

Введение

Нужен ли логопед?

Как часто логопеды сталкиваются с тем, что родители приводят ребенка на консультацию слишком поздно, поскольку ошибочно считают, что недостатки речи пройдут сами собой.

Вот некоторые высказывания родителей: «Мой ребенок не говорит, но все понимает», «Мой ребенок не считает нужным общаться речью, он активно использует жесты». Они покупают современные игрушки — планшеты, детские сотовые телефоны, которые, к сожалению, не могут заменить общения. Почему так важно взрослому общаться с ребенком? Потому что на эмоциональных контактах строится взаимодействие родителей и детей и в дальнейшем — речь.

Так что же делать, если ребенок не говорит? Во-первых, необходима консультация специалистов: врача-педиатра, детского невролога, логопеда, психолога. А во-вторых, — системный подход в решении проблем. Нужно наблюдать за ребенком и фиксировать его состояние (происходящие с ним изменения, трудности и достижения), принимать активное участие в его речевом развитии. Наблюдения за своим ребенком помогут организовать взаимодействие специалистов и родителей, выяснить причины возникших трудностей, составить индивидуальную коррекционно-развивающую программу.

Необходимо определить, что именно тревожит родителей: поведение, речь или настроение детей. Если родители считают, что у ребенка есть речевые проблемы, нужно определить речевые трудности.

Речевые трудности

- Ребенок не говорит совсем. Отсутствие речи в 3 года — сигнал о грубом речевом нарушении. Необходимо срочно обратиться к врачу.

- Задержка на стадии называния. Ребенок называет предметы в конкретной ситуации (как правило, только под влиянием образца взрослого, предложений в речи нет). В реальном общении с людьми вместо речи использует жесты, движения.

- Невнятная речь. Адекватная помощь возможна, если выявлены причины проблем, т.е. поставлен диагноз. Родные и близкие ребенка могут помочь в этом специалистам.

Не всегда удается сразу выявить причину задержки появления речи, но определенные педагогические приемы могут положительно влиять на развитие речи ребенка. Оно скачкообразно, неравномерно. При условии регулярных занятий отставание исчезнет, и, например, неговорящий ребенок начинает рассказывать наизусть стихи.

Важно найти индивидуальный подход к ребенку, применить особые методики обучения. Если вы заинтересованы в этом, у вас все получится.

Значение общения со взрослыми для развития речи ребенка

Согласно концепции М.И. Лисиной, овладение речью как средством общения в дошкольный период проходит три основных этапа:

- 1) довербальный, или подготовительный — формирование условий, обеспечивающих овладение речью в дальнейшем;
- 2) возникновение речи — переход от полного отсутствия речи к ее появлению;
- 3) собственно развитие речи — активное овладение ею и использование ее для общения с окружающими людьми.

Первый (подготовительный, довербальный) этап охватывает первый год жизни ребенка. В это время ребенок сменяет две формы общения с окружающими людьми: к двум месяцам у него складывается ситуативно-личностное общение; в конце первого полугодия он переходит на второй уровень, к более сложной форме общения со взрослым — ситуативно-деловому общению.

Эмоциональные и первые практические контакты между ребенком и взрослым в рамках первых двух форм общения не требуют от первого овладения речью. Однако, по мнению некоторых исследователей (С.В. Корницкая, С.Ю. Мещерякова), на данном этапе словесные воздействия составляют значительную часть поведения взрослого по отношению к ребенку.

Наблюдения за поведением детей позволяют отметить, что на первом году жизни дети активно принимают словесные воздействия взрослого, а при ответе на его обращения используют предречевые вокализации. По мнению М.И. Лисиной, эти явления в совокупности составляют особую разновидность личного и делового ситуативного общения, которое автор определяет как голосовое — не речевое. Выполненные под ее руководством исследования содержат большой фактический материал, позволяющий утверждать, что еще в довербальный период у ребенка складывается особое отношение к звукам речи окружающих людей, которое характеризуется преимущественным выделением звуков речи среди других (неречевых) и повышенной эмоциональной окраской воспроизведения первых.

