Курсовая работа по дисциплине

«Общая психология: психология мышления и речи»

на тему «Основные этапы онтогенеза речи»

Оглавление

Введение

1. Общие сведения о речи

1.1 Виды речи

1.2 Функции речи

1.3 Свойства речи

1.4 Речь и мышление

2. Физиология речи

3. Теоретические проблемы происхождения речи. Теории речевого развития

4. Онтогенез речевого развития

4.1 Ранний речевой онтогенез

4.2 Речевое развитие после 1 года

5. Нарушения речи

6. Практическая часть. Рекомендации по оптимизации работы с детьми, имеющими нарушения речи

Заключение

Библиографический список

Введение

Проблема развития и формирования речевого общения остается одной из актуальных в теории и практике психологии. Формирование речи как способа общения является одним из главных аспектов в процессе социализации и последующей адаптации в окружающей действительности, в связи с этим данная тема остаётся актуальной на протяжении многих десятилетий.

Нельзя недооценивать развитие речи как процесс овладения родным языком, приобретение навыка пользоваться им как средством познания мира и самого себя. Благодаря появлению речи стало возможным использовать общечеловеческий опыт, накапливать и передавать знания из поколения в поколение. Знание онтогенеза речи позволяет своевременно начать коррекционную работу и предотвратить отрицательное влияние нарушений речи на психику ребёнка. Таким образом, проблема онтогенеза речи является актуальной.

Важно отметить, что понятия «речь», «речевой акт» и «язык» не тождественны в полном смысле этого слова. Язык - это в первую очередь система условных символов, посредством которых передаются сочетания звуков, обладающих для людей определенным значением и смыслом. Речевой акт же - это целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принимаемыми в конкретном обществе.

Мышление и речь развиваются в процессе и под влиянием труда и по сути являются общественно-историческими продуктами ряда эпох, так как творцом и носителем языка является всё общество в целом, а не отдельные люди и они совершенствуются от одной эпохи к другой.

Проблема речи разработана достаточно основательно: многие психологи, дефектологи, лингвисты и педагоги внесли свой вклад в изучение речевой деятельности. Так как наиболее важным в развитии речи и других психических процессов является преимущественно детство, этот возраст исследован наиболее тщательно. В данной работе теоретической основой будут служить работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Н.И. Жинкина и Д.Б. Эльконина [6, 17, 30].

Цель исследования: создать группу рекомендаций для оптимизации работы с детьми, имеющими речевые нарушения. Центральной проблемой исследования является вопрос о том, как сделать работу с детьми, имеющими речевые нарушения, наиболее продуктивной.

Для достижения вышеназванной цели исследования были поставлены следующие задачи:

. Осуществить теоретический анализ вопроса онтогенеза речи и речевых нарушений с помощью изучения отечественной и зарубежной литературы для понимания структуры и факторов, оказывающих на формирование речи непосредственное влияние.

. Проанализировать основные этапы онтогенеза речи и ключевые её характеристики и на данной основе выявить, как и почему возникают речевые нарушения, а также в чем эти нарушения проявляются.

. Создать группу рекомендаций по работе с детьми, имеющими речевые нарушения, показав возможность преодоления данных нарушений.

Основными методами исследования являлись: теоретический анализ литературы, касающейся онтогенеза речи, а также обобщение и систематизация изученного материала.

1. Общие сведения о речи

Речь выступает объектом изучения целого ряда наук: лингвистика, риторика, психолингвистика, семиотика и т.д. В настоящее время существуют в разных областях знаний существуют различные трактовки определения речи, при их обобщении можно получить следующую вариацию: речь - исторически сложившаяся форма общения людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определённых правил, один из видов коммуникативной деятельности человека.

Деятельность общения осуществляется на основе номинации, обобщения и познания, которые реализуются речью. Через речь психология и опыт одного человека становятся доступными другим людям, обогащают их, способствуют их развитию. Без неё человек не имел бы возможности получать и передавать разнообразную информацию, в частности - такую, которая несёт большую смысловую нагрузку или фиксирует в себе то, что невозможно воспринять с помощью органов чувств (абстрактные понятия, непосредственно не воспринимаемые явления, законы, правила и т.п.). Без письменной речи человек был бы лишён возможности узнать, как и чем жили люди предыдущих поколений.

1.1 Виды речи

Все виды речи можно отобразить следующим образом (схема 1).

Каждая из структур, типов и видов речи имеет свои специфические особенности и может быть представлена как образование той или иной степени сложности.

По локализации выделяют внешнюю и внутреннюю речь. Внешней называют звучащую, осознаваемую речь, которой мы пользуемся в повседневном общении для обмена информацией с другими людьми. Она является ведущей в процессе общения поэтому ее основное качество - доступность для восприятия другого человека. Внешняя речь может быть письменной и устной. Письменная речь представляет собой развернутое речевое высказывание в точной и ясной форме изложения - тексте. Если речь предназначена для широкой читательской аудитории, то следует позаботиться о ее обоснованности, содержательности, увлекательности.



Схема 1 - Виды речи

Устная речь более выразительная, так как используются мимика, жесты, интонация, голосовая модуляция и т. п. Специфика этого вида в том, что сразу же можно видеть реакцию слушателей на слова говорящего, что позволяет определенным образом корректировать речь. Устная речь подразделяется на монологическую и диалогическую, также некоторые исследователи выделяют речь в форме полилога. По роли слушателя выделяют активную и пассивную форму речи.

Монологическая речь - речь одного человека. Ее основное достоинство заключается в возможности донести до слушателей собственную мысль без искажения и с необходимыми доказательствами. Она может произноситься и в присутствии других людей, но не предполагает каких-либо речевых реакций воспринимающих.

Диалогическая речь происходит между двумя или несколькими лицами. Это более легкий вид речи, так как не требует развернутости, доказательности, продуманности в построении фраз. Ее недостаток в том, что говорящие могут перебивать друг друга, искажать разговор, не до конца высказывать свои мысли. Подразделяется на ситуативную и контекстуальную речь. Ситуативная речь малопонятная для человека, не посвященного в ситуацию. В ней присутствует много междометий, мало или нет совсем имен собственных, которые заменяются местоимениями. Контекстуальная речь - более развернутая, предшествующие высказывания обуславливают возникновение последующих.

Полилогическая речь объединяет в себе компоненты диалогической и монологической речи и имеет вид развернутого и усложненного диалога. Участников в такой речи должно быть более трёх. Содержание, характер отображения предмета речи и коммуникативная направленность полилога практически совпадает с монологом. Отличие заключается в том, что поставленные задачи речевой коммуникации здесь решаются коллективно - при совместном участии целой группы людей, так как структура полилога включает как диалоги двух или сразу нескольких собеседников, так и отдельные монологические высказывания некоторых участников полилога. Полилоги можно разделить на три группы по характеру синтаксических связей:

· построенные встречными связями;

· построенные и встречными и присоединительными связями;

· построенные только присоединительными связями.

Эгоцентрическая речь - речь человека, обращенная на себя самого и не рассчитанная на какую-либо реакцию со стороны окружающих. Это промежуточный вид между внешней и внутренней речью. Наиболее часто этот вид речи проявляется у детей среднего дошкольного возраста, когда в процессе игры или рисования, лепки они комментируют свои действия, ни к кому конкретно не обращаясь. У взрослых также иногда можно встретить эгоцентрическую речь (например, при решении интеллектуальных задач, в ходе которых возможно рассуждение вслух). Внутренняя речь - речь про себя. Ее наиболее характерные черты - это фрагментарность, отрывочность, сокращенность.

Слушающий, разумеется, тоже прикладывает определенные усилия для понимания того, что ему говорят. В процессе слушания слова и фразы говорящего повторяются про себя. Внешне это не проявляется, хотя речевая деятельность присутствует. При этом активность слушающего может быть очень разной: от равнодушной до чрезмерно активной.

Выделяется поэтому активная и пассивная формы речевой деятельности. Активная речь - спонтанное (идущее изнутри) говорение вслух, человек говорит то, что хочет сказать. Пассивная форма - повторение за собеседником (обычно про себя, но иногда это повторение как бы прорывается наружу и человек вслух следует за активно говорящим).

По средствам, которые осуществляют речь можно выделить жестовую и звуковую речь. кроме слов звуковая речь включает ряд звуковых явлений и выразительных качеств голоса, таких как темп речи, модуляция высоты голоса, ритм, тембр, интонация, дикция, специфические звуки (смех, хмыканье и пр.). Жестовая речь, во-первых, может быть представлена общепринятыми жестами (с закреплёнными за ними в той или иной культуре значениями, т.к. один и тот же жест может иметь различное значение в разных культурах), экспрессивными (сопровождающими высказывание и служащими для большей выразительности речи) или специальными (например, язык глухонемых или принятые в некоторых профессиональных группах жесты). Во-вторых, выразительные средства могут быть классифицированы на мимику (сокращения мышц лица) и пантомимику (движения конечностей, туловища и головы). В-третьих, собственно жесты могут быть классифицированы на так называемые «иллюстраторы», «регуляторы», «эмблемы», «адапторы», «аффекторы» и т.д.

