Развитие диалогической речи у детей с нарушением речи

Содержание.

Введение

1. Сущность понятий «диалог», «диалогическая речь». Развитие диалогической речи в норме;

2. особенности детей с нарушением речи;

3. развитие диалогической речи у детей с нарушением речи.

Заключение

Список используемой литературы.

Введение

Речь — важнейшая психическая функция, присущая только человеку. Благодаря речевому общению отражение мира в сознании одного человека постоянно пополняется и обогащается тем, что отражается в общественном сознании, связывается с достижениями всей общественно-производственной и культурной деятельности человечества.

На основе речи и ее смысловой единицы — слова формируются и развиваются такие психические процессы, как восприятие, воображение, память. Но огромное значение речи для развития мышления и формирования личности неоднократно указывал Л. С. Выготский, который писал: «Развитие устной речи, вероятно, самое удобное явление для того, чтобы проследить механизм формирования поведения и сопоставить подход к этим явлениям, типичный для учения об условных рефлексах, с психологическим подходом к ним. Развитие речи представляет прежде всего историю того, как формируется одна из важнейших функций культурного поведения ребенка, лежащая в основе накопления его культурного опыта».[2]

Речь выполняет многообразные функции в жизни ребенка. Основной и первоначальной является коммуника­тивная функция — назначение речи быть средством общения. Целью общения может быть как поддержание социальных контактов, так и обмен информацией. Все эти аспекты коммуникативной функции речи представлены в поведении дошкольника и активно им осваиваются. Именно формирование функций речи побуждает ребенка к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем, к освоению диалогической речи. Диалогическая речь выступает как основная форма речевого общения, в недрах которой зарождается связная речь. Диалог может разворачиваться как элементарное реплицирование (повторение) в бытовом разговоре и может достигать высот философско-мировоззренческой беседы.

Выделяются две основные сферы общения дошкольника — со взрослыми и со сверстниками. В раннем возрасте ребенка в диалог вовлекает взрослый. Обращаясь к ма­лышу с вопросами, побуждениями, суждениями, он тем самым активно откликается на его высказывания и жесты, «чинит» диалог (Е. И. Исенина), интерпретируя, «развертывая», распространяя неполные ситуативные высказывания своего маленького со­беседника, достраивает их до полной формы. Опыт речевого общения со взрос­лым ребенок переносит в свои взаи­моотношения со сверстниками. У дошкольника ярко выражено потребность в самопрезентации, потребность во внимании сверстника, желание донести до партнера цели и содержание своих действий. Но дети испытывают большие трудности в общении. Дети испытывают большие трудности в усвоении родного языка - его звуковой системы, грамматического строя, лексического состава. Известно, не владея родным языком, ребенок не сумеет усвоить навыки диалогического общения. Так как диалог, как вид общения, предполагает знание языка, умение им пользоваться при построении связного высказывания и налаживании речевого взаимодействия с партнером. Наблюдения за развитием диалогической речи показали, что возраст 3-5 лет, особо чувствителен, сензитивен в усвоении диалогической речи детьми.

Дети четырех-пяти лет испытывают насущную потребность делиться своими впечатлениями на темы из лич­ного опыта, охотно откликаются на предложение рассказать о своих встречах в природе, о четвероногих друзьях, любимых игрушках. У них не хватает терпения выслушать собеседника, все начинают говорить одновременно. В диалоге со сверстником дети получают опыт равенства в общении; учатся контролировать друг друга и себя; учатся говорить более понятно, связно, задавать вопросы, отвечать, рассуждать.

Речь формируется в процессе общего психофизического развития ребенка. К условиям формирования нормальной речи относятся нормальная ЦНС, наличие нормального слуха и зрения и достаточный уровень активного речевого общения взрослых с ребенком.[4]

В тех случаях, когда у ребенка сохранен слух, не нарушен интеллект, но имеются значительные речевые нарушения, которые не могут не сказаться на формировании всей его психики, говорят об особой категории аномальных детей — детях с речевыми нарушениями.

Как указывают Л.И.Белякова, Е.А.Дьякова [4] подавляющее число детей с речевыми нарушениями обучаются в общеобразовательной школе и с каждым годом количество таких детей растет. Дети с речевой патологией, как правило, имеют трудности в обучении.

К сожалению, большинство детей, поступающих в школу, не владеет навыками связной речи в достаточном для этого возраста объёме. Их словарный запас небогат. В речи детей нет образных выражений, мало прилагательных , слова однообразны, язык невыразителен. При составлении рассказа по сюжетной картинке дети перечисляют изображённые предметы или называют действия, не определяя взаимоотношения между персонажами, место действия, времени. В работе они не могут определить последовательность событий, выявить причинно – следственные отношения. Эти недостатки особенно остро ощутимы у детей с нарушениями речи.

Актуальность данной работы обусловлена увеличением числа детей с нарушением речи, что во многом обусловлено неблагоприятными факторами современного общества (социальная нестабильность, неблагоприятная экология и т.д.). Безусловно, общество должно обратить особое внимание на таких детей, поэтому перед педагогами, психологами, логопедами стоит трудная задача, не только знать и понимать особенности психического состояния и развития речи таких детей, но и создание наиболее эффективных методик, позволяющих детям с нарушением речи встать в один ряд с более благополучными сверстниками.