Н.И. Лепская отмечает, что данная ситуация становится возможной при условии, когда мать подавляет активность своего речевого поведения, что выражается в чередовании своих об-

ращений к ребенку с паузами, и ориентируется на действия ребенка, а он начинает ощущать себя существом инициативным.

На данном этапе мать не ограничивается в общении с ребенком лишь жестово-мимическими способами. Ее речь характеризуется общим замедлением темпа, растягиванием и удлинением слогов, ритмизацией, интонацией незавершенности, рождающей ощущение продолжения общения.

Второй этап (возникновение речи) служит переходной ступенью между двумя этапами в общении ребенка с окружающими людьми — довербальным и вербальным. Он длится более полугода: от конца первого года до второй половины второго года жизни. Основное содержание данного этапа составляют два события: возникновение понимания речи окружающих взрослых и появление первых вербализаций.

Эмоциональные связи у детей со взрослыми впервые возникают вскоре после рождения и к двум месяцам складываются в сложную деятельность, в которой они составляют основное содержание и суть.

Как показывают исследования С.Ю. Мещеряковой, в присутствии близкого взрослого дети в конце первого года жизни активнее обследуют ситуацию, чем в одиночестве или в обществе малознакомого человека, к которому они не чувствуют привязанности. Так, присутствие человека, с которым у ребенка установлены эмоциональные контакты, создает ситуацию, когда малыш чувствует себя непринужденно, свободно ориентируется в окружающем пространстве. Благодаря этому у него все более расширяются границы познания окружающего мира, активно обогащается деятельность, возникают первые попытки вербализации.

В результате ситуативно-делового общения ребенок привыкает воспринимать взрослого как сотрудничающего с ним старшего партнера, благодаря чему появляется основание для речевого общения со взрослым по поводу предметов.

Исследования Д.И. Бойкова показывают, что предметная деятельность детей может развиваться автономно в системе «ребенок — мир вещей», без участия взрослого. В данном случае, как указывает автор, ребенок совершенствуется в процессе предметной деятельности за счет умения манипулировать с предметами, но вместе с тем деятельность общения остается на уровне ситуативно-личностного и не выходит за его пределы.

Таким образом, контакты ребенка со взрослым в ходе совместных действий положительно влияют на становление вербальной функции благодаря тому, что организуют ориенти-

ровку, помогают выделить ключевые компоненты ситуации (взрослого и предмет) и увидеть в поведении взрослого его содержание — обращенность к предмету и артикулирование обозначающего этот предмет слова.

Голосовые контакты лежат в основе ситуативно-личностного общения и сводятся к обмену информацией об аффективном отношении одного партнера к другому.

Вместе с тем, как указывает М.И. Лисина, голосовые контакты можно рассматривать как носитель коммуникативной информации, что становится возможным за счет употребления вокальных звуков как коммуникативных сигналов, подготавливающих ребенка к освоению речи и направляющих его внимание на ту материю, в которую можно облечь посылаемую информацию.

По мнению ряда авторов, именно в результате голосового общения у детей появляются звукокомплексы, которые ребенок начинает позднее употреблять в качестве первых слов. Взрослые намеренно связывают эти «лепетные» образования с отдельными предметами или явлениями, что способствует развитию номинативной функции речи.

Таким образом, голосовые контакты ребенка со взрослым положительно влияют на формирование вербальной функции благодаря тому, что направляют внимание детей на ту звуковую материю, которая становится затем основным носителем информации, передаваемой от партнера к партнеру.

Третий этап (развитие речи) речевого развития охватывает период от появления первых слов до завершения дошкольного возраста. Здесь отмечают две основные линии, по которым развивается речевое общение в раннем и дошкольном возрасте:

1) изменение содержания общения и развитие соответствующей этому функции речи как средства общения;

2) овладение произвольной регуляцией речевыми средствами.

Первая линия развития речевого общения выражается в том, что речь наполняется истинным содержанием, и дети знакомятся с широким миром вещей и людей, улучшается понимание значения слов.

