

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЕНСАТОРНЫХ МЕХАНИЗМОВ КОРРЕКЦИИ РЕЧИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЁЛЫМИ РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

USE OF COMPENSATORY MECHANISMS OF SPEECH CORRECTION FOR CHILD TRAINING IN CASE OF SEVERE SPEECH DISORDER

N. Yegorova

Annotation

The paper presents the analysis of compensatory mechanisms of children speech correction. Author gives her methods and techniques, contributing to formation of impaired function, on the assumption of defect nature and analysis of preserved links of functional speech system. The author supposes that systemic use of given techniques of speech correction allows to intensify processes of teaching children with severe speech disorder.

Keywords: compensation, rearrangement, kinesthetic and kinetic senses, acoustic gnosis, underdevelopment of speech, correction of speech defect.

Егорова Наталия Владимировна

Аспирант,

*Уральский государственный
педагогический университет*

Аннотация

В статье представлен анализ компенсаторных механизмов коррекции речи у детей. Приводятся авторские методы и приёмы, способствующие формированию нарушенной функции, исходя из природы дефекта и анализа сохранных звеньев функциональной речевой системы. Автор полагает, что системное использование приведённых приёмов коррекции речи позволяет интенсифицировать процессы обучения детей с тяжёлыми речевыми нарушениями.

Ключевые слова:

Компенсация, перестройка, кинестетические и кинетические ощущения, слуховой гнозис, речевое недоразвитие, коррекция речевого дефекта.

Идея перестройки функциональных систем, выдвинутая известными физиологами и нейропсихологами (П.К. Анохин, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова) является методологической базой коррекции тяжёлого недоразвития речи у детей.

Возможность максимально эффективного преодоления речевых расстройств с использованием компенсаторных возможностей детского мозга при условиях осуществления комплексного лечения и коррекционно-развивающей работы отмечали многие учёные (Е.Н. Винарская, М.М. Кольцова, Е.М. Мастюкова, Е.А. Стребелева, Э.Г. Симерницкая, Л.С. Цветкова и др.).

Какие сохранные анализаторы могут быть использованы для коррекции речи у детей? Ведущую роль в преодолении речевого недоразвития играет развитие двигательного анализатора (И.М. Сеченов, И.П. Павлов). Великий русский физиолог И.П. Павлов рассматривал кинестетические раздражения, возникающие при раздражении речевых органов, и систему следов от этих раздражений в качестве базального компонента второй сигнальной системы. Задача формирования кинестетической чувствительности с опорой на сохранные анализато-

ры, которые способны помочь осуществить внутрисистемную или межсистемную перестройку в речедвигательном анализаторе, является приоритетной в коррекции речевого дефекта.

Говоря о развитии собственных кинестетических ощущений неговорящего ребёнка, помимо традиционных приёмов артикуляционной гимнастики с опорой на зрительный анализатор, мы используем и опосредованные приёмы, которые Л.С. Цветкова называет переводом пострадавшей функции на более низкий и менее произвольный уровень, с целью дальнейшего восстановления более высоких уровней функции [11].

Ребёнок, который не использовал свой артикуляционный аппарат по назначению до 4-х – 5-ти лет, должен пройти все онтогенетические ступени формирования собственных кинестетических ощущений через формирование артикуляции гласных звуков и согласных звуков раннего онтогенеза (В.И. Бельтюков, Н.А. Гвоздев). Организация различных игр со звукоподражаниями (кукло-терапия, драматизация, организация экспериментов и т.д.) с использованием карточек с написанными буквами, короткими словами (звукоподражаниями, междоме-

тиями) и визуализация артикуляций звуков с помощью помогает не только преодолеть страх речи неговорящему ребёнку и мотивировать его на речевое общение, но и начать формировать его кинестетические ощущения с опорой на зрительный анализатор. Тренируя речевые кинестезии на онтогенетически более простых звуках, ребёнок тренирует свой артикуляционный аппарат к усвоению более сложных артикулем [10]. Недостаточная полнота и дифференцированность кинестетических образов компенсируется зрительными, двигательными и слуховыми опорами.

Первичное или вторичное нарушение слухового гнозиса при грубом недоразвитии или отсутствии речи диктует необходимость поиска эффективных приёмов формирования слуховых афферентаций на основе функционирования сохранных анализаторов.