Проблема нашего исследования является развитие диалогической речи у детей с нарушением речи.

Противоречие между необходимостью развития диалогической речи у детей с нарушением речи и …?

Объект изучения- диалогическая речь у детей с нормальным развитием.

Предмет изучения- нарушение диалогической речи у детей с нарушением речи.

Цель исследования- изучить развитие диалогической речи у детей в норме и у детей с нарушением речи, на основе этого составить рекомендации родителям.

Задачи

Проанализировать литературные источники по проблеме исследования.

Показать пути развития диалогической речи детей дошкольного возраста с ОНР.

Описать экспериментальное исследование.

Сделать выводы по проделанной работе

Провести педагогический эксперимент по изучению уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

Разработать методы и приёмы логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотеза- развитие диалогической речи у детей с нарушением речи будет успешно, если:

- будут хорошо изучены психологические особенности детей с нарушением речи;

- будут хорошо изучены интеллектуальные возможности детей с нарушением речи;

- будет правильно сформированы рекомендации родителям по развитию диалогической речи;

- будет осуществлён системный подход к проблеме.

Методы исследования

Теоретическая значимость

Практическая значимость

1

Диалог — сложная форма социального взаимодействия. В переводе с греческого диалог- это одна из форм речи, при которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора; характеризуется относительной краткостью отдельных высказываний и относительной простотой их синтаксического построения. [словарь логопеда, стр 128]Участвовать в диалоге иногда бывает труднее, чем строить монологическое высказывание. Обдумывание своих реплик, вопросов происходит одновременно с восприятием чужой речи. Участие в диалоге требует сложных умений: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определенный эмоциональный тон; следить за правильно­стью языковой формы, в которую облекаются мысли; слу­шать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность и; если нужно; вносить соответствующие изменения и по­правки.

Диалогу пред­шествует «коллективный монолог» (Ж. Пиаже) — речевое общение, когда каждый партнер активно высказывает­ся в присутствии сверстника, но не отвечает на его реплики, не замечая реакции с его стороны на собствен­ные высказывания.

Т. И. Гризик считает, что наиболее социально значимой для дошкольников является диалогическая форма общения. Диалог является естественной средой развития личности. Отсутствие или дефицит диалогического общения ведет к различного рода искажениям личностного развития, росту про­блем взаимодействия с окружающими людьми, появлению серьез­ных сложностей в умении адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях.

Ф.А. Сохин, обобщая взгляды лингвистов и психологов подчеркивал, что без речевого общения невозможно полноцен­ное развитие ребенка, Сохин писал: «Усвоение детьми родного языка включает формирование практических речевых навыков, совершенствование коммуникативных форм и функций языковой действительности (на основе практического усвоения средств языка), а также формирование осознания языковой действительности, которое может быть названо лингвистическим развитием ребенка» [Сохин, 1978, с. 50].

Колодяжная Т. П., Колунова Л. А. подчеркивают, что в дошкольном детстве необходимо развивать диалогическую форму речи. На протяжении всего дошкольного возраста необходимо развивать у детей умение строить диалог (спрашивать, отвечать, объяснять, возражать, подавать реплику). Для этого следует использовать беседы с детьми на самые разнообразные темы, связанные с жизнью ребенка в семье, детском саду, с его отношениями с друзьями и взрослыми, его интересами и впечатлениями. Важно развивать умение слушать собеседника, задавать вопросы и отвечать в зависимости от контекста.[[1]](#footnote-2)

Также в литературе описываются исследования посвященные особенностям развития диалогической речи таких ученых, как Л. С. Выготский, С. Л. Рубенштейн. Они считают, что в овладении речью, ребенок идет от части к целому: от слова к соединению двух или трех слов, далее — к простой фразе, еще позже — к сложным предложениям. Конечным этапом является связная речь, состоящая из ряда развернутых предложений.

Т. Г. Винокур так определяет диалог с точки зре­ния специфики языка: «...можно определить диалог как особую, функционально-стилистическую форму речевого общения, кото­рой свойственны: наличие двух или нескольких участников, об­менивающихся речью; более или менее быстрый темп речи, ко­гда каждый компонент ее является репликой; сравнительная краткость реплик; лаконичность и эллиптичность построений внутри реплик. Монологическая речь как явление, прямо проти­воположное диалогу, имеет обратные свойства; односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реак­цию, наличие заданности, предварительного обдумывания, обус­ловливающего длительность, связанность, логическую построенность речи».

Можно выделить несколько групп диалогичес­ких умений:

1. Собственно речевые умения:

— вступать в общение (уметь и знать, когда и как мож­но начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими);

— поддерживать и завершать общение (учитывать усло­вия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении, переспрашивать; дока­зывать свою точку зрения; выражать отношение к предме­ту разговора — сравнивать, излагать свое мнение, приво­дить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать; высказываться логично, связно;

— говорить выразительно в нормальном темпе, пользо­ваться интонацией диалога.

2. Умения речевого этикета. В речевой этикет включают­ся: обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба,

согласие и отказ, изви­нение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощание и др.

3. Умение общаться в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе.