По структурным составляющим речь может быть фонетико-фонетической, лексической и грамматической. Фонетико-фонематическая структура речи связана с овладением звуковым составом языка, лексическая - его словарным составом, а грамматическая - его строением (способами словообразования, сочетания слов в предложения и т.п.).

1.2 Функции речи

По своему значению речь многофункциональна. Она является не только средством общения, но и средством мышления, носителем сознания, памяти, средством управления поведением других людей и регуляции собственного поведения человека. Исследуя работы отечественных авторов, можно выделить следующие функции речи:

. Коммуникативная. Центральная исторически наиболее ранняя функция речи выражается в применении речи в процессе общения, обеспечивает непосредственную передачу знаний, эмоций и чувств. Применяется в первую очередь, как внешнее речевое поведение, направленное на установление контакта с другим человеком. Внутри самой функции можно выделить 3 аспекта: информационный (передача информации между субъектами общения), выразительный (передаёт чувства и отношения произносящего), волеизъявительный (оказывает воздействие на собеседника, в результате чего он воспринимает мнение говорящего и подчиняется его воле).

. Функция социализации, благодаря которой происходит приобщение и интериоризация культурно-исторических ценностей в процессе получения ребёнком навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе.

. Номинативная/сигнификативная функция обеспечивает обозначение появление названий предметов действительности и идеальных объектов (понятия радости, любви, дружбы).

. Указательная/индикативная функция - использование речи для передачи другому человеку сообщения с указанием на какой-либо объект.

. Познавательная/когнитивная функция заключается в том, что ребенок получает сведения о мире, в котором он появился, из речи взрослых и сверстников. Значение данной функции нельзя недооценивать, так как благодаря ей ребенок может узнать не только о реально существующих предметах и текущих событиях, но и о предметах и событиях древности, а также событиях, планируемых в будущем.

. Экспрессивная функция речи является одной из наиболее стойких и проявляется не только в речи, но в большей степени в голосе и ритмической организации высказывания. Её роль - отражать отношение человека к событиям действительности, передавать его эмоциональное состояние и личностные особенности.

. Регулирующую функция речи обычно дифференцируют на саморегулирующую (планирование собственного поведения), индивидуально-регулирующую (оказание воздействие на конкретного человека) и коллективно-регулирующую (оказание воздействия на группу людей). Данная функция помогает фиксировать результаты и сопровождать сам процесс собственной деятельности и объективировать собственные действия, осознавать их [8].

.3 Свойства речи

Из коммуникативной функции речи вытекают некоторые её свойства: общественная обусловленность, активность, намеренность. Речь в человеческом обществе возникла благодаря активной направленности речевого поведения человека в коллективе на выражение своих намерений, желаний. Речевое высказывание в процессе социальной коммуникации всегда употребляется человеком для достижения какого-либо результата. Высказывание не может быть осуществлено без намерений, без активности. Но главными свойствами речи являются [1, c.47]:

. Содержательность обусловлена присутствующим в ней объёмом выраженных мыслей, чувств, значительностью и соответствием реальности. Содержательной речь может называться в том случае, если в ней в достаточной степени обстоятельно излагаются мысли или они серьёзны и глубоки.

. Понятность речи зависит от уровня компетентности слушателя в излагаемом вопросе и умению говорящего лаконично, логично и кратко выражать мысль без злоупотребления специальной терминологией с применением в нужных местах пауз.

. Выразительность речи определяется уровнем её эмоциональной насыщенности. Обеспечить её можно отчетливой дикцией, правильно расставленными акцентами и интонацией.

. Воздейственность речи - степень влияния содержания речи на чувства, убеждения, волю и поведение других людей, во многом определяется идейным содержанием. Особенное значение данная функция приобретает в учебной деятельности, агитационной работе и в управлении.

.4 Речь и мышление

Для психологии крайне важен вопрос о взаимосвязи мышления и речи. Существующие попытки его разрешения в истории психологической науки диаметрально противоположны: от полной дифференциации мышления и речи до их отождествления.

В настоящее время можно сказать, что соотношение речи и мышления многоаспектно и иногда даже противоречиво, так как в данное время психология рассматривает мышление и речь как связанные неразрывно, но в то же время самостоятельно существующие координаты. Главное различие между ними заключается в том, что речь существует по законам грамматического строя языка, а мышление протекает на основе логики. Сам процесс речи устанавливается смысловыми отношениями между значениями слов, в то время как мышление формируется при создании речевой формы. Мысль как внутреннее движение «протекает» через ряд планов, как переход от мысли в слово и обратно.

Все психические процессы взаимосвязаны с речью: с помощью речи, которая контролируется и регулируется непосредственно человеком, становится возможным управление и организация структуры восприятия, памяти, внимания и воображения. Контроль восприятия и внимания обеспечивает смысловое обобщение информации и, таким образом, возможность хранить информацию дольше.

Полноценное развитие и формирование навыков и психических функций у человека происходит в определенный период. Навык общения также детерминирован развитием центральной нервной системы, но основным определяющим фактором для его развития является отношение речи и мышления. Отклонения и нарушения в развитии центральной нервной системы могут привести к дизонтогенезу.

Несмотря на то, что речь и мышление существуют неразрывно, между ними нет тождества, также, как и между речью и мыслью. Мышление как активный, целенаправленный процесс, является ведущим по отношению к речи, для разных видов речи их единство осуществляется в разных формах. Но только благодаря речи, позволяющей создать материальную оболочку для мысли возможен сам процесс мышления, т.е. человеческое мышление невозможно без языка. Следует уточнить, что устная речь не является единственным средством общения, а значит, коммуникативная сторона мышления не должна ограничиваться его вербализуемостью.

2. Физиология речи

Развитие членораздельной речи помимо изменения слуха на определённом этапе эволюции человечества вызвало совершенствование речевых органов:

· изменение формы нижней челюсти и степени ее подвижности, которое было обеспечено развитием произношения звуков;

· увеличение полости рта для большей свободы движений языка;

· изменение некоторых мышц лицевого скелета и т. д.

Следовательно, человеческая речь возникла уже на достаточно подготовленной биологической эволюцией анатомической и физиологической основе.

Ребенок рождается с подготовленным для речи анатомо-физиологическим совершенным аппаратом, что является одним из отличий человека от животных. Речь при этом не является врожденной, аналогично тому, как навыки не передаются по наследству. Она формируется благодаря стимуляции со стороны родителей и в напрямую зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения, от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней жизни ребенка.

Если до 3-6 лет не обеспечить воспитание, развитие речи и других высших психических функций, человек становится неполноценным на всю жизнь, так как компенсировать в более позднем периоде данное развитие практически невозможно. Человек - удивительное существо и способен приспособиться к совершенно различным условиям, в которых он появляется на свет, если оказать ему даже минимально необходимую поддержку (питание и опека в первый год жизни и обучение навыкам добычи пищи позднее). Ярким примером тому могут служить «дети Маугли», которые, находясь в раннем возрасте в изоляции от общественной жизни, выжили, но не смогли в более позднем возрасте приспособиться к жизни с другими людьми (многие из них не могут ходить прямо и освоить человеческий язык).

Известно, что в семьях, бедных речевыми побуждениями, не занимающихся детьми, дети говорят мало или начинают говорить поздно. Отставание в речевом развитии у таких детей зачастую сопровождается и общим отставанием в развитии, даже если природные интеллектуальные и речевые способности у них могут быть совершенно нормальными.

Формирование многообразных, достаточно гибких и высоко-дифференцированных, тонко различающихся между собой рече-произносительных движений, а также точности слухового анализа звуков речи было тесно связано с дальнейшим развитием коры больших полушарий головного мозга, с усложнением всего ее строения, всей ее деятельности. Это привело к развитию тех областей коры, в которых прежде всего осуществляется анализ речевых сигналов: от движений органов речи (центр Брока) и слуховых речевых сигналов (центр Вёрнике). Возникновение членораздельной речи наряду с трудом, явилось крайне значимым фактором под влиянием которых кора приобрела специфически человеческие особенности как анатомического строения, так и своих функций.

Главным механизмом восприятия речи является слуховой центр речи Вéрнике (верхняя височная извилина левого полушария): он обрабатывает акустическую информацию из первичной слуховой коры, обеспечивает понимание смысла слов, организацию их в предложения, формирует внутреннюю речь, а также передает информацию через дугообразный пучок в двигательный центр устной речи, хранящий программы артикуляции.

Функциональная асимметрия полушарий:

· Левое - вербальное - полушарие обеспечивает анализ смысла слов, организацию их в предложения, их осознание, формирование внутренней речи. Левое полушарие превосходит правое в способности понимать письменную речь и, в отличии от правого, может озвучить ту информацию, которую получает.

· Правое полушарие обслуживает невербальный канал связи: различение интонации, мужских и женских голосов, мелодий, оно способно анализировать отдельные слова, но не в состоянии организовывать их в предложения. Речедвигательная функция правого полушария значительно редуцирована за счет него могут повторяться отдельные слоги, слова, пение, заученные тексты, но отсутствует способность организовывать слова в незаученные предложения.