Многие авторы обращают внимание на высокую роль компенсаторных возможностей зрительного анализатора для развития слухового гнозиса (Е.Н. Винарская, В.И. Бельтюков, Н.И. Жинкин). Можно выделить два аспекта участия зрительного анализатора в компенсации недоразвития слухового гнозиса – это непосредственное "считывание" артикуляций произносимых звуков с губ говорящего человека или опосредованное восприятие звуков через их графические образы (буквы) или двигательные модели звуков.

Учитывая высокую компенсаторную роль зрительного анализатора, мы применяем как отдельно взятые буквы, так и написанные слоги, короткие слова (звукоподражания, междометия, предлоги и союзы). На начальном этапе работы они используются как фон по принципу глобального чтения. Особенно важны и необходимы буквенные опоры при дифференциации конфликтных пар слогов при формировании фонологических противопоставления оппозиционных звуков. С целью объединения восприятия ребёнком графического образа звука (слога) и особенностей его артикулирования, логопед предъявляет карточку с буквой (слогом) рядом со своими губами. Этот приём позволяет сосредоточить внимание ребёнка на оральном образе произносимого звука (слога), приучает ребёнка считывать артикуляцию с губ взрослого, объединяя слуховые, зрительные и вторично образованные кинестетические образы звука.

При тяжёлых случаях нарушения речи узнавание и ситуативное реагирование на карточки с буквами, словами может опережать сам процесс говорения: ребёнок ещё не может сказать "Ту!", а самостоятельно выбирает нужную карточку и несёт её к ящику с железной дорогой, требуя от взрослого достать игру.

Зрительный приём букв Н.И. Жинкин рассматривает как первый момент запуска связей речедвигательного

анализатора, а слуховое восприятие речи как контроль и приём накопленных в речедвигательном анализаторе слов [5].

Таким образом, использование нами карточек с буквами и словами с одновременным чётким и громким проговариванием логопедом данных слов создаёт условие для восстановления кинестетических ощущений посредством акустической и зрительной стимуляции. В свою очередь, последовательное выстраивание во времени артикулем с опорой на графический образ слова и их правильное артикулирование с опорой на буквенное изображение звуков способствует адекватному восприятию слова на слух.

Говоря о непосредственном зрительном восприятии артикуляции звуков, В.И. Бельтюков отмечает, что согласные звуки воспринимаются с помощью зрения значительно хуже, чем гласные [1]. Поэтому в помощь ребёнку мы не только чётко артикулируем звуки, но и используем ручные модели как гласных, так и согласных звуков.

Например, звук [а] – резкое открытие сжатого кулака, [о] – кольцо из указательного и большого пальца перед губами, [э] – выброшенная вперёд открытая ладонь, [у] – вытянутая "ниточка" от сложенных в трубочку губ, [и] – растянутые большой и указательный пальцы, [ы] – положенный указательный палец на нижнюю челюсть; [х] – движение "дутья" на руки, [к] – касание горла; [н] – касание указательным пальцем носа; [м] – движение горизонтального соединения указательного и большого пальца около губ и т.д. Обозначение звонкости – резко выброшенная ладонь, обозначение глухости – знак "тсс!". Обозначение мягкости – ласковое поглаживающее движение ладонью, обозначение твёрдости – сжатый кулак.

Таким образом, с помощью зрительно-двигательных-оральных моделей звуков мы позволяем ребёнку осуществить правильный выбор нужной артикулемы. Постепенно, осваивая динамические стереотипы артикуляций звуков, ребёнок сам отказывается от использования ручных моделей, в случаях тяжёлого нарушения операций выбора нужной артикулемы, поиска артикуляционных движений дети нуждаются в использовании ручных моделей длительное время.

Развитие двигательного анализатора у неговорящих детей, имеет и ещё один важный аспект. По мнению многих авторов, предметная отнесённость слова и программа высказывания начинает формироваться ещё на этапе использования для невербального общения жестов и звукоподражаний (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, В.А. Ковшиков, М.М. Кольцова, Г. Кларк и Е. Кларк, А.Р. Лурия).

Г. Кларк и Е. Кларк полагают, что жесты и речевые акты аналогичны по функции [6]. Многие исследователи (В.А. Ковшиков, М.М. Кольцова, Г. Кларк и Е. Кларк, А.Р. Лурия) отмечают, что самые первые слова у детей составляют единое целое с жестами, которыми они сопровождают. Поэтому, как на подготовительном этапе преодоления ОНР I, II уровня, так и при дальнейшем продолжении обучения мы поощряем ребёнка в использовании жестов, и даже даём их образцы. Пока ребёнок не в состоянии говорить, мы даём ему дополнительное "орудие" для коммуникации и выражения своих мыслей – жест. По мере совершенствования речи ребёнок сам постепенно отказывается от их использования.