4. Умение общаться для планирования совместных дей­ствий, достижения результатов и их обсуждения, участво­вать в обсуждении определенной темы.

5. Неречевые (невербальные) умения — уместное ис­пользование мимики, жестов.

Овладение связной диалогической речью – одна из главных задач речевого развития дошкольников. Ее успешное ре­шение зависит от многих условий (речевой среды, социаль­ного окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка и т.п.), которые необходимо учитывать в процессе целенап­равленного речевого воспитания.

В дошкольном детстве ребенок овладевает прежде всего диалогической речью, которая имеет свои особенности, про­являющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Уче­ные называют диалог первичной естественной формой язы­кового общения, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование го­ворения одного собеседника с прослушиванием и после­дующим говорением другого. Важно, что в диалоге собе­седники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогичес­кая речь протекает в конкретной ситуации и сопровожда­ется жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть неполной, со­кращенной, иногда фрагментарной. Для диалога характер­ны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недо­говоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюз­ные предложения; кратковременное предварительное об­думывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь отличается непроизвольно­стью, реактивностью. Очень важно отметить, что для диа­лога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определен­ным бытовым положениям и темам разговора (Л. П. Якубинский). Речевые клише облегчают ведение диалога. Диалогическая речь стимулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника).

В книгах Ушаковой О. С. «Развитие речи дошкольника» и в «Программе и методике развития речи детей дошкольного возраста в детском саду», автор-составитель Ушакова О. С. описывает некоторые приемы развития диалогической речи детей. Она считает, диалогичес­кая речь в большей степени ситуативна и контекстна, поэтому она свернута и эллиптична (в ней многое подразумевается благодаря зна­нию ситуации обоими собеседниками). Диалогическая речь непро­извольна, реактивна, мало организована. Огромную роль здесь игра­ют клише и шаблоны, привычные реплики и привычные сочетания слов. Таким образом, диалогическая речь более элементарна, чем дру­гие виды речи.

Поставив перед собой задачу изучения особенностей развития форм связной речи, А. М. Леушина собрала значительный материал относительно детских выска­зываний при различных задачах и в различных усло­виях общения. На основании своих материалов А. М. Леушина приходит к заключению, что диалогическая речь является первичной формой речи ребенка.

Важным в связи с обсуждением сущности связной речи является уяснение понятия «разговорная речь». Дети до­школьного возраста овладевают прежде всего разговорным стилем речи, который характерен, главным образом, для диалогической речи Важно овладение диалогической формой общения, поскольку в широком понимании «диалогические отношения... это по­чти универсальное явление, пронизывающее всю челове­ческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни» (М. М. Бахтин).

Своеобразие детского диалога

Если малыш пяти-шести месяцев жизни видит занимающегося своими делами взрослого, он до­ступными ему средствами (гулением, лепетом) старает­ся привлечь его внимание. В два года речь ребенка стано­вится основным средством общения с близкими взрослыми, он для них «приятный собеседник».

В три года речь становится средством общения между сверстниками. Однако изучение того, как реагиру­ет младший дошкольник (2—4 года) на незнакомого че­ловека: стремится установить контакт? выжидает? не от­вечает на общение? — выявили следующее. Если незнакомый взрослый не обращается к ребенку или выражает свое расположение лишь мими­кой и улыбкой, то лишь 2% детей пытаются войти с ним в контакт. Правда, на активное обращение откликается уже каждый восьмой ребенок этого возраста.

Конечно, дети робеют, но главное они не имеют опыта взаимодействия с разными людьми; у них недостаточно развиты мотивы общения и средства для осуществления этой деятельности.

То же можно сказать и о взаимообщении детей. Период его «взлета» (в смысла разнообразия мотивов общения и языковых средств) — пятый год жизни. В старшем до­школьном возрасте наблюдается известный спад: однооб­разие мотивов общения и простота их языкового выраже­ния.

Содержательность речи зависит от содержательности жизни детей. Запас интересных наблюдений, впечатлений, пере­живаний, мыслей при воспитанной потребности в речевом выра­жении обогащает детскую речь.

Для развития диалогической речи наряду с занятиями большое значение имеет речевое обще­ние детей друг с другом и с воспитателем в повседневной жизни.

Возросшая на пятом году активность и самостоятель­ность в деятельности облегчает детям освоение функций речи: общение со взрослыми и друг с другом, умения понятно выразить суждение, сопровождать речью свои действия. Благодаря этому на пятом году, как никогда в последующем, высока речевая активность. Ребенок про­износит в среднем 180—210 слов в течение 30 минут игры. У детей большая потребность объяснить друг другу то, что они видят и знают — 40% от общего числа поводов возникновения высказываний. В этих ситуациях дети про­износят так много сложных предложений, сколько не услышишь от них даже на очень насыщенных в познава­тельном отношении занятиях по родному языку. Морфо­логический строй высказывания (в смысле частоты ис­пользования глаголов, прилагательных, наречий) при этом не хуже, чем на занятиях.

