

**КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ
РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР**

Ишмухамедова Диляра Шамильевна

Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции

«Ясенево», город Москва

dilmos@mail.ru

COGNITIVE BASED CLASSES FOR CONNECTED SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH SPEECH DELAY, STAGE II

Статья посвящена изучению способов применения порождающей модели речи в процессе обучения дошкольников с общим недоразвитием речи. Одним из основополагающих моментов теории является понятие «языковой способности» и «когнитивной базы обучения». Эксперименты показывают, что последовательное применение данного подхода в логопедических занятиях способно дать очень хорошие результаты, которые достигаются через применение такой наглядности, как семейные фотографии.

Ключевые слова: когнитивная основа речи, ОНР, дошкольники, логопедия, порождающая модель речи, языковая способность, наглядность, визуальные средства обучения, речевые интенции, мотивация, фотографии

The article is devoted to the study of generating model of speech production. The principal point of the theory is the so-called linguistic and cognitive potential in a human being. Proper application of this theory to building speaking habits in pre-school children with speech delay can generate very good results through the application of a special type of visual aid – family photographs, the experiments show.

Key words: cognitive foundation of speech, speech delay, speech pathologist, speech generating model, linguistic ability, visual aid in teaching, speech intentions, motivation.

Единственно надежным и продуктивным методом развития речевых интенций у детей с общим недоразвитием речи является *метод воспитания эмоционально мотивированной личности в ходе непосредственного постоянного наблюдения за ребенком в процессе его развития и последующей динамической коррекции его мотивационной среды в процессе освоения им окружающей действительности*. Вероятно, не будет преувеличением считать, что такое наблюдение и такая коррекция возможны практически исключительно в единстве педагогических усилий членов семьи и учителя-логопеда. Все остальные подходы, взятые в отдельности, включая (пусть даже очень эффективные) занятия в детских дошкольных учреждениях способны принести относительно маловпечатляющие результаты, которые с легкостью разрушаются в нездоровой семейной обстановке или в тех ситуациях, когда родители полностью устранились от участия в воспитании своих же детей, переложив весь груз ответственности на плечи педагога дошкольного учреждения.

Однако речь не является внешне привнесенной способностью. Ее нельзя сравнить с такой естественной способностью человека, как ходьба, которая, так же как и речь, развивается в очень раннем возрасте. Не соотносима она и с умением выполнять набор элементарных операций по самообслуживанию – принятию пищи, одеванию, умыванию и др. Иными словами, на начальном этапе развития личности нельзя механически обучить ребенка речи, – как можно было бы научить его читать и писать буквы или выполнять простые физические упражнения. Речь неотделима от самой личности ребенка и с годами именно пространство речи является зеркалом его нравственных, психологических, интеллектуальных качеств.

Речь является именно тем, чем, в сущности, является сам человек. В силу этой причины воспитание речи – это, в первую очередь, воспитание самого человека с опорой на имеющиеся у него при рождении задатки, таланты, умения, быстроту реакции и т.д. В этом смысле общее недоразвитие речи,

при сохранном общем интеллекте, можно воспринимать как недоразвитие личности в целом ряде существенных для органического вживания человека в общество – способностей и умений. Таким образом, педагог, осуществляющий свою деятельность в отрыве от непосредственного окружения, без постоянного наблюдения за ребенком в естественной среде обитания, способен достичь лишь крайне нестойких результатов на этапе, предшествующем автоматизации речи, и которые рассыпятся в прах при переходе человека к самостоятельному освоению мира без помощи воспитателей и педагогов.

Еще одно важное наблюдение, касающееся развития речевых способностей ребенка, относится к его эмоциональной ауре. Исторически речь имеет кинетическую природу, и возникла она как естественная эмоциональная реакция человека на различные психофизиологические состояния – боль, холод, жару, тревогу, страх, любовь. Но это происходило в далекие исторические периоды – в эпоху становления человека и выделения его из всех живых существ на Земле как носителя разума. Однако в современной жизни из одного и того же невнятного детского бормотания и игры со звуками мы получаем речь на разных языках и самого разного уровня понятийной глубины и наполнения, которая обусловлена жизнью человека в обществе. Таким образом, при чрезвычайно благоприятной психологической атмосфере в детском дошкольном учреждении, которое посещает ребенок, его речь может долго оставаться неразвитой при сложной и психологически напряженной семейной обстановке, которая сковывает его естественное речевое творчество.