Исследования М.Г. Елагиной позволяют утверждать, что возникновение активной речи у детей зависит от того, поднимается ли ребенок на уровень предложенного специфического сотрудничества, определяемого человеческим (культурно закрепленным) отношением к миру людей и предметов. Сотрудничество в данном контексте в качестве основных составляющих включает и деловое общение, и практическое взаимодей-

ствие ребенка и взрослого, что, в конечном счете, представляет собой одно и то же. Переход к такому сотрудничеству в речевой сфере совершенствуется в три этапа, каждый из которых характеризуется определенным отношением ребенка:

- 1) основной объект активности — предмет;
- 2) внимание сосредоточено на взрослом;
- 3) главный объект ориентировки — слово.

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что дети начинают активно произносить слова только под влиянием взрослого, когда он и его слово становятся для ребенка центром всей ситуации. Это обуславливает адекватное отношение ребенка к слову, связывает слово и предмет функциональными отношениями.

Однако для перехода к активной речи, как отмечает М.Г. Елагина, недостаточно, чтобы общение между ребенком и взрослым выдвигало перед первым задачу овладения произвольной артикуляцией, фонематическим анализом речевых воздействий и понимания обращенной к нему речи. Это активное преобразование состоит в том, что взрослый ставит перед ребенком новые усложненные задачи: овладеть функциональным действием с предметом и речевым способом общения.

Вторая линия развития речевого общения предполагает овладение значением слова, следовательно, его можно применять для передачи партнеру все более сложной и абстрактной по содержанию информации. Это становится возможным также за счет произвольного регулирования вербальной функции, которая вследствие упрочения превращается в самостоятельный вид деятельности.

Таким образом, сложные коммуникативные задачи во взаимодействии со взрослым требуют от ребенка для их решения овладения вербальными средствами общения в пассивной и активной формах.

В связи с этим перед специалистами стоит задача создать психолого-педагогические условия, обеспечивающие максимальную реализацию возрастных и индивидуальных возможностей ребенка в становлении их в речевом общении.

В настоящее время в литературе активно обсуждается вопрос о необходимости планомерного обучения коммуникативным умениям и навыкам детей с речевыми нарушениями. Особенно актуален вопрос о детях раннего возраста — периода сензитивного развития речи.

Особенности общения детей с нарушениями в развитии

Используя невербальные способы общения, многие дети с нарушением речи справляются с заданием, направленным на изучение понимания и воспроизведения по подражанию простых жестов (приветствия, прощания, указательные), мимики, выражающей радость, гнев. Более сложные движения недоступны для понимания и подражания. Задания вербального характера даются труднее: дети проявляют негативизм, вплоть до отказа.

У детей с тяжелыми нарушениями речи один из характерных признаков — более позднее начало речи: первые слова появляются к 3—4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична, недостаточно фонетически оформлена и малопонятна. Наиболее выразительным показателем недоразвития служит отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Выявлены особенности коммуникативной деятельности при моторной алалии, интеллектуальной недостаточности, аутизме.

В.А. Ковшиков полагает, что при моторной алалии относительно сохранен смысловой и моторный уровень порождения высказывания, но несформированы языковые операции высказывания.

У детей с моторной алалией затруднены операции программирования, синтез языкового материала, что отмечает в своих работах Е.Ф. Соботович. В целом это отражается на лексико-грамматической стороне речи. В исследованиях психолого-педагогического плана (Е.Г. Корицкая, Р.Е. Левина, А.К. Маркова, В.А. Минашина, Е.Ф. Соботович, О.Н. Усанова и др.) отмечено, что нарушения фонетической стороны речи зависят от развития словаря детей. Неполюценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной сферы и наоборот.

Б.М. Гриншпун, Г.В. Гуровец, Е.М. Мастюкова, В.К. Орфинская и другие, наряду с констатацией грамматических трудностей у детей с ОНР, высказывают мысль о том, что в основе этих нарушений лежит недостаточная сформированность психологических предпосылок: низкий уровень развития

восприятия различных модальностей, недостаточность психической активности, произвольности памяти и внимания и т.д.