Устная речь до 10-летнего возраста контролируются обоими полушариями. Имеется возможность «переноса» речевых функций из доминантного полушария в субдоминантное.

Оптический центр речи (угловая извилина на границе затылочной, височной и теменной долей левого полушария) обрабатывает зрительную информацию, поступившую из первичной и вторичной зрительной коры, обеспечивает понимание письменной речи; затем информация переносится в центр Вернике (связь зрительной и акустической формы слова) и передает информацию в двигательный центр устной речи.

Механизмы воспроизведения речи:

· Двигательный центр устной речи (центр Брокá, кора нижней лобной извилины) у большинства людей расположен в левом полушарии (приблизительно 95 % у правшей и 70 % у левшей) содержит командные нейроны, обеспечивающие программирование речевых конструкций и управляет через переднюю центральную извилину сокращениями мышц языка, губ, гортани, дыхательными мышцами.

· Двигательный центр письменной речи (средняя лобная извилина в поле левого полушария, расположена рядом с зоной, управляющей движениями правой руки).

Поведение человека регулируется первой (как у животных), а также второй (словесной) сигнальной системой. Вторая система сигнализации состоит в восприятии слов - слышимых, произносимых вслух или про себя и видимых (например, при чтении и письме). Способность понимать, а затем и произносить слова возникает у ребёнка в результате ассоциации определённых звуков, образующих слова со зрительными, тактильными и другими впечатлениями о внешних объектах.

Выделяют две «стороны» речи: экспрессивную (выражение) и импрессивную (понимание). Их развитие происходит асинхронно и обеспечивается различными механизмами: одни отделы и центры мозга задействованы при акустическом и оптическом восприятии речи, другие - при двигательной регуляции голосового аппарата. В целом деятельность второй сигнальной системы обеспечивается функцией двигательного, слухового и зрительного анализаторов, а ведущая роль в регуляции речи принадлежит лобным отделам коры больших полушарий головного мозга.

речь нарушение мышление

3. Теоретические проблемы происхождения речи. Теории речевого развития

Существует множество теорий, объясняющих развитие речи у человека. Потребность в словесном сопровождении общения людей друг с другом была вызвана потребностью в сотрудничестве. Несмотря на то, что изначально язык человека был крайне прост и имел скудный словарный запас и примитивный грамматический строй, с самого начала исторического развития человеческого общества он был именно языковым и имел инстинктивный характер, тогда как жесты и выразительные движения только лишь выступали в качестве вспомогательных средств общения. Мысль об инстинктивном голосовом общении у предков человека как предпосылки для возникновения речи подтверждается исследованием членораздельных голосовых реакций животных: у современных обезьян выделяется около десяти разнохарактерных звуков, позволяющих им эти реакции воспроизводить. Словарь и грамматика медленно претерпевали изменения вместе с развитием труда и общественной жизни, так как в процессе труда человеку приходилось встречаться с всё большим количеством значимых предметов и явлений, и, соответственно, образовывать всё большее количество понятий.

Само использование языковыми средствами общения - отличительная черта человеческого общества. Именно благодаря освоению языка радикально изменилось взаимоотношение человека с окружающим миром и была перестроена его познавательная и практическая деятельность. Слово оформило цель действия человека, именно обозначение словом придавало цели разумный направленный характер. Все зависимости и связи, выявленные в деятельности, были зафиксированы словом. Слово первоначально выступало звукосочетанием, которое для группы людей обозначало одно и то же. У человека, воспринимающего речь, образовалось представление, понятие или мысль об этом предмете или явлении.

Сторонники бихевиоризма особую роль в развитии речи отводят среде, в которую помещен ребенок. При этом одни из них считают, что ребенок усваивает язык путем последовательных приближений под давлением социальной среды, в которой за одними звуками следует подкрепление, а за другими нет. Другие сторонники бихевиористического подхода особо подчеркивают роль подражания речи родителей [11, c. 32].

Согласно конструктивистской теории Ж. Пиаже, развитие языка не отличается от развития других психических процессов (восприятия, памяти, мышления) и происходит при взаимодействии ребенка со средой. При этом язык не играет никакой роли в развитии мышления и интеллекта.

Теория Выготского многое внесла в общее учение о речи: экспериментально им было установлено, что значения слов развиваются в детском возрасте, и были определены основные ступени в их развитии; было объяснено развитие научных понятий ребенка по сравнению с его спонтанными понятиями и выяснены основные законы этого развития; была раскрыта психологическая природа письменной (как самостоятельная функция речи) и внутренней речи и их отношение к мышлению. Согласно концепции Л.С. Выготского, волевое и произвольное поведение есть поведение, опосредованное знаком. Основная функция знаковых средств состоит в объективизации собственного поведения. Наиболее универсальной системой знаковых средств является речь. Поэтому центральной линией развития произвольности у Л.С. Выготского является развитие речевого опосредования [6, c. 321-323].

4. Онтогенез речевого развития

Речь возникает и развивается в онтогенезе, т.е. прижизненно. Родители, разумеется, обучают ребёнка речи. Но это не значит, что с рождения овладение родным языком, речью является для ребёнка специфической, имеющей свою определённую цель, сознательной деятельностью. Такая деятельность появляется гораздо позже - в школе - при овладении письменной речью, изучении грамматики, т.е. системы норм языка, которым на практике к тому времени ребёнок уже владеет. Первичное овладение «живой» речью совершается в процессе общения с людьми, обусловленном потребностями ребёнка.

Можно отразить развитие речи в следующей таблице (таблица 1) [12, 15, 17]:

Таблица 1 - Этапы развития речи

|  |  |
| --- | --- |
| Возраст | Характеристика речи |
| От рождения до года | Пассивная речь: нет понимания интонации, имеющиеся конструкции часто повторяются. Основы закладываются с помощью плача, гуления, воркования, жестов, а затем первых слов. |
| 1 - 1,5 года | Автономная речь: не совпадает с речью взрослых артикуляционно и фонетически, а также по значению. Связь между словами неоднозначна и связана с эмоционально-непосредственной связью со взрослым и ситуацией |
| 1,5 - 3 лет | Активная речь: слова-действия с целью изменения коммуникативной ситуации (по сути слова являются глаголами). Растёт активный словарь. |
| 3 - 4 года | Ребенок может одновременно говорить и играть. Он знает примерно 800-1000 слов. К любимым словам ребенка относятся «почему», «что» и «кто». В большинстве случаев можно понять, что говорит ребенок. |
| 4 - 5,5 лет | Словарный запас до 2000 слов, появляется возможность пересказа рассказа по картинкам, а также возможность описания картинок при правильном употреблении большинства грамматических элементов. Большинство звуков произносятся правильно. В речи много описательных слов, а также появляется относительное понимание абстрактных понятий. |
| 5,5 - 7 лет | Словарный запас увеличивается до 5000 слов, в нём активно накапливаются образные слова и выражения, устойчивые словосочетания. Ребенок может описывать, чем схожи и чем различаются два предмета, пересказывать истории или события без помощи картинок, а также воспроизводить содержание прошлых бесед и событий. |
| 8 лет | К этому возрасту ребенок владеет всеми звуками речи, а также может варьировать скорость речи, высоту и громкость голоса. Он правильно использует сложные предложения и может вести разговор со взрослыми. |

Основные факты речевого развития, как и их теоретическое понимание, будут представлены в данной работе в двух разделах, относящихся к:

а) раннему периоду жизни, от рождения до года;

б) периоду после первого года жизни.

Эти периоды разделены потому, что обычно в районе года (возможно, и раньше, но чаще - позднее) в развитии детей, в том числе речевом, происходят важные изменения, в результате которых возникают качественно новые особенности в их психической и, в частности, речевой деятельности. Время перехода к речевому периоду неодинаково у разных детей. Поэтому при разделении указанных периодов важен не конкретный календарный момент, а качественные особенности развития, проявление новых форм психологического функционирования.

.1 Ранний речевой онтогенез

Отрезок онтогенеза от рождения до 12-14 мес. обычно квалифицируется как предречевой, или дословесный. По его завершении у нормально развивающегося ребенка, как правило, появляются первые слова. Для описания данного периода (сенсомоторного интеллекта, по Ж. Пиаже) удобно выделять в нем стадии, появление каждой из них связано с возникновением новых психологических возможностей младенца. В последующем изложении на каждой стадии будут выделены три основные линии младенческого развития:

а) двигательные проявления;

б) формы общения;

в) вокализации.

Возрастные границы между стадиями, повторим, приблизительны и индивидуально вариативны.

На первой стадии (первый месяц жизни ребенка) в поведении новорожденного преобладают прирожденные рефлексы, и развитие идет за счет медленных пошаговых приспособлений простых рефлексов к условиям внешней среды. Пиаже отмечает, что младенец первого месяца жизни находится в состоянии глубокого эгоцентризма, внешняя действительность для него смутна, слабо отделена от него самого.