В естественном развитии ребенок выхватывает из речи взрослых фрагменты и, по-своему жонглируя ими, моделирует свое собственное пространство эмоционально-психологических состояний, связанных с этой речью. Невозможно представить себе, чтобы в дошкольном возрасте ребенок обладал бы таким уровнем абстрактного мышления, которое позволяло бы ему воспринимать произносимые им фрагменты речи, (которые он, разумеется, воспринимает как первые в своей жизни «кирпичики» коммуникации), в отрыве от реальных ситуаций общения, в которых он с этими «кирпичиками» позна-

комился, и манипулирование ребенком этими фрагментами речи, в сущности, соотносимо с манипулированием в его сознании ситуациями жизни, в которых он с ними познакомился.

Именно в силу этих причин при обучении ребенка с общим недоразвитием речи необходимо, прежде всего, на наиболее раннем этапе выявлять причины и степень этого недоразвития, которые в доминирующем большинстве случаев связаны не с органическими изменениями, а с элементарной педагогической запущенностью – неспособностью родителей создать вокруг ребенка эмоциональную ситуацию, провоцирующую ребенка к освоению окружающего мира через речь. В результате такого ущербного логокогнитивного сознания страдает, более широко и личность ребенка, ограниченно развиваясь в своем полунемом невыраженном мире.

Таким образом, задача учителя-логопеда, в первую очередь, заключается в том, чтобы изыскать (разумеется, совместно с родителями и членами семьи, которые проводят с ребенком большую часть времени) предельно разнообразный инструментарий эмоциональных поводов для оживления застывшего в немой эмоции безъязыкового сознания ребенка. Подвижные игры, семейные фотографии, упражнения на развитие мелкой моторики в видах деятельности, напоминающих повседневную деятельность родителей и прочих членов семьи, в которой развивается ребенок, являются первой и необходимой основой для развития устойчивых интенций к связной речи ребенка.

В жизни ребенка и в жизни взрослого человека речь имеет разную онтологическую природу. Если для взрослого человека речь – это реализация абстрактной системы семиотических обобщений, в которой говорящий часто действует как инженер-конструктор, выхолащивающий конкретику, то речь ребенка – это способ существования на определенном этапе развития. Взрослые часто настолько активно обучают ребенка говорению, что у него не может не возникнуть ощущения, что именно это и есть его новый мир. Именно это ощущение и подталкивает его к экспериментаторству с элементами речи, которое в его сознании существует как игра с этой самой реальностью.

Именно такой видоизмененный им самим мир он и видит в своей внутренней речи (кто не помнит «Алису в Стране Чудес» Льюиса Кэрролла или песенку Арканова А., Певзнера К. «Оранжевое небо»). Талантливый педагог должен суметь воссоздать у ребенка с общим недоразвитием речи это осознание себя самого как архитектора-конструктора своей жизни, привить ему желание играть языком, который в его синкретическом мышлении заживет как податливый материал формирования самой жизни и зажжет тем самым в его сознании искру любопытства, мотивации к освоению окружающего ребенка мира. Сначала это произойдет с уже известными самому ребенку ситуациями жизни, когда специалист по развитию речи совместно с родителями и воспитателями вызывает в памяти ребенка хорошо знакомые ему ситуации, разыгрывая вместе с ним ситуационные сценки, разбирая те моменты, которые отражены на семейных фотографиях, а затем, постепенно отходя от этих комфортных и уютных для ребенка коммуникативных ситуаций, научит его быстрее и уверенней адаптироваться к новым ситуациям жизни.

По мнению выдающегося русского ученого, психолога А. А. Леонтьева, в основе речевого воспитания лежит не «грамматическая модель», а «порождающая», привязанная к конкретным ситуациям речевого общения. Воспитание речи дошкольника соответствует этому положению еще в большей степени, чем в случае со взрослыми людьми, поскольку абстрактное мышление, на котором могла бы строиться грамматическая модель обучения, еще не развито у старших дошкольников с нормальным развитием, не говоря уже о детях с общим недоразвитием речи. Об этом, кстати говоря, свидетельствуют и данные другого выдающегося психолога Жана Пиаже, который писал: «нужно предполагать, что детское рассуждение значительно отличается от нашего, и что оно менее дедуктивно и в особенности менее строго». Пиаже говорит о двух основных характеристиках детского мышления, на смену которым в определенном возрасте приходит грамматика и логика. По мнению ученого, ребенок следует своей спонтанной тенденции воспринимать мир с помощью глобальных образов, вместо того, чтобы различать детали немед-

ленно, без анализа находить аналогию между предметами и словами, чуждыми одни другим, тенденции связывать между собой разнородные явления, обнаруживать основание для всякого события, даже случайного. Важно, что, принимая связь своих впечатлений за связь самих вещей, ребенок переносит значение слова на ряд лишь внешне связанных явлений или объектов.

