

УДК 159.9

DOI 10.25799/AR.2019.43.1.079

Трудности адаптации к школе первоклассников с тяжелыми нарушениями речи

Самойлюк Людмила Александровна

Кандидат психологических наук,
кафедра комплексной коррекции нарушений детского развития,
Иркутский государственный университет,
664003, Российская Федерация, Иркутск, ул. Карла Маркса, 1;
e-mail: lyuda1221@rambler.ru

Аннотация

Представлены результаты исследования школьной адаптации первоклассников с тяжелыми нарушениями речи, обучающихся в условиях коррекционной школы. Представлена психолого-педагогическая характеристика групп обучающихся с тяжелыми нарушениями речи с разными уровнями адаптации. Актуальность исследования определяется необходимостью в условиях внедрения идей инклюзивного образования адаптировать школьную образовательную среду с учетом индивидуальных потребностей и возможностей каждого ребенка с особыми образовательными потребностями. В статье описаны трудности адаптации детей с речевым недоразвитием, среди которых доминирующими выступали особенности эмоционально-волевой сферы и личности: выраженные трудности саморегуляции на фоне повышенной психической истощаемости, слабость/отсутствие мотивации к учебной деятельности. Выделены компенсаторные возможности детей с тяжелыми нарушениями речи, которые играли роль позитивных ресурсов их школьной адаптации. Показано, что успешно адаптирующиеся школьники с речевым недоразвитием характеризуются положительной мотивацией к учебе, отсутствием выраженных трудностей в познавательной и эмоционально-волевой сферах. Подчеркивается, что успешность адаптации детей во многом зависит от взаимодействия педагога и родителей. Результаты исследования могут быть использованы специалистами психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи, обучающихся в условиях инклюзии.

Для цитирования в научных исследованиях

Самойлюк Л.А. Трудности адаптации к школе первоклассников с тяжелыми нарушениями речи // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019. Т. 8. № 1А. С. 313-319.

Ключевые слова

Адаптация первоклассников, школьные трудности, тяжелые нарушения речи (ТНР), ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), особые образовательные потребности, дефицит социальных способностей, особенности эмоционально-волевой сферы.

Введение

Среди поступающих в первый класс детей с особыми образовательными потребностями значительное количество – это обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи. Условия школьного обучения предъявляют к любому ребенку-первокласснику (с ограниченными возможностями здоровья или с условно нормативным развитием) усложненные требования к его интеллектуальным возможностям, личности, ее социально-психическому уровню. Неготовность к школе порождает разнообразные проявления нарушений адаптации: снижение учебной мотивации, повышение тревожности, нарушения работоспособности, возникновение конфликтных отношений и др. [Битянова, 1997; Валявко, 2014]. Наличие речевого недоразвития у первоклассника предполагает его неготовность к школьному обучению, поскольку нарушения речевой деятельности негативно отражается на всех психических процессах, которые протекают в интеллектуальной, регуляторной, эмоционально-волевой сферах [Чиркина, 2012]. В картине нарушения этих детей наблюдается большая вариативность в развитии невербальных функций, недостаточность внимания, восприятия, памяти, мышления [Батяева, 2017; Власенко, 1990; Грибова, Батяева, 2015; Грибова, 2005; Филичева, 2004; Чиркина, 2012].

У значительной части детей с нарушениями речи наблюдаются эмоционально-волевые нарушения, проявляющиеся отрицательными эмоциями и чувствами (страха, тревоги, негативизма, агрессии и др.), недостаточностью саморегуляции, которые могут негативно сказываться на социальной адаптации [Валявко, 2014; Инденбаум, 2014]. Закономерно (и наш многолетний опыт подтверждает это), что при поступлении в школу у большинства таких детей обнаруживаются те или иные трудности школьной адаптации [Самойлюк, 2017]. В то же время обнаруживаются и разные ресурсы для их преодоления.

В настоящее время в условиях внедрения идей инклюзивного образования возникает необходимость адаптировать школьную образовательную среду с учетом индивидуальных потребностей и возможностей каждого ребенка. Это является одним из условий успешной социализации детей ОВЗ. Конкретизация картины индивидуальных особых образовательных потребностей и компенсаторных возможностей позволит более гибко осуществлять коррекцию недостатков развития.

