

УДК 376.1-056.264-053.4

Ромусик М.Н.

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ключевые слова: дифференцированный подход, личностно ориентированный подход, коммуникативная и познавательная деятельность, общее недоразвитие речи, коррекционно-логопедическая работа.

На современном этапе в России сложилась личностно ориентированная модель образования. Приоритетными характеристиками такого образования являются концентрация внимания на личности ребенка, обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода к его развитию, смещение акцентов со знаковой системы на личностно ориентированную. В настоящее время большое внимание сосредоточено на личности ребенка с отклонениями в развитии, на его проблемах, на компенсаторных и потенциальных возможностях. Исходя из этой методологической основы, особое внимание обращено на детей, посещающих ДОУ и имеющих речевые нарушения. Стремление найти действенные средства педагогической помощи детям с нарушениями в развитии привело ученых к обоснованию необходимости последовательной дифференциации и индивидуализации обучения.

Проблема личностно ориентированного подхода к развитию детей с нарушениями речи является одной из важнейших в теории и практике логопедии. Сложность и многогранность проблемы личностного развития детей с нарушениями речи объясняется ростом количества дошкольников с различными формами речевой патологии, отрицательно влияющими на психическое развитие ребенка, его деятельность, поведение, социальную адаптацию. Система дошкольного специального образования может стать более эффективной, если будет нацелена на гуманизацию педагогического процесса, обеспечение благоприятного психологического микроклимата, развитие природных задатков и способностей ребенка с нарушением речи, его личности в целом.

В практике личностно ориентированного взаимодействия педагогов с

детьми основополагающим является развитие личности ребенка. Ребенок с нарушением речи является личностью и субъектом, обладающим уникальностью, неповторимостью, индивидуальностью, соединяющим в себе природное и общественное. К вопросам организации личностного развития детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями обращались Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, С.А. Миронова, Т.Н. Новикова-Иванцова, М.А. Поваляева, В.И. Селиверстов и др. [1; 3; 5–7], разрабатывающие психолингвистические и дидактические основы методики развития речевого общения детей, содержание и приемы коррекционно-педагогической работы. Основные принципы личностно ориентированной педагогики разработаны М.В. Богуславским, Е.В. Бондаревской, Л.Н. Галигузовой, Л.Н. Куликовой, Т.И. Кулыпиной, С.Ю. Мещеряковой, С.Д. Поляковой, И.С. Якиманской и др., они служат основанием для определения условий педагогического обеспечения личностного развития детей в специализированной группе.

Основополагающими для нашего исследования стали положения о содержании и методах работы с детьми с речевыми нарушениями с целью личностного развития младших дошкольников (Б.М. Гриншпун, Н.И. Кузьмина, Н.В. Нищева, Т.Н. Новикова-Иванцова, В.И. Рождественская и др.). Идеи раннего выявления детей с нарушениями речи, овладения речью как языковой системой, использования продуктивных видов деятельности в коррекционно-педагогической работе послужили теоретической основой личностного развития детей с недоразвитием речи.

В литературе недостаточно данных, раскрывающих личностные особенности детей с тяжелым недоразвитием

речи. Между тем недооценка особенностей детей, состояния их коммуникативной, познавательной, речевой деятельности влечет за собой не только дефицит объективных представлений, но и часто неверную интерпретацию выявляемых у детей психосоциальных нарушений. Отсутствуют сведения об использовании всестороннего и в то же время индивидуально-личностного подхода к изучению и развитию дошкольника. Недостаточно представлены данные об индивидуальной работе логопеда с каждым ребенком. Это подчеркивает актуальность, теоретическое, практическое и социальное значение исследования и вызывает необходимость поиска путей личностно ориентированного развития и воспитания детей, обеспечивающих эффективность логопедической работы с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Исследовательский подход к трактовке личностно ориентированного образования опирается на современное осмысление понятия «личность». Многообразие подходов порождает и разнообразие определений. Б.Г. Ананьев понимает личность как субъект общественного поведения и коммуникации. Л.С. Выготский подчеркивает, что личность не врожденна, а возникает в результате культурного развития, поэтому личность – понятие историческое. Определяя психологическую сущность личности, мы выявили разные подходы к определению данного понятия: как субъекта общественного поведения и коммуникации (Б.Г. Ананьев), как результата культурного развития (Л.С. Выготский), как обусловленной генотипической субстанцией (А.Н. Леонтьев). Личность представляет целостную совокупность внутренних условий и включает в себе многообразные общественные и природные свойства

