

ТАКТИКИ СТИМУЛЯЦИИ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Базисным теоретическим положением коррекционно-развивающей работы с ребенком раннего возраста является теория возникновения и развития речи в процессе общения М.И. Лисиной [3]. Тот факт, что ребенок осваивает язык в непосредственном общении со значимым взрослым, уже не подлежит сомнению. Именно в процессе совершенствования коммуникативного поведения, усложнения и расширения ситуаций общения со значимыми взрослыми у ребенка возникает потребность в увеличении речевых актов, использования понятных окружающим слов и фраз. Поэтому коррекционно-развивающая работа с ребенком раннего возраста, имеющего фактор риска в речевом развитии, в основном направлена на стимуляцию речи малыша, оказание поддержки в постижении азов вербального общения, создание оптимальных условий развития потребности и возможности продуцирования речи.

Особенности поведения ребенка раннего возраста (к ним относятся произвольность, или спонтанность, сверхпривязанность к матери или значимому взрослому, зависимость работоспособности ребенка от удовлетворения физиологических потребностей и, прежде всего, потребности в комфорте и безопасности) задают специальные требования к содержанию и процедуре коррекционно-развивающей работы:

- 1) непродолжительность, избирательность и эффективность диагностических и коррекционных мероприятий;
- 2) осторожность, эмпативность и аутентичность в установлении контакта с ребенком и его родителями;
- 3) адекватность методик коррекционно-развивающей работы возрасту, индивидуальности и специфике речевого нарушения ребенка;
- 4) неременная включенность родителей или значимых взрослых ребенка в коррекционно-развивающую работу.

Функциональная незрелость центральной нервной системы ребенка раннего возраста обуславливает особенности приемов регулирования его поведения в педагогическом взаимодействии. К ним относятся: использование кратких доступных ребенку инструкций (вплоть до использования «детского» языка – baby-talk), многочисленные их повторы, сопровождение инструкций специфическими жестами (кинезнаками) либо действиями, обязательное формирование позитивного эмоционального фона (эмоциональное заражение), поддерживающего работоспособность ребенка.

Наш опыт коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста позволил обобщить и проанализировать наиболее эффективные приемы стимуляции речевой деятельности, используемые как в процессе коррекционных занятий, так и в привычных ребенку домашних условиях.

В коррекционно-развивающей работе нами использовались **имитационная и натуралистическая** тактики стимуляции и развития речи ребенка раннего возраста в общении со значимыми для него взрослыми [4].

Первая предполагает разработку речевой и когнитивной программы, в основе которой лежит *тренировка* навыков восприятия и понимания значения слова, генерализации и имитации речи по инициативе взрослого. Взрослый не только является инициатором общения, но и определяет его направление, содержание, объем и темп. От воли взрослого зависит законченность или незавершенность действия, его интенсивность и эмоциональный фон. Имитационная тактика позитивно зарекомендовала себя в коррекционно-развивающей работе с пассивными детьми, где волевое действие взрослого, направляющее малыша, является основой развития его новых умений через большое количество повторов, присвоение качественных и эмоциональных характеристик действий и высказываний взрослого.

Во втором случае акцент делается на мотивации ребенка к ситуативно-деловому общению, использовании речи в различных жизненных ситуациях. Акцент смещается на потребности и интересы ребенка, а взрослый лишь сопровождает малыша в поисках способов их удовлетворения. По формулировке Г.П. Лэндрета «носки ботинок взрослого следуют за ребенком». Недостаточно следить за ребенком взглядом и направлять его действия указаниями. Необходимо демонстрировать ребенку понимание и оказывать разумную помощь и безоценочную поддержку [1].

Рассмотрим подробнее особенности вышеназванных тактик, апробированных в коррекционно-развивающей работе с детьми раннего возраста с фактором риска в речевом развитии.

1. Стимулирование развития речи детей через имитацию шло одновременно в нескольких направлениях:

- провоцирование непроизвольного подражания действию, мимике, интонации взрослого;
- провоцирование ребенка на эхолалии и непроизвольные речевые реакции на фоне эмоционального заражения;
- провоцирование ребенка на просьбу, отказ, формальный диалог;

Провоцирование непроизвольного подражания является предпосылкой подражания произвольного плана, где ребенок осознанно копирует звуки, звуковые комплексы, затем слова, а также имитирует интонации речи взрослого. Такое подражание естественным образом проявляется в проигрывании ребенком старше 2-х лет бытовых сюжетов с игрушкой. Убаюкивание и кормление, наказание и похвала сопровождаются соответствующей и легко узнаваемой интонацией родителей. Растормаживание взрослым подражания может происходить только на основе поощрения ребенка и демонстрации принятия его поведения. Приведем пример грамотного поведения взрослого, провоцирующего подражание.