Основная часть

Наше исследование проходило на базе коррекционной школы г. Иркутска для детей с нарушениями речи. Целевую группу составили 60 первоклассников с тяжелыми нарушениями речи (преимущественно с общим недоразвитием речи (II-III уровни развития речи), поступивших в специальную (коррекционную) школу. Сбор данных проходил в течение четырех лет (2014-2017 гг.), поскольку набор первоклассников в образовательное учреждение ограничен. Кроме того, исключались из выборки дети, речевое заключение которых впоследствии не подтвердилось. Диагностика включала исследование а) мотивационно-личностного компонента (особенности работоспособности, сформированность произвольной регуляции, мотивация к школе, уровень тревожности); б) сенсорно-перцептивного компонента (зрительного восприятия, анализа и синтеза). Включенное наблюдение дополняло сведения, полученные при проведении психодиагностических методик.

Анализ профилей работоспособности показал, что для большинства (около 67%) младших школьников с речевым недоразвитием была свойственна недостаточная работоспособность,

низкий ее темп, замедленная вработываемость, повышенная психическая утомляемость. Проявление дефицита внимания, сопровождающееся двигательной расторможенностью (синдром дефицита внимания и гиперактивностью) наблюдалось нами в семи случаях (12%).

У отдельных учащихся (такие встречались по одному-два в классе) дефицит активного внимания носил характер экстремального: после 10-15 минут выполнения заданий в условиях индивидуальной работы, у детей отчетливо проявлялись признаки выраженного утомления: на фоне нарастания вялости, замедления темпа деятельности снижался интерес к выполнению заданий, вплоть до отказа от деятельности, появлялись раздражительность, капризность. На фоне трудностей росло эмоциональное неблагополучие, проявляющееся в одних случаях повышением тревоги, неуверенности в себе, плаксивости, самоуничижения, самообвинения, в других – раздражительностью, негативизмом, агрессией, формированием синдрома навязчивых движений.

На уроках, коррекционных занятиях эти дети требовали повышенного внимания педагогов, постоянного поощрения, организационной, стимулирующей помощи, порой – значительного ограничения нагрузки. Очевидно, что дефицит внимания препятствовал, при потенциально сохранном интеллекте, усвоению учебных навыков; возможности коррекционно-логопедической работы также были ограничены.

По нашим наблюдениям, учителя очень часто считали учеников с дефицитом внимания и низкой работоспособностью малоспособными, оценивали их интеллектуальные возможности ниже, чем они констатировались на основе психологической диагностики. Оценки познавательной деятельности по экспертной оценке педагогов и объективных показатели оценки невербального интеллекта по тесту Д. Векслера расходились.

«Неречевые» трудности проявлялись также недостаточностью зрительного гнозиса, зрительно-пространственного анализа и синтеза. Они наблюдались у трети обучающихся с ТНР, однако носили, преимущественно, негрубый характер. Эти дети испытывали трудности ориентировки на листе бумаги, удержания строки, актуализации графического/двигательного образа буквы, наблюдалась зеркальность при написании букв и цифр, нарушение порядка букв в словах и др. Все это, наряду с речевыми нарушениями, препятствовало успешности в учебной деятельности, в частности, формированию навыков письма и учения. Указанные затруднения значительно усиливались при сочетании с недостаточностью зрительно-моторной координации, графомоторных навыков и, конечно, низкой произвольностью внимания. Таким образом, учебная адаптация первоклассника с речевым недоразвитием осложнена не только первичным нарушением, но «неречевым» компонентом недостаточности познавательной деятельности.

Тем не менее, в структуре детерминант трудностей адаптации к школе доминирующее место занимал дефицит социальных способностей, который вслед за Е.Л. Инденбаум, мы рассматриваем как недостаток предпосылок к усвоению норм и правил социализированного поведения, а также поддержанию отношений сотрудничества с детьми и взрослыми, сопряженный с проявлениями отклонений в эмоциональном реагировании и эмоциональной регуляции [Инденбаум, 2014].