Как верно отмечают Г. Кларк и Е. Кларк, дети на стадии говорения с использованием жестов используют, в основном, два типа речевых актов: утверждения и просьбы [6]. Поэтому мы в процессе формирования фразы, диалога используем жесты "дай!", "на!", жест отрицания, указательный жест. Указывая во время проговаривания фразы на субъект, объект действия, мы формируем субъектно-объектные отношения в речи ребёнка.

При отработке предложно-падежных конструкций, нами также используются ручные модели предлогов. Ручные модели предлогов не только зрительно выделяют их из потока речи, но и наглядно изображают формируемые с их помощью пространственные взаимоотношения. Например, предлог "на" мы изображаем соединёнными ладошками, расположенными в горизонтальной плоскости; предлог "в" – сжатый кулак; предлог "около" – одна ладошка ориентирована вертикально, а другая рука сжата в кулак рядом с первой; предлог "над" кулак располагается над горизонтально расположенной ладонью, а предлог "под" – сжатый кулак под горизонтально ориентированной ладонью. Этапу отработки предложно-падежных конструкций с помощью ручных моделей предшествует этап "моторного" проигрывания с реальными предметами пространственных взаимоотношений, обозначаемых предлогами.

Дети с тяжёлыми нарушениями речи испытывают трудности в восприятии и запоминании фразы или серии слов (Е.М. Мастюкова, А.Р. Лурия). А.Р. Лурия выдвигает предположение, что это явление объясняется "лёгкой тормозностью слухо-речевых следов под влиянием как побочных воздействий, так и последующих частей воспринимаемого речевого сообщения" [8, с. 294]. "Изображение" каждого слова фразы с помощью отдельных жестов и имитации действий, называемых в предложении (приём "Живые слова"), позволяют задействовать сохранные зрительные и двигательные афферентации для запоминания и воспроизведения фразы или серии слов.

Жесты не только активизируют ребёнка, но и выполняют ещё одну важную функцию: они выделяют каждое

слово как единицу речи. Это назначение жеста подмечает Н.И. Жинкин: жест помогает членению речи и усиливает интонационные модуляции [5]. Автор полагает, что в процессе речи кинестезии поступают не только от органов речи, но и от множества других мышц, не выполняющих собственно речевых движений. Вот почему мы с самого начала работы подключаем жесты для обозначения ритма, слияния звуков в слоги, слогов в слове и, как было сказано выше, произносим согласованно с движениями целые фразы.

Ритм, по мнению многих авторов, имеет моторную (мышечную) природу (Н.А. Бергер, Э. Жак-Далькроз, К.В. Тарасова, Б.М. Теплов). Э. Жак-Далькроз раскрывая физическую природу ритма, писал: "Без телесных ощущений ритма, без ритма пластического не может быть воспринят ритм музыкальный" [4, с. 248].

Опираясь на этот подход к формированию ритма в музыке, мы осуществляем формирование ритма в речи на основе движения, а именно развитие кинетических ощущений, лежащих в основе слогового восприятия и воспроизведения. При начальной отработке определённого типа слогоритмической структуры слова ребёнок совместно с логопедом прохлопывает, простукивает или "протопывает" отдельные слоги в слове. При усвоении слогового проговаривания слова, ребёнок учится сливать слоги при произношении, сопровождая слитное произнесение слова плавным движением руки (рук), что способствует преодолению скандированности речи.

Использование кожного анализатора один из обходных путей формирования кинетических ощущений. По мнению Н.И. Жинкина, кожный анализатор может быть очень чувствителен к модификациям прикосновения разной силы, длительности и темпо-ритма [5]. Эти модуляции в полной мере могут быть уподоблены речевой динамике. Кожный анализатор сходен со слуховым и двигательным в том, что они оба способны принять и синтезировать сигналы, развёртывающиеся во времени и меняющиеся по силовым признакам. Поэтому открывается возможность его использования для формирования кинетических ощущений, а именно, слогоритмической структуры слова.

