

Оглавление

| | |
|--|------------|
| Предисловие | 5 |
| Часть I. Введение | 9 |
| Глава 1. Что такое речь? | 10 |
| Глава 2. Основные этапы развития детской речи | 13 |
| Глава 3. Классификации речевых нарушений | 21 |
| Часть II. Клиническая характеристика тяжелых речевых нарушений | 25 |
| Глава 1. Ринофония, ринолалия | 26 |
| Глава 2. Дизартрия | 27 |
| Глава 3. Алалия моторная, сенсорная, сенсомоторная. Афазия | 33 |
| Глава 4. ЗРР и ОНР | 40 |
| Часть III. Основные направления и содержание логопедической работы | 45 |
| Глава 1. Основные принципы построения коррекционной работы | 46 |
| Глава 2. Упражнения для развития компонентов речеслуховой системы | 48 |
| Глава 3. Чтение как инструмент коррекционной работы. Послоговое и глобальное чтение | 125 |
| Глава 4. Система формирования развернутой речи с опорой на сюжетные картинки, анализ текста | 152 |
| Часть IV. Выбор стратегии коррекционной работы | 173 |
| Глава 1. Обследование детей с речевыми нарушениями. Особенности обследования неговорящих детей | 174 |
| Глава 2. Определение стратегии работы с детьми с тяжелыми первичными речевыми нарушениями .. | 185 |

| | |
|--|------------|
| Глава 3. Работа с неговорящими детьми | 190 |
| Глава 4. Система работы с детьми с сенсорными нарушениями | 202 |
| Глава 5. Особенности подготовки к обучению грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи. | 204 |
| Глава 6. Работа с родителями | 211 |
| Часть V. Особенности логопедической работы с детьми с РАС | 214 |
| Глава 1. Особенности нарушения речи у детей с РАС. | 215 |
| Глава 2. Логопедическая работа с детьми с РАС. | 221 |
| Глава 3. Работа с дошкольниками и младшими школьниками | 225 |
| Глава 4. Работа по развитию речи у школьников, подростков и взрослых. Цели и особенности такой работы. | 234 |
| Заключение | 242 |
| Литература. | 244 |

Предисловие

Эта книга посвящена вопросам развития речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями, детей с РАС и другими нарушениями развития, в структуре которых выделяются расстройства речи. Конечно, работа с детьми с тяжелыми нарушениями речи требует комплексного *медико-психолого-педагогического* подхода, который успешно практикуется в этой сфере педагогики. В нашем пособии представлен исключительно *логопедический* подход к проблеме развития речи, опирающийся на классические представления и принципы отечественной логопедии.

В настоящее время вниманию специалистов-логопедов предлагается большой выбор методической литературы от классических трудов Т. Б. Филичевой, Е. М. Мастюковой, Н. С. Жуковой, создавших в 60-е годы прошлого века первую развернутую методику работы с ОНР, актуальную и активно применяемую и сейчас, методики Л. Г. Нуриевой, посвященной работе с детьми с аутизмом, до методик Т. В. Ахутиной, Н. П. Пылаевой («Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход», 2008), С. Е. Большаковой, где представлена программа работы с детьми с алалией, А. В. Семенович («Сборник нейропсихологических программ», 2016), Н. А. Сорокиной («Запуск речи», 2018) и многих других. Настоящее издание — не сборник программ, а скорее, обзор стратегических подходов к формированию программ работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи, так как клиническая картина в случаях тяжелых речевых нарушений и тем более РАС очень разнообразна — практически невозможно подобрать единственный метод, прием или единую программу, в равной степени эффективную во всех случаях.

Теперь важно уточнить, что подразумевается под термином *тяжелые нарушения речи*.