Специфические особенности неречевого развития детей: недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения при относительно сохранной смысловой, логической памяти, снижение вербальной памяти, а также низкая продуктивность запоминания. По мнению данных исследователей, обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети с общим недоразвитием речи (ОНР) отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Подчеркивается, что количественные показатели развития невербального интеллекта у них колеблются преимущественно в пределах от нормы до низкой ее границы. Несформированность некоторых знаний и недостаточность самоорганизации речевой деятельности влияет на процесс и результат мыслительной деятельности детей. Поэтому необходим дифференцированный подход к детям во время их обучения.

Отставание в развитии двигательной сферы детей с нарушением речи характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения, что отмечается в работах В.И. Селиверстова, Т.Б. Филичевой и др. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Дети с нарушением речи (алалия, дизартрия) отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Отмечаются недостаточная координация пальцев, кистей рук, недоразвитие мелкой моторики.

В работах Б.М. Гриншпун, Н.Н. Трауготт и др. даются рекомендации по развитию отдельных компонентов речи и речи детей в целом. Авторы отмечают, что на начальных этапах ее формирования у детей с алалией отсутствует потребность в общении, что обусловлено нарушением общей и речевой активности (мотивационной активности).

Особенности речевой деятельности обуславливают специфику сенсорной, интеллектуальной сферы и наоборот.

У детей с интеллектуальной недостаточностью нарушение речи носит системный характер, т.е. отмечается ее недоразвитие как целостной функциональной системы. У детей с интеллектуальными нарушениями оказываются несформированными все операции речевой деятельности: наблюдаются слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, грубо нарушено программирование речи, создание, реализация речевой программы и контроль за речью (О.П. Гаврилушкина, А.А. Катаева, Е.А. Стребелева и др.). Чаще и больше дети говорили в ситуации, моделирующей ситуативно-деловую форму общения (58,4% всех высказываний), намного меньше — в ситуации, моделирующей внеситуативно-познавательную форму общения (26,3%). Во время наблюдений было отмечено, что при общении со взрослым дети избегали интеллектуального контакта, они не пользовались выразительными движениями рук и тела.

Нарушения в общении у аутичного ребенка широко варьируются: в более легких случаях ребенок может быть избирательно контактен в привычной для него ситуации и крайне заторможен в новой обстановке, в присутствии посторонних. В наиболее тяжелых случаях ребенок с ранним детским аутизмом (РДА) полностью игнорирует окружающих, не замечает их. Вне зависимости от срока появления речи и уровня ее развития он не использует речь как средство общения, обращают на себя внимание эхолалии, часто скандированное произношение, своеобразная интонация (К.С. Лебединская, О.С. Никольская и др.). Дети-аутисты не выражают своих потребностей, желаний жестами, мимикой, не используют невербальные средства общения в отличие от детей с ОНР.

Специфика и особенности речевого общения *детей с нарушением зрения* проанализированы в исследованиях М.И. Земцовой, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцевой и др.

В силу нарушения деятельности зрительного анализатора у незрячих и слабовидящих детей может проявляться своеобразие речевого развития, которое часто не укладывается в обычные возрастные границы и выражается в особенностях речи: нарушении словарно-семантической стороны, эхолалиях и др. (Л.П. Григорьева, В.П. Ермаков, Л.И. Солнцева и др.). По мнению Л.И. Солнцевой, общение для слепых детей, особенно дошкольников, — проблема, которая решается достаточно тяжело, несмотря на то что процесс построения со-

циальных связей и общения с окружающим миром и людьми у слепого начинается достаточно рано. До третьего года жизни он общается с одним человеком.