До четырех лет у детей наблю­даются случаи индукционных отношений между речью и игровыми действиями. Ребенок легко комментирует то, что видит, говорит о том, что собирается сделать или уже сделал, но молчит во время выполнения собственных дей­ствий. На пятом году желание и умение подтвердить речью свою деятельность усиливается. Так, ребенок старше 4,5 лет сопровождает речью в среднем каждое второе (бы­товое, игровое) действие. Но в отличие от ситуации объяс­нения высказывания детей в этих случаях на 90% состоят из простых предложений. Однако отражение действий в громкий речи важно тем, что это один из этапов форми­рования умственных действий.

Глаголы в процессе речевого общения дети употребля­ют преимущественно в форме повелительного наклоне­ния и инфинитива. Но уже к середине года во 2-й млад­шей группе, а особенно в средней в их речи почти исчезают предложения типа: «Спать!», «Играть!». Обращаясь друг к другу, дети все чаще используют форму императива: «Да­вай играть! Давай вместе построим гараж!». Описанные формы заключают в себе призыв к совместной деятельно­сти, элементы ее мотивации и планирования. Они наблю­даются, когда ребенок обращается к другу по поводу игры, характеризует чувства, состояния. О движениях дети гово­рят в форме короткого приказа: «Беги!», «Сядь!».

Ближе к пяти годам в высказываниях увеличивается число глаголов, обозначающих состояния и переживания, а среди существительных те, которые характеризуют нрав­ственный облик («чистюля», «смельчак»)[[2]](#footnote-3).

Нравственный словарь разнообразится именно за счет глаголов и существительных. Употребляемые наречия и прилагательные довольно однообразны. Они характери­зуют выполнение правил и оценивают поведение (пра­вильно—неправильно, плохо—хорошо). Это подтвержда­ет, что правила деятельности, общения усваиваются в младшем дошкольном возрасте, а в 4—5 лет становятся регулятором поведения детей.

Наречия и прилагательные, которые служат для ха­рактеристики действий, поступков (дружно, заботливо, без спросу, веселый, верный и др.) редко встречаются и в рассказах, и в повседневном общении детей. Поэтому уже в средней группе наряду с навыками общественного поведения у детей следует формировать и соответствую­щий словарь.

Рассмотрим содержание требований к диалогической речи по возрастным группам.

В *группах раннего возраста* ставится задача развития по­нимания речи окружающих и использования активной речи детей как средства общения. Детей учат выражать просьбы и желания словом, отвечать на некоторые вопросы взрос­лых (Кто это? Что делает? Какой? Какая?). Развивают ини­циативную речь ребенка, побуждают его обращаться к взрос­лому и детям по различным поводам, формируют умение задавать вопросы.

В *младшем дошкольном возрасте* воспитатель должен добиваться, чтобы каждый малыш легко и свободно вступал в общение со взрослыми и детьми, учить детей выражать свои просьбы словами, понятно отвечать на вопросы взрослых, подсказывать ребенку поводы для разговоров с другими деть­ми. Следует воспитывать потребность делиться своими впе­чатлениями, рассказывать о том, что сделал, как играл, привычку пользоваться простыми формулами речевого эти­кета (здороваться, прощаться в детском саду и семье), по­ощрять попытки детей задавать вопросы по поводу ближай­шего окружения (Кто? Что? Где? Что делает? Зачем?).

В *среднем дошкольном возрасте* детей приучают охотно вступать в общение со взрослыми и сверстниками, отве­чать на вопросы и задавать их по поводу предметов, их качеств, действий с ними, взаимоотношений с окружаю­щими, поддерживают стремление рассказывать о своих наблюдениях, переживаниях.

Воспитатель больше внимания уделяет качеству ответов детей: учит отвечать как в краткой, так и в распространен­ной форме, не отклоняясь от содержания вопроса. Посте­пенно он приобщает детей к участию в коллективных бесе­дах,

где требуется отвечать только тогда, когда спрашивает воспитатель, слушать высказывания товарищей.

Продолжается воспитание культуры общения: форми­рование умений приветствовать родных, знакомых, това­рищей по группе, с использованием синонимических фор­мул этикета *(Здравствуйте! Доброе утро!),* отвечать по те­лефону, не вмешиваться в разговор взрослых, вступать в разговор с незнакомыми людьми, встречать гостя, общаться с ним.

В *старших группах* следует учить более точно отвечать на вопросы, объединять в распространенном ответе реплики товарищей, отвечать на один и тот же вопрос по-разному, кратко и распространенно. Закреплять умение участвовать в общей беседе, внимательно слушать собеседника, не пе­ребивать его, не отвлекаться. Особое внимание необходимо уделять умениям формулировать и задавать вопросы, в со­ответствии с услышанным строить ответ, дополнять, ис­правлять собеседника, сопоставлять свою точку зрения с точкой зрения других людей.

Следует поощрять разговоры по поводу вещей, не нахо­дящихся в поле зрения ребенка, содержательное речевое общение детей по поводу игр, прочитанных книг, про­смотренных кинофильмов.

Дальнейшее развитие идеи Е.И.Радиной находим в пуб­ликациях Э.П.Коротковой, В.ИЛогиновой, Н.М.Крыло­вой и других. В частности, Н.М.Крылова (1973) проверяла влияние беседы на развитие мышления и речи в процессе систематизации и обобщения знаний детей.