Американский психолог Дж. Брунер подчеркивал, что на первой, дошкольной стадии умственного развития ребенка его интеллектуальная деятельность состоит в основном «в установлении связей между опытом и действием; его интерес сводится к манипулированию предметами и овладению миром через действие. /.../ Основное достижение этой так называемой предоперационной стадии состоит в том, что ребенок научается представлять внешний мир с помощью символов, полученных путем простого общения. /.../ На этой стадии возможности преподавателя в объяснении ребенку [некоторых фундаментальных] понятий, лежащих в основе точных наук, даже в самой наглядной форме, весьма ограничены».

В свете сказанного определим задачу учителя-логопеда, работающего с ребенком с общим недоразвитием речи, как задачу построения в его сознании «самой жизни», в комплексе когнитивных, психоэмоциональных и, разумеется, языковых средств. Отчетливо понимая, что язык в жизни ребенка не просто абстрактный инструмент общения, а **средство познания окружающей среды** (*Что это? – Это лестница. Ты можешь залезть по ней на гору. Почему солнце светит? – Это большая звездочка. И нам от нее тепло и светло. А как водичка течет? – В ней живет много капелек. Они как одна дружная семья всегда бегут вместе!*), **себя самого** (*А почему у меня пальчики маленькие, а у тебя большие? – Так ты же растешь потихоньку – и у тебя вырастут. И т.д.*) и **отношений между близкими ребенку людьми** (*Смотри как мама любит бабушку! Бабушка – это тоже ее мама! А моя мама тоже будет старенькая? – Обязательно! И ты когда вырастешь, тоже будешь любить свою маму. А потом твою детки тоже буду любить свою бабушку – тебя!*).

Именно в силу указанных обстоятельств речи нельзя научить абстрактно. Для ребенка – это инструмент существования, и если учитель-логопед не понимает и не разобрался в том, как живет его подопечный, кто его родители, какая у него семья, – то едва ли обучение стандартных общих фраз принесет хоть какие-то плоды – они просто-напросто ребенку не пригодятся, и он быстро о них забудет. *Ребенок с общим недоразвитием речи – это человек с дефицитным инструментом самопознания себя в окружающей среде*, и поэтому при проведении речевых занятий с ним следует выдвигать на первый план то, что имеет наивысший рефлексивный потенциал – семейные фотографии, реальные ситуации жизни, когда родители и члены семьи повторяют дома те же выражения, которые ребенок усвоил на занятии или строят домашнюю среду вокруг ребенка в соответствии с рекомендованной педагогом когнитивной средой. Учитель-логопед, разумеется, более осведомлен о специфике психофизиологического развития ребенка на разных этапах его развития и может своевременно подсказать родителям, чем наиболее эффективно заниматься с ребенком в разные периоды его развития (обобщения – транспорт, фрукты овощи, семья, домашние животные и т.д.). Отвечая на естественные потребности ребенка, обусловленные особенностями его развития в разные периоды жизни, родители и педагоги закладывают крепкую основу развития живой, ситуативно обусловленной связной речи ребенка.

Особняком стоит вопрос о том, какие факторы являются релевантными для воспитания связной речи у детей с ОНР, в отличие от детей в норме. Как уже отмечалось выше у большинства старших дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается слабое развитие неречевых психических функций, которые тесно увязаны с речью, таких как внимание, восприятие, память, мышление. У них отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. У этих детей понижена вербальная память, продуктивность запоминания, они забывают сложные элементы и последовательность заданий. У некоторых из них пониженная активность припоминания сочетается с ограничениями в познавательной дея-

тельности. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, дети отстают в развитии ассоциированных психологических навыков, без которых возникновение порождающей речи либо затруднено, либо невозможно.

Что имеется в виду? В первую очередь, нормальные реакции ребенка на ситуации жизни, разворачивающиеся вокруг него в каждую секунду времени, наблюдаемая ими реакция на эти ситуации со стороны взрослых (в том числе речевая), механизмы запоминания всей типичной ситуации в комплексе ее психологических и интонационно-речевых особенностей (когда взрослый побуждает ребенка путем задавания вопросов реагировать на ситуации – либо просто имитируя его собственные реакции, либо путем оживления в его памяти схожих ситуаций общения, когда ребенок присутствовал, слышал или сам принимал участие в разговоре). Именно на этом этапе и может проявляться психофизиологическое отставание, которое, в конечном итоге, и ведет к отставанию речевому. Если восприятие ребенка рассеяно, он либо вообще не реагирует на происходящее или его реакции настолько бурные, что левополушарная активность полностью затмевается неконтролируемой эмоцией. В результате страдают внимание и память, а самые необходимые блоки («фонетические слова») порождающей модели речи не формируются. Отсюда четко выявляется объект психолого-педагогической коррекции и, соответственно, механизмы проведения такой работы.