Однако очень рано новорожденный обнаруживает зачаточные формы общения с близкими. Так, присутствие матери уже в первую неделю жизни малыша оказывает успокоительное действие. На второй неделе ласковое голосовое обращение к ребенку, тактильный контакт с ним начинают вызывать реакцию сосредоточения и замирания. Существуют данные, позволяющие установить еще более раннюю датировку начальных форм контакта ребенка со взрослым. Это указывает на естественно обусловленную основу общения и очень раннее ее проявление.

Первые голосовые реакции ребенка совершенно отчетливы. Появление на свет в норме сопровождается криком новорожденного, и первые месяцы жизни здоровые дети плачут достаточно много. Крик и плач новорожденных является биологически полезной функцией, помогающей окружающим понимать неблагоприятные для новорожденного ситуации и устранять их. У начальных голосовых проявлений новорожденных существует сугубо психологическая функция, которая состоит в том, что с их помощью выражаются субъективные состояния малыша. На первом месяце жизни с помощью крика и плача ребенок выражает свои лишь негативные недифференцированные состояния. В результате постепенного развития общих психофизиологических механизмов эти голосовые явления позднее оказываются способными выражать позитивные состояния, а затем при нормальном развитии ребенка превратятся в его речь.

На второй стадии (обычно второй-четвертый месяцы) прирожденные рефлексы под влиянием опыта и повторений преобразуются, возникают первые простые двигательные навыки. Механизмом возникновения новых возможностей Пиаже считает так называемые циркулярные реакции. Они состоят в том, что, совершив некоторое действие (порой случайно), младенец затем многократно повторяет его. Вследствие повторения действие закрепляется, образуя прочную схему. В результате этого создается новая поведенческая форма. Первые случаи циркулярной реакции обычно сосредоточены на теле ребенка - это так называемые первичные циркулярные реакции. Типичным примером могут служить акты, предваряющие хватание: ребенок скребет предмет, привлекший его внимание, пытается его схватить, отпускает и снова повторяет последовательность: скребет, схватывает, отпускает. Такие последовательности повторяются многократно, в результате чего малыш научается более или менее ловко удерживать предметы в руках.

Формы общения младенца со старшими на данной стадии становятся более явными, расширяется сфера их проявлений. На втором-третьем месяцах жизни появляется «комплекс оживления». Ребенок реагирует на приближение взрослого радостным возбуждением - на лице у него появляется улыбка, моторика тела усиливается, возникают неоформленные вокализации.

Характерным феноменом в области общения становятся циркулярные формы - повторяющиеся проявления одних и тех же реакций. Замечено, что матери интуитивно улавливают циркулярность действий малышей. По данным ряда западных исследований, большинство игр, которые используют матери со своими малышами в это время, включают ритмические повторения воздействий на них, вызывающие повторяющиеся ответные реакции детей.

Изменения наблюдаются и в голосовых проявлениях младенца. В 2-4 месяца появляются первичные вокализации, известные как гуление, переходящее позднее в лепет. Первичные вокализации имеют спонтанный характер и проявляются у ребенка в состоянии спокойного бодрствования. На слух они воспринимаются как гласноподобные звуки, близкие к нейтральным гласным взрослых. Эти проявления, очевидно, имеют чисто биологические основания, поскольку по всему миру дети гулят практически одинаково, независимо от языкового окружения. Гулят и лепечут как нормально слышащие дети, так и глухие от рождения. Гуление - это первичная циркулярная форма голосовой активности малыша. Она свидетельствует о «пробуждении» и постепенном нарастании через повторение латентных двигательных программ.

На третьей стадии развития (пятый-восьмой месяцы) циркулярные реакции переходят во вторичную форму. Это понятие относится к более развитым поведенческим формам. Важным приобретением третьей стадии становится возникновение первых форм преднамеренности. Они проявляются в нацеленности ребенка на объект, наличии промежуточных действий, служащих средством достижения цели, в произвольном приспособлении к новой ситуации. Общение малыша с окружающими обнаруживает тенденцию к расширению своей сферы и появлению реакций, которые могут быть сближены с преднамеренными.

В голосовых проявлениях младенца этого возраста сохраняется крик и плач, гуление переходит в форму, которую можно квалифицировать как лепет. Особенность лепета в его зрелой форме составляет наличие в вокализациях слоговых элементов и неоднократное повторение малышом одного и того же или сходных слогов, например «та-та-та», «па-па», «ма-ба-ба» и т. п. Лепет также можно рассматривать как форму развитой (вторичной) циркулярной реакции, включающей элементы произвольного управления со стороны ребенка.

Для четвертой стадии (около 9-12 мес.) становится характерным отчетливое проявление преднамеренных форм двигательного поведения. Для ребенка теперь обычно достигать поставленной цели путем преодоления препятствия на своем пути.

В общении младенцев рассматриваемого возраста с окружающими возникают и развиваются так называемые конвенциональные, или условленные, формы общения. Младенец обращается ко взрослому в поисках помощи, подает побудительные сигналы - хнычет, выражает беспокойство и т. д. Такого рода коммуникативные сигналы становятся затем постоянными и понимаемыми общающимися сторонами, т. е. конвенциализируются. Их внешнее выражение приобретает черты лаконичности, они как бы только намекают на желательное действие.

Голосовые проявления ребенка на данной стадии развития включают плач и крик в ответ на неприятные воздействия, а в эмоционально нейтральной или позитивной ситуации - гуление и лепет. Дополнительно к этим феноменам обнаруживается значимое для речевого развития явление произвольной, хотя и неоформленной вокализации - «младенческое пение». Оно состоит в том, что малыш производит вокализации различной аффективной окраски. «Младенческое пение» завершает формирование дословесного «коммуникативного каркаса»: оказывается сформированной способность выразить в конвенциональной форме свои желания в ситуации общения, побудить окружающих к их исполнению, использовать для этого произвольно управляемые голосовые сигналы. Однако сами голосовые сигналы остаются еще неоформленными, «дословесными». И вот в конце этого этапа психического развития обычно возникают первые детские слова. Эти слова чрезвычайно специфичны, часто мало похожи на соответствующие слова окружающих как по звучанию, так особенно и по значению. И все же взрослые отличают их появление и отмечают их значимость для успешного психического развития ребенка.

В анализе дословесного развития младенца естественно встает вопрос: в чем состоит побудительная сила того механизма, который осуществляет голосовую активность? Ответ на этот вопрос дает гипотеза, согласно которой мозг человека, подобно всякому другому органу, работает по принципу «взять-отдать». Это значит, что поступающие в мозг сенсорные сигналы вызывают тенденцию адекватной ответной реакции. Голосовое реагирование, богатое разнообразными возможностями и активное от рождения, является удобной формой такого рода реагирования. По сути, в своей начальной форме это есть общий принцип рефлекса. В речевой области он становится основой как бы внутренней активности речи, ее направленности, постоянно проявляющейся в более зрелом возрасте.

Необходимо также отметить, что в определенной временной точке дословесного развития становится специфически значимым фактор речевого общения окружающих с младенцем. Это тот момент, когда малыш оказывается способным воспринимать речевые образцы для имитации, а тем самым и для усвоения используемого окружающими языка.

В течение первого периода развития речи (с рождения и до конца - начала 2 года) ребёнок прежде всего приобретает пассивный фонетический (звуковой) материал, овладевает своим голосовым аппаратом и научается понимать речь окружающих. Первые звуки ребенка - это крики (инстинктивные врождённые реакции на голод, холод, боль и т.д.). В начале 3 месяца появляется лепет - игра звуком, который более свободен от инстинктивных реакций, не имеет своей целью удовлетворение потребности ребёнка в пище и т.п. В течение этого периода появляется большее разнообразие звуков, благодаря чему подготавливается возможность дальнейшего овладения звуковым составом слов речи окружающих ребёнка людей. Примерно с 5 месяцев появляется первое примитивное понимание речи. Слово для ребёнка на данном этапе ассоциативно либо условно-рефлекторно связано с ситуацией. К концу 1 - началу 2 года появляются первые осмысленные слова, произносимые ребёнком, которые по своему значению выражают преимущественно потребности, эмоциональные состояния, желания ребёнка.

4.2 Речевое развитие после 1 года

Обычно к концу первого - началу второго года жизни у ребенка на фоне продолжающегося лепета и «младенческого пения» появляются звукокомплексы, которые квалифицируются окружающими как первые детские слова. По своему звуковому оформлению они могут быть близкими к лепетным звукокомплексам (типа «ма-ма», «па-па») и получили название «нянечные слова». Их звучание оказывается сходным у детей всего мира. Принципиальное отличие первых слов от лепета заключается в их осмысленности, отмечаемой окружающими. Эта осмысленность довольно трудно поддается объективному определению. Первые детские слова обычно не имеют прямых референтов, т. е. не называют конкретные предметы или явления мира. Их семантика своеобразна, вследствие чего их квалифицируют порой как однословные предложения. Это своеобразие состоит в том, что одним словом малыш обозначает целую ситуацию, причем одно и то же слово может относиться ко многим ситуациям.

К 2-летнему возрасту словарь малышей порой насчитывает до 25 слов. В дальнейшем происходит его быстрый рост. Словарь 6-летних детей доходит в среднем уже до 15 000 слов, а к возрасту 10-12 лет практически сравнивается по объему с житейским словарем окружающих.