Идея пальцевого обозначения структуры доли в обучении принадлежит музыкальному методисту Т. Боровик. Использование ритмодактиля на коррекционных занятиях с особыми детьми, по мнению Н.А. Бергер [2], обеспечивает "запуск механизма" и дальнейшего развития природного ритмического чувства, переходящего как в музыкальную, так и в речевую деятельность.

Мы используем модифицированные варианты ритмодактиля для формирования кинетических ощущений при отработке слоговой структуры слова в различных видах

упражнений. Например, "ритмизирование" на тыльной стороне предплечья слогоритмической структуры слова (например, три касания пальцами педагога по коже руки ребёнка при трёхсложном слове). Слоговые дорожки, сделанные из наждачной бумаги или пробкового дерева для зрительной передачи ритмического рисунка слова или серии слов на плоскости – эффективные "тренажёры" по формированию речевого чувства ритма. Ребёнок касается указательным пальцем фигурок, выполненных из раздражающего кожу материала, расположенных в пространстве в определенном ритме, и наговаривает слова в заданном ритме. Данное упражнение использует сохранённые тактильные и зрительные афферентации с целью формирования кинетических ощущений, служащих основой становления слогоритмической структуры слова.

Мы полагаем, что развитие двигательного анализатора с целью компенсации недоразвития речи должно идти как в узком, развитие кинестетических и кинетических ощущений, так и в широком смысле: развитие двигательного анализатора как центра межанализаторных связей и сенсомоторной интеграции.

При обучении детей с тяжёлыми нарушениями речи мы используем ещё одну функцию двигательного анализатора – движение является мощным фактором подкрепления. В любом подкреплении М.М. Кольцова усматривает двигательный компонент, будь то пищевое, игровое или оборонительное подкрепление [7]. Таким образом, использование нами на занятиях двигательных подкреплений в виде "хлопков-аплодисментов", движений "во!" за правильный ответ ребёнка, "дирижирований" ритмом его слов – мотивирует ребёнка на речь, создаёт

положительный эмоциональный настрой на занятие. Высокую эффективность дают упражнения в произнесении отдельных звуков, слогов и слов, согласованных с движениями на основе различных стимульных материалов (счёты, копилочки, горки, развивающие центры).

При работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи меняются привычные способы работы логопеда. Так, при работе с детьми с сохранённым слуховым гнозисом мы, в основном, используем отражённое и самостоятельное наговаривание детьми речевого материала. При первичном недоразвитии слухового гнозиса или его вторичном грубом недоразвитии на первый план выступает использование сопряжённого наговаривания речевого материала, что является принципиальным методическим условием эффективного обучения. При такой организации занятий, мы дополнительно акустически стимулируем образование правильного артикуляционного образа слова. Дети с тяжёлыми нарушениями речи довольно длительное время говорят только вместе с логопедом, а начало отражённого или самостоятельного проговаривания слогов и слов служит показателем положительной динамики речевого коррекции.

Многолетний опыт работы показывает, что использование в обучении детей с тяжёлыми нарушениями речи компенсаторных возможностей сохранённых анализаторов, выстраивание отдельных приёмов обучения в комплексную систему преодоления грубого недоразвития речи, использование внешних стимулов к формированию речевой функции позволяет интенсифицировать процесс обучения и повысить мотивационную заинтересованность и вовлечённость ребёнка в преодоление дефекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). М.: Педагогика, 1977. 176 с.
2. Бергер, Н. А. Рождённый движением (о ритме в жизни и искусстве) // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 87. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/87/berger_87_178_189.pdf (дата обращения: 20.06.2015).
3. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии: периодика раннего развития: эмоциональные предпосылки освоения языка: кн. для логопеда. М.: Просвещение, 1987. 160 с.
4. Жак-Далькроз Э. Ритм. М.: Классика-XXI, 2002. 244 с.
5. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М.: изд-во АПН РСФСР, 1958. 369 с.
6. Кларк, Г., Кларк Е. Как маленькие дети употребляют свои высказывания // Психолингвистика. М.: Прогресс, 1984.
7. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка. М.: Педагогика, 1973. 144 с.
8. Лурия А. Р. Язык и сознание. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 416 с.
9. Мастюкова Е. М. К вопросу о состоянии внутренней речи у школьников с моторной алалией // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. М.: МГПИ, 1985. С. 20 – 27.
10. Микляева Ю. В. Логопедический массаж и гимнастика. М.: Айрис-пресс, 2010. 137 с.
11. Цветкова Л. С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга. М.: Педагогика, 1972. 272 с.