменационных заданий в рамках факультета довузовской подготовки. Это новый этап в жизни абитуриента, это переход в новую социальную среду, в новое образовательное пространство. От того, как пройдет процесс адаптации абитуриента на этом этапе, а это сложный адаптационный процесс, во многом зависит психологический комфорт, личностное развитие и во многом успешность сдачи вступительных испытаний. Сказанное дает основания отнести проблему психологической адаптации абитуриента на этапе подготовки к вступительным испытаниям, к числу актуальных проблем высшей школы.

Теория адаптации является одной из тех общезначимых областей научных изысканий, которые поставляют огромное количество теоретических и практических проблем. А.А. Налчаджян считает, что «адаптация – это тот социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности. Адаптированность можно охарактеризовать как состояние взаимоотношений личности и границы» [1]. Большинство исследователей отмечает, что личность в процессе жизнедеятельности постоянно находится в состоянии адаптации к меняющимся условиям среды. Ю.А. Александровский [2], Н.Е. Зыкова и др. выдвигают предположение, что процесс адаптации имеет несколько стадий: преадаптация, адаптация, постадаптация. А.А. Налчаджян предложил общую классификацию разновидностей социально-психологической адаптации личности, основанную на выделении нормальной, девиантной и патологической адаптации. Рассматривая возможные варианты адаптации к той или иной ситуации, автор выделяет два ее вида. Первый из них – это адаптация путем преобразования и фактического устранения проблемной ситуации. Второй вид адаптации – адаптация