В возрасте от 1,5 до 2,5 лет при нормальном темпе развития происходит важный сдвиг в речевых проявлениях малышей - они начинают использовать соединение слов, появляются двухсловные предложения. Эти предложения часто имеют телеграфный стиль, т. е. грамматически не оформлены. Их семантическая направленность - указание местоположения объекта, описание событий, действий и др. Например: «Тося там, мама пруа (ушла), папа бай-бай (спит), еще моко (молока)» и т. п. Дальнейшее развитие двухсловных предложений связано с употреблением грамматических форм. В русском языке, представляющем собой по лингвистическому определению язык синтетического типа, это связано с появлением флексий, т. е. изменением грамматической формы слов при их сочетании. Например: «Моко (молоко) кипит. Мама хорошая. Папа большой». Это знаменательный момент речевого развития, обнаруживающий формирование грамматики в языке ребенка.

С этим моментом связано появление так называемого детского словотворчества, которое наблюдается обычно с 2,5-3 лет вплоть до школьного возраста. Термином «детское словотворчество» обозначается широко распространенное (а возможно, и всегда существующее в скрытом виде) явление детской речи. Оно состоит в том, что в ходе повседневного общения или игры малыши спонтанно включают в свою речь слова такой структуры, какая не используется в языке окружающих и тем самым не может быть имитационно усвоена ребенком. Это особые, «изобретенные» слова (неологизмы). По своей семантике они понятны и уместны в употреблении. Например: «брос» (то, что брошено), «кат» (действие катания), «пургинки» (частицы пурги), «сгибчивая» (береза), «долгее» (дольше), «стотая» (сотая), «саморубка» (мясорубка) и др. (Ушакова Т. Н., 1979; Чуковский К. И., 1966).

Существует еще один феномен детской речи периода 3-7 лет, получивший довольно широкое освещение в научной литературе и впервые описанный Ж. Пиаже под названием «эгоцентрическая речь». В этом феномене проявляются особенности коммуникативной стороны детской речи, состоящие в том, что дети указанного возраста в некоторых ситуациях (играя, рисуя и т. п.) говорят ни к кому не обращаясь, сами для себя, как бы думая вслух. По Пиаже, в возрасте 3-4 лет доля эгоцентрической речи (коэффициент эгоцентричности) составляет более 40 %, затем эта речь постепенно угасает, практически исчезая к школьному возрасту.

Развитие речи продолжается в школе. В связи с обучением чтению и письму собственная речь становится объектом анализа ребенка, что придает ей рефлексивный характер. При обучении дети усваивают новые понятия и связанные с ними слова и термины. Начинают осмысленно употребляться такие слова, как «причина», «время» и т. п. Вместе с расширением сферы общения у ребенка развивается способность использовать речь для установления и поддержания социальных отношений, т. е. развивается прагматический аспект его языка. Чрезвычайно важно, что дети научаются читать, понимать, а позднее и давать речевые описания событий. Это становится основой для их приобщения к широкому кругу знаний, представленных в книгах, т. е. к человеческой культуре.

Мы видели, что граница первого и второго года является рубежной. Этот рубеж определяется появлением первых слов. На этой границе обнаруживается, что речевые механизмы включают в себя семантическую и артикуляторно-звуковую составляющие.

Семантическая составляющая в пределах первого года представлена негативными или позитивными психическими состояниями, отражаемыми в диффузных вокализациях. Позднее, при появлении первых слов, она трансформируется в семантические состояния, соответствующие своему словесному выражению и образующие его значение. Семантическое состояние, связанное с первыми детскими словами, заметно отличается от такового у взрослого носителя языка. Оно носит диффузный характер, в нем отсутствуют референтная направленность (т. е. оно не указывает на конкретный объект мира) и индивидуальное своеобразие.

Значительные изменения в семантической составляющей происходят на протяжении всего дошкольного детства. В ряде исследований показано, что эти изменения определяются ходом когнитивного развития ребенка, которое является первичным по отношению к формированию грамматических форм. В определенной последовательности (от наиболее простых и наглядных случаев) ребенок усваивает семантические отношения в их категориальном обобщении: категории местоположения объекта, действия, агента, совершающего действие, его объекта и т. д.

Подобные семантические отношения ребенок начинает выражать раньше, чем у него появляются адекватные языковые формы. Например, локативные понятия (местоположение предмета), возникающие раньше других, во многих языках дети обозначают «обходным путем»: используя порой вспомогательные слова (типа «там») или соединение неоформленных слов: «кастрюля плита» (вместо «кастрюля на плите») и т. п. Вновь возникающее семантическое содержание обнаруживает свою первичность по сравнению с языковой формой, поскольку сначала выражается старым способом, новые же формы вводятся в употребление постепенно.

Еще одна важная линия развития семантики у детей состоит в придании наименований новым предметам, а также уточнение, дифференцирование сферы применения усваиваемых слов. Эта сторона семантического развития идет путем постепенного и длительного накопления заимствований и поправок от социума, не заканчиваясь в детском возрасте, а продолжаясь всю жизнь индивида.

Свою линию развития проходит артикуляторно-звуковая составляющая речевого механизма. С появлением первых имитированных слов происходит активное уточнение артикуляторной регуляции, дифференцирование способа произнесения накапливаемых слов. Здесь довольно существенна роль взрослых, дающих поправки малышам.

Другая линия развития произнесения слов - появление детского словотворчества. Исследования показали, что строение детских неологизмов отражает важные процессы, происходящие в скрытых словесных структурах мозга ребенка. Словесные структуры с общими элементами взаимодействуют между собой, в результате чего происходит дробление первоначально нерасчлененных психофизиологических единиц. В результате вычленяются и консолидируются такие части словесных структур, которые по лингвистической терминологии являются корнями и аффиксами слов. Эти элементы оказываются чрезвычайно важными для формирования обобщающих категориальных словесных структур (парадигм словоизменения и словообразования). На материале этих элементов у ребенка независимо от его сознания и воли начинают закладываться основы той громадной системы, которая образует грамматику языка.

Возникновение названных элементов создает также принципиально новую возможность для процесса создания из них новых слов, что и обнаруживается в детском словотворчестве. Такого рода продуцирование новых слов открывает для ребенка особый путь овладения языком - не столько имитирование вслед за окружающими, сколько изобретение в соответствии с законами, заложенными в структуре действующего языка. Таким образом, через детское словотворчество открывается важный фактор речевого развития на рассматриваемом этапе: внутренняя спонтанная активность в отношении воспринимаемого извне речевого материала. Эта активность обусловлена, с одной стороны, особенностями функционирования психики ребенка, а с другой - возможностями, предоставляемыми организацией усваиваемого языка.

Тот же фактор спонтанной активности обнаруживается в явлении эгоцентрической речи. Однако здесь этот фактор действует в ином аспекте. Эгоцентрическая речь - это проявление внутренней мотивированности речевого процесса в целом. Ребенок говорит эгоцентрически потому, что у него есть настоятельная потребность, или интенция, говорить, даже если его не слушают. Эту интенцию можно рассматривать как действие описанного выше принципа экстериоризации внутренних состояний. Значение направленности развивающейся детской речи постоянно подчеркивается исследователями.

Изменения, происходящие в элементах речевого механизма на протяжении дошкольного детства, оказываются независимыми от произвольных усилий и сознания малыша и в норме сопровождаются лишь небольшими управляющими воздействиями со стороны окружающих. Это означает, что усвоение основных элементов действующего языка (его лексики и грамматики) происходит при активном действии спонтанных внутренних сил ребенка и при пассивном предоставлении языковых данных со стороны носителей языка.

Приблизительно к 1,5 годам выделяется обозначающая функция речи. Ребёнок на этом этапе практически овладевает - при содействии взрослых - новым способом обращаться с вещами посредством слова. Он узнаёт, что посредством слова можно указать на вещь, обратить на неё внимание взрослых, получить её. Основным и решающим в речевом развитии ребёнка является то, что он получает возможность посредством речи вступать в сознательное общение с окружающими. Ребёнок начинает интересоваться названиями предметов, спрашивая «что это?», в связи с чем быстро растёт объём его словаря. Уже к 2,5 годам дети обучаются комбинировать слова, объединять их в небольшие (двух-трёхсловные) фразы; причём прогресс от таких фраз до составления развёрнутых предложений совершается очень быстро. Понимание отношения слова к предмету долгое время остается примитивным - слово представляется качеством вещи, её неотъемлемой частью.

На первых этапах ребёнок овладевает внешней речью. Поскольку изначально он общается со своим ближайшим окружением, причём в домашних условиях, предметом его речи является непосредственно воспринимаемое, речь обращена к людям, объединённым с ним общностью переживаемого, т.е. к близким. Речь на этом этапе ситуативна, в ней преобладают жестикуляция и другие выразительные средства (мимика, интонация и т.п.) над звуковой речью - ребёнок больше показывает, чем рассказывает. Понять сказанное можно, лишь находясь непосредственно в одной ситуации с ребёнком.

