

**Ковригина Лариса Валентиновна,**

кандидат педагогических наук, профессор кафедры логопедии и детской речи Института детства ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск

[Larisa\\_kovrigina@mail.ru](mailto:Larisa_kovrigina@mail.ru)



### **Использование невербальных средств коммуникации на начальных этапах работы с неговорящими детьми**

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о соотношении вербальных и невербальных средств коммуникации в коррекции тяжелых нарушений речи на различных этапах логопедической работы. В современной логопедии вопрос о соотношении дополнительных средств коммуникации рассмотрен прежде всего в отношении лиц с афатическими расстройствами, в то время как в дошкольной логопедической практике используются преимущественно вербальные средства воздействия.

**Ключевые слова:** тяжелые нарушения речи, коммуникация, вербальные средства коммуникации, невербальные средства коммуникации, логопедическая коррекция.

**Раздел:** (01) отдельные вопросы сферы образования.

Изменение социальных условий оказания логопедической помощи, значительное утяжеление и изменение структуры речевого нарушения обозначили новые вызовы специалистам-логопедам в организации и содержании логопедической поддержки детям раннего возраста с выраженными проявлениями речевого недоразвития. Одним из таких вызовов являются нарушения речи, обусловленные этиологически различными формами речевого дизонтогенеза, при которых на фоне позднего выхода из довербального периода речевого развития у ребенка нарушен процесс формирования предпосылок понимания и использования не только вербальных, но и невербальных средств коммуникации.

Логопедическая практика показывает, что формированию у безречевого ребенка общепринятых средств языка (звуковых, лексических, грамматических) должен предшествовать онтогенетически обусловленный период овладения пониманием и использованием невербальных компонентов в структуре коммуникации (фонационных, оптико-кинестических, тактильных, пространственно-временных и др.), среди которых самую значимую роль в формировании языковых компонентов речи играют фонационные: экстра- и паралингвистические и просодические. Именно эти средства невербальной коммуникации наиболее полно в дальнейшем встраиваются в структуру речевого высказывания и участвуют в реализации его содержания.

Использование альтернативных средств коммуникации рассматривается в современной дефектологии прежде всего в отношении детей с крайне низким уровнем готовности к освоению вербальных компонентов речи как основных средств коммуникации. Это дети с аутизмом, с церебральными параличами, с тяжелыми нарушениями интеллектуального развития, с множественными комплексными нарушениями. По отношению к детям даже с самыми тяжелыми нарушениями речи, которые препятствуют полноценному умственному и психическому развитию ребенка, говорят о необходимости системы коррекционного воздействия, при реализации которой у ребенка формируют звуковые, лексические и грамматические средства языка, а также различные формы связного высказывания. Сформированная таким образом речевая

база позволяет речи ребенка в дальнейшем развиваться спонтанно и сложиться в систему.

В то же время проблема формирования у неговорящих детей с тяжелыми нарушениями речи невербальных средств коммуникации остается недостаточно изученной. Есть исследования, в которых рассматриваются методические подходы к формированию просодических компонентов высказывания у дошкольников с нарушениями слуха [1], механизмы возникновения речи у этой категории детей [2]. В ряде работ исследованы особенности восприятия и понимания экспрессии голоса у детей с нарушениями интеллекта [3]. В современных исследованиях широко представлены результаты изучения механизмов и закономерностей