«Тяжелые нарушения речи — это стойкие специфические отклонения в формировании компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), отмечающиеся у детей при сохранном слухе и интеллекте». Такое определение приводится в большинстве методических трудов, посвященных вопросам логопедии. Оно практически полностью совпадает с определением общего недоразвития речи (ОНР). Однако мы знаем, что «невозможность использовать язык и речь в онтогенезе психики или ограничение в его использовании приводят к задержке, дефициту и искажению многих сторон психического развития (что, например, наблюдается у детей с врожденной или рано приобретенной глухотой, детей с рано приобретенной афазией, детей с тяжелыми формами алалии и в других случаях отклоняющегося развития). В свою очередь, имеющиеся у определенных групп детей с ограниченными возможностями развития разного рода нарушения психики (и, прежде всего, нарушения интеллектуального развития, РАС), как правило, ведут к задержке или патологическому нарушению усвоения ряда компонентов языка (прежде всего, семантического, синтаксического и лексического) или даже к полному отсутствию речи» (Глухов, 2018). В тяжелых случаях речевой патологии часто трудно определить, первично нарушение речи или вторично. Со времени работ В. К. Орфинской (1963), Р. Е. Левиной и Н. А. Никашиной (1967) считается целесообразным дифференцировать речевые расстройства на имеющие самостоятельное происхождение и те, которые являются составной частью неречевых психических или сенсорных нарушений (тугоухости, аутизма, интеллектуальных нарушений, шизофрении и других). Последние несут на себе отпечаток закономерностей, присущих этим нарушениям, и в отрыве от них самостоятельного значения не имеют. Но наличие у ребенка одного из перечисленных выше нарушений развития *еще не означает, что все проявления речевой патологии у него носят вторичный характер.* «Если определенный

лингвопатологический симптомокомплекс встречается как у детей с психическими расстройствами, так и у детей без этих психических заболеваний, то этот синдром является сопутствующим основному заболеванию и, вероятнее всего, обусловлен первичным нарушением специфически речевых механизмов. Данный вариант недоразвития речи является, по-видимому, первичным. Если же этот лингвопатологический синдром является облигатным (непременным) для данного заболевания, то правомерно рассматривать его как вторичный» (Корнев, 2006). Тяжесть речевых нарушений А. Н. Корнев в книге «Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты» подразделяет на три степени: I степень — легкие нарушения, II степень — нарушения средней тяжести, III степень — тяжелые нарушения. И по степени выраженности социально-психологической дезадаптации: а) легкая; б) средней тяжести; в) тяжелая.

Исходя из вышесказанного, к тяжелым нарушениям речи мы относим первичные речевые нарушения, для которых характерно позднее (после 4–5 лет) появление речи и очень медленное и неполноценное ее спонтанное развитие или отсутствие такого развития. Обычно такие нарушения сопровождаются особенностями формирования эмоционально-волевой сферы, неравномерностью когнитивного развития и особенностями поведения, характеризующимися значительной дезадаптацией. К тяжелым нарушениям речи мы также относим вторичные речевые нарушения, которые могут быть одним из симптомов РАС, отставания в познавательном развитии, генетических синдромов, ДЦП или сопутствующим им расстройством.

До относительно недавнего времени с детьми с такими нарушениями в основном работали дефектологи-олигофренопедагоги, коррекционные психологи и педагоги. Но в последние 15–20 лет появилось понимание необходимости и эффективности логопедической, собственно, речевой, работы с такими детьми. В настоящее время происходит активный поиск оптимальных методических подходов и выбор соот-

ветствующих приемов для этой работы. Если в случаях несложных нарушений развития речи внимание специалиста в большей степени направлено на формирование языковых единиц, их уточнение и введение в речь ребенка, то в случаях тяжелых речевых нарушений в фокусе внимания логопеда в первую очередь находится развитие речи в целом, а формирование языковых единиц становится хоть и важной, но составной частью этой работы. Соответствующим образом выстраивается стратегия всей работы с речью.

От редакции

Для удобного использования в практической работе все рисунки для выполнения заданий можно скачать по ссылке terevinf.com/upload/klimontovich.zip или QR-коду:



Часть I. Введение

Глава 1. Что такое речь?