(С.Л. Рубинштейн), включает общечеловеческие образования и индивидуальные проявления, которые являются результатом общественно-исторического развития. Анализируя определения личности, можно раскрыть совокупную характеристику процесса ее формирования, Человек формируется как «личность» только в обществе, коллективе, в процессе общения (К.К. Платонов), через коммуникацию (Б.Г. Ананьев), в предметной деятельности (А.В. Петровский), выступая как целостный субъект (А.Н. Леонтьев), через труд, общение и познание (И.С. Кон).

В настоящее время наблюдается смещение задач образования со знанковой ориентации в сторону развития личности. Б.Г. Ананьев под развитием личности понимает спиралевидный процесс последовательной смены моментов становления эволюции, которые, по мнению В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, приводят к изменению и реорганизации психических процессов и личностных структур как в количественном, так и в качественном плане. В результате, по мнению Л.И. Анцыферовой, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, возникают новообразования, переводящие психологическую и личностную систему на новый уровень функционирования. Возрастное развитие, по мнению авторов, детерминировано иерархией факторов: природными задатками как условиями и предпосылками; социальной средой как потенциальным источником развития; сотрудничеством с людьми как ближайшим источником. Спонтанность развития обусловлена ходом созревания и возрастающей внутренней активностью человека, выбором новых видов деятельности.

Взгляды на источники развития личности в психолого-педагогической

науке неоднозначны. Ими считают взаимоотношения ребенка с окружающей его действительностью, сензитивные периоды (Л.С. Выготский); организацию жизнедеятельности (А.В. Запорожец); деятельность и общение (А.В. Петровский).

Основное содержание личностно ориентированного образования широко отражено в работах Е.В. Бондаревской, Л.В. Компанцевой, С.В. Кульневича, В.В. Серикова, В.Т. Фоменко, Р.М. Чумичевой, И.С. Якиманской. Ученые рассматривают новый тип образования как образование, обеспечивающее развитие личности, поддержку ее жизненных потребностей и запросов; как образование, предоставляющее свободу выбора содержания и путей получения образования, а также способов самореализации личности в культурно-образовательном пространстве.

В основе личностно ориентированного образования лежит ценностное отношение к ребенку, к детству как к уникальному периоду его жизни. Личностно ориентированный подход предполагает бережное отношение к детской личности, уважение ее самобытности, понимание того, что ребенок имеет свою жизненную позицию, свой внутренний мир, ему в любом возрасте свойственны честь и достоинство, он жаждет справедливости, нуждается в сострадании, общении, диалоге и поддержке, способен мыслить и творить, наделен свободой морального выбора, совершает ошибки, но может их осознать, раскаяться и возродиться к лучшему.

Е.В. Бондаревская, И.Б. Котова, С.В. Кульневич, С.В. Петерина, В.В. Сериков, В.Т. Фоменко, Р.М. Чумичева и др. считают, что, работая в системе личностно ориентированного образования, необходимо: проявлять гуманную педагогическую позицию;

заботиться о сохранении духовного и физического здоровья детей; выработать ценностное отношение к ребенку, культуре, творчеству; создавать и обогащать культурно-информационную и предметно-развивающую среду; придавать обучению личностно-смысловую направленность; владеть педагогическими технологиями, уметь придать им личностно развивающую направленность; проявлять заботу о развитии ребенка, осуществлять поддержку его индивидуальности.