Отмечая, что диалогическая форма речи ребенка в раннем детстве неотделима в своих существенных звеньях от деятельности взрослого, Д.Б. Эльконин подчеркивал: «На основе диалогической речи проис­ходит активное овладение грамматическим строем родного языка» [Эльконин, 1966, с. 367]. Анализируя этапы усвоения ребенком грам­матического строя родного языка (по А.Н. Гвоздеву), он отмечал, что «в пределах диалогической формы речь ребенка приобретает связный характер и позволяет выражать многие отношения» [там же, с. 368].

В учебном пособии Бородич А. М. «Методика развития речи детей» нем рассматриваются основные вопросы формирования разговорной (диало­гической) речи**:** умения детей слушать и понимать об­ращенную к ним речь, поддерживать разговор, отвечать на во­просы и спрашивать. Уровень связной разговорной речи зависит от состояния словаря ребенка и от того, насколько он овладел грамматическим строем языка. Разговорная речь как речь с со­беседником предполагает также умение культурно вести себя во время беседы, быть тактичным, сдержанным. Воспитатель влияет на содержательность детских разговоров, поощряет жела­ние узнавать друг у друга что-то новое.

А. М. Леушиной было установлено, что у одних и тех же детей их речь может быть то бо­лее ситуативной, то более контекстной в зависимости от задач и условий общения. Этим было показано, что ситуативность речи не является чисто возрастной осо­бенностью, характерной для детей дошкольного воз­раста, и что даже у самых маленьких дошкольников при определенных условиях общения возникает и про­является контекстная речь. Вместе с тем было пока­зано, что на протяжении дошкольного возраста заметно снижаются показатели ситуативности и нарастают чер­ты контекстности в речи детей, даже при задачах и в условиях, стимулирующих ситуативные формы речи. На основании своих материалов А. М. Леушина прихо­дит к заключению, что диалогическая речь является первичной формой речи ребенка.

Многие специалисты считают: уме­нию вести диалог нужно учить (В. И. Яшина, А. А. Павлова, Н. М. Юрьева и др.). В развитых формах диалог — не просто бытовой ситуативный раз­говор; это богатая мыслями произ­вольная контекстная речь, вид логи­ческого взаимодействия, содержатель­ное общение.

Успешно овладение диалогической речью подразумевает целое направленное обучение, формирование определенных навыков построение связных высказываний.

2

Нарушения речи — собирательный термин для обозначения отклонений от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, полностью или частично препятствующих речевому общению и ограничивающих возможности социальной адаптации человека. Как правило, они обусловлены отклонениями в психофизиологическом механизме речи, не соответствуют возрастной норме, самостоятельно не преодолеваются и могут оказывать влияние на пси­хическое развитие. Для их обозначения специалистами используются различные, не всегда взаимозаменяемые термины — расстройства речи, дефекты речи, недостатки речи, недоразвитие речи, речевая патология, речевые отклонения.[3]

К детям с нарушениями речи относятся дети с психофизическими отклонениями различной выраженности, вызывающими расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи. От других категорий детей с особыми нуждами их отличают нормальный биологический слух, зрение и полноценные предпосылки интеллектуального развития. Выделение этих дифференцирующих признаков необходимо для их отграничения от речевых нарушений, отмечаемых у детей с олигофренией, задержкой психического развития, слепых и слабовидящих, детей с ранним детским аутизмом и др.[3]

Среди причин, вызывающих нарушения речи, различают биологические и социальные факторы риска. Биологические причины развития речевых нарушений представляют собой патогенные факторы, воздействующие главным образом в период внутриутробного развития и родов (гипоксия плода, родовые травмы и т.п.), а также в первые месяцы жизни после рождения (мозговые инфекции, травмы и т.п.). Речевые нарушения, возникнув под влиянием какого-либо патогенного фактора, сами не исчезают и без специально организованной коррекционной логопедической работы могут отрицательно сказаться на всем дальнейшем развитии ребенка. В связи с этим следует различать патологические речевые нарушения и возможные речевые отклонения от нормы, вызванные возрастными особенностями формирования речи или условиями внешней среды (социально-психологические факторы).[4], [2]

Социально-психологические факторы риска связаны главным образом с психической депривацией детей. Отрицательное воздействие на речевое развитие могут оказывать необходимость усвоения ребенком младшего дошкольного возраста одновременно двух языковых систем, излишняя стимуляция речевого развития ребенка, неадекватный тип воспитания ребенка, педагогическая запущенность, т. е. отсутствие должного внимания к развитию речи ребенка, дефекты речи окружающих. В результате действия этих причин у ребенка могут наблюдаться нарушения развития различных сторон речи.[4]

КЛАССИФИКАЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

Дети с нарушениями речи подразделяются на ряд субкатегорий в зависимости от этиопатогенеза, клинической формы речевого дефекта, глубины и системной распространенности речевого расстройства, задач, содержания и методов логопедического воздействия. Глубокие нарушения различных сторон речи, ограничивающие возможности пользования языковыми средствами общения и обобщения, вызывают специфические отклонения со стороны других высших психических функций — внимания, памяти, воображения, вербально-логического мышления, эмоционально-волевой и личностной сферы и др., которые часто осложняют картину речевого нарушения ребенка. Качественная специфика и выраженность таких отклонений вторичного порядка связана с формой и глубиной речевого расстройства, а также со степенью зрелости речевой системы и других высших форм поведения ребенка к моменту действия патологического фактора.[3]

