

• Принцип вибору психологічно оптимальної корекційної стратегії з урахуванням природи, механізмів і тяжкості порушення мовлення.

Логопедичне консультування у межах логопедичного супроводу - це – дія у зоні «найближчого розвитку», прогноуючи «поле труднощів у навчанні» (В.В. Тарасун, 2004) дитини – найближчого і віддалених - з подальшим їх запобіганням шляхами формування, розвитку та корекції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Белопольская Н. Л. Некоторые вопросы психолого-педагогического консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в интеллектуальном развитии / Белопольская Н. Л. // Дефектология. – 1984. – № 5.
2. Бурменская Г. В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карбанова, А.Г. Лидерс. – М., 1990. – 134 с.
3. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство / А.Л. Венгер. – М.: Генезис, 2001. – Ч.1. – 160с.
4. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. – СПб.: Речь, 2006. – 380с.
5. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Под ред. В. И. Селиверстова. – М.:Владос, 2003. – 408 с.
6. Тарасун В. В. Психолого педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.03 "Корекційна педагогіка" / В.В. Тарасун. – К., 1999. – 57 с.
7. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста : клинические и психологические аспекты / Корнев А. Н. – СПб. : Речь, 2006. – 380 с.
8. Психолого-медико-педагогическая консультация / Под ред. Л. М. Шипициной. – СПб. : Питер, 1999. – 201 с.
9. Сорокин В.М. Специальная психология: Учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под науч. ред. Л.М. Шипициной. – СПб. : Речь, 2003. – 216 с.
10. Чернова Е. П. Психологическая помощь дошкольникам с нарушениями речи / Чернова Е. П. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. –2005. – № 2. – С. 51–55.

УДК: 376-056.264-053.4

НАРУШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ковригина Л. В.

У статті розглядаються порушення мовленнєвої комунікації у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Аналіз літератури і результатів дослідження дозволив зробити висновок про те, що подолання порушених мовленнєвих компонентів мовлення не забезпечує освоєння дитиною без спеціально спрямованого впливу.

В статье рассматриваются нарушения речевой коммуникации у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Анализ литературы и результатов исследования позволил сделать вывод о том, что преодоление нарушений языковых компонентов речи не обеспечивает освоение ребенком без специально направленного воздействия.

In the article violations of vocal communication are examined for the children of senior preschool age with the general exalation of speech. The analysis of literature and results research allowed to draw conclusion that overcoming of violations of linguistic components of speech is not provided by mastering a child without the specially directed influence.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, мовленнєва комунікація, форми мовленнєвої комунікації.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, речевая коммуникация, формы рчевой коммуникации.

Keywords: general exalation of speech, vocal communication, forms of vocal communication.

Отличительной чертой психологических и психолингвистических исследований по детской речи вплоть до конца 70-80-х годов прошлого века было то, что в центре внимания находился в основном процесс становления языковых способностей, овладение ребёнком языковой системой, её правилами и средствами. Детская речь изучалась исключительно в аспекте монолога. Между тем, ещё Л. В. Щерба отмечал, что «монолог является в значительной степени искусственной языковой формой, и что подлинное своё бытие язык обнаруживает лишь в диалоге». Ю. А. Сорокин отмечает, что проблемы речевого общения наглядно показали, что «нужно обучать не языку, а общению на изучаемом языке» [1, с.130].

В связи со спецификой развития детей с речевыми нарушениями в российской логопедии сложилась традиция комплексного их изучения для разработки коррекционно-обучающих программ и методик. Еще Л.С. Выготский обратил внимание на то, что любой дефект, ограничивая взаимодействие ребенка с окружающим его миром, мешает ему овладеть культурой, социальным опытом человечества [2].

В то время как формирование коммуникативных навыков является одним из основных факторов становления личности в дошкольном детстве, у детей с общим недоразвитием речи, кроме нарушения всех структурных компонентов речевого высказывания, отмечаются нарушения речевой коммуникации.

А. А. Леонтьев напоминает, что «общение, или коммуникация – одна из сторон взаимодействия людей в процессе их деятельности» [3, с.28]. В психолингвистических исследованиях Е. Ф. Тарасова, А. М. Шахнаровича и Ю. А. Сорокина отмечается, что подход к изучению речевого общения, при котором последовательно различаются речевая коммуникация и интеракция (социальное взаимодействие), более адекватен при исследовании социального фона речи. Мы будем рассматривать понятие «коммуникация» в узком смысле, как одну из сторон общения.