Затем, в возрасте около 3 лет, появляется другая социальная ситуация: дети в детском саду либо в песочнице во дворе. Новая ситуация общения требует новых форм речи - возникает необходимость в содержании речи отобразить все связи её предмета (того, о чём говорится) так, чтобы всё было понятно из самого контекста речи для любого человека, независимо от частной ситуации. Так начинается развитие связной, контекстной, логически выстроенной речи.

Возраст 3 лет называется сензитивным для развития речи. В течение дошкольного возраста, то есть от 3 до 6 лет, формируется грамматический строй речи - сначала рядоположение, затем формы, выражающие причинно-следственные и другие логические отношения, которые только в школе становится предметом специального изучения. Развитие речи на этом этапе опережает развитие мышления.

По мере овладения связной речью увеличивается удельный вес звуковой «регламентированной» речи и соответственно уменьшается сопровождающая её жестикуляция и другие выразительные средства, изначально непроизвольные. Сохраняются они в разной степени в зависимости от темперамента, эмоциональности и других свойств конкретной личности. Позже умение пользоваться выразительными средствами становится сознательно овладеваемым мастерством или искусством (например, актёра).

Внутренняя речь начинает формироваться гораздо позже внешней. Её формирование, совершенствование происходит в тесной взаимосвязи с развитием мышления. Процесс перехода от внешней речи к внутренней называется интериоризацией. Поскольку, овладевая языком, мы овладеваем формами мышления, зафиксированными в нём (логические взаимоотношения между явлениями и т.п.), постольку, когда ребёнок научается «говорить» про себя, внутренняя речь становится формой мышления. Содержание мышления (мысль) оформляется в словесную формулировку, но теперь уже во внутреннем плане, без проговаривания вслух.

В младшем школьном возрасте очень интенсивно развиваются коммуникативные формы и функции речевой деятельности, совершенствуются практические языковые навыки, существенно меняется словарный объем речи, происходит осознание речевой деятельности в целом. Ребенок активно усваивает слова, поскольку это предопределяют его потребности узнать, рассказать, повлиять на себя и на других. Начинается следующий этап развития речи - овладение письменной речью и чтением. Особенность этого этапа не только в овладении специфической техникой письма или чтения: речь развивается в сторону большей осознанности, логичности, поскольку понимание письменной речи является более сложной интеллектуальной операцией, чем понимание речи устной. В дальнейшем изучаемые в школе история, география и другие предметы расширяют словарный запас, горизонт понимания привычных слов; познание естественно-научных дисциплин формирует техническую мысль; литература развивает понимание подтекстов, переносных значений слов, метафор и т.д. Соответственно развивается мышление, повышается уровень обобщения, значения слов становятся наиболее полными. Можно сказать, что к концу школы (16-17 лет) завершается формирование основных структур речи.

Но на этом развитие речи как таковой не заканчивается. Дальнейшее её развитие идёт самыми различными путями: это может быть овладение научным мышлением и соответствующей ему речью и терминологией, творческое овладение речью (насыщение её более богатым, метафорическим содержанием), овладение различными стилистическими особенностями речи (в письменном творчестве, в ораторском мастерстве), овладение искусством спора, аргументированного доказательства и т.д.

5. Нарушения речи

Речевые нарушения могут происходить в любом звене речевого механизма: произносительном, воспринимающем, смысловом. Нарушения речи могут возникать как вследствие врожденного недоразвития всех или отдельных звеньев речевой системы, так и при различных заболеваниях, особенно при поражении речевых зон коры головного мозга.

Достаточно распространенным произносительным дефектом является заикание. Порой оно имеет тяжелые формы и доставляет страдание заикающемуся человеку, накладывая отпечаток на всю его жизнь. Более легкие дефекты проявляются в форме несовершенства произнесения отдельных звуков или их сочетаний. Произносительные дефекты речи в большинстве случаев поддаются коррекции, хотя нередко требуют от человека упорной работы под руководством специалиста-психолога, логопеда. Отклонения в восприятии устной речи связаны с нарушением слухового анализатора, причем как в его периферической, так и центральной части. Изменения восприятия речевых звуков могут проявляться в полной глухоте, разной степени снижении чувствительности ко всем речевым звукам или к отдельным из них. Нарушения смыслового звена речи обычно наступают в результате повреждения мозговых речевых зон, что может происходить из-за мозговых травм разной этиологии - нарушения мозгового кровообращения, механических воздействий.

Собственно патопсихолингвистические речевые нарушения связаны с патологией высших психических функций, сознания и личности, которые имеют место при психических заболеваниях. В литературе даются описания характерных особенности речи при различных душевных расстройствах [3].

· Прогрессивный паралич (вариант сифилитического психоза) - наблюдается невнятность произношения из-за нарушений артикуляции, позднее появляется интонационная немодулированность речи, неспособность понимания переносных значений пословиц, слов.

· Корсаковский психоз (встречается в 3-й стадии алкоголизма) - резкое расстройство памяти отражается и в речи, особенно в форме парафазии, т.е. подстановки неадекватного слова на место необходимого.

· Болезнь Пика и болезнь Альцгеймера (атрофические процессы мозга) - заметна стереотипность речи, высказывания больных состоят из одних и тех же слов и словосочетаний, которые произносятся с одинаковой интонацией.

· Эпилепсия - речь неясная, замедленная, "вязкая", с тенденцией к персеверации (повтору), характерна стереотипность и витиеватость речи с обилием уменьшительных форм слов. При нарастании слабоумия - бедность словаря (олигофазия).

· Маниакально-депрессивный психоз - при повышенном настроении речь громкая, торопливая, неумолкающая ни на минуту, "телеграфный стиль", скачки идей, отвлекаемость. Возникновение большого числа ассоциаций по созвучию, отсюда изобилие рифмующихся слов.

· Шизофрения - речевые симптомы очень разнообразны, что отражает многообразие форм болезни. В целом речь больных характеризуется нарушением механизмов опоры ее на прошлый речевой опыт, распадом закономерностей выбора слов, нарушением закономерной связи вербального и предметного значений понятий. Характерны преднамеренные искажения слов и "словотворчество" (неологизмы), замена конкретных понятий абстрактными и наоборот. Речь часто обстоятельная и резонерская, встречается семантическая разорванность или бессмысленность того или иного предложения при грамматической его целостности. Речь однотонная или больные иногда усиливают интонацию на второстепенной, вспомогательной части высказывания в ущерб основной смысловой части. Наблюдается эхолалия - повторение слов собеседника или вербигерация - бессмысленное выкрикивание одного и того же слова или высказывания.

· Нарушения речи при локальных поражениях мозга изучаются нейролингвистикой (раздел нейропсихологии), а нарушения и коррекция речи при задержке ее развития являются предметом исследования логопедии (отрасль педагогики).

Нарушения речи представляют собой отклонения от нормы в процессе функционирования механизмов речевой деятельности. Они подразделяются на нарушения устной речи и нарушения письменной речи.

Расстройства устной речи могут быть обусловлены нарушениями произносительной стороны речи (фонационного, внешнего оформления высказывания) и структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания (системное нарушение речи).

Расстройства фонационного оформления речи [3]:

. Дисфония (афония) - отсутствие или расстройство фонации вследствие патологических изменений голосового аппарата.

. Брадилалия (брадифразия) и тахилалия (тахифразия) - патологически замедленный или патологически ускоренный темп речи. Эти расстройства связаны с центрально обусловленными нарушениями реализации речевой программы (органическими или функциональными по своей природе).

. Заикание - нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата. Является центрально обусловленным, имеет органическую или функциональную (логоневроз) природу, возникает чаще в ходе речевого развития ребенка.

. Дислалия (косноязычие) - нарушение, недостатки звуко-произношения фонем при нормальном слухе и сохраненной иннервации речевого аппарата. Для обозначения искаженного произношения звуков используются международные термины, образованные от названий букв греческого алфавита с помощью суффикса "-изм": ротацизм - дефект произношения "р", ламбдацизм - "л", мацизм - "г", хитизм - "х", каппацизм - "к", сигматизм - свистящих и шипящих звуков и другие.

. Ринолалия (гнусавость) - нарушение тембра голоса и звуко-произношения из-за анатомо-физиологических дефектов речевого аппарата (расщелины неба, нарушения резонансных свойств полостей носа и другие).

. Дизартрия (косноязычие) - нарушение произношения без расстройства восприятия речи на слух, чтения и письма, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Расстройства структурно-семантического (внутреннего) оформления речи:

. Алалия (дисфазия, слухонемота) - отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка. Встречается примерно у 1% дошкольников (0,1% всего населения).

При моторной алалии нарушено произношение слов, родители таких детей характеризуют их как понимающих, но не желающих говорить. При сенсорной алалии нарушено понимание речи - ребенок слышит, но не понимает слов. Часто он довольно болтлив (повышенная речевая активность) и слышимые слова проговаривает по несколько раз как эхо (эхолалия), но смысла их он не улавливает.

