

Речь ребенка: особенности речевого развития и общения

Подготовила учитель – логопед Лисина С.М.

Диалогическая речь дошкольников



Диалог старшего дошкольника со сверстниками осуществляется непроизвольно и инициативно. В процессе диалога детей учат использовать антонимы, продолжают развивать навыки употребления слов в разной форме, формируют умение обобщать слова. Словарь благодаря этому значительно обогащается.

Методы развития словаря дошкольника

Методы, благодаря которым, речь дошкольника обогащается, расширяются и активизируются ее особенности. Одним из эффективных методов является *дидактическая игра*, которая всегда наполнена предметами. Дети их узнают, могут описать их качество, рассказать о назначении предмета.

Хочется также отметить, что педагог при организации по развитию речи у старших дошкольников должен

придерживаться следующих этапов:

1. Знакомство с ребенком
2. Обнаружение ошибок речи
3. Планирование комплекса занятий по речевому развитию
4. Разработка и апробация различных интересных форм индивидуальной и групповой работы над речью с элементами игры, как ведущего вида деятельности дошкольников старшей и подготовительной групп.

Если придерживаться подобного плана работы, можно достичь успешного и эффективного развития всех видов речи детей в рамках ДОУ.

До начала школьного обучения ребенок должен приобрести речевые умения и навыки, овладеть грамматическим строем речи. Это тот возраст, когда происходит закономерное усваивание ребенком синтаксического и морфологического порядка.

Формирование диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Диалогическая речь изучается многими науками: лингвистикой, психологией, педагогикой, психолингвистикой и др. Соответственно, много ученых занималось изучением данной проблемы: Якубинский Л. П., Бахтин М. М., Лисина М. М., Капитовская О. А., Плохотнюк М. Г. и многие другие. Будучи представителями разных наук, они изучали диалог с различных точек зрения.

Ряд ученых считают, что овладение элементарной диалогической речью первично по отношению к монологической и подготавливает к ней. Навыки и умения диалогической речи являются основой овладения монологом. Этому помогает и связанность диалога: последовательность реплик, логико-смысловая связь отдельных высказываний между собой. В раннем возрасте формирование диалогической речи предшествует становлению монологической, а в дальнейшем работа по развитию этих двух форм протекает параллельно.

Понимание диалогической речи в психологии, педагогике, лингвистике.

Особенности диалогической речи широко освещены в различных дисциплинах. Так изучением диалога с позиции лингвистики занимались Э. А. Трофимов, Н. Ю. Шведова, А. К. Соловьева и другие. Значимым для исследования диалога в лингвистике является выявление

структурной единицы диалога. В литературе представлены несколько точек зрения на эту проблему.

Л. С. Выготский в книге “Мышление и речь” указал, что это слово. Для И. М. Сеченова – это предложение. Я. Яноушек занимает позицию тех лингвистов, которые выделяют высказывание в качестве структурной единицы диалога. Ц. Йотов считает структурной единицей диалога элементарный акт речевого общения, который состоит из двух взаимообусловленных реплик, функционирующих в одном временном отрезке.

В лингвистике разрабатывается понятие “диалогическое единство”. Под диалогическим единством понимается особый вид связи соседних реплик в диалоге. Реплицирование – характерная черта диалога. Реплика рассматривается как первоэлемент диалога.

Диалог исследуется в лингвистике в рамках изучения разговорной речи. Непосредственность и персональность общения, свойственные разговорной речи, определяют преимущественное использование формы диалога, и возможность передачи части информации паралингвистическими средствами.

В психологии диалог можно рассматривать внутри проблемы общения. Изучением проблемы общения занимались А. Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, М. И. Лисина и другие.

В психологии общение рассматривается как особая деятельность (М. И. Лисина, А. А. Леонтьев, Т. В. Драгунова и др.). основу данного подхода составляет теория

деятельности, разработанная в трудах Гальперина П. Я., Запорожца А. В.. в соответствии с этим направлением предметом общения является взаимодействия или взаимоотношения общающихся (двух и более).

