**К проблеме состояния устной и письменной речи младших школьников:**

**диагностический аспект**

*Е.С.Салахутдинова,*

*кандидат педагогических наук,*

*доцент кафедры специальной педагогики и психологии*

*Филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске,*

*директор МОУ МЦППРК «Росток», учитель-логопед*

В современной ситуации развития общества, отличающейся падением престижа образованности, подменой нравственных приоритетов и ценностных установок, катастрофически гаснущим интересом к знаниям, особую значимость приобретают задачи личностно-ориентированного образования: не формировать, а развивать, не вырабатывать, а выявлять, не выковывать, а поддерживать у детей навыки учебной деятельности, потенциальные возможности самообразования, самоопределения, самореализации, саморазвития, саморегуляции и самовоспитания с целью становления самобытного личностного образа в системе диалогичного взаимодействия с социумом, природой, культурой.

Именно проблема возрождения национального достояния – родного языка, традиций уважительного отношения к слову, чистоте и богатству речи – одна из определяющих причин для провозглашения гуманизации в качестве основополагающего принципа реформирования современной системы образования. В этих условиях происходит смена приоритетов, становится возможным усиление культурообразующей роли обучающего и воспитательного процессов, появление нового идеала человека – образованного, обладающего умственной, этической, эстетической и речевой культурой, позиционирующего речь как одну из приоритетных ценностей в индивидуальном развитии. В связи с этим степень культурной идентификации современного человека, его ценностные и личностные установки определяются речью как социокультурным феноменом, способствующим индивидуальному развитию и самоопределению, детерминирующим человеческую деятельность и общение в различных сферах жизни (А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, А.Н.Леонтьев и др.).

Речевые навыки в Федеральном Государственном стандарте начального общего образования определены как метапредметные результаты - универсальные учебные действия, определяющие эффективность применения знаний из разных областей. В результате изучения всех без исключения предметов у учащихся важно развить такие речевые способности, как поиск информации, выделение нужных для решения практической или учебной задачи сведений, классификация, сопоставление, анализ и обобщение имеющихся в тексте идей и информации, интерпретация и преобразование этих идей и информации. И сегодня речь идет не только о технологизации учебного процесса, об увеличении практической направленности образования, о внедрении новых форм оценки результатов деятельности как обучающегося, так и педагога. Речь идет о кардинальном изменении функций учителя, призванного не транслировать имеющиеся у него знания, а научить учиться и быть успешным в течение всей жизни.

Речь (устная и письменная) понимается, с одной стороны, как явление культурно-образовательное, развивающее и социальное, с другой, как психофизиологический процесс, имеющий сложную структуру и ряд особенностей усвоения. Несформированность различных компонентов речевой системы препятствует усвоению поступающих сведений, их дифференциации и систематизации. В связи с этим проблемы развития речи, поиска методов предупреждения и устранения речевых нарушений, препятствующих социализации личности, её культурному и интеллектуальному развитию, карьерному росту приобретают особое звучание.

Рациональность и дифференцированность развития компонентов речевой системы младших школьников с нарушением речи во многом обусловлена достоверностью диагностических результатов исследуемых процессов. Этот факт объясняется тем, что преодоление нарушений речи с позиций гуманной поддержки детей, страдающих обозначенным дефектом, базируется на комплексном изучении речевых и неречевых процессов, позволяющем формировать целостное видение проблемы нарушения. Дополняя друг друга, данные диагностического исследования ориентированы на решение различных задач единого, но многоаспектного процесса развития речи младших школьников.

Исследование *устной речи* учащихся начальных классов выявило наличие полиморфных нарушений процессов фонетико-фонематического восприятия, лексико-грамматического структурирования речевого высказывания, расстройства связной речи, и обнаружило тот факт, что состояние фонетической, фонематической, морфемной, лексико-грамматической и синтаксической языковых подсистем были разными не только у разных детей, но и у отдельного ребенка и характеризовалось рядом особенностей.

Мониторинг результатов обследования *звукопроизношения*выявил группы звуков, чаще других подверженных нарушениям:

* соноры - [л], [р], [р’];
* шипящие – [ж], [ш], [щ], [ч`];
* свистящие – [з], [з’], [с], [с’], [ц].