Для большинства учащихся (65%) была характерна личностная незрелость, которая проявлялась снижением мотивации к учебной деятельности, а порой – неприятию школьной ситуации, слабая способность детей подчинять свое поведение школьным требованиям, неумением сдерживать свои эмоции и желания, преобладанием игровых мотивов, несоблюдением дистанции со взрослыми, эгоцентризмом и др. По экспертной оценке педагогов, младшие школьники с ТНР достоверно хуже, чем дети с условно нормативным развитием умеют контролировать свое поведение ($2,86 \pm 1,42$ и $4,31 \pm 0,67$), проявляют меньшую

способность жертвовать своими интересами ради других ($2,78 \pm 1,24$ и $3,94 \pm 0,97$); успешно разрешать конфликты со сверстниками ($2,09 \pm 1,08$ и $4,36 \pm 0,68$) при $p < 0,001$.

Обобщая результаты исследования школьной адаптации детей с ТНР, мы выделили три группы детей с разными уровнями психологической адаптации, в зависимости от выраженности трудностей (неадекватность поведения, рост тревожности, отрицательная динамика работоспособности, снижение/отсутствие мотивации к школе, коммуникативные трудности, в том числе конфликтные отношения).

Первая группа – это младшие школьники с речевым недоразвитием с условно достаточным уровнем школьной адаптации (28%). Они характеризовались высоким познавательным интересом, положительной мотивацией к учебной деятельности, отсутствием выраженных трудностей в когнитивной и эмоционально-волевой сферах (за исключением, речи), умением устанавливать дружеские отношения с одноклассниками. Недостаточность отдельных сторон психики (например, замедленная вработываемость, сниженный темп работоспособности, трудности зрительно-пространственного анализа и синтеза) компенсировалась мотивацией к учебной деятельности, стремлением преодолеть трудности. Эти дети отличались относительной стабильностью, уравновешенностью эмоциональной сферы.

Вторую группу представляли младшие школьники с недостаточным уровнем школьной адаптации (42,00%). У большинства обучающихся отмечались эмоциональные нарушения (чаще – повышенная тревожность, эмоциональная лабильность, реже – раздражительность, проявления негативизма, носящие скорее эпизодический характер). Для одних детей этой группы была больше характерна личностная незрелость, недостаточная мотивация к учебной деятельности. Неярко выраженные трудности саморегуляции, эгоцентризм порождали порой конфликтные отношения со сверстниками. Однако в школе они находили свой круг общения, им нравилось общаться с ребятами, нравился учитель и некоторые предметы. Направленность на социальное одобрение со стороны педагогов, стремление быть «хорошим» в глазах взрослых во многом компенсировало недостаточную мотивацию к учению, необходимость постоянной организационной, стимулирующей помощи со стороны педагогов.

У других учащихся отмечались замедленный темп деятельности, повышенная истощаемость, пресыщаемость, на фоне которых проявлялись или усугублялись эмоциональные нарушения. Выполнение учебных заданий требовало от них мобилизации всех сил организма, психического перенапряжения. Компенсаторными сторонами часто выступали социальные мотивы учения или познавательные интересы.

Третью группу (30%) составили школьники с выраженными трудностями адаптации к школе (низкий уровень). Эта группа учеников характеризовалась наибольшей неоднородностью по своему составу. Однако у большинства выходили на первый план яркие проявления недостаточности произвольной саморегуляции, личностная незрелость и слабость/отсутствие учебной мотивации. И поскольку «учебная мотивация и произвольность в учении тесно связаны между собой», они в сочетании с повышенной психической истощаемостью значительно осложняли процесс адаптации к школе [Гуткина, 2004, 14].

Для части детей были характерны неумение поступаться своими интересами ради других, высокая частота конфликтных отношений со сверстниками, неадекватные поведенческие реакции во время уроков, препятствующие учебной деятельности. Так, ученик М. в случае неудачи, порицания бурно реагировал: кричал, рвал тетради, швырял вещи на пол, начинал возбужденно передвигаться по классу. С трудом принимая и усваивая социальные нормы и правила поведения в школе, в совместных играх с одноклассниками часто конфликтовал, стремясь занять лидирующую позицию. В то же время ребенок стремился к общению, мог

проявлять эмпатию, заботу о сверстниках, хотел участвовать в их коллективных играх. Ученик С. на фоне утомляемости характеризовался негативизмом, частыми отказами от деятельности при столкновении с минимальными трудностями. У обучающегося Т. трудности адаптации были обусловлены личностной незрелостью, сопровождающейся высокой тревожностью, эмоциональной сензитивностью, ранимостью: при столкновении с новыми учебными заданиями или затруднениями наблюдалась растерянность, снижение фона настроения, плаксивость, снижение концентрации внимания, нарушения работоспособности.