Итак, «речь является специфической человеческой функцией, которую можно определить как процесс общения посредством языка» (Хомская, 2021). Основные функции речи в разных источниках описываются немного по-разному, но все авторы выделяют перечисленные ниже:

1. **Номинативная.** Это функция «называния», сущность ее заключается в том, чтобы давать названия, обозначать объекты как окружающей действительности, так и внутренних процессов, присущих человеку. Таким образом, взаимопонимание в процессе человеческого общения основывается на единстве обозначения предметов и явлений как говорящим, так и воспринимающим речь.
2. **Функция обобщения.** Она заключается в выделении существенных признаков предметов и объединении их в группы, поскольку слово обозначает не только отдельный предмет, но и целую группу сходных предметов и всегда является носителем их существенных признаков. Данная функция непосредственным образом связана с мышлением. «Общение, — писал Л. С. Выготский, — основанное на разумном понимании и на намеренной передаче мыслей и переживаний, непременно требует известной системы средств. Таким средством является обобщение. Высшие формы психологического общения и возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно отражает действительность».
3. **Коммуникативная функция** обеспечивает передачу знаний, отношений, чувств — отражение эмоциональных состояний человека и его отношение к различным явлениям действительности. Эта функция выступает в первую очередь как внешнее речевое поведение, направленное на контакты с другими людьми или письменную речь (книги, письма и т.п.). Это отличает ее от двух первых функций, которые имеют отношение к внутренним психическим процессам.

4. **Функция социализации** — приобщения к культурно-историческим ценностям (И.А. Зимняя, 1969).
5. **Регулятивная** — функция внешнего контроля поведения.
6. **Рефлексивная** — самоконтроль. (И.А. Зимняя, 1969).

Таким образом, по своему жизненному значению речь имеет *полифункциональный характер*. Она является *не только средством общения, но и средством мышления, носителем сознания, памяти, информации, средством управления поведением других людей и регуляции собственного поведения человека*. Различают два основных вида речи: *внешнюю и внутреннюю*. Понятие «внешняя речь» включает в себя *устную и письменную форму*. *Внешняя речь* — вид речевой деятельности, выступающий как основной вид взаимодействия людей в процессе вербального общения. *Внутренняя речь*, согласно Л. С. Выготскому, «представляет собой совершенно особую, самостоятельную и самобытную функцию речи, особый внутренний план речевого мышления, опосредующий динамическое *отношение между мыслью и словом*». «Как ни решать сложный и все еще спорный теоретический вопрос об отношении мышления и речи, *нельзя не признать решающего и исключительного значения процессов внутренней речи для развития мышления*. Значение внутренней речи для всего нашего мышления так велико, что многие психологи даже отождествляют внутреннюю речь и мышление. С их точки зрения, мышление есть не что иное, как заторможенная, задержанная, беззвучная речь. Однако в психологии не выяснено ни то, каким образом происходит превращение внешней речи во внутреннюю, ни то, в каком примерно возрасте совершается это важнейшее изменение, как оно протекает, чем вызывается и какова вообще его генетическая характеристика» (Выготский, 2019). Хотя внешняя и внутренняя формы речи взаимосвязаны, их жизненное назначение неодинаково. *Внешняя речь в основном играет роль средства общения, внутренняя — средства мышления*. Внутренняя речь — это «мысль, связанная со словом». «Субъективный язык» внутренней ре-

чи, не осознаваемый говорящим, сама внутренняя речь неразрывно связаны с основными элементами, определяющими сознание человека: процессами ощущения, восприятия, памяти, эмоциональными явлениями (Жинкин, 1958; и др.). Эта связь предопределяется сложным взаимодействием мышления с другими высшими психическими функциями человека. *Особенно важна роль внутренней речи в осуществлении произвольных функций, так как она организует и регулирует выполнение любого волевого акта.* Выделяется еще один вид речевой деятельности — *эгоцентрическая речь*, обращенная к самому говорящему человеку (разговор с самим собой), регулирующая и контролирующая практическую деятельность. Эгоцентрическая речь — переходный этап от внешней к внутренней речи. У детей она формируется после двух — двух с половиной лет и, как правило, сопровождает игру.