Утверждая, что общение есть «не столько процесс внешнего взаимодействия изолированных личностей, сколько способ внутренней организации и внутренней эволюции общества как целого, процесс, при помощи которого только может осуществляться развитие общества – ибо это развитие предполагает постоянное динамическое взаимодействие общества и личности» [4, с.12], А.А. Леонтьев подчёркивает важное положение о том, что процесс коммуникации «не сводится к процессу передачи кодированного сообщения от одного индивида к другому, что это определённый вид деятельности, а именно речевая деятельность» [5, с.25]. Н. И. Лелская также отмечает, что «назначение коммуникации – осуществление и поддержание контактов между людьми и группами людей, а, в конечном счете, культурное творчество и социальная деятельность» [6, с.7]; поэтому, в каждом коммуникативном процессе реально даны в единстве деятельность, общение и познание.

Передача любой информации возможна лишь посредством знаков, знаковых систем. При грубом делении различают вербальную и невербальную коммуникации, использующие различные знаковые системы. Вербальная, или речевая, коммуникация использует в качестве знаковой системы человеческую речь, естественный звуковой язык, т.е. систему фонетических знаков, включающую два принципа: лексический и синтаксический. Речевое умение становится обязательным фактором речевой деятельности: речевая деятельность определяется взаимодействием трех факторов – знанием единиц языка и правил их сочетания, навыками пользования этими единицами и правилами и комбинационным умением использовать имеющиеся знания для выражения новой мысли в новой ситуации. Благодаря этому коммуникация между людьми является основным механизмом становления человека как социальной личности, средством влияния общества на личность.

Является самым универсальным средством коммуникации, речь обеспечивает наименьшие потери при передаче информации, что обеспечивает сохранение смысла общения. В силу этого в процессе преодоления общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста формирование готовности к речевой коммуникации является не менее, а может быть и более актуальной задачей, чем устранение нарушений языковых компонентов речевой системы.

Несмотря на то, что интерес к проблеме общего недоразвития речи широк, что проявляется в разных аспектах исследований: в психолого-педагогическом (Р. Е. Левина), психолого-лингвистическом (В. К. Орфинская), медико-педагогическом (С. С. Ляпидевский), физиологическом Н. Н. Трауготт, – вопросы речевой коммуникации у детей с общим недоразвитием речи до настоящего времени изучены недостаточно.

В ряде лингвистических и психолингвистических исследованиях детской речи выявлена достаточно жесткая корреляция между языковой и коммуникативной способностями, языковой и коммуникативной компетентностями. Эту точку зрения разделяют исследователи в области логопедии. Так, О. Е Грибова считает, что дефектность собственно языковой базы (сужение словарного запаса, аграмматизм, несформированность звуковой стороны речи) у детей с общим недоразвитием речи может служить причиной возникновения трудностей при общении, а в наиболее выраженной форме приводить к упорному отказу от речевой коммуникации [7].

Л. Г. Соловьёва отмечает, что любая степень выраженности нарушения структурных компонентов речи при общепринятой структуре нарушений (несформированность звуковой стороны речи, бедность, недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря по сравнению с другими частями речи, трудности морфологического, синтаксического, логико-синтаксического и композиционного характера при оформлении связного высказывания) – препятствует осуществлению полноценного общения ребенка с общим недоразвитием речи со взрослыми и сверстниками [8].

Содержание и форма протекания речевой коммуникации определяется когнитивной деятельностью и социальными условиями. Дефицитарность хотя бы одного из этих компонентов приводит к искажению процесса

коммуникации за счёт смещения иерархии целей и невозможности последовательного их осуществления. Смещение целей коммуникации приводит к тому, что ребёнок с общим недоразвитием нередко игнорирует собеседника: ему важно не рассказать что-либо кому-либо, а высказаться. При этом его не интересует, понятен ли его рассказ слушателю.

Нарушение коммуникативной способности у детей с общим недоразвитием речи проявляются в употреблении слова в неточном значении, использовании в самостоятельной речи неадекватных грамматических форм, особенно явно проявляется в их речи тенденция к гипергенерализации языковых явлений. Нарушения языковых компонентов высказывания носят нерегулярный, “мерцающий” характер, их качество и количество зависят от условий протекания речевой деятельности и от внешней мотивации, задаваемой оппонентом по коммуникации.