Обобщая литературные данные, отметим, что в психологических и педагогических исследованиях общение рассматривается в качестве одного из основных, важнейших, условий развития ребенка. Нарушения в развитии речи затрудняют общение с окружающими (А.В. Рузская, Е.О. Смирнова и др.). Исследования коммуникативной деятельности детей с нарушениями в развитии были направлены на изучение общения детей с РДА (Е.Р. Баенская, В.Е. Каган, О.С. Никольская и др.). Значительная роль отводится общению в воспитании и обучении детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью (Д.И. Бойков). В специальной литературе имеются данные об особенностях коммуникативной деятельности детей с нарушением зрения (Л.И. Солнцева и др.).

В зарубежных исследованиях также обсуждается круг вопросов, актуальных для логопедии. R.C. Naremore, R. Jacobson отмечают важное значение развития звуковой, синтаксической, семантической, прагматической систем для формирования коммуникации и развития общения. Если у ребенка затронута «внутренняя» речь, следствием этого расстройства может быть нарушение управления деятельностью на абстрактном уровне и далее — формирование высших функций речи (Wahmhoff R., 1983); недоразвитие речи может также изменять кодирование сенсорного опыта при сохранении в памяти, т.е. влиять на способность запечатления и мыслительных процессов.

Чтобы правильно составить индивидуально-коррекционную программу, нужно провести диагностику.

Диагностика речевых нарушений

Диагностика служит начальным этапом в системе коррекционно-логопедического обследования детей раннего возраста, проводится с целью разработки индивидуальной коррекционно-развивающей программы обучения вместе с родителями и индивидуально.

Очень важно выявить, как ребенок общается дома, какие средства общения использует. Логопед задает вопросы родителям и заполняет бланк.

Домашнее оценочное интервью (анализ общения дома)

Первый этап диагностики — заполнение бланка «Домашнее оценочное интервью».

Логопед предлагает родителям заполнить бланк, содержащий перечень вопросов. Ответы родителей помогут логопеду и другим специалистам пополнить информацию о ребенке и семье.

Домашнее оценочное интервью для родителей

Ребенок (ФИ) _____

Дата заполнения _____

Родители (ФИО) _____

1. Цели и функции коммуникации

Домашняя информация

Общее. Как ребенок общается дома, по каким поводам он к вам обращается?

Просьба. Просит ли о чем-то, чего он хочет? Просит ли о помощи? Если «да», то приведите примеры, как он это делает.

Привлечение внимания. Обращает ли ваше внимание на то, что он хочет с вами пообщаться? Приведите примеры.

Отказ. Как обычно падает знак, что ему (ей) что-то не нравится, или что он (она) не хочет что-либо делать? Приведите примеры.

Социальные ритуалы. Приветствует ли людей, прощается ли с ними? Приведите примеры.

2. Содержание коммуникаций

Домашняя информация

С кем больше всего общается? В каких ситуациях любит общаться?

Общается ли с другими людьми?

Общается ли со сверстниками?

3. Формы коммуникаций

Домашняя информация

Общее. Расскажите о различных формах общения с вами.

Моторика / предметы. Тянет ли вас, кладет ли вашу руку на предмет или приносит вам предмет?

Жесты. Качает ли головой, указывает рукой или использует другие жесты для общения?

Есть ли другие способы, которыми общается с вами?

В завершение диагностики логопед заполняет итоговый бланк (сравнивает, как ребенок общается в центре / ДОО и дома).

Итоговый бланк оценки общения

Ребенок _____ Дата заполнения _____

Функции и формы	Центр / ДОО	Дом	Примечание
Функции			
Привлечение внимания			
Просьба			
Социальные ритуалы (приветствие)			
Формы			
Жесты			
Вокализации			
Звукоподражания			
Другое			

Информация, зафиксированная в бланке, позволяет:

- выявить понимание родителями проблем ребенка;
- узнать, какие требования, меры поощрения и наказания используются родителями дома, чтобы обеспечить единство требований к ребенку;

- понять, достаточно ли родители занимаются с ребенком дома, удовлетворяют ли их результаты занятий в ДОО; знать, в какой мере можно опираться в дальнейшем на помощь родителей, готовы ли они к сотрудничеству с педагогами в воспитательно-образовательном процессе;

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