Наблюдая манипуляции с мягкой игрушкой Кати С., (2 г. 8 м., грубая задержка речевого развития) трудно было квалифицировать со стороны эти действия как сюжетную игру. Девочка раскачивала игрушку, удерживая ее за лапы, изредка издавала похожие на

стоны звуки. Эту ситуацию мы удачно использовали как повод для стимуляции вокализаций. Для начала ребенок получил словесное поощрение и поддержку: «Как замечательно ты качаешь зайку! Ему нравится! Он очень доволен». Затем взрослый, подчеркивая интонацией действие, проговаривает его: «Зайка качается и поет: А-а! А-а! Качаем зайку».

Тот же прием использовали при ходьбе по лестнице: «Мы идем – оп-оп! Мы стучим – топ-топ!» или уборке игрушек: «Ты мой помощник! На, кубик! На, другой!». Эмоционально, несколько утрировано педагог высказывал свое отношение к разыгрываемой ситуации «Ой-ой-ой! Что случилось! Упали кубики! Разрушился дом!» или «О-хо-хо, устал наш мишка, ему тяжело нести кубик!»

Эмоциональное заражение – отнюдь не насилие над ребенком, это передача доступными средствами человеческих чувств и состояний, выраженных вокально-мимическими средствами. Одним из условий для осуществления этого приема является сосредоточение взора ребенка на лице взрослого, отображающего эмоциональное состояние. Кроме мимического отображения эмоции, взрослый обязательно должен четко «проговорить» свое состояние: «*Очень грустно*», «*Как весело!*», «*Больно*», «*Приятно*» и т.п.

В большинстве случаев для эмоционального заражения нами использовалась игрушка (мягкая или одевающаяся на руку). Мы предлагали ребенку сочувствовать ее «переживаниям» или «состоянию»: «*Зайке больно, пожалеем зайку!*», «*Кот поет, вот как весело коту! Похлопаем ему!*», «*Какая смешная обезьянка! Забавная, веселая!*» и пр.

Провоцирование ребенка, не использующего речевые средства общения, на просьбу легко осуществимо на любом новом для малыша игровом материале. Требуется лишь четко обозначить правила формального диалога словесно: «*Хочешь эту игрушку? Да? На!*» и с помощью движения, сопровождая фразу кивком. Таким же образом формулируем отказ: слово – движение – жест – слово, обязательно завершая действие словом: «*Будем рисовать? Не будем. Нет*». При постоянной и интенсивной работе, формальный диалог становится реальным, действительным диалогом двух равноправных субъектов: взрослого и взрослеющего. Кроме того, ребенку нравится таким образом «разговаривать», нравится, что его «понимают», ему отвечают. Со временем вокализации ребенка становятся более разнообразными, часто они обращены ко взрослому, как бы вызывая его на игру; иногда «проскакивают» аморфные или реальные слова. По определению Е.Р. Баенской, таким образом, удается из бессмысленных вокализаций ребенка «вылепить» его первые осмысленные слова [2].

Так, например, стимуляция речи Миши М., (2 г. 2 м., грубая задержка речевого развития у ребенка, перенесшего асфиксию в родах) осуществлялась в совместных играх-манипуляциях: «Паровозик» («У-у-у!»), «Прятки» («А-а-у-у!»), «Гуси» («О! о! о!»), «Мышка» («И-и-и!») привела к появлению в речи двойных слогов: «гу-гу», для обозначения гудка паровоза; «ку-ку», в ситуации поиска; «га-га», для обозначения гоготания гуся; «пи-пи», в озвучании писка мышки. Проявившиеся в игре звуковые комплексы закреплялись педагогом, а затем родителями, в различных бытовых ситуациях с помощью «вызова» ребенка на демонстрацию» умения: «Покажи бабушке, как гогочет гусь...», «Где же спрятался наш малыш?», «Кто умеет пищать как мышка?» и пр. Стоит отметить, что родители по совету специалиста замечали и поощряли каждое звукоподражание ребенка, что способствовало инициативным высказываниям малыша. Вполне сознательным можно

назвать высказывание ребенка в контексте следующей ситуации: заглядывая под диван в поисках потерянной игрушки, Миша поизносит «ку-ку!», а, отыскав ее, демонстрирует маме: «Во! Насё!».