. Афазия (утрата речи) - полная или частичная утрата речи (после того, как она уже была сформирована), обусловленная локальными поражениями головного мозга в результате травм головы, нейроинфекции и опухолей мозга. До 3 лет, пока речь еще не сформирована, диагностика афазии невозможна.

Существуют различные классификации афазий, отражающие тот или иной исторический период развития наук о речи. В настоящее время в нашей стране общепринятой является нейропсихологическая классификация афазий А.Р. Лурия, где выделено 7 форм афазий: сенсорная, акустико-мнестическая, оптико-мнестическая, моторная (афферентная и эфферентная), динамическая и семантическая.

Возникающая полная или частичная потеря речи называется афазией. Существуют различные ее формы:

моторная (больной испытывает трудности в произнесении слов);

сенсорная (больной не понимает устную речь или написанные слова);

синтаксическая (больной не может соединять слова или не понимает фразы);

амнестическая (больной испытывает затруднения в назывании предметов);

глобальная, представляющая сочетание различных форм.

Дифференцированная диагностика афазии не проста и требует последовательного выявления факторов, вызывающих болезнь. Состояние фонематического слуха оказывается ведущим при сенсорной афазии. При ее амнестической форме важны показатели объема восприятия, состояния вербальной памяти. Моторная афазия требует выявления состояния артикуляторного аппарата, а также способности переключения с одного речевого элемента на другой - со звука на звук при построении слова и со слова на слово при произнесении предложения. Такого рода диагностика является прерогативой специалиста - нейропсихолога и врача-невропатолога.

Нарушения письменной речи:

. Дислексия - частичное специфическое нарушение процесса чтения. Проявляется в затруднениях опознания и узнавания букв, в затруднениях слияния букв в слоги и слогов в слова, что приводит к неправильному воспроизведению звуковой формы слова, искажению понимания прочитанного. Дислексия встречается у 3% детей начальных классов массовой школы, чаще у мальчиков. Она объясняется несформированностью (нарушением) высших психических функций, качественной незрелостью головного мозга в его отдельных зонах. Например, при поражении правого полушария наблюдаются трудности при чтении левой части слова, слово прочитывается справа налево.

В зависимости оттого, какой из анализаторов первично нарушен, выделяют акустическую, оптическую и моторную формы дислексии. Семантическая дислексия проявляется в нарушении понимания прочитанных слов или текста при технически правильном чтении, а аграмматическая дислексия проявляется у ребенка в трудностях усвоения грамматического строя речи (неправильное согласование в роде, числе и падеже, неправильное употребление окончаний). Тактильная дислексия наблюдается у слепых детей и проявляется у них трудностями тактильного опознания букв азбуки Брайля.

. Дисграфия - частичное специфическое нарушение процесса письма. Проявляется в нестойкости оптико-пространственного образа буквы, в смешениях или пропусках букв. В случаях полной несформированности процесса письма говорят об аграфии. Аграфия проявляется нарушением способности писать правильно по смыслу и по форме при сохранности двигательной функции руки. Письмо представляет собой сложную, многоуровневую форму речевой деятельности, и в ней принимают участие и взаимодействуют различные анализаторы. Причины нарушений письма и чтения являются сходными.

6. Практическая часть. Рекомендации по оптимизации работы с детьми, имеющими нарушения речи

Изучение речевого развития ребенка позволяет естественно подойти к другим проблемам исследования речи. Именно так рассматривались исследования детской речи уже на первых же порах становления научной психологии, в начале XX в. Тогда появилось значительное количество публикаций в нашей стране и за рубежом, где описывались многие факты этого процесса (Н. А. Рыбников, А. Н. Гвоздев, К. Бюлер, К. и В. Штерны и др.). Вклад в эту литературу внесли не только ученые - психологи и лингвисты, - но и представители других профессий, интересующиеся родители, детские писатели. В результате разностороннего сбора материала ход речевого онтогенеза относительно давно оказался хорошо изученным с фактической точки зрения.

В настоящее время исследования приобрели еще больший масштаб [9, 14, 19, 32]. В некоторых странах работают объединенные коллективы исследователей, получающие материалы на огромных выборках детей. Их усилия направлены на то, чтобы определить возрастные и индивидуальные нормы формирования разных сторон речевой способности ребенка; рассматриваются данные усвоения детьми языков разного типа, выявляются формы существующих отклонений.

Несмотря на большое разнообразие методической литературы по организации работы с детьми, обучение детей с нарушениями речи требует поиска и внедрения новых эффективных методов работы, которые позволят обеспечить продуктивность усвоения знаний.

Во всем многообразии видов и форм нарушений речи, как правило, наиболее распространенным их проявлением является нарушение звукопроизносительной стороны речи, которое может быть как самостоятельным дефектом, так и включенным в симптомокомплекс более сложного речевого дефекта. Нарушения звукопроизношения затрудняют овладение детьми фонетической системой языка.

Безусловно, необходимо осуществлять учет имеющихся нарушений речи. Знание типа нарушения звукопроизношения позволяет определить особенности работы по обучению иностранному языку детей данной категории. При фонетических нарушениях звукопроизношения больше внимания необходимо уделять развитию артикуляционного аппарата, общей и мелкой моторики. При фонематических нарушениях основной акцент следует делать на развитии речевого слуха и фонематического слуха как одного из его компонентов.

В процессе разработки учебного материала и методологического инструментария необходимо учитывать не только возрастные, индивидуально-психологические особенности детей данной категории, но и структуру имеющегося у них речевого дефекта.

Успешное овладение ребенком с нарушениями речи знаний требует работы по развитию речедвигательного и речеслухового анализаторов. Поэтому у детей необходимо развивать фонематический слух, т. е. способность различать и воспроизводить все звуки речи, соотнося их с фонетической системой данного языка; вырабатывать хорошую дикцию, т. е. подвижность и дифференцированность движений органов артикуляционного аппарата, обеспечивающих четкое, ясное произношение каждого звука в отдельности, а также слов и фраз в целом; развивать речевое дыхание, т. е. умение производить короткий вдох и продолжительный ротовой выдох, обеспечивающий длительное и звучное произношение звуков речи, плавность и слитность произношения. Особое внимание необходимо уделить развитию слуховой памяти дошкольников с нарушениями речи, так как уровень ее ниже нормы, что затормаживает и в значительной степени осложняет усвоение детьми иностранного языка.

С целью повышения эффективности коррекционной работы с детьми раннего возраста можно выделить три уровня стимулирования сенсорного развития [14].

Первый уровень направлен на установление положительного эмоционального контакта, формирование интереса к действиям с игрушками, развитие элементарного игрового поведения, формирование у детей умения вслушиваться в речь, воспринимать речь окружающих, давать ответные двигательные и звуковые реакции. Задачи этого этапа обусловлены тем, что присутствие педагога, с которым у ребенка установлены эмоциональные контакты, создает ситуацию, в которой ребенок свободно ориентируется в окружающем. Благодаря этому происходит активное обогащение сенсорной деятельности.

На первом уровне обучения необходимо дать детям так же задания на развитие моторики пальцев рук. Это связано с последующим введением продуктивных видов деятельности (лепки, рисования, аппликации). Для успешного освоения изобразительной деятельностью необходимо овладеть своими движениями, уметь действовать ловко, уверенно, достаточно быстро.

Задачи второго уровня сенсорного стимулирования направлены на обучение детей сличению и группировке предметов по одному признаку (величине, цвету, форме), формированию соотносящих действий в дидактических играх с вкладышами, развитие целенаправленности, последовательности действий, развитие точности, согласованности движений рук, тактильных ощущений ребёнка с использованием различных поверхностей, с помощью лёгких массажных движений. Обучение таким практическим действиям, как прикладывание предметов друг к другу для сравнения, выбор и группировка по заданному признаку являлось важной задачей, так как именно на основе практических действий у детей формируются сенсорные эталоны.

На данном уровне обучения у детей раннего возраста с нарушениями речевого развития, отмечаются трудности работы с картинкой и плоскостными дидактическими играми, что приводит к использованию на занятиях объемных игр (почтовый ящик, бочонки Монтессори), игр с водой и природным материалом, продуктивных видов деятельности (пальчиковые краски, восковой пластилин). На данном уровне в коррекционную работу вводятся ознакомительные посещения сенсорной комнаты. Перед входом в мультисенсорную комнату ребенку можно рассказать о том, что ребенок сейчас попадет в волшебный дом, где живет зайчик. Часть упражнений желательно выполнять совместно с выбранной игрушкой. Первыми упражнениями в сенсорной комнате могут быть проведены с помощью тактильной сенсорной дорожки,тактильной панели. Завершением занятия и поощрительным призом может быть «купание в сухом бассейне».

Учитывая, что дети раннего возраста быстро утомляются и не способны к длительному сосредоточению, мы располагаем игрушки и пособия для проведения занятий в различных частях помещения (на столе, ковре, шкафу) таким образом, чтобы педагог и ребенок могли буквально переходить от одной «групп» пособий к другой. Это позволяет менять и вид деятельности, и «место» проведения занятий, а в конечном итоге целесообразно увеличивает продолжительность занятия.