«Орудием» речевой деятельности выступают знаки языка. *Чтобы начать говорить, необходимо овладеть языком как инструментом, обеспечивающим восприятие и порождение речи.* С точки зрения своей организации язык представляет собой совокупность языковых единиц разного ранга (звуков, морфем, слов, предложений), а также правил их конструирования и употребления (Цейтлин, 2021).

Устная речь спонтанная. Она возникает, когда есть необходимость говорить, она разворачивается во времени и носит поступательный характер, говорящий вынужден мыслить и говорить одновременно. В устной речи часто встречаются неточные слова, слова-вставки, и в целом лексика устной речи в основном общеупотребительная, обиходно-бытовая. Фонетический уровень, то есть произнесение слов и грамматический строй, практически не контролируется говорящим, а воспроизводится автоматически, в той степени, до которой он сформирован. *Существует принципиальное различие между устной речью и письменной. Устная речь произвольна, письменная речь произвольна и полностью подчинена контролю сознания.*

Развитие речи существенным образом перестраивает всю психическую сферу человека: такие процессы, как восприятие, память, мышление, воображение, произвольное внимание, формируются у человека при участии речи и опосредованы ею. *Речь, выступая как важнейшая высшая психическая функция, организует и связывает все другие психические процессы.*

В сознании человека процессы мышления и воображения теснейшим образом связаны с речевой деятельностью, образуя *специфически человеческий вид мыслительной деятельности — речевое мышление.*

Невозможность использовать язык и речь в онтогенезе психики или ограничение в их использовании приводят к задержке, дефициту и искажению многих сторон психического развития, и наоборот, имеющиеся у определенных групп детей с ограниченными возможностями развития разного рода нарушения психики (и, прежде всего, нарушения интеллектуального развития), как правило, ведут к задержке или патологическому нарушению усвоения ряда компонентов языка (прежде всего, семантического, синтаксического и лексического) (Глухов, 2018).

Глава 2. Основные этапы развития детской речи

В прошедшие полтора столетия особенности формирования речи в онтогенезе изучались многими исследователями: психологами, лингвистами, педагогами, дефектологами, физиологами, представителями других наук, — в связи с этим речевая деятельность рассматривалась с разных позиций. Среди трудов отечественных ученых следует прежде всего назвать исследования Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, С. Л. Рубинштейна, Ф. А. Сохина, Г. Л. Розенгард-Пупко, Р. М. Боскис и др. Важнейшее место в этом ряду занимает книга К. И. Чуковского «От двух до пяти» и замечательная книга С. Н. Цейтлин

«Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка», посвященная памяти К. И. Чуковского.

Специалисты по лингвистике в исследованиях детской речи определили основную последовательность ее формирования: от стадии лепета до семи — девяти лет (А. Н. Гвоздев, Н. И. Лепская, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович и др.).

Чтобы начать говорить на любом языке, нужно овладеть арсеналом языковых единиц, усвоить правила их использования в речевой деятельности (Цейтлин, 2021). Критерием отставания в речевом развитии служит сопоставление актуального развития речи ребенка с тем, как речь развивается в норме, то есть у большинства здоровых детей. Естественно, что специалисты-логопеды, работающие с детьми, должны хорошо представлять временные рамки и особенности развития детской речи. Следует помнить также, что «формирование языковой компетентности и речевых навыков в онтогенезе происходит в тесной зависимости от развития коммуникативной деятельности, так как и то и другое является средством реализации этой деятельности» (Корнев, 2006).