М. И. Лисина под общением понимает “целенаправленный процесс, решающий задачу согласования действий нескольких индивидов”. Общение – это взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с налаживания отношений и достижения общего результат.

Подход к общению как деятельности изучает проблему задач (целей) общения. Под задачей общения М. И. Лисина понимает “цель коммуникативного действия человека, то, что ему надлежит сделать в данных конкретных обстоятельствах для удовлетворения своей потребности в общении”. Содержание задач общения дошкольника определяется совокупностью внешних (ситуация общения, воздействие партнера) и внутренних (потребность ребенка в общении, его прошлый социальный опыт) условий.

В педагогике под диалогом понимается форма речи, которая характеризуется сменой высказываний двух или нескольких говорящих (полилог) и непосредственной связью высказываний с ситуацией.

Высказывание говорящего в диалоге называется репликой. Реплики в диалоге обращены к собеседнику (собеседникам). Как правило, в каждой из последующих реплик сокращается все, что известно из предыдущей ситуации. Поэтому некоторые реплики могут быть понятны

только в связи с ситуацией: "Что это?" (слышны звуки музыки) – "Это отец". – "Я не знал, что твой отец играет на виолончели" (Тургенев).

В диалоге представлены все разновидности повествовательных, побудительных, вопросительных предложений; преобладают предложения с минимальной синтаксической сложностью, широко используются частицы. В условиях диалога активизируется взаимодействие синтаксических, лексических, интонационных средств предложения и его смысловых связей с предшествующим или последующим текстом. Языковые средства усиливаются жестами и мимикой.

Также в педагогике обращается внимание на различия диалога в художественной литературе и в разговорной речи. Литературный диалог складывается в процессе отбора лексики, синтаксических конструкций, способов взаимодействия реплик – того, что характеризуется индивидуальным стилем писателя.

Психолингвистика изучает диалог в рамках изучения коммуникативной компетенции. В работах Н. Хомского "компетенция" рассматривается как некий скрытый, внутренний (врожденный) механизм, лежащий в основе порождения базовых синтаксических структур, противопоставляется "исполнению" – реальному функционированию структур языка в речи.

В современной психолингвистике коммуникативная компетенция рассматривается как общее понятие, охватывающее процессы оперирования значениями языковых знаков (их сочетанием по определенным

правилам и использованием в общении) и включающее языковую способность как составную часть. При таком подходе в коммуникативной компетенции выделяют семантический, синтаксический и прагматический уровни, или аспекты. Первые два составляют собственно языковую способность (компетенцию) – особую, иерархически организованную, многокомпонентную и функциональную систему, которая состоит из элементов и правил их функционирования.

Отличие коммуникативной компетенции от языковой заключается в добавлении к семантическим и синтаксическим структурам парадигматических условий успешности речевого акта, учитывающих соответствие речевых актов намерениям участников и контексту.

Таким образом, коммуникативная компетенция, помимо компетенции собственно лингвистической (владение знаковой системой), объединяет компоненты, принадлежащие различным – частично перекрывающимся друг друга – сферам: парадигматические (связанные с использованием языка в более крупных, чем предложение, объединениях, к числу которых относится и беседа-диалог) и социолингвистические (связанные с использованием языка в различных функциях, ситуациях).

Таким образом, диалог – это форма речевого общения. В нем взаимодействие партнеров опосредуется знаками языка. Знание языка, умение словесно выражать свою мысль, передавать чувства, установить с партнером взаимоотношения в разнообразных коммуникативных

ситуациях – это важные аспекты, части необходимые для ведения диалога.

Становление диалогической речи в онтогенезе.

Диалогическая речь не дана человеку от рождения, ее осваивают так же, как и любой другой вид деятельности, в процессе взаимодействия с более опытным партнером – носителем коммуникативной культуры.