Наиболее частотными фонетическими дефектами являются *искажённое произношение*, *замена* одних звуков другими той же фонетической группы, а также *отсутствие* тех или иных звуков.

Для нарушений *фонематической стороны* речи типичными были следующие ошибки:

* уподобление звуков (вместо тя-ча-тя – *ча-ча-ча*);
* искажение последовательности слогов при их воспроизведении (вместо ра-ла-ра – *ра-ра-ла);*
* укорачивание слоговой цепочки (вместо са-за-ца – *са-за*).

Наибольшие затруднения фонематического характера вызвали операции *анализа* и *синтеза*:

* затруднения в определении линейной последовательности звуков в слове;
* сложности в выделении ударных и особенно безударных гласных из позиции начала, середины и конца слова (называние слога вместо звука);
* проблемы дифференциации заданного звука в составе слова, состоящего из звуков идентичной фонетической группы;
* трудности в синтезировании слов из изолированных звуков, предъявляемых на слух (особенно в произвольной последовательности).

Исследование *слоговой структуры* слова выявило затруднения, характерные для фонематической стороны речи.

Нарушения *лексико-грамматического* компонента речевой системы характеризовались следующими особенностями:

* ограниченный рамками обиходно-бытовой тематики лексический запас, его качественная неполноценность;
* затруднения в уместном употреблении слов, их смешение по смыслу или акустическому свойству;
* недостаточность грамматического структурирования речевого высказывания;
* отсутствие в речи сложных синтаксических конструкций;
* наличие множественных аграмматизмов в простых синтаксических конструкциях;
* серьёзные затруднения в восприятии и понимании словесных инструкций (особенно многошаговых), учебных заданий;
* нарушения в овладении учебными понятиями, терминологией.

Определение особенностей *словообразовательных* процессов выявило:

* неадекватность использования морфем и их разнообразия;
* затруднения в составлении предложений из слов, данных в начальной форме;
* выраженные аграмматизмы, проявляющиеся в нарушении как сложных, так и простых форм словоизменения и словообразования (неправильное употребление предложно-падежных конструкций).

Исследование *связной речи* установило следующие особенности её состояния:

* трудности спонтанного формирования и формулирования собственных мыслей.
* несформированность навыков построения связного высказывания;
* низкий уровень смысловой культуры высказывания;
* недостаточность установления связности и последовательности высказывания;
* дефицит адекватных языковых средств;
* затруднения в осуществлении операций языкового анализа и синтеза (определение количества и последовательности слов в предложении).

Результаты анализа нарушений *устной* и *письменной* речи приведены в таблицах 1 и 2 соответственно.

*Таблица 1.*

***Частотные нарушения устной речи младших школьников,***

***имеющих речевой дефект***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Компонент речевой**  **системы** | **Выявленные нарушения** |
| **1.** | ***Фонетическая сторона*** | *Полиморфные нарушения звукопроизношения:*  *-* искажённое произношение звуков различных фонетических групп (свистящих, шипящих, соноров, аффрикатов);  - замены одних звуков другими данной фонетической группы;  - замены сложных по артикуляции звуков более простыми в произносительном отношении;  - дефекты озвончения;  - дефекты смягчения;  - пропуски звуков. |
| **2.** | ***Фонематическая сторона*** | - Затруднённое узнавание звуков в составе слова, состоящего из звуков одной фонетической группы;  - сложность в различении слов-паронимов;  - трудности в определении линейной последовательности звуков в слове;  - затруднения в выделении ударных и безударных гласных в начале, середине и в конце слова;  - нарушения в определении позиционного положения согласных звуков;  - затруднения в составлении слогов и слов из отдельных звуков, данных в прямой и произвольной последовательности. |
| **3.** | ***Слоговая структура слова*** | - Персеверации *(циклические повторения, настойчивое воспроизведение);*  *-* антиципации *(замена предшествующих звуков последующими);*  *-* итерации *(несудорожные запинки, повторы в речи);*  *-* элизии *(выпадение конечного гласного звука в слове на стыке с начальным гласным звуком следующего слова);*  *-* перестановки. |