Существуют различные периодизации развития речи. Чаще всего психологами используется периодизация речевого развития А. А. Леонтьева, а логопеды в своей практике опираются на таблицу Н. С. Жуковой, составленную по работам А. Н. Гвоздева. В настоящее время активно ведется изучение особенностей формирования детской речи, открываются интересные закономерности, помогающие лучше представлять себе процесс ее формирования, что в свою очередь расширяет представления о путях и способах коррекции речевых нарушений. С. Н. Цейтлин и ее группа в Санкт-Петербургском университете активно работают в этой области.

Рассмотрим коротко периодизацию развития детской речи, опираясь на труды А. А. Леонтьева, С. Н. Цейтлин и используя таблицу Н. С. Жуковой (доступна в интернете).

Процесс формирования речевой деятельности (и, соответственно, усвоения системы родного языка) в онтогенезе в концепции «речевого онтогенеза» А. А. Леонтьева

подразделяется на ряд последовательных периодов, или «стадий»:

- 1-й — подготовительный (с момента рождения до 1 года);
- 2-й — преддошкольный (от 1 года до 3 лет);
- 3-й — дошкольный (от 3 до 7 лет);
- 4-й — школьный (от 7 до 17 лет).

Первый и второй этапы формирования речи охватывают первые три года жизни ребенка. Развитие детской речи до трех лет в свою очередь (в соответствии с принятым в психологии традиционным подходом) подразделяется на три основных этапа:

1. Подготовительный этап

Доречевой этап: предречевые вокализации — гуление — с двух до трех-четырех месяцев, лепет — с полугода до года. Начинает формироваться понимание речи. По разным оценкам, ребенок к году понимает (то есть имеет в пассивном словаре) уже 50–70 слов, такие данные приводит С. Н. Цейтлин (2021). Слово переходит в активный словарь, когда ребенок может употреблять его в спонтанной речи.

Ребенок, овладевая родным языком, «поставлен перед необходимостью добывать язык из речи, другого пути овладения языком просто не существует. Независимо от индивидуальных различий между детьми, независимо от речевой среды, в которой они воспитываются, независимо даже от особенностей постигаемого ими языка, общая стратегия усвоения языковых правил остается для всех единой: сначала постигаются самые основные, глубинные модели языка и основанные на них языковые правила» (Цейтлин, 2021).

Прежде чем дети научатся пользоваться словами для общения, они должны научиться понимать их. Для того чтобы начать понимать значения слов, у детей должна быть возможность слышать эти слова в ситуациях, в которых они могут понять их значения или по действиям людей, или по тому, на что они указывают. Поэтому неудивительно, что первые 100 слов, которые начинают произносить разные дети, очень похожи, и это те слова, которые наиболее часто употребля-

ются окружением ребенка, слова, называющие знакомые предметы, действия и людей. Развитие речи ребенка в большей мере зависит от слуха, так как, прежде чем повторить слово, ребенок должен его «расслышать» (Цейтлин, 2021).

2. Этап первичного освоения языка (1–2 года)

К году ребенок произносит первые слова типа «мама», «папа», «баба», «дядя» и понимает от 30 до 50 слов (обиходную речь, некоторые словесные одноступенчатые инструкции). Первые слова характеризуются значительным *расширением* смысла слова — одно и то же звуко сочетание может выражать разные значения. Ребенок учится воспроизводить общий фонетический облик слова. Артикуляции уже соотносятся со звуками определенного языка, но ребенок испытывает трудности при точной передаче звукового состава слов, поэтому стремится к воспроизведению ритмико-слоговых и интонационных характеристик слов. Постепенно на основе практических действий с предметами ребенок переходит от многозначности слов к первым обобщениям.

Между годом и тремя месяцами и полутора годами рост словаря замедляется. Ребенок осваивает слоговую структуру и интонационно-ритмическую сторону языка. Начинает использовать различные артикуляции для более точного произнесения слов. Новые слова усваиваются путем уподобления их готовой фонетической модели. Происходит усвоение однословных предложений. Каждое слово на этой стадии равнозначно по смыслу целому предложению. Первые слова-предложения аморфны, связаны с конкретной ситуацией и отражают лишь некоторые ведущие признаки предметов. Ситуативная речь эмоциональна, дополняется жестами и мимикой.