На третьем уровне коррекционная работа направлена на различение и называние цветов и форм предметов, использованию зрительного соотнесения при определении величины предмета, активной речи на занятиях и в процессе общения; выполнение заданий с дидактическими плоскостными играм, дальнейшее развитие слухового и тактильного восприятия. Обучение приемам рисования, лепки, аппликации, конструирования проходит в процессе продуктивной деятельности на арт-части подгрупповых занятий и способствует закреплению названий сенсорных эталонов. Упражнения в сенсорной комнате следует предлагать с учетом динамики ребенка на предыдущих уровнях и состояния эмоциональной сферы. Рекомендуется использовать шар со светоэффектами, лабиринт, воздушно-пузырьковой трубы с акриловыми зеркалами, что способствует развитию зрительного восприятия и сформированности цепочки действий. Для развития слухового внимания и восприятия детям предлагаются задания с использованием логоритмики и музыкальных минуток.

Таким образом, в процессе проведения коррекционной работы по развитию восприятия у детей раннего возраста с нарушениями речевого развития в системе ранней помощи способствует расширению пассивного и активного словаря, формированию развернутой фразовой речи, использование в речи названия цветов, форм, величин, свойств предметов. Дети становятся более активными, проявляют интерес к заданиям, откликаются на инициативу взрослого и активно подхватывают все его действия. Приток положительных сенсорных ощущений - зрительных, тактильных, слуховых - расширял взаимодействие с окружающим у детей.

Также положительное влияние могут оказать средства арт-терапии [9]. Поэтому Всем педагогам дошкольного образования, занимающимся проблемой речевого развития детей дошкольного возраста, можно дать следующие методические рекомендации: активно использовать возможности различных видов искусства и арттерапии для речевого развития дошкольников; повышать специальные знания педагогов дошкольного образования и родителей по речевому развитию детей дошкольного возраста, формировать их практические умения в этой области через систему семинаров-практикумов, тренингов, тематических родительских собраний, бесед, «круглых столов» и др., а также корректировать педагогическую деятельность по речевому развитию дошкольников в соответствии с результатами регулярных диагностических исследований.

Заключение

Социальное окружение ребенка, педагогическая культура родителей являются основополагающими условиями для полноценного развития ребенка-логопата. Своевременное адекватное реагирование родителей на проблемы воспитания и обучения детей, сотрудничество со специалистами дошкольного образования - залог успешного преодоления речевых недостатков детей.

Нельзя в полном смысле слова сказать, что ребенок приспосабливается к противостоящему его требованиям обществу и полностью подчиняется ему, он изначально находится и развивается внутри этого общества, в практической связи с ним. Речевое общение ребёнка с родителями и другими людьми занимает решающую роль в данном процессе. Слово как инструмент общения между людьми становится затем средством мышления и средством контроля собственного поведения.

Для успешного решения задач по корррекционной-педагогической работе и обучению детей необходимы следующие условия:

· Взаимодействии команды единомышленников: логопеда, воспитателей, психолога, медицинских работников, родителей и детей;

· Организации коррекционно-развивающей среды, стимулирующей речевое и личностное развитие ребенка. Важным этапом работы с речевыми нарушениями дошкольников является постановка правильного дыхания, так как именно правильное дыхание и четкая артикуляция - основа развития правильной речи;

· Разработки интегрированного коррекционно-развивающего, календарно-тематического плана, построенного на основе комплексной диагностики.

Совместное осуществление коррекционно-логопедической работы логопедом, психологом, педагогом-воспитателем и родителями дошкольников осознается как важная задача в практике дошкольных учреждений. Педагог, психолог и воспитатель имеют существенную возможность оказывать коррекционное воздействие на речевое развитие ребенка во все время его пребывания в образовательным учреждении, следовательно, их компетентность в вопросах развития речи детей в норме, различных видов отклонений в речевом развитии, т.е. готовность к участию совместно с логопедом в пропедевтической, диагностической, коррекционной работе является необходимым условием реализации профессиональной деятельности.

Непрерывность в системе работы по развитию речи детей не может проходить без активного участия родителей. Добиться хороших результатов в системе коррекционно - педагогической работы можно только при условии правильной организации и оптимизации процесса. И, самое главное, ребенок должен чувствовать любовь родителей, веру в его силы и успехи. Чтобы дети, став взрослыми, смогли состояться, как личности, чувствовали себя свободными и уверенными всегда и во всем их важно научить выражать свои мысли правильно.

Библиографический список

1. Абелева И.Ю. Речь о речи: коммуникативная система человека И.Ю. Абелева/ - М.: Логос, 2004. - 302с.

2. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста Е.Ф. Архипова/ учеб. пособие М.: АСТ: Астрель, 2006, - (Высшая школа), - 223с.: ил.

. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро - и патопсихологии В.М. Астапов/ М.: Академия, 2004. - 179 с.

. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. Полный курс. - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. - 412 с.

. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии Е.Н. Винарская/- М.: Алетейя, 2007. - 203 с.

. Выготский, Л.С. Психология Л.С. Выготский/ - М.: ЭКСМО - Пресс, 2002. - 1061с.

. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи А.Н. Гвоздев/ - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 471с.

. Гордеева Т.Г. Регулирующая функция речи и произвольное поведение детей / Т.Г. Гордеева // Молодой ученый. - 2013. - №8. - С. 391-393.

. Глухова А.Е. Арттерапия в системе коррекционной помощи детям с речевыми нарушениями / А.Е. Глухова // Молодой ученый. - 2014. - №17. - С. 467-473.

. Громова О.Е. Логопедическое обследование детей 2-4 лет: метод. пособие / О.Е. Громова, Г.Н. Соломатина.- М.: Сфера, 2004. - 125 с.:ил.

. Давидович Л.Р. Ребенок плохо говорит? Почему? Что делать?: коррекционная пед.работа с неговорящими детьми: Развитие у детей речевых возможностей, языковой способности / Л.Р. Давидович, Т.С. Резниченко. - М.: Гном и Д, 2001. - 110 с.

. Дмитриева В. Развитие интеллекта ребенка в раннем возрасте: Задание и упражнения на развитие внимания, моторики, памяти, мышления, речи / В. Дмитриев. - 2-е изд. СПб.: Учитель и ученик: Корона принт, 2003. - 160с.

. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи Н.С. Жукова/ - М.: Алетейя, 2004. - 150 с.

. Кожухова О.Б. Оптимизация коррекционно-педагогической работы по формированию восприятия у детей с нарушениями речевого развития в системе ранней помощи / О.Б. Кожухова // Актуальные задачи педагогики: материалы III междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). - Чита: Издательство Молодой ученый, 2013.

. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. - 992 с.

. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: от рождения до 17 лет И. Ю. Кулагина/ - М.: Издательский центр "Академия", 2003. - 230 с.

. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность А.А. Леонтьев/ - М.: Просвещение, 1969. - (Вопросы современного языкознание). - 214с.

. Ляксо Е.Е. Развитие речи малыша / Ред. А.С. Батуева; Науч. центр «Психофизиология матери и ребенка» СПб. гос. Ун-та. - М.: Айрис - пресс, 2003. - (Первые шаги). - 205с.: ил.

. Маловичко Л. М. Основные направления коррекционно-ориентированной работы по обучению английскому языку дошкольников с нарушениями речи / Л. М. Маловичко, М. А. Заболотняя // Молодой ученый. - 2013. - №12. - С. 497-499.

. Обухова Л.Ф. Возрастная психология Л.Ф. Обухова. /- М.: Педагогическое общество России, 2000. - 448с.

. Основы теории и практики логопедии / Под ред, Р,Е. Левиной. - М.: Владос, 2007. - 380с.

. Павлова Л.Н. Раннее детство: развитие речи и мышления (1 -3 года) Л.Н. Павлова/ - М.: Мозаика-синтез, 2005. - 200 с.

. Попова, С.В. Воспитание и развитие детей раннего возраста . С.В. Попова /- М.: Мозаика-синтез, 2007. - 170 с.

. Смирнова Е.О. Развитие общение детей со сверстниками. Игры и занятия с детьми 1-3 лет ./ Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. - М.: Мозаика- Синтез, 2008. - 64 с.

. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: Дисс.д-ра пед. наук. -М., 2000. 148с.

. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.

. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи: Кн. для воспитателя дет.сада: Из опыта работы /Под ред. В.В. Гербовой. - 2-е изд., испр. - М.:Просвещение, 1988. - 63 с.

. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя. СПб.: Изд-во «Союз», 2004.-336 с.

. Шкловский В.М., Визель Т.Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. М.: «Ассоциация дефектоло-гов», В.Секачев, 2000. - 96с.

. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте // Под ред. Д.И. Фельдштейна - М.: Педагогика, 1995. - 203 с.

. Янушко Е. Помогите малышу заговорить!: развитие речи детей 1,5-3 лет / Е.Янушко. - 3-е изд., стер. - М.: Теревинф, 2008. - 231 с.

. Яхина М.Т. Экспериментальное изучение особенностей зрительного восприятия у детей с нарушениями речи / М.Т. Яхина // Молодой ученый. - 2011. - №2. Т.2. - С. 139-142.