О. Е. Грибовой отмечено несколько общих закономерностей, характерных для речевого развития детей с общим недоразвитием речи, которым, независимо от уровня речевого развития, свойственна недостаточная общая осведомлённость, ограниченный запас знаний и представлений об окружающем мире. В условиях взаимодействия со сверстниками или взрослыми, дети не умеют обращаться с просьбами, не задают уточняющих вопросов по ходу объяснения материала или задания на занятиях. Они лучше ориентируются в инструкциях, направленных на их предметную деятельность, чем на познавательную, на занятии их активная речь, как правило, обращена к взрослому. Нарушение речевой коммуникации проявляется в игровой деятельности: диапазон игр ограничен, чаще это игры на бытовую тему. О.Е. Грибова отмечает, что при низком уровне развития речевой коммуникации дети предпочитают индивидуальные игры [7]. Чтобы играть вместе необходимо уметь сотрудничать, уметь понять и принять мнение партнёра по игре (по коммуникации), находить компромиссное решение в спорной ситуации.

Л.Г. Соловьёва замечает, что в самостоятельной игре в качестве побуждения дети употребляют в основном категоричные формы – приказы, запреты, указания, которые вызвали крайне ограниченное количество вариантов реакций. Наиболее характерным ответом на такой стимул было действие (или отказ от него), в результате речь детей изобилвала смешанными диалогическими единствами, т.е. вербальный стимул вызывал невербальную реакцию [9, с.69]. Наиболее слабо представлены вопросно-ответные циклы. Решение такой сложной речевой задачи, какой является построение вопроса, требует использования особых лексико-грамматических средств. У детей преобладают вопросы общего типа. Наряду с общими вопросами в речи детей обнаружилось большое количество конструкций, в которых утверждение и вопрос были разграничены недостаточно чётко. В данном случае смысл вопроса – запрос информации – частично или полностью утрачивался. Вопрос как инициативная реплика направляет и программирует ответ. Преобладание вопросов общего типа, некоторая стереотипия их построения обуславливают однотипность ответов и, в конечном счёте, приводят к сужению темы диалогов.

Дети с общим недоразвитием речи заметно охотнее общаются со взрослыми, так как в силу своих социально-психологических особенностей им сложнее устанавливать и поддерживать отношения со сверстниками. При возникновении потребности в том или ином предмете, которым ребёнок не может себя обеспечить сам, он вместо того чтобы попросить этот предмет у взрослого (“Дай”, “Сделай”, и т.п.), просто сообщает о своей потребности, начиная свое высказывание со слов: “Мне нужно”, “Я хочу”, “У меня нет”; ожидая от взрослого соответствующей реакции. Таким образом, инициальная цель диалога – обращение за помощью заменяется общей – сообщением о своей потребности. Причём высказывание как бы зависает в воздухе, поскольку, как правило, не включает обращения или имени адресата. Однако, как отмечает О.Е. Грибова, свое безадресное высказывание ребёнок будет повторять бесчисленное количество раз, до тех пор, пока на него не обратит внимание предполагаемый партнёр по коммуникации [7].

По наблюдениям Л. Г. Соловьёвой, нарушение речевой коммуникации проявляется различно. Одни дети многословны, склонны перебивать собеседника, неспособны выслушать его до конца. У других отмечено отсутствие интереса ко взрослому, желание уклониться от контакта. Дети с относительно высоким уровнем речевого развития не проявляют выраженной заинтересованности в общении со взрослым, однако достаточно активны, адекватно реагируют на реплики, учитывают позицию партнёра по коммуникации [9]. Наблюдая самостоятельные игры детей, исследователи отмечают, что коммуникация складывается по типу так называемых “ложных диалогов” [9, с.68]. Реплики партнёров чередуются, но дети игнорируют содержательные элементы в репликах друг друга, им не важно быть услышанными и понятыми, важнее высказаться. Две параллельные игровые линии (деятельность “вместе”) вызывают появление двух параллельных, не интегрированных между собой линий общения. В результате разговор, лишённый основного признака диалога – обмена репликами с целью создания единого коммуникативного контекста, – превращается в ложный диалог. Тогда как важнейшим критерием собственно социализированной речи, диалога, Ж. Пиаже считал наличие в речевом взаимодействии не менее чем трех взаимосвязанных высказываний общающихся: инициативного

высказывания, ответа на него и встречной ответной реакции на ответ [10], с чем, по мнению А. Г. Арушановой, был согласен М. М. Бахтин: «Именно при таком взаимодействии, каждый получает возможность откликнуться на высказывание партнёра, проявить «диалогическое предвосхищающее ответ и активное ответное отношение» [11, с.113].