Если малыш пяти-шести месяцев жизни видит занимающегося своими делами взрослого, он доступными ему средствами (гулением, лепетом) старается привлечь его внимание. Это первоначальная недифференцированная форма общения матери и ребенка или “дуэт”, как назвала данную форму общения Лепская. “Дуэт” – это особое явление не скоординированного речевого взаимодействия, в котором проявляются черты общения, и на начальных этапах оно обеспечивается матерью, которая “чинит” диалог, заполняя паузы, подсказывая ребенку возможные варианты поддержания и развития темы. В два года речь ребенка становится основным средством общения с близкими взрослыми, он для них “приятный собеседник”

В три года речь становится средством общения между сверстниками. Диалог со сверстниками также зарождается в виде несогласованной речевой активности находящихся рядом детей. Ж. Пиаже назвал такую форму общения “коллективным монологом” и усматривал в ней проявление свойственного детям эгоцентризма, неспособности встать на позицию партнера. Как показывают наблюдения, не скоординированные речевые высказывания, “коллективные монологи” характерны для

всех детей. Особенно часто это проявляется на занятиях изобразительной деятельностью, а также в процессе игр с мелкими игрушками, конструирования, когда дети находятся рядом, но каждый занимается своим делом. В такой форме удовлетворяется фундаментальная потребность в установлении социального контакта, эмоциональной связи со сверстниками. Речь здесь выполняет функцию установления отношений.

Период “взлета” во взаимодействии детей (в смысле разнообразия мотивов общения и языковых средств) – пятый год жизни. В старшем дошкольном возрасте наблюдается известный спад: однообразие мотивов общения и простота их языкового выражения.

Психологи считают, что сенситивным (благоприятным в смысле восприимчивости) периодом развития речи является возраст 2-5 лет.

Содержательность речи зависит от содержательности жизни детей. Дошкольники испытывают насущную потребность делиться своими впечатлениями на темы из личного опыта, охотно откликается на предложения рассказать о собственных встречах, о природе, о своих питомцах (четвероногих друзьях), любимых игрушках, родителях. Запас интересных наблюдений, впечатлений, переживаний, мыслей при воспитанной потребности в речевом выражении обогащает детскую речь.

Начиная с пятого года жизни можно наблюдать дифференцированное, в зависимости от ситуации и темы высказывания, использование языковых средств. Так, высказываясь о явлениях природы, дети в 3-7 раз чаще, чем

при описании явлений общественной жизни, пользуются прилагательными и наречиями. В высказываниях по поводу знакомых, понятных явлений общественной жизни увеличивается употребление глаголов в 2-2,5 раза. В высказываниях о природе их мало.

До четырех лет у детей можно наблюдать случаи индукционных отношений между речью и игровыми действиями. Ребенок легко комментирует то, что видит, говорит о том, что собирается делать или уже сделал, но еще молчит при выполнении собственных действий. На пятом году жизни желание и умение подтвердить речью свою деятельность усиливается. Так, ребенок старше 4,5 лет сопровождает речью каждое второе (бытовое, игровое) действие. Но в отличие от ситуации объяснения, высказывания детей состоят из простых предложений.

В психологии процесс овладения речью (в том числе и диалогической) рассматривается как процесс овладения средством общения, и выделяются основные этапы этого процесса.

На первом этапе малыш не понимает речь взрослых, но в это время возникают предпосылки для овладения речью в последующем.

Вербальному развитию всегда предшествует наличие протознаков, в совокупности образующих первичную дословеную систему коммуникации. Протоязык имеет невербальную паралингвистическую природу, состоит из жестов, неречевых звуков. Невербальные протознаки составляют основу речевой деятельности ребенка первые два года его жизни. С появлением словесного языка они не

исчезают, а уходят в глубь языкового сознания личности, где образуют базис для формирования особого языка интеллекта. Позже эта система будет совершенствоваться вместе с языком, влияя на процесс порождения и понимания речи.