Таким образом, личностно ориентированная модель образования изменяет в целом подходы к обучению, воспитанию и развитию личности ребенка. Она ориентирована на ее всестороннее изучение как основы построения педагогического процесса, обеспечивающего его индивидуальное развитие. Однако вопросы диагностики и коррекции личностного развития остаются еще недостаточно разработанными в контексте личностно ориентированного образования.

Анализируя психологические подходы к изучению личности детей младшего дошкольного возраста, мы выделили ее базисные характеристики, отражающие компетентность в разных сферах развития: физической, психологической, социальной, которые необходимы для полноценного личностного развития детей с нарушениями развития.

Проблема личностно ориентированного воспитания и обучения аномальных детей различных категорий является одним из ведущих дефектологических принципов. Положения Л.С. Выготского привели к новому пониманию проблемы специального личностно ориентированного, дифференцированного и своевременного обучения и развития аномального ребенка и позволили по-новому понять проблему

диагностики и компенсации различных дефектов. Т.А. Власовой выделено два направления, определяющих содержание и формы индивидуального и дифференцированного подходов к воспитанию и обучению аномальных детей: психолого-педагогическое и клинико-физиологическое. Основные идеи исследований Л.С. Выготского были развиты в работах Р.М. Боскис, Т.А. Власовой, Л.А. Головниц, М.И. Земцовой, С.А. Зыкова, Р.Е. Левиной, Н.Н. Малофеева, Л.И. Плаксиной, М.А. Повалеевой. В.И. Селиверстова и др., позволивших разработать методики, направленные на личностно ориентированное обучение, воспитание разных категорий детей [2; 8].

Специфика реализации модели личностно ориентированного образования в работе с детьми, имеющими речевые нарушения, заключается в создании и обогащении предметно-развивающей среды, стимулирующей речевое и личностное развитие ребенка; в способности овладевать педагогическими приемами и придавать им личностно ориентированную диагностико-коррекционную направленность. Личностное развитие детей с нарушениями речи сдерживается несовершенством их эмоционально-волевой сферы, особенностями личностных качеств: замкнутостью, робостью, повышенной эмоциональной возбудимостью, поведенческим и речевым негативизмом (Л.С. Выготский, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, В.И. Селиверстов и др.). М.С. Певзнер и Г.Е. Сухарева отмечают наличие вариативных личностных особенностей у детей с негрубой органической недостаточностью нервной системы. Личностное развитие детей с нарушениями речи возможно посредством включения каждого ребенка в специфическую активную речевую практику, органи-

зации развивающей среды на основе интеграции всех видов коррекционно-педагогической работы с усилением взаимодействия специалистов в этом процессе, нормализации детско-родительских отношений.

При построении коррекционно-логопедической работы мы учитывали концепции о развитии психических процессов в ходе формирования практической деятельности ребенка, о единстве эмоционального, речевого, сенсорного и интеллектуального развития ребенка. Работа проводилась в общем контексте методических рекомендаций Б.М. Гриншпуна, Н.С. Жуковой, Е.В. Кирилловой, С.А. Мироновой, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой и др., определивших основные направления формирования речи детей с отклонениями в развитии; М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, О.Е. Смирновой и др., показавших, что общение – решающий фактор, обеспечивающий формирование и темп личностного развития ребенка [1; 3; 5–7; 9].

В экспериментальном обучении для каждой подгруппы детей (с менее продуктивной динамикой, с положительной динамикой развития) были определены основные приемы коррекционно-логопедической работы. Дифференциация использования речевого, игрового, дидактического материала реализовывалась специальным подбором и дозировкой заданий, системой вопросов и поощрений. Усложнение заданий для детей в каждой подгруппе варьировалось увеличением объема программного материала и действий с ним.

Основными приемами личностно ориентированного развития детей являлись: подражательная деятельность; комментирующая речь; опосредованное общение через игрушку; подвижные и дидактические игры,

игры-драматизации; логопедическая ритмика, действия под музыку; проблемные ситуации; психотерапевтические приемы, артикуляционная, мимическая, пальчиковая гимнастики и др. Придание данным приемам личностно ориентированной направленности повышало эффективность работы, делало жизнь детей более интересной, а результаты стабильными. Сроки коррекционно-развивающей работы, стабильность результатов зависят от грамотного подбора и последовательности предъявления детям игрового, речевого материала.