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи отмечается нарушение речевой коммуникации, что проявляется в следующем: снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации, особенности поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм); заметное расхождение между инициативными и реактивными высказываниями, что объясняется не только непродуктивностью стимулирующих реплик, но и отсутствием готовности принимать инициативу другого; неадекватная реакция на возражения партнёров (нетерпимость, раздражительность); сама структура диалога имеет своеобразный характер: дети часто не дослушивают собеседника, перебивают его, стремятся высказаться во что бы то ни стало; диалог перерастает в монолог за счёт появления целой серии реплик, которые остаются без ответа; отсутствие интереса к общей теме разговора, направленность внимания на себя приводят к появлению большого количества в речи ложных диалогов и обуславливают выраженную непродуктивность коммуникации; наиболее часто употребляемый вид инициативного высказывания – это обращение-побуждение (приказы, запреты, указания), такой вид инициации не стимулирует собеседника к общению, гораздо реже инициативное высказывание носит характер обращения-сообщения, т.е. информирование партнёра о чём-либо; дети предпочитают чаще обращаться к взрослому. Всё это обусловило неустойчивость речевой коммуникации, которая приобрела вид отдельных реплик, полных и смешанных диалогических единств.

Исследования состояния речевой коммуникации детей старшего дошкольного возраста показали, что речевая коммуникация детей с общим недоразвитием речи значительно отличается от речевой коммуникации нормально развивающихся сверстников, как по уровню своего развития, так и по основным качественным параметрам.

У детей с нормально развивающейся речью коммуникативные умения, как и речевые навыки, формируются последовательно, на основе прилаживания к потребностям общения. У детей с нарушениями речи они в нужном объёме и качестве спонтанно не образуются, их формирование, как правило, происходит в значительно поздние сроки.

Результатом логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи является выраженная положительная динамика в развитии языковых средств, при этом положительная динамика в развитии языковых средств не приводит к изменению уровня коммуникации.

Высказывания в рамках инициативного побуждения в основном представляют вербальное требование ответного действия или его запрет – вербальный стимул вызывает невербальную реакцию, не формируется такое важное качество как инициативность.

При использовании речи в совместной деятельности дети не договариваются о результате, не планируют деятельность. Речь используется преимущественно в бытовых ситуациях.

Низкий уровень развития речевой коммуникации значительно затрудняет процесс межличностного взаимодействия детей и создаёт серьёзные проблемы на пути их развития, обучения и социальной адаптации. Речевая коммуникация у детей с общим недоразвитием речи самостоятельно, спонтанно, в отличие от детей с нормальным развитием, не формируется, либо формируется искажённо.

Наличие устойчивых показателей нарушения речевой коммуникации у детей с общим недоразвитием речи позволяет рассматривать их в качестве обобщённых характеристик, в связи с чем требуется специальная работа по коррекции и развитию всех компонентов речевой, познавательной и коммуникативной деятельности в целях оптимальной и эффективной адаптации детей с выраженными нарушениями речи к условиям и требованиям социума.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Сорокин Ю. А. и др. Теоретические и прикладные проблемы речевой коммуникации. – М., 1979. – 328с.
2. Выготский Л. С. Основные проблемы современной дефектологии. /Л. С. Выготский. //Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1994. – с.145-173.
3. Психолингвистические проблемы массовой коммуникации /под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Наука, 1974. – 147с.
4. Леонтьев А.А. Психология речевого общения. – М., 1975. – 40с.
5. Леонтьев А. А. Язык. Речь. Речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214с.
6. Лепская Н. И. Язык ребёнка (Онтогенез речевой коммуникации). /Н. И. Лепская. – М.: Изд. МГУ, 1997. – 151с.
7. Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией. //Дефектология. – 1995. – №6. – С.7-15.
8. Соловьёва Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи. //Дефектология. – 1996. – № 4. – С.62-66.