Современные классификации речевых нарушений ориентированы, в первую очередь, на дифференциацию первичных нарушений. Речевые нарушения у детей и подростков рассматриваются в различных аспектах:

• в аспекте локализации поражения и психофизической организации речевой деятельности (сенсомоторный уровень; уровень значений и смысла). На этой основе выделяется степень выраженности ряда речевых дефектов. Такой подход близок к нейропсихологическому направлению в изучении речевых нарушений и применяется наиболее широко в комплексных исследованиях детей школьного возраста и подростков;

• в аспекте этиопатогенеза. Выделяются органические и функциональные причины нарушения и характерные симптомокомплексы речевых нарушений. В настоящее время этот подход отражен в клинико-педагогической классификации:

Нарушения устной речи

Расстройства фонационного оформления речи:

афония, дисфония — отсутствие или нарушение голоса,

брадилалия — патологически замедленный темп речи,

тахилалия — патологически убыстренный темп речи,

заикание — нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата,

дислалия — нарушение произносительной стороны речи при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата,

ринолалия — нарушение тембра голоса и звукопроизнесения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата,

дизартрия — нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата.

Нарушение структурно-семантического оформления высказывания:

алалия — отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга,

афазия — полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга.

Нарушения письменной речи

дислексия (алексия) - частичное (полное) нарушение процессов чтения,

дисграфия (аграфия) — частичное (полное) специфическое нарушение процессов письма. [3]

Положительным в клинико-педагогической классификации является то, что она строится на признаках, максимально дифференцирующих виды речевых нарушений, позволяющих логопеду на основании комплексного подхода квалифицировать дефект речи при разных формах аномального развития и осуществлять логопедическое воздействие с максимальным учетом индивидуальных особенностей ребенка. [2]

В то же время в приведенной классификации не учитывается принцип системного подхода, который основывается на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов речи: звуковой (произносительной) ее стороны, фонематического восприятия, лексико-грамматического строя, а также на взаимосвязи нарушений речи с другими сторонами психического развития ребенка. [3]

Логопедическая наука и практика в настоящее время ориентируются на обучение и воспитание детей с нарушением развития речи и на необходимость разработки содержания и методов логопедического воздействия для работы с коллективом детей. В 60-70 гг. в ИКП РАО была разработана психолого-педагогическая классификация на основе лингвистических и психологических критериев, среди которых в большей степени учитываются структурные компоненты речевой системы; функциональные аспекты речи; соотношение видов речевой деятельности. [3] Схематически психолого-педагогическая классификация выглядит следующим образом:

Нарушение языковых средств общения (компонентов речи):

фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН), т.е. нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными расстройствами, вследствие дефектов восприятия и произнесения фонем;

общее недоразвитие речи (ОНР 1 - 3-го уровня, нерезко выраженное общее недоразвитие речи), которое объединяет сложные речевые расстройства, т. е. те случаи, когда у детей по разным причинам нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой сторонам.

Нарушения в применении языковых средств общения в речевой деятельности (коммуникативный аспект):

заикание,

проявления речевого негативизма и др.

В данной классификации нарушения письма и чтения трактуются как отсроченные проявления ФФН и/или ОНР, обусловленные у детей несформированностью фонетических и морфологических обобщений в устной речи. [3]

Дети с речевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы. [4]

Наличие органического поражения мозга обусловливает то, что эти дети плохо переносят жару, духоту, езду в транспорте, долгое качание на качелях, нередко они жалуются на головные боли, тошноту и головокружения. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

Такие дети быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т.е. быстро устают). Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в руках, болтают ногами и т.п. Они эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется. Нередко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, навязчивости, беспокойства. Значительно реже у них наблюдаются заторможенность и вялость. Эти дети довольно быстро утомляются, причем это утомление накапливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребенка, на его самочувствии. Это может проявляться в усилении головных болей, расстройстве сна, вялости либо, напротив, повышенной двигательной активности. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на занятии, встают, ходят по группе, выбегают в приёмную во время занятия. В свободное время дети излишне возбудимы, не реагируют на замечания, а после с трудом сосредотачиваются на занятии.

Как правило, у таких детей отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность.

Психическое состояние этих детей неустойчиво, в связи с чем их работоспособность резко меняется. В период психосоматического благополучия такие дети могут достигать довольно высоких результатов в учебе.

Дети с функциональными отклонениями в состоянии ЦНС эмоционально реактивны, легко дают невротические реакции и даже расстройства в ответ на замечание, плохую отметку, неуважительное отношение со стороны учителя и детей. Их поведение может характеризоваться негативизмом, повышенной возбудимостью, агрессией или, напротив, повышенной застенчивостью, нерешительностью, пугливостью. Все это в целом свидетельствует об особом состоянии центральной нервной системы детей, страдающих речевыми расстройствами. [4]

3

Диалогическая речь ребёнка предшествует монологической, подготавливая почву для последней. В то же время, диалогическая и монологическая речь являются разновидностью связной речи и по этому развитие диалогической речи у детей дошкольного возраста будет рассматриваться в рамках развития связной речи. В связи с этим, мы считаем необходимым отметит, что «связная речь, - подчёркивал Ф.А. Сохин, - это не просто последовательность связных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Связная речь как бы вбирает в себя достижения ребёнка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя».