2. Натуралистическая тактика коррекционно-развивающей работы строится на интуитивно найденных, а затем методически проанализированных и закреплённых приемах в свободной деятельности, игре, взаимодействии в повторяющихся бытовых ситуациях. Основу для построения контура коррекционно-развивающей программы по стимулированию речи ребенка подсказывает его поведение: приоритетный вид деятельности, особенности взаимодействия со взрослым, сформированность бытовых навыков и пр. Подсказками и опорами для коррекционно-развивающей работы могут стать предпочтения, увлечения, а также привычные действия ребенка.

В нашей практике стимулирование речи в контексте натуралистической тактики постоянно сопровождалось закреплением доступных речевых реакций малыша, для чего использовались следующие приемы:

- в первую очередь закреплялись звуки или слова, связанные с каждодневными потребностями ребенка;

- в игровой деятельности воспроизводилась ситуация, в которой у ребенка появилась подходящая звуковая или словесная реакция;

- закрепление появившихся у ребенка звуков, слогов и слов, происходило через: подхватывание его речевых реакций, повтор слов или вокализаций, привязывание их по смыслу к ситуации, обыгрывание, ответы на них, создающие у ребенка впечатление реального диалога;

- в момент закрепления вокализаций, происходило продуцирование взрослыми положительной, теплой, радостной и оптимистичной атмосферы, тем самым, заражая ребенка позитивной энергией.

Знакомые или привычные для ребенка манипуляции с предметами быта приобретали знаковый характер при условии постоянного проговаривания взрослыми названий, действий, результата и пр. Например, мытье рук малыша обычно сопровождалось репликами, отражающими:

- процесс: *«Будем мыть руки. Будем вытирать. Будем сушить»;*

- называние необходимых предметов и их качеств: *«На мыло. Мыло пахнет. Ах, как приятно пахнет! Вот твоё полотенце»;*

- указание на результат действия: *«Вот какие чистые ручки! Хорошо!».*

Непременным условием этого приема является утвердительная и спокойная интонация реплик, создающая позитивный речевой фон любой инициативе ребенка. Вопросы, направленные на выяснение потребностей ребенка, громкие с утрированной интонацией высказывания исключены. Даже для стороннего наблюдателя большое количество вопросов взрослого создает впечатление непонимания, суеты и напряжения в общении с ребенком. Каково ребенку, которому постоянно задают вопросы, не ожидая на них ответа? Со стороны, громкая, излишне артикулированная речь вызывает ассоциацию с нарушением слуха у либо у говорящего, либо у слушателя. Как чувствует себя малыш, выслушивая неестественно громкую, подчеркнута интонированную и

четкую речь взрослого? Негромкое, доброжелательное комментирование или вербализация действий со временем переходит в привычный для малыша фон. Именно фоновое звучание речи создает условия для произвольного использования доступных ребенку слов или слогов, обозначающих данное действие.

По нашим наблюдениям произвольные высказывания ребенка чаще проявлялись в следующих ситуациях:

- в момент острой заинтересованности предметом; например, банальный случай получения желаемого предмета, подвигал Сережу Н., (2 года 2 м., задержка речевого развития у ребенка с двусторонней расщелиной губы и неба) не только к указанию на предмет, но и называнию начальных звуков, а позднее слога из его названия;

- погруженности в деятельность или увлеченности ею; примером может служить исследование свойств предмета, сопровождающееся бормотанием или восклицаниями;

- в случае недовольства действиями взрослого или привлечения его внимания к себе, например, желание получить похвалу от взрослого или его благосклонность;

- при необходимости немедленной помощи; как не неприятен этот пример, но стоит указать на ситуацию острой потребности в помощи взрослого ребенку, испытывающему боль, неудобство или дискомфорт.

«Подхватывание» произвольных речевых реакций ребенка взрослым создает атмосферу принятия, понимания, а в некоторых случаях двустороннего заинтересованного общения. Говорить на «языке» ребенка, подчеркивают некоторые исследователи, означает стать его доверенным лицом, его проводником в мир взрослых, утративших индивидуальный язык детства в обмен на универсальный язык взрослых. Вокальная стимуляция или подражание взрослому – один из наиболее «демократичных» приемов развития речевой активности малыша. Имитируя высказывания ребенка, а лучше достраивая их до простых слов или фраз, взрослый оказывает ему поддержку, демонстрирует понимание и принятие детского языка.