Параллельно формированию и функционированию протоязыка происходит голосовое развитие ребенка. Стадия крика сменяется стадией гуления. Голосовая эволюция лепетного периода (4 мес. – 1 год 9 мес.) подчинена действию имитационного рефлекса.

К годовалому возрасту начинает проявляться ориентация на слово. Ребенок пытается оперировать словами, что приводит к потребности выделять и узнавать слова в речевом потоке. Это, в свою очередь, ставит его перед необходимостью овладения фонематическим восприятием.

О переходе на второй этап овладения речью свидетельствует понимание ребенком простейших инструкций, высказываний взрослого и произнесение им первых слов. На данном этапе характерно использование квазислов, то есть “как бы” слов, например, бысь – о кошке. Эти слогослова и квазислова составляют единый вербальный компонент высказывания и присоединяются к указательному жесту в сторону объекта.

На третьем этапе формируются произносительные навыки и словарь, грамматический строй речи, то есть ребенок овладевает языковыми способностями. Данный этап характеризуется проявлением ситуативной речи, которая используется для общения в конкретной ситуации.

Эта речь представляет собой вопросы, возникшие в ходе деятельности, ответы на вопросы, на определенные действия. Она ясна собеседникам, но не понятна постороннему лицу, не владеющему ситуацией. Ситуативность речи бывает представлена заменой существительных местоимениями он, она. Эти новообразования позволяют говорить об овладении контекстной речью (диалогической речью).

С точки зрения психолингвистики процесс овладения диалогом (структурой диалога, диалогическими отношениями) интерпретируется как движение от протодиалога к диалогу, в результате которого языковая личность обретает коммуникативное мастерство, или коммуникативную компетенцию, заключающуюся, прежде всего во владении совокупностью коммуникативных навыков.

Исследуя языковые показатели коммуникативной компетенции и их временных параметров можно проследить динамику онтогенеза диалога, проанализировать основные этапы развития диалогической компетенции: от умения быть партнером в диалоге “взрослый – ребенок” до равноправного партнерства в диалоге “ребенок - ребенок”.

На первоначальных этапах становления диалога “взрослый - ребенок” ребенок еще не владеет структурой диалога. Об этом свидетельствует отсутствие коммуникативных актов инициации к взаимодействию с его стороны, неумение реагировать на вопросы взрослого адекватным образом, неумение начинать и поддерживать тему (или микро тему) диалога, добавлять новую

информацию к тому, что присутствует в инициативной реплике взрослого, а также неумение переходить к другой теме.

В этих случаях на помощь ребенку приходит его партнер по диалогу – взрослый, чаще мать, которая “чинит” рождающуюся структуру диалога. Интуитивная тактика матери является в большинстве своем интерпретирующей. Мать ребенка интерпретирует поведение ребенка – его взгляды, жесты, широко используя в этом процессе повторы для моделирования и закрепления важных для складывающейся коммуникации действий, для расширения их репертуара. (Цейтлин С. Н.)

Диалог с годовалым ребенком практически в половине случаев неуспешен. На данном этапе можно говорить о некоторых типах ранних коммуникативных неудач. Распространенными причинами самых первых из них – отсутствие ответных реакций – могут являться когнитивная недоступность или дефицит диалогической техники (отсутствие некоторых обще коммуникативных навыков). Чуть позже пронаблюдать отсутствие ответа, вызванное лексическим дефицитом, неадекватную реакцию (действие), неправильный ответ.