Связная речь представляет собой сложную форму речевой деятельности. Она носит характер систематического последовательного развёрнутого изложения. Возникновение связной речи происходит ещё в дошкольный период.

Для того, чтобы более точно и качественно описать развитие диалогической речи у детей с нарушением речи необходимо выбрать какое-то конкретное и более узкое нарушение. Изучив подробно специальную педагогическую и логопедическую литературу нами было выбрано ОНР III уровня.

Следует отметить, что третий уровень речевого развития характеризуется развернутой фразовой ре­чью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для дан­ного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нару­шаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов пред­ложения. Возросли возможности детей в использовании предложных конструкций с включением в отдельных случаях простых предлогов. В самостоятельной речи уменьшилось число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т.д.. Однако специально направленные задания позволяют выявить трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах

Ребенок с ОНР третьего уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Наряду с этим, ребенок затрудняется в правильном выборе произво­дя­щей основы («человек, который дома строит»-«доматель»), использует неадекватные аффиксальные элементы (вместо «мойщик»-«мойчик»; вместо «лисья»-«лисник»). Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением.(41)

Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки. Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет определить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры.

Наряду с заметным улучшением звукопроизношения наблюдается недостаточная дифференциация звуков на слух: дети с трудом выполняют задания на вы­деление первого и последнего звука в слове, подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук. Таким образом, у ребенка с третьим уровнем ре­чевого развития операции звука слогового анализа и синтеза оказываются не­дос­таточно сформированными, а это, в свою очередь, будет служить препятствием для овладения чтением и письмом

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

Становление связной речи у детей с общим недоразвитием речи осуществляется замедленными темпами и характеризуется определёнными качественными особенностями. Дети с общим недоразвитием речи довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно – ответной формы речи. Переход же к самостоятельному связному высказыванию труден для детей с общим недоразвитием речи и во многих случаях затягивается. В процессе актуализации связной речи дети с общим недоразвитием речи нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи, которая оказывается либо в форме вопросов, либо в подсказке. Более лёгкой является ситуативная речь, т.е. речь с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию.

Особенности связных высказываний у детей с общим недоразвитием речи во многом определяются и характером заданий, формой связных высказываний (пересказ, рассказ по серии сюжетных картинок, самостоятельный рассказ на заданную тему и т.д.).

У детей с общим недоразвитием речи нарушается как внутренний (смысловой) уровень, так и языковой уровень связной речи.

Смысловой уровень ( внутреннее программирование) связной речи оказывается нарушенным в той или иной мере у всех детей с общим недоразвитием речи. Чем более сложным по степени самостоятельности является задание, чем больше оно связано с необходимостью смыслового программирования высказывания, тем труднее оно выполняется.

, нарушения связной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены многими факторами: недостаточным анализом ситуации, трудностью выделения из образа ситуации существенных и второстепенных компонентов (элементов), нарушением смыслового программирования содержания связного текста, недоразвитием способности удерживать программу, неумением развёртывать смысловую программу в виде серии предложений, связанных между собой.

Особенно большую трудность для детей с ОНР представляют инвестированные предложения, пред­ложения пассивные, а также сложноподчиненные предложения.

Нарушения синтаксиса проявляются как на уров­не глубинного, так и на уровне поверхностного син­таксиса.

На глубинном уровне нарушения синтаксиса про­являются в трудностях овладения семантическими компонентами (объектными, локативными, атрибу­тивными), в трудностях организации семантиче­ской структуры высказывания. На поверхностном уровне - в нарушении грамматических связей меж­ду словами, в неправильной последовательности слов в предложении.

Уровень развития диалогической речи, столь необходимой для социальной адаптации человека, у рассматриваемого контингента детей крайне низкий. В связи с недоразвитием речи, узким кругом интересов и мотивов младшие школьники редко являются инициаторами общения. Они не умеют слушать то, о чём их спрашивают, и не всегда отвечают на заданный им вопрос, а если и отвечают, то зачастую невпопад. Ответы детей могут быть или чрезмерно сжатыми, или излишне пространными. В последнем случае они по содержанию далеки от вопроса, изобилуют повторениями, несут в себе неадекватную информацию. В силу недостаточной сформированности речи, особенностей мотивационной и эмоционально – волевой сферы многие учащиеся не знают, как начать разговор, как задать вопрос, особенно незнакомому человеку, как ответить на его вопросы.

Особенности, характерные для диалогов детей с ОНР: недостаточная информативность; нарушение логической организации, взаимосвязанности высказываний; лексико-грамматические нарушения; неадекватность высказываний, их недостаточный объем.

Выявлены факторы, влияющие на возникновение вышеуказанных особенностей: несформированность речемыслительной деятельности; недостаточный запас знаний и неумение использовать имеющиеся языковые средства; сниженные коммуникативные потребности и познавательные возможности детей.