Заключение

Очевидно, что организация работы таких обучающихся требует от всех специалистов каждодневного, продуманного до мелочей, плана работы, наличия «запасных» вариантов выхода из сложной ситуации. И, безусловно, адаптация этих детей во многом зависит от взрослых: педагогов и родителей. Их взаимодействие становится позитивным внешним ресурсом адаптации школьников с тяжелыми нарушениями речи.

В работе учителя огромную положительную роль играют такие профессионально значимые качества личности как толерантность, основанная на понимании механизмов нарушений, ровное и эмпатийное отношение к ребенку. умение в нужный момент переключить его внимание, обеспечить необходимую смену деятельности, труда и отдыха. Важна профессионально-личностная готовность педагога к решению нестандартных ситуаций, часто возникающих в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями, их стрессоустойчивость, готовность к профессиональному самосовершенствованию, постоянному стремлению к самообразованию, без которых невозможна профессиональная компетентность. Обязательное включение родителей в образовательный процесс силами специалистов, целенаправленная помощь родителям в особой организации образовательной среды является насущной необходимостью.

Со стороны родителей огромное значение имеет принятие ответственности за судьбу ребенка, ровное, внимательное, поддерживающее и, в то же время, требовательное отношение к нему. Наш многолетний опыт практической работы доказывает, что сотрудничество с педагогом, согласованные единые требования к ребенку позволяют своевременно нивелировать риск дезадаптации. И, напротив, перекладывание ответственности на окружающих, непоследовательность и попустительство в воспитании, внешнеобвиняющая позиция, завышенные притязания по отношению к ребенку становятся негативными факторами, обуславливающими усугубление трудностей социопсихологической адаптации первоклассников.

Библиография

1. Батяева С.В. К вопросу проявлений индивидуально-типологических нарушений в речевом и когнитивном развитии у дошкольников с общим недоразвитием речи // KANT. 2017. № 2 (23). С. 6-11.
2. Безруких М.М. Готовность к обучению в школе: проблемы подготовки и трудности в обучении // Начальная школа. 2008. № 17 (651). URL: <http://nsc.1september.ru>
3. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М.: Педагогический поиск, 1997. 112 с.
4. Валявко С.М. Эмоциональные переживания в ситуации речевого общения у старших дошкольников с нарушениями речевого развития // Системная психология и социология. 2014. № 10. С. 48-57.
5. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. М.: Педагогика, 1990. 184 с.

6. Грибова О.Е., Батяева С.В. К проблеме определения понятия «Тяжелые нарушения речи» // Образование, наука, инновации: южное измерение. 2015. № 1 (39). С. 59-74.
7. Грибова О.Е. К проблеме анализа феномена устойчивой формы общего недоразвития речи // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. М.: Прометей, 2005. С. 30-37.
8. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
9. Инденбаум Е.Л. Детерминанты состояния аффективной сферы старших дошкольников с негрубыми когнитивными и речевыми нарушениями // Дефектология. 2014. № 4. С. 34-42.
10. Самойлюк Л.А. Содержание и некоторые приемы работы психолога в коррекционной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2017. № 5. С. 26-32.
11. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: Айрис-пресс, 2004. 204 с.
12. Чиркина Г.В. Актуальные проблемы развития логопедической науки // Дефектология. 2012. № 1. С. 3-9.

Difficulties of adaptation to the school of first-graders with severe speech disorders

Lyudmila A. Samoilyuk

PhD in Psychology,
Department of Complex Correction of Child Development Disorders,
Irkutsk State University,
664003, 1, Karla Marksa st., Irkutsk, Russian Federation;
e-mail: lyuda1221@rambler.ru

Abstract

The results of the researches of school adaptation of first-graders with severe speech disorders who are trained in the conditions of correctional school are presented. The psychological and pedagogical characteristic of groups of students with severe speech disorders with different levels of school adaptation are presented. The relevance of the study is determined by the need to adapt the school educational environment to the individual needs and opportunities of each child with special educational needs in the context of the introduction of the ideas of educational education. The difficulties of adaptation of children with speech underdevelopment, among which the features of emotional-volitional sphere and personality are dominant: expressed difficulties of self-regulation against the background of increased mental exhaustion, weakness / lack of motivation for educational activities. The compensatory possibilities of children which are positive resources of their school adaptation are viewed. It is shown that successfully adapting pupils with speech underdevelopment are characterized by positive motivation to study, lack of difficulties in cognitive and emotional-volitional spheres. It is emphasized that the success of adaptation of children depends on the interaction of the teacher and parents. The results of the study can be used by specialists of psychological and pedagogical support of children with severe speech disorders studying in the conditions of inclusion.