Способность начать диалог (вербально привлечь внимание взрослого) и попытки обозначить его тему появляются у ребенка приблизительно в возрасте полутора лет. В этот период мать компенсирует коммуникативные неудачи ребенка, объясняющиеся несовершенной фонетикой и ограниченностью его лексико-грамматического репертуара. На этапе голофраз мать предлагает “образец”

нормативного произношения и “расширяет” ответную реплику ребенка. Таким образом, она учит ребенка не только реагировать на коммуникативную инициативу партнера, но и выражать новую по отношению к теме информацию. Часто мать сама реагирует за ребенка, то есть берет на себя роль и говорящего, и слушающего, дает образцы реплик на свои инициативные реплики, так как ребенок пока еще не всегда адекватно реагирует или по разным причинам отвлекается от темы совместного диалога.

Успешное реплицирование начинается на этапе голофраз. Но в это время, помимо собственно голофраз, в ответных репликах может присутствовать имитация действия, а в некоторых случаях он совершает адекватное действие. На данном этапе появляется прототип двухсловных ответов, когда в ответе наряду с голофразой присутствует указательный жест.

Новым этапом развития диалогической компетенции ребенка можно считать переход от диалога “в мире вещей и с помощью вещей” к диалогу “в мире слов и с помощью слов”. Это происходит приблизительно в два года. В это время отмечается проявление диалогического взаимодействия, которой определяется возникновением в его структуре совместной цели, в качестве которой может выступать обмен мнениями, чувствами.

К концу второго года жизни расширяется семантический репертуар ответов: появляются субъект, предикат, прямой объект. Обычно после двух лет начинается этап двухсловных ответов.

В диалоге с ребенком третьего года мать начинает активно использовать количественные и качественные вопросы, вопросы причинной обусловленности. Вопросы матери также меняются – движение от вопросов о ситуациях наблюдаемых к вопросам о ситуациях ненаблюдаемых.

В возрасте 4 –5 лет возникают реплики-переспросы. Реплики-переспросы выступают, как просьба пояснить сказанное партнером, то есть служат механизмом восстановления разговора между собеседниками. Затем от неспецифических видов просьб “вопросов-переспросов” развиваются модели “вопрос-ответ”.

К 5-7 годам у детей складывается богатая гамма вопросно-ответных типов диалогических отношений, где один из собеседников пытается получить доступ к состоянию знаний другого с целью дальнейшего взаимодействия, как в речевом, так и в предметном плане.

Диалогическое взаимодействие детей между собой (сверстниками) развивается в процессе совместной деятельности. Брунер рассматривала «развитие совместной деятельности» как основной путь формирования речи и коммуникативного взаимодействия в детском возрасте. С расширением сферы социального взаимодействия ребенка коммуникативное взаимодействие детей приобретает более сложный характер, причем как показано Ж. Пиаже и Т. Слама-Казаку, значительное место в нем занимает вербальное и предметное взаимодействие детей друг с другом: создаются предпосылки коллективных взаимоотношений, отношения кооперации и

сотрудничества, развивается умение действовать как в речевом, так и в предметном плане с учетом не только своей позиции и своей точки зрения на ситуацию взаимодействия, но и с учетом интересов и позиций другого человека.

Дошкольный период развития непосредственно связан с предметно-деятельностным взаимодействием и игрой. Следовательно, и в детском общении предметно-деятельностные связи. Дети разговаривают друг с другом не только ради разговора, а в целях определенного деятельностного взаимодействия, предметного, игрового и т.д.

Диалогическое общение интенсивно развивается и в период младшего школьного возраста. В процессе обучения младшие школьники наиболее часто используют информативный (сообщение преимущественно предметной информации) диалог, исповедальный диалог (это жалобы, эмоциональные рассказы о пережитом) и фатический диалог.

Таким образом, взаимопонимание рождается в диалоге, в общении людей. Истоки этого взаимопонимания находятся в детстве, а значит и истоки диалога – в детстве.