Характерен следующий пример: Дима Ф., (1,5 лет, задержка речевого развития у ребенка с открытой механической ринолалией). На момент первичного осмотра активная речь мальчика характеризовалась наличием отдельных звуков и звуковых комплексов. В общении со значимыми взрослыми ребенок использовал характерные устойчивые кинезнаки, жесты и мимику. На обращенную речь Дима реагировал адекватно: улыбался на ласковое обращение, хмурился на строгую фразу, выполнял простые и составные инструкции («покажи носик», «найди мяч», «принеси паровозик и дай его маме»). Мальчик поражал смекалкой и особой детской хитростью. Чтобы избежать осмотра, закрывал рот ладошкой, низко опускал голову, прятал лицо в мамину одежду. Преследуя какую-либо цель, например, требуя высоко стоящую игрушку, Дима подводил к полке маму и указывал на игрушку пальцем. «Непонятливость» мамы сердила мальчика, и он выражал это рычанием или взвизгиванием. Однако ребенок проявлял «отчаянное сопротивление» в поддержании диалога со специалистом, отказывался отвечать на простые вопросы. Мама Димы объясняла отсутствие речи у ребенка дискомфортом, который доставляли ему частые медицинские осмотры, поскольку гуление и ранние вокализации («пропевание» гласных) у мальчика появились к 6 месяцам.

Характерологические особенности Димы подсказали использование натуралистической тактики в коррекционно-развивающей работе по стимулированию речи. Использование специалистом приема подхватывания речевых реакций малыша, повтор его высказываний, привязывание их по смыслу к ситуации и обыгрывание, создавали у ребенка впечатление принятия, понятости взрослыми. В приеме договаривания слов использовались имеющиеся у малыша аморфные слова: «кать» – идти, прыгать, бежать, мяч, катить; «хой» – домой; «ба» – упал, ударился, больно и пр. Эти звуковые комплексы стали основой для построения одно- и двусоставных слов по принципу наращивания: «ка-тать, бе-гать, пры-гать, ис-кать; пло-хой, боль-шой, по-шел» и т.п. Работа по наращиванию словаря длилась почти год, но к 2,5 годам ребенок без особых усилий мог произнести вполне понятную фразу из трех слов.

Так называемый «детский язык» или «детский разговор» – baby-talk – это проговаривание диалога с ребенком в особой «детской» манере, с использованием ласковых интонаций, вокальных подражаний детскому голосу. Использование «детского языка» в общении с детьми до года является естественным, старше двух лет – воспринимается как нечто инфантильное, задерживающее развитие ребенка. Однако особое значение baby-talk приобретает в совместной деятельности взрослого и ребенка, где он сопровождается «торможением» либо «тонизированием» ребенка [2]. Эти манипуляции позволяют, соответственно, активизировать эмоциональные реакции ребенка либо сосредоточить его внимание на лице говорящего. В иностранной литературе существует также понятие *mathering* – дословно «материнствование» или материнское взаимодействие с младенцем [5]. Это взаимодействие также сопровождается использованием своего индивидуального по содержанию и форме детского языка – baby-talk, что создает неповторимую атмосферу доверия и тепла в ранних детско-родительских отношениях.

Тесное взаимодействие с ребенком, постоянное «тонизирование» или «торможение» его своим отношением к происходящему, также является коррекционной работой и требует от взрослых особой сосредоточенности, постоянной затраты душевных сил и колоссального терпения. Позитивный фон, доброжелательность и поощрение любых усилий ребенка создают атмосферу свободы в выборе средств общения, и, наоборот, постоянные требования «правильного» или «понятного» говорения, воздвигают дополнительные препятствия для растормаживания речевого импульса малыша.

При формировании исполнительской части речевой деятельности дети раннего возраста встречаются со значительными затруднениями очередности говорения в диалоге со взрослым. Поэтому нами уделялось значительное внимание постепенной, поэтапной «тренировке», как ребенка, так и взрослого, в умении высказываться в порядке очередности. Формированию этого умения способствовало отражение высказываний ребенка взрослым, «перекликивание», выдерживание взрослым паузы для предоставления ребенку возможности высказывания []. Таким образом, закрепление навыка очередности формировало умение вступать в диалог. Приведем пример подобной работы.