С полутора до двух лет происходит бурный рост словаря, связанный с интенсивным развитием предметной деятельности и овладением слоговой структурой слов. Ребенок пытается произносить двух- и трехсложные слова.

Происходит усвоение предложений из нескольких последовательных слов-корней, не связанных грамматически. В этот период в речи ребенка появляются глаголы, относящиеся к дей-

ствиям и выражениям требований. К двум годам ребенок располагает 250–300 словами.

Л. С. Выготский полагал, что в *возрасте примерно двух лет в отношениях между мышлением и речью наступает критический переломный момент: происходит «перекрест» линий развития мышления и речи; речь начинает становиться интеллектуализированной, а мышление — речевым.* Признаками перелома являются быстрое и активное расширение ребенком своего словарного запаса и столь же быстрое увеличение коммуникативного словаря. Ребенок как бы открывает для себя символическую функцию речи и обнаруживает понимание того, что за словом лежит обобщение, начинает усваивать понятия.

3. Этап начального усвоения грамматики (2–3 года)

С двух лет до двух лет и двух месяцев выделяется период *физиологического аграмматизма*, когда ребенок использует предложения без грамматического оформления. Затем он выделяет в слове отдельные морфемы и образует слова по аналогии, возникает *словотворчество*. Ребенок пользуется двухсловными и осваивает трех- и четырехсловные предложения. Развивается описательная форма речи — ребенок рассказывает обо всем, что видит и слышит: предметы и люди, признаки предметов, действия, услышанные сказки, стихи. Ребенок выражает свои желания, требования, переживания. В речи детей от двух лет и трех месяцев до трех лет появляются служебные слова. Дети учатся строить предложения из 3–4 слов и употреблять знакомые слова в нескольких грамматических формах. В это время происходит *качественный скачок в развитии речи*. Речь ребенка используется для сопровождения действий, включается в игру; развивается способность разговаривать с персонажем. Дети начинают общаться друг с другом. Дети любят разговаривать со взрослыми, слушать, наблюдать, принимать участие в деятельности взрослых. Появляются слова с обобщающим значением: развивается обобщающая функция речи. Во втором полугодии третьего года жизни дети уже способны понимать смысл рассказов взрослого о событиях и явлениях, не бывших в их личном опыте,

но состоящих из знакомых элементов. Формируется способность слушать чтение детских книжек и следить за описанием событий, показывать на картинках персонажей книг и их действия. Речь ребенка приобретает черты связности. Поведение начинает подчиняться словесной инструкции взрослого.

4. Период с трех до семи лет

Этот период характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием. Наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса. Ребенок начинает активно пользоваться всеми частями речи, постепенно формируются навыки словообразования. Процесс усвоения языка протекает так динамично, что после трех лет дети с хорошим уровнем речевого развития свободно общаются при помощи не только грамматически правильно построенных простых предложений, но и многих видов сложных предложений с использованием союзов и союзных слов (чтобы, потому что, если ..., то, тот ..., который и т.д.).

Отмечается значительный рост словарного запаса — до 4000 слов (по данным Е. А. Аркина). В активную речь входят все предлоги, союзы. Формируются понятия о роде, числе и падеже и возможность согласования слов в предложении. У детей растет опыт речевого общения, формируется чувство языка. Закрепляются грамматические навыки. Совершенствуется произношение. Дети активно усваивают конструкции предложений, развиваются связные высказывания. Формируется пересказ и способность рассказывать по представлению. К концу дошкольного возраста фразовая речь у детей в основном сформирована.

Более детальные сведения о развитии речи у детей с года до семи лет можно посмотреть в таблице Н. С. Жуковой.