В первую очередь, необходимо выявить или искусственно создать такие ситуации общения, в которых реакции ребенка с ОНР будут вполне адекватные, полные, а внимание не рассеяно. Задача учителя-логопеда в такие моменты состоит в том, чтобы заставить ребенка повторять правильные общепринятые словесные реакции на происходящее, закрепив их с помощью той или иной положительной оценкой их действий.

Однако все богатство детской жизни и традиционного для ребенка кругозора в этом возрасте невозможно уложить в такие искусственные речевые модели, да и ребенок, мы уверены, будет чувствовать неестественность про-

исходящего. В результате, избыточное влияние на левополушарную активность детей даст лишь ограниченные результаты. Где же выход из ситуации? Где тот полный набор речевых мотиваций ребенка, который составит богатый фон для корректирующей деятельности педагога? Ответ вполне очевиден – в семье, в реальной и наиболее естественной для самого ребенка среде обитания.

Но память ребенка с нарушениями в развитии не настолько хороша, чтобы систематизировать и при необходимости произвольно предлагать те или иные усвоенные им в результате спонтанного применения *порождающей модели* фрагменты речи. Должен существовать некоторый «толчок», семиотический знак, который выведет на поверхность всю ситуацию общения и заставит ребенка говорить, а педагога корректировать произведенную речь. При этом, как говорится, каждый будет заниматься своим делом.

Многочисленные эксперименты с разными видами наглядности на наших занятиях в учебно-речевом центре привели нас к осознанию того факта, что наилучшим образом эту функцию выполняют семейные фотографии, поскольку, в сущности, запечатлевают эмоциональный и речевой опыт ребенка, в особенности, когда фотографии содержат в себе фрагменты значительных, важных событий жизни дошкольника, в которых его общение со взрослыми и сверстниками было максимальным. Именно здесь находится «хранилище» порождающих моделей речи, которые педагогу предстоит вынести на поверхность.

На наш взгляд, семейные фотографии, используемые в качестве наглядности, являются, в первую очередь, прекрасной мотивацией, которая помогает легко обойти всевозможные преграды, возникающие на пути говорения у дошкольника с общим недоразвитием речи, а также знаком, символом, которые естественным путем подталкивают ребенка к говорению.

В заключение отметим, что ребенок получает ситуативно-обусловленные речевые модели в более или менее готовом виде от взрослых. Но характер применения этих моделей далеко не всегда универсальный и

обусловлен множеством факторов морально-этического характера. И учителю-логопеду важно не пропустить и проконтролировать тот особый момент в развитии ребенка, когда элементарная имитация речевой деятельности ребенком сменяется осознанным употреблением усвоенных речевых конструкций в привязке к его собственной жизни в том микроколлективе, в котором он развивается.

Использованная литература:

1. Басов М.Я. Общие основы педологии. – СПб: «Алетейя», 2007. – 773 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. Предисловие и общая редакция А.Р.Лурия. – Москва: изд-во «Прогресс». – 1977.
3. Власенко И.Т., Чиркина Г.В. Методы обследования речи у детей. – М., 1996.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь / Собрание сочинений – М., 1982. – Т. 2. С.361.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.
6. Екжанова Е. А. Методика исследования готовности к школьному обучению. Изд-во «КАРО». – 2008 .
7. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. – М.: Просвещение, 2003 .
8. Ишмухамедова Д.Ш. Семейные фотографии как эффективное средство в коррекционной работе учителя логопеда» в сб.«Семья в системе общечеловеческих ценностей». Под ред. Е.А. Екжановой. – Москва «Крылья», 2008.
9. Коррекция нарушений речи у дошкольников / Составители: Сековец Л.С., Разумова Л.И., Дюнина Н.Я., Ситникова Г.П. Нижний Новгород, 1999.

10. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М., 1970. – С. 314–370)
11. Пиаже Жан Моральное суждение у ребенка. – Москва: изд-во «Академический проект», 2006. – 477 с.
12. Пиаже Жан Речь и мышление ребенка. – Москва: изд-во «Римис». – 2008 .