Ситуация диалога между Сашей П. (1 г., 7 м., грубая задержка речевого развития у ребенка с последствиями органического поражения ЦНС) и его мамой в ходе

консультации напоминала номер чревовещателя, говорящего за куклу. Молчание мальчика воспринималось мамой как возможность для оказания немедленной и необходимой ребенку помощи. Не имея возможности высказаться, ребенок демонстрировал свои желания, чувства, реакции через действия в основном негативного плана: капризы, бросание предметов на пол, агрессивные действия по отношению к маме. В процессе коррекционно-развивающей работы с ребенком и его мамой были созданы условия для изменения межличностного взаимодействия в диаде «родитель-ребенок». Специалист не только разъяснял стратегию взаимодействия, но и демонстрировал эталон адекватного родительского поведения, centered на ребенке: терпеливо выслушивал ребенка, предоставляя ему возможность для высказывания; не ограничивал ребенка в свободе выбора деятельности, контролируя его безопасность; вторил ребенку; был соучастником его игр и манипуляций с предметами; выражал поощрение и поддержку любой целенаправленной деятельности ребенка. Результат подобной работы – живой и заинтересованный диалог между мамой и ребенком, расширение активного словаря ребенка, а также улучшение родительско-детских отношений.

Отметим, что первоначально большинство родителей используют неоптимальные стратегии (отсутствие пауз и «обратной связи», небольшое количество речевых образцов и комментариев, множество «проверяющих» вопросов), а в процессе коррекционно-развивающей работы заменяют их на другие, оптимальные эталоны (выдерживание паузы и очередность в диалоге, утверждения, эмоциональное заражение и пр.).

Рассматриваемые тактики дополнили традиционные приемы коррекционно-развивающей работы, использованные в стимуляции и развитии речи детей раннего возраста с фактором риска в речевом развитии. Задачей этих приемов являлось не прямое, опосредованное воздействие на речь детей через создание оптимальных условий для нормальной коммуникации. Натуралистические методы в коррекционно-развивающей работе отражают принципы педагогики поддержки в осуществлении ранней коррекционно-педагогической помощи детям раннего возраста. Несмотря на внешнюю простоту, эти приемы позволяют вполне успешно развивать представления ребенка о мире и его речь в естественной обстановке.

В коррекционно-развивающей работе нами также использовались некоторые приемы из методики работы с аутичными детьми (авторы Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг) такие как обучение родителей способам эмоционального взаимодействия с ребенком в игре, совместном рисовании, чтении. Обучение этим приемам являлось одной из группы задач по повышению педагогической компетенции родителей. Совместная творческая деятельность при ведущей роли взрослого (игра, рисование, лепка, конструирование, уход за растениями) и обыденные бытовые действия, постоянно проговариваемые взрослым, в результате оказывали эффективное воздействие на развитие речи детей. Тот же эффект достигался с помощью включения в эмоциональный комментарий, сопровождающий игру и занятия, односложных реплик, междометий, звуков и звуковых комплексов, которые ребенок мог легко подхватить. Реплики направлялись на то, чтобы спровоцировать ребенка на выражение отношения, вызвать произвольную словесную реакцию.

Кроме выше перечисленных, в работе с детьми раннего возраста, имеющими не только фактор риска в речевом развитии, но и собственно речевое нарушение, нами использовались методики следующих авторов: Т.В. Волосовец по преодолению ринолалии; Р.Е. Левиной по преодолению алалии и общего недоразвития речи; М.В. Ипполитовой К.А. Семеновой по преодолению дизартрии; Н.М. Аксариной, А. Арушановой и Т. Юртайкиной, Е.М. Мастюковой, В.А. Петровой по стимуляции и развитию речи ребенка раннего возраста; В.В. Гербовой и Г.М. Ляминой по формированию речевой деятельности на ранних этапах онтогенеза; О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг по формированию коммуникативных умений у ребенка с аутизмом, Е.И. Исениной по развитию общения у ребенка с нарушениями слуха.

Перечисленные нами тактики и методики ранней коррекционно-развивающей работы учитывают особенности раннего возраста и содержат набор стимулирующих и развивающих упражнений, а также расширяют репертуар средств по развитию речи малышей от произвольных вокализаций до коммуникативных умений. Следует отметить, что специфичность речевого развития ребенка с фактором риска в речевом развитии определяет особенность методического подхода в коррекционно-развивающей работе, и от адекватности методики зависит результативность ранней коррекции.

Литература:

1. *Лэндрет Г.Л.* Игровая терапия: искусство отношений / Пер. с англ. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 365 с.
2. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок: Пути помощи. – М.: Центр традиц. и соврем. образования «Теревинф», 1997. – 341 с.
3. Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под. ред. М. И. Лисиной; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 128 с.
4. Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям: Материалы конф., Москва, 18 – 19 февраля 2003 г. / Сост. Ю.А. Разенкова, Е.Б. Айвазян.– М.: Полиграф-сервис, 2003. – 480 с.
5. Hoff-Ginsberg R., Snow D., Ninyo A. Knowledge, language, processing of the information and development of speech // Child Development. – 1989. – № 2. – P. 127 – 161.