5. Период с 7 до 17 лет

Развитие устной речи у детей старше семи лет меньше изучено. «К сожалению, данный этап развития речи изучен весьма слабо. В такой же мере *малоизученной остается и специфика проявлений недоразвития речи в этом возрасте.* Поздний период развития речи характеризуется такими ново-

образованиями, как формирование контекстной речи и от-носительно зрелой монологической речи (Леушина, 1941; Лурия, 1979; Рубинштейн, 1989). А. Н. Корнев в книге «Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты» (2006) пишет: «По существу, акцент в формировании речевых навыков (после 7 лет) переносится с грамматики предложения на грамматику текста, дискурса», — и далее приводит такую цитату из книги А. Н. Гвоздева: «...закономерности овладения речевым дискурсом в школьном возрасте слабо изучены. В это время ребенок овладевает литературным кодифицированным языком и свойственными ему сложными синтаксическими конструкциями. В речи появляются сложные синтаксические конструкции (сложноподчиненные предложения, причастные и деепричастные обороты), передающие каузальные, условные отношения, квазипространственные отношения и др.» (Гвоздев, 1961). На этой стадии (7–8 лет) ребенок овладевает навыками чтения и письма и начинает овладевать письменной речью, то есть способностью выражать мысли с помощью письменного языка. Данная способность непосредственно зависит от уровня владения литературным языком, контекстной, монологической речью (Лурия, 1979; Выготский, 1982). *«Однако наблюдения за индивидуальными особенностями владения письменной и устной связной речью дают основания полагать, что они имеют существенно различающуюся когнитивную и психофизиологическую базу. У некоторых индивидов эти две способности заметно диссоциируют. Есть люди, отлично владеющие „письменным слогом“, но не способные внятно изъясниться устно. Еще больше тех, у кого имеет место обратная картина»* (Корнев, 2006).

Изучению письменной речи детей с семи лет, обучению письму, классификации и коррекции нарушений письма и чтения, анализу причин возникновения этих нарушений посвящено много работ. В отечественной литературе этой теме уделялось много внимания, с истоков советской школы логопедии и до настоящего времени — от С. С. Мнухина, А. Р. Лурии,

М. Е. Хватцева, Р. Е. Левиной, В. К. Орфинской до современных исследователей: Р. И. Лалаевой, Т. В. Ахутиной, А. Н. Корнева и многих других.

Вопрос границы нормы

Вопрос соотношения нормы и патологии — один из важнейших вопросов логопедии. Как следует из современных экспериментальных исследований, *«при ближайшем рассмотрении оказывается, что понятие нормы вообще и возрастной в частности определить и представить в форме, доступной для измерения, достаточно сложно. Сами нормативы, имеющие возрастные, социальные, половые, этнические и другие особенности, претерпевают постоянные изменения в зависимости от конкретных внутренних и внешних обстоятельств — социальных условий, развития науки и т. д.»* (Марютина, Ермолаев, 2004). Неслучайно М. М. Безруких (2001), ссылаясь на данные американского исследователя Д. Вуда, пишет, что *можно считать нормой даже двухлетний разрыв в любой области развития ребенка, будь то физическая, социальная или познавательная сфера*. Факты значительных индивидуальных расхождений в темпах овладения языком хорошо известны исследователям детской речи (см. Цейтлин, 2021).

Таким образом, деление на основные периоды развития речи достаточно приблизительно, и это необходимо принимать во внимание при разработке индивидуальных программ коррекционного обучения. *А при оценке состояния ребенка и уровня его развития специалисты должны учитывать все особенности не только речевого развития, но и развития интеллектуального, эмоционального, особенности формирования социальных навыков, соматическое состояние, социальное окружение и т. д.* «Принципиальное различие между физиологически незрелой речью (то есть возрастной нормой) и отклоняющимся от нормы речевым развитием заключается в том, что последнее всегда характеризуется дисгармонией, асинхронией в формировании отдельных подсистем ФСЯР (функциональной системы языка и речи). Другой признак — стойкость соответствующих симптомов в динамике» (Корнев, 2006).

Конец ознакомительного фрагмента.
Приобрести книгу можно
в интернет-магазине
«Электронный универс»
e-Univers.ru