*Таблица 2.*

***Ранжирование типичных ошибок письменной речи***

***в соответствии с их частотностью***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Типы ошибок** | **Детализация** |
| 1. | Ошибки в окончаниях слов | *случаи нарушения грамматических категорий рода, числа, времени при прочтении зависимого слова, когда главное слово ещё не прочитано* |
| 2. | Замены слов на основе  смыслового сходства | *ошибки подмены слова на основе смысла прочитанного ранее текста, без оптического соотношения слова-заменителя и исходного слова* |
| 3. | Замены слов на основе  оптического сходства | *ошибки обусловлены «угадывающим» чтением по первым (как правило, 2-3) опознанным звукам* |
| 4. | Ошибки в постановке  ударения | *отличались частотностью и допускались в словах различной слоговой структуры* |
| 5. | Ошибки интонационного обозначения границ  предложения. | *несоблюдение пауз, обозначающих конец предложения, неоправданные паузы внутри самого предложения, а также необоснованные логические акценты* |
| 6. | Смешения оптически  сходных букв | *ошибки, проявляющиеся в смешении букв, имеющих схожую графическую форму (надстрочную и подстрочную)* |
| 7. | Реверсии букв и слогов | *ошибки, заключающиеся в изменении порядка следования слогов, звуков (как правило, стоящих рядом)* |
| 8. | Пропуски букв | *ошибки, заключающиеся в пропуске букв, обозначающих гласные и согласные звуки, в позиции начала и середины слова* |
| 9. | Антиципации букв | *замена звука, находящегося ближе к началу слова, звуком, удалённым по расположению* |
| 10. | Смешение букв,  обозначающих согласные звуки | *ошибки, предполагающие варианты смешения согласных по звонкости-глухости, по месту и способу образования* |
| 11. | Смешение букв, обозначающих гласные звуки | *смешение гласных в сильной позиции при навыке чтения, соответствующем III уровню чтения (по Т.Г. Егорову), а также смешение гласных в любых позициях при навыке чтения, соответствующем II уровню чтения (по Т.Г. Егорову)* |
| 12. | Персеверации букв | *регрессия: замена одного звука другим, уже прочитанным, звуком* |
| 13. | Пропуски слогов. | *ошибки, характерные для любой части слова, изменяющие как его форму, так и всё слово и, как следствие, искажение значения предложения, текста* |
| 14. | Пропуски слов | *пропуски как самостоятельных, так и служебных частей речи* |
| 15. | Перестановки слов | *искажение последовательности слов в предложении* |
| 16. | Добавление звуков | *наращивание, влекущее образование псевдослов и, как следствие, искажение значения предложения* |
| 17. | Аграмматизмы | *характерны ошибки согласования слов в роде, числе, времени и падеже при прочтении второго слова из словосочетания, когда, в отличии от ошибок в окончаниях слов ( группа 1), первое слово уже прочитано, то есть его грамматическая форма уже прозрачна* |
| 18. | Нарушение правил орфоэпии при чтении | *ошибки заключаются в неспособности отойти от орфографического правила написания слова к его орфоэпическому произнесению* |
| 19. | Смешения букв, обозначающих мягкие и твердые согласные звуки | *ошибки при прочтении заключаются в замене букв, обозначающих мягкие звуки, буквами, обозначающих твёрдые звуки, и наоборот* |
| 20. | Пропуски и повторы строк | *ошибки проявляются в многократном прочтении одной и той же строки или выпадении строки из поля чтения* |

Анализ данных, полученных в ходе обследования устной и письменной речи, а также проведённое ранжирование ошибок позволяют выделить структурные компоненты речевых умений, наиболее подверженные нарушениям, следовательно, являющиеся предметом особого рассмотрения в аспекте эффективности развития речевых способностей:

* развитие навыков *грамматического структурирования* речевого высказывания, способствующих вырабатыванию языковой способности, языкового чутья, обогащению речевого опыта;
* совершенствование операций *звуко-буквенного анализа и синтеза*, позволяющих снизить вероятность выдвижения ребёнком во время чтения ошибочной гипотезы относительно читаемого слова на основе смысла прочитанного ранее текста;
* формирование *зрительного восприятия и пространственных представлений*, совершенствующих навык адекватного восприятия графического образа звука.