Общение матери с ребенком филолог Н. Н. Лепская образно назвала дуэтом, в котором есть две партии: ребенок овладевает коммуникативными навыками, а значит и коммуникативной компетенцией. Развитие коммуникативной компетенции идет в двух направлениях: с одной стороны, это приобретение языковой компетенции, а с другой стороны – освоение общих условий речевого действия в диалоге и умения порождать собственную

стратегию в рамках определенного речевого акта. Развитие собственно речевой компетенции обуславливает развитие соответствующих навыков в других сферах коммуникативной компетенции.

Формирование диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В данной главе мы рассматриваем развитие диалога при общем недоразвитии речи. В теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи (у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом) понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы. И речевая несостоятельность детей данной группы проявляется, как в невозможности оперировать языковыми средствами общения (фонетическими, лексическими, грамматическими), так и в явно выраженных недостатках восприятия, декодирования речи.

Вопрос дизонтогенеза диалогической речи в литературе освящен недостаточно, можно что-то лишь найти в исследованиях дизонтогенеза связной речи.

В зависимости от степени тяжести речевого дефекта различаются три уровня речевого развития (Р. Е. Левина), выделяемые на основе анализа степени сформированности различных компонентов языковой системы.

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием средств общения у детей с ОНР в том возрасте, когда у нормально развивающихся детей навыки речевого общения в основном

сформированы. Фразовая речь у таких детей почти отсутствует; при попытке рассказать о каком-либо событии, ответить на вопрос, они способны назвать лишь отдельные слова или одно-два сильно искаженных предложения.

На втором уровне речевого развития общение осуществляется не только с помощью жестов, но и путем употребления достаточно постоянных, хотя и очень сильно искаженных в фонетическом и грамматическом отношении речевых средств. Дети начинают пользоваться фразовой речью и могут ответить на вопросы, беседовать со взрослым по картинке о знакомых событиях окружающей жизни. То есть на данном этапе диалогическая речь начинает формироваться.

Наиболее распространен у детей 5-6-летнего возраста с ОНР третий уровень речевого развития. Дети уже пользуются развернутой фразовой речью, но при этом фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки.

Трауготт Н. Н. исследовала связную речь моторных алаликов. Автор отмечает, что при попытке рассказать о прочитанном, виденном или пережитом ребенок с моторной алалией обращается к жестам, мимике. Данные нарушения отмечаются автором как постоянные и общие нарушения, свойственные всем детям с моторной алалией. Помимо нарушений экспрессивной речи, Трауготт Н. Н. выявляет у них недочеты в понимании сложных речевых оборотов.

Р. Е. Левина проанализировала понимание речи при различных формах детской алалии, учитывая, что в основе данного явления лежат различные причины. Характеризуя

не говорящих детей с нарушением слухового (фонематического) восприятия, автор пишет о том, что понимание речи у них лишено четкости: “они совсем не понимают речи, произнесенной в убыстренном темпе”, так как нечетко воспринимают звуковой состав слова. У детей с нарушением зрительного (предметного) восприятия недостаточное понимание речи обусловлено недоразвитием значений, то есть семантической стороны речи.

Описывая особенности речевых проявлений у детей с алалией, Л. М. Чудинова отмечает, что для их разговорной речи свойственны общая несвязность, затруднения в понимании, бедность словаря.

Главным причиной нарушенного развития диалогической речи зачастую является несформированность языковых средств. Ковшиков В. А. выделяет три степени нарушения языковой системы. Так дети с первой степенью испытывают дефицит языковых средств, часто обращаются к невербальным средствам общения.

При второй степени нарушения дети обращаются чаще к вербальным средствам и уже пытаются выразить причинно-следственные и временные отношения словесно.

Третья степень больше приближена к норме.

Таким образом, нарушения диалогической речи чаще всего рассматриваются в рамках изучения связной речи. Поскольку основное внимание исследователей сосредоточено на изучении особенностей лексических, грамматических и фонетических средств языка, а многие вопросы, связанные с выявлением особенностей

диалогической речи и причин, обуславливающих эти особенности, остаются нерешенными, что затрудняет построение методики формирования диалогической речи.