Коррекционное обучение осуществлялось в два этапа: подготовительный и основной. На подготовительном этапе проводилось распределение детей с учетом специфики их речевого развития и прогноза формирования речи. На данном этапе главный акцент был сделан на формировании эмоционально насыщенного общения и сотрудничества ребенка со взрослым, при этом учитывался онтогенез общения у нормально развивающихся детей. Создавались предпосылки к развитию инициативной речи: формирование предметной деятельности и интереса к окружающему, привлечение внимания к слову взрослого, действиям с игрушками, формирование элементарного игрового поведения, потребности в речевом общении.

Переход к основному этапу определялся увеличением самостоятельности, качественным и количественным изменением структурной организации речевых высказываний, усложнением условий выполнения различных видов детской деятельности. Проводилась коррекционная работа по ряду направлений: развитие внимания, понимания и потребности в речевом общении, формирование адекватного речевого поведения в процессе общения;

совершенствование речи и познавательных процессов через сенсорно-перцептивную деятельность детей; формирование речевых и неречевых средств общения, мотивации речи, стимуляция общения с использованием лепетных псевдослов и их цепочек, стимулирование подражательной звуковой и речевой активности детей; активизация речи в разных видах деятельности (сюжетно-ролевая игра, трудовая, изобразительная деятельность); социально-личностное развитие детей (рисунок).

Все направления работы включали определенные задачи и соответствующие приемы, дифференцированные в зависимости от индивидуальных особенностей детей. Эти направления проходили через все темы и включались в работу с детьми как активизирующие речевые, познавательные, коммуникативные возможности ребенка на основном этапе коррекционной работы.

Реализация задач осуществлялась на занятиях по логопедической ритмике, ознакомлению с окружающим и развитию речи, на подгрупповых занятиях по изобразительной деятельности, конструированию, на индивидуальных занятиях с детьми.

Главной линией коррекционного процесса было совершенствование мотивационной основы общения. В работе с детьми с моторной алалией мы формировали отраженную речь, словарь, обеспечивающий элементарное общение. При дизартрии основное внимание уделяли стимулированию начальных голосовых реакций, развитию артикуляционных движений, коррекции дыхания и голоса.

Учет индивидуально-типологических особенностей детей был положен в основу лично ориентированного подхода к детям. Главная стратегия в работе с импульсивными детьми была направлена на формирование



Последовательность и условия работы по формированию личности ребенка младшего дошкольного возраста с ОНР

осознанности собственных действий и усвоение правил игры, поведения. Дидактические игры с многократным проигрыванием одних и тех же игровых действий формировали произвольное поведение и речевую активность детей. Полезны были в доступной форме обсуждения действий, которые организовывались взрослыми.

При работе с пассивными детьми формировались интерес к окружающему и стремление к самостоятельным действиям, совместная деятельность, способная заинтересовать и увлечь ребенка. Мы обыгрывали каждое действие, используя при этом вербальные и невербальные средства. Значимость любой деятельности создавалась эмоциональной включенностью взрослого. Игры на развитие двигательной активности вызывали речевую активность детей, учили их подчиняться правилам.

Экспериментальное обучение детей с общим недоразвитием речи первого уровня выявило неравномерную динамику развития. Длительная работа по речевому развитию обеспечила значительные сдвиги в формировании речи. 67% дошкольников могли ответить на простые вопросы, выполнить поручения, обратиться к взрослому, назвать изображенные предметы и ситуации, составить простую фразу. До эксперимента таких детей было 44%. Несмотря на то, что большинство детей ЭГ (60%) показали положительную динамику в развитии речи, 40% оставались на среднем уровне развития. Отставание этих детей в преодолении речевых нарушений и в овладении познавательными навыками было обусловлено не только сочетанием общего недоразвития речи с рядом неврологической и патопсихологической симптоматики, но и неблагоприятным социально-психологическим клима-