Исследовательские данные вызывают тревогу по поводу имеющейся тенденции к прогрессирующему распространению нарушений устной и письменной речи, а также скорости охвата детей, страдающих речевым дефектом. Серьёзная озабоченность состоянием речи младших школьников обусловлена не только изменением *количественного* состава детей с речевой патологией, но и *качественными* изменениями последней, степенью тяжести дефекта, расширяемым кругом структурных компонентов речи, подверженных нарушению:

* для звукопроизношения характерны множественные искажения, замены, а также отсутствие звуков;
* для фонематической стороны речи и слоговой структуры типичными были уподобление звуков, искажение последовательности слогов, укорачивание слоговой цепочки, нарушения операций анализа и синтеза;
* состояние лексико-грамматического и словообразовательного компонента речевой системы характеризовалось качественной неполноценностью, смешением, множественными аграмматизмами, затруднениями восприятия и понимания словесных инструкций;
* уровню развития связной речи свойственны затруднения произвольного характера, дефицит адекватных языковых средств, дефекты языкового анализа и синтеза;
* техническая сторона письменной речи (чтения и письма) отличалось замедленным темпом, слабым продвижением в овладении ступенями развития, а также стойкими ошибками в окончаниях слов, заменами, смешениями, пропусками букв, наращивании слов, аграмматизмами, недочетами графического, орфоэпического и интонационного свойства;
* смысловая сторона письменной речи характеризовалась затрудненным пониманием значения отдельных слов и словосочетаний, алогичностью ответов на вопросы по содержанию прочитанного, написанного.

Нарушения устной и письменной речи количественного и качественного свойства усугубляются выявленными в ходе диагностического исследования особенностями *невербального* характера***,*** обуславливающими недостаточность в формировании психологических предпосылок полноценного овладения навыками учебной деятельности в целом, а также трудности вырабатывания у учащихся учебных умений (планирования работы, установления путей и средств достижения учебной задачи, осуществления контроля за деятельностью, в том числе, речевой):

* неустойчивостью внимания;
* сниженной наблюдательностью по отношению к речевым явлениям;
* слабой познавательной активностью и учебной мотивацией;
* быстрой утомляемостью;
* расстройством способности к переключаемости;
* недостаточностью словесно-логического мышления и памяти;
* неадекватностью самоконтроля (преимущественно в области языковых явлений);
* несформированностью произвольности в учебной деятельности.

Данные, полученные в ходе обследования, свидетельствуют об общих позициях, проявляющихся в качественном и количественном разнообразии особенностей речевой и неречевой сферы развития младших школьников. Различные подходы к распознаванию *причины* возникновения речевых нарушений рассматриваются специалистами различных областей знаний. Но современность вносит свои коррективы в историю образования: в последнее десятилетие закрепился новый термин – «*децелерация*», означающий массовую задержку детей в физическом и психическом развитии (антипод «акселерации»). На первый план подобного явления выступают следующие *причины*: массовая алкоголизация и наркотизация населения, фармакологическая безграмотность населения, последствия трагедий и катастроф, социальная фрустрация.

Сегодня, на наш взгляд, особую актуальность приобретает социально-нравственный аспект рассмотрения причин возникновения и распространения нарушений устной и письменной речи учащихся младших классов. Принимая во внимание влияние, оказываемое современными социально-экономическими концепциями развития на все сферы жизни общества, связь между обозначенными проблемами и духовным состоянием общества, недугом речевой культуры его индивидов очевидна.

Ответственность в сфере формировании духовной и нравственной культуры подрастающего поколения, в возрождении национального достояния – родного языка - возлагается на современное образование, осуществляющее переход от знаниевой парадигмы к культуротворческой и деятельностной, от традиционной школы к адаптивной, позиционирующей приоритетность сферы индивидуального развития - обращение к личности, её возможностям, творческому потенциалу и познавательной активности.

**Литература**

1. *Визель, Т.Г.* Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов Т.Г. Визель. - М.: Астрель Транзиткнига, 2005.
2. *Волкова, Г.Л.* Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи. - СПб.: Книгоиздательство «Сайма», 2003.
3. *Корнев, А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей. — СПб.: Речь, 2003.
4. *Лалаева, Р. И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учеб. пособие. - СПб.: Лениздат; Издательство «Союз». 2002.
5. *Салахутдинова, Е.С*. Культурологический подход к определению роли чтения в развитии личности [Текст] / Е.С.Салахутдинова // Сибирский педагогический журнал, 2008, №2.
6. *Цветкова, Л.С., Ахутина, Т.В.* Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст] /Л.С.Цветкова, Т.В. Ахутина // - М., 2002.