Работа по развитию диалогической речи предполагает усвоение речевого материала и его актуализацию в разных ситуациях общения. Основное направление коррекционного воздействия определяется необходимостью развития у заикающихся детей запаса знаний, навыков оперирования языком как средством общения, активизацией их мыслительной и познавательной деятельности[19].

Коммуникативная ориентация обучения способствует практическому овладению языковой системой в разнообразных ситуациях общения и развитию умения диалогического общения. Проблемное обучение в процессе коррекционной работы обеспечивает активизацию мыслительной и речевой деятельности. Диалог осуществляется с собеседником в целях передачи результата мыслительной деятельности, оформленного языковыми средствами.

Литература

1. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии/ Б.П.Пузанов, В.И.Селиверстов, С.Н.Шаховская, Ю.А.Костенкова; Под ред. Б.П.Пузанова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998.

2. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. – М.: Просвещение, 1991.

3. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие/ Е.А.Стребелева, А.Л.Венгер, Е.А.Екжанова и др.; Под ред. Е.А.Стребелевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

4. Специальная педагогика/ Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

5. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова.- М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997.- 400 с.

Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 2001. - №5. – с. 51-61.

Арушанова А., Рычагова Е., Дурова Н. Истоки диалога // Дошкольное воспитание. – 2002. - №10. – с. 82-90.

Болотина Л. Р. Дошкольная педагогика. – М.: Академия, 1997. – 232с.

Бородич А. М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 255с.

Ветрова В. В., Смирнова Е. О. Ребенок учится говорить. – М.: Знание, 1988. – 94с.

Винокур Т. Г. О некото­рых синтаксических особенностях диалогической речи // Ис­следования по грамматике русского литературного языка. – М.: изд. АН СССР, 1955. – 154с.

Гербова В. Занятия по развитию речи в средней группе // Дошкольное воспитание. – 2000. - №3. – с. 78-80.

Гербова В. В. Занятия по развитию речи с детьми 2-4 лет. – М.: Просвещение, 1993. – 127с.

Глинка Г. А. Буду говорить, читать, писать правильно. – СПб.; М.; Харьков, Минск: Питер, 1998. – 221с.

Горшкова Е. Учите детей общаться // Дошкольное воспитание. – 2000. - №12. – с. 91-93.

Грецик Т. Взаимодействие детского сада и семьи по развитию речи // Дошкольное воспитание. – 2000. - №6. – с. 54-56.

Детская речь и пути ее совершенствования. Сб. науч. трудов. – Свердловск: СГПИ, 1989. – 109с.

Занятия по развитию речи в детском саду / Под ред. О. С. Ушаковой. – М.: Современность, 1999. – 363с.

Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. – М.: Академия, 2000. – 416с.

Короткова Э. Л. Обеспечение речевой практики при взаимосвязи работы над развитием диалогической и монологической речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.201-202.

Крылова Н. М. Влияние беседы на умственное и речевое развитие детей // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.204-208.

Колодяжная Т. П. Колунова Л. А. Речевое развитие ребенка в детском саду: новые подходы. Методические рекомендации для руководителей и воспитателей ДОУ,- Ростов – н/Д: ТЦ «Учитель», 2002. – 32с.

Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.49-52.

Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок? – М.: Просвещение, 1988. – 157с.

Новотворцева Н. В. Развитие речи детей. – Ярославль: Гринго, 1995. – 236с.

Основы теории рече­вой деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева. — М.: Просвещение, 1974. – 148с.

Пеньевская Л. А. Влияние на речь маленьких детей общения с более старшими // Дошкольное воспита­ние. - 1963. - № 2. - С. 13-17.

Придумай слово: Речевые игры и упражнения для дошкольников. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2001. – 223с.

Программа и методика развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / Автор-составитель Ушакова О. С. – М.: АПО, 1994. – 63с.

Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду. Сб. науч. трудов. Редкол. Ф. А. Сохин. – М.: АПН СССР, 1987. – 120с.

Развитие речи дошкольника: Сб. науч. трудов / Под ред. О. С. Ушаковой. – М.: АПН СССР, 1990. - 137с.

Радина К. К. Метод беседы в воспитательно-образовательной работе с детьми старшей группы детского сада // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.221-229.

Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. – М.: Просвещение, 1966. – 175с.

Сохин Ф. А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольников // Вопросы психологии. – 1989. - №3. – с. 21-24.

Тихеева Е.И. Развитие речи детей - М.: Просвещение, 1972. – 280с.

Ушакова О. С. Развитие речи дошкольника. – М.: Изд-во института психотерапии, 2001. – 237с.

Флерина Е. А. Разговорная речь в детском саду // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.210-115.

Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование // Отв. ред. А. А. Леонтьев. М.: Наука, 1986. С. 17–58.

1. Колодяжная Т. П. Колунова Л. А. «Речевое развитие ребенка в детском саду: новые подходы». – Ростов-н/Д:ТЦ «Учитель», 2002. 21с. [↑](#footnote-ref-2)
2. Винокур Т. Г. О некото­рых синтаксических особенностях диалогической речи // Ис­следования по грамматике русского литературного языка. – М.: изд. АН СССР, 1955. – с.56. [↑](#footnote-ref-3)