том в семье, незаинтересованностью родителей в коррекционной работе. В контрольной группе качественно-количественные показатели выполнения заданий отличались от детей ЭГ, 75% детей оказалось на низком и среднем уровнях развития. Дети этой группы меньше проявляли активность и мотивацию в общении, недостаточно овладели речевыми средствами. У них речевые инициативы самостоятельно возникали редко, а если дети пытались проявить инициативу, то не всегда могли реализовать ее из-за отсутствия речевых средств общения. Испытуемые нуждались в помощи побуждающего и направляющего характера со стороны взрослого.

Повышение показателей познавательного развития дошкольников было следствием целенаправленной работы по сенсорному воспитанию, развитию памяти, внимания, мышления, формированию представлений по ознакомлению с окружающим. Показатели познавательного развития характеризовались значительной неравномерностью: более высокие результаты зафиксированы в группе детей с положительной динамикой развития при выполнении заданий, требующих ориентировки на величину, форму, цвет, пространственные отношения. При этом большинство детей пользовалось примериванием (63%) и зрительным соотнесением (27%). У детей с менее продуктивной динамикой развития отмечен более высокий уровень выполнения сенсорных заданий по сравнению с исходными данными на начало экспериментального обучения, однако развитие наглядно-образного мышления, мыслительных операций оставалось на среднем уровне развития. Значительные улучшения произошли в состоянии пальцевой моторики, что связано с систематическим

развитием мелкой моторики в процессе дидактических игр, рисования, конструирования. У детей ЭГ отмечались в основном предметный рисунок (27%) и предметное черкание (73%), у детей КГ отмечались предпосылки к предметному рисунку (60%) и черкание (40%). Положительные сдвиги произошли в общей моторике детей: движения стали координированными и целенаправленными.

Произошли значительные изменения в социально-личностном развитии воспитанников. Взаимодействие с детьми стало носить более доброжелательный характер, уменьшились проявления агрессивности по отношению к сверстникам. 63,3% могли участвовать в совместных играх и других коллективных видах деятельности, развернуть несложную игровую деятельность, воссоздавая знакомые сюжеты со стандартным набором ролей и игровых способов (до эксперимента – 18%). Контрольный эксперимент после обучения позволил сделать выводы о его результативности, о позитивной динамике познавательно-речевого и социально-личностного развития детей экспериментальной группы, что было установлено при сопоставлении результатов детей экспериментальной и контрольной групп. Дети КГ показали относительную позитивную динамику в уровне развития коммуникативной, познавательной и речевой деятельности. Сравнительный анализ итогов контрольного эксперимента

подтвердил эффективность комплексного использования гибкого сочетания психолого-педагогических методов на основе личностно ориентированного подхода, профессионализма специалистов, компетентности и активной заинтересованности родителей. Экспериментальная работа не только улучшила качественные характеристики речи дошкольников с ОНР, но и позитивно повлияла на познавательное развитие, становление коммуникативной деятельности, что отразилось на личностном развитии детей.

Литература

1. Жукова Н.С., Мастюкова Е.Н. Если ваш ребенок отстает в развитии. М., 1993.
2. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / под ред. Л.П. Носковой. М.: Педагогика, 1989.
3. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). М., 1951.
4. Леонов Л.В. О дифференцированном подходе в работе с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения речи // Дефектология. 1990. № 3. С. 49–50.
5. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М., 1991.
6. Нищева Н.В. Организация коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада. СПб., 2004.
7. Новикова-Иванцова Т.Н. От слова к фразе: метод. пособие для работы логопедов по формированию фразы у детей с тяжелой речевой патологией. Альбом 1. М., 2006.
8. Поваляева М.А. Педагогические условия диагностики и коррекции речи у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2002.
9. Ромусик М.Н. Коррекция общего недоразвития речи // Дошкольное воспитание. 2008. № 3. С. 76–83.