For citation

Samoilyuk L.A. (2019) Trudnosti adaptatsii k shkole pervoklassnikov s tyazhelymi narusheniyami rechi [Difficulties of adaptation to the school of first-graders with severe speech disorders]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 8 (1A), pp. 313-319.

Keywords

Adaptation of first-graders, school difficulties, severe speech disorders, limited health opportunities, special educational needs, lack of social abilities, features of the emotional-volitional sphere.

References

1. Batyaeva S.V. (2017) K voprosu proyavlenii individual'no-tipologicheskikh narushenii v rechevom i kognitivnom razvitiu u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi [On the issue of manifestations of individual typological disorders in speech and cognitive development in preschool children with a general underdevelopment of speech]. *KANT*, 2 (23), pp. 6-11.
2. Bezrukikh M.M. (2008) Gotovnost' k obucheniyu v shkole: problemy podgotovki i trudnosti v obuchenii [Readiness for learning at school: problems of preparation and difficulties in learning]. *Nachal'naya shkola* [Primary School], 17 (651). Available at: <http://nsc.1september.ru> [Accessed 12/12/2018]
3. Bityanova M.R. (1997) *Adaptatsiya rebenka v shkole: diagnostika, korrektsiya, pedagogicheskaya podderzhka* [Adaptation of the child at school: diagnosis, correction, pedagogical support]. Moscow: Pedagogicheskii poisk Publ.
4. Chirkina G.V. (2012) Aktual'nye problemy razvitiya logopedicheskoi nauki [Actual problems of the development of speech therapy]. *Defektologiya* [Defectology], 1, pp. 3-9.
5. Filicheva T.B. (2004) *Ustranenie obshchego nedorazvitiya rechi u detei doshkol'nogo vozrasta* [Elimination of general speech underdevelopment in preschool children]. Moscow: Airis-press Publ.
6. Gribova O.E., Batyaeva S.V. (2015) K probleme opredeleniya ponyatiya «Tyazhelye narusheniya rechi» [To the problem of the definition of the concept of severe speech disorders]. *Obrazovanie, nauka, innovatsii: yuzhnoe izmerenie* [Education, science, innovations: the southern dimension], 1 (39), pp. 59-74.
7. Gribova O.E. (2005) K probleme analiza fenomena ustoichivoi formy obshchego nedorazvitiya rechi [On the problem of analyzing the phenomenon of a stable form of general speech underdevelopment]. In: *Ontogenez rechevoi deyatelnosti: norma i patologiya* [Ontogenesis of speech activity: norm and pathology]. Moscow: Prometei Publ.
8. Gutkina N.I. (2004) *Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole* [Psychological readiness for school]. St. Petersburg: Piter Publ.
9. Indenbaum E.L. (2014) Determinanty sostoyaniya affektivnoi sfery starshikh doshkol'nikov s negrubymi kognitivnymi i rechevymi narusheniyami [Determinants of the state of the affective sphere of older preschoolers with non-coarse cognitive and speech disorders]. *Defektologiya* [Defectology], 4, pp. 34-42.
10. Samoilyuk L.A. (2017) Soderzhanie i nekotorye priemy raboty psikhologa v korrektsionnoi shkole dlya detei s tyazhelymi narusheniyami rechi [Content and some methods of work of a psychologist in a correctional school for children with severe speech disorders]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya* [Education and training of children with developmental disorders], 5, pp. 26-32.
11. Valyavko S.M. (2014) Emotsional'nye perezhivaniya v situatsii rechevogo obshcheniya u starshikh doshkol'nikov s narusheniyami rechevogo razvitiya [Emotional experiences in the situation of verbal communication in older preschoolers with speech development disorders]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya* [System Psychology and Sociology], 10, pp. 48-57.
12. Vlasenko I.T. (1990) *Osobennosti slovesnogo myshleniya vzroslykh i detei s narusheniyami rechi* [Features of verbal thinking in adults and children with speech disorders]. Moscow: Pedagogika Publ.