9. Соловьёва Л. Г. Формирование диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной игровой деятельности. //Дефектология. – 1996. – № 6. – С.67-71.
10. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. – СПб.: Союз, 1997. – 256с.
11. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272с.

УДК 376.3

ДЕЯКІ СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ПОДОЛАННЯ ЗАЙКАННЯ

Кондратенко В.О.

У статті представлено огляд сучасних методик подолання зайкання у дітей та підлітків, аналізується їх зміст, ефективність та особливості використання в логопедичній роботі.

В статье представлен обзор современных методик преодоления заикания у детей и подростков, анализируется их содержание, эффективность, особенности использования в логопедической работе.

Review of modern methods to overcome stuttering is represented in this article. Their content, efficiency and feature of using are analyzed.

Ключові слова: зайкання, корекція мовленнєвих порушень, логопедичний вплив.

Ключевые слова: заикание, коррекция речевых нарушений, логопедическое воздействие.

Keywords: stuttering, overcoming speech disorders, SLPs influence.

Основне, що об'єднує існуючі методики подолання зайкання – це прагнення реалізувати на практиці принципи систематичності та послідовності. Різний підхід до вибору мовленнєвої діяльності та мовленнєвих ситуацій; використання різних допоміжних засобів та прийомів; різний вік зайкуватих – це є відмінним в різних методиках логопедичного впливу на дітей із зайканням. Непостійність проявів зайкання примушує методистів шукати засоби або способи утримати, закріпити та розширити можливості вільного від затинань мовлення, які є у кожної зайкуватої дитини під час мовленнєвої діяльності або при певній мовленнєвій ситуації. Звідси мета – віднайти прийоми, способи, засоби, які б дозволили дітям із зайканням вільно спілкуватися з оточуючими людьми.

На логопедичних заняттях із зайкуватими школярами на сьогодні використовуються методичні рекомендації, запропоновані для роботи з дітьми дошкільного віку (для молодших школярів) чи з підлітками і дорослими (для старших школярів). Наприклад, Н.А. Чевельова у своєму посібнику пропонує систему виправлення мовлення в зайкуватих школярів 1-4 класів у процесі ручної діяльності. Принципово вона мало відрізняється від запропонованої раніше системи логопедичних занять із зайкуватими дошкільниками. Змінюється в основному тут лише вибір і складність поробок, що пропонуються для роботи зі школярами. Відповідно навчальним чвертям автор виділяє чотири періоди послідовних логопедичних занять:

1. Супровідного мовлення;
2. Завершального мовлення;
3. Мовлення, що випереджає;
4. Закріплення навичок самостійного мовлення.

Заняття з виправлення мовлення зайкуватих дітей у процесі ручної праці Н.А. Чевельова вважає за можливе проводити на шкільному і поліклінічному логопедичному пунктах. У спеціальних школах доцільно використовувати й уроки ручної праці. Автор вважає за необхідне при виправленні зайкуватості пропонувати роботу з батьками дитини, його вчителем.

Система логопедичних занять із зайкуватими школярами в умовах логопедичного кабінету поліклініки, спеціалізованого чи стаціонарного санаторію, запропонована В.І. Селіверстовим, дещо відрізняється від викладеної вище комплексної методики занять із зайкуватими дошкільниками. Зміни в ній пов'язані лише з тим, що логопед працює зі старшими за віком дітьми, відповідно до рівня їхнього розвитку, що вимагає від логопеда більшої опори у своїй роботі на свідому активність самих дітей. Логопедичні заняття пов'язуються з програмним навчанням дітей у школі (різні предмети, різні класи й ін.), з особливостями формування їхньої особистості до підліткового періоду.

А.В. Ястребова в результаті дослідження стану розвитку усного і писемного мовлення зайкуватих школярів 1-4 класів масових шкіл визначила різний рівень загального розвитку мовлення. У залежності від рівня мовленнєвого розвитку автор умовно виділила дві категорії дітей. До першої категорії автор віднесла зайкуватих дітей із високим і нормальним мовленнєвим розвитком. Ці діти не відрізнялися від школярів із нормальним мовленням. У другу категорію увійшли зайкуваті з елементами загального недорозвитку мовлення. Вивчення особливостей мовленнєвого розвитку в цих дітей, таким чином, проходило на фоні загального недорозвитку мовлення, тобто супроводжувалося крім розладу темпу мовлення обмеженим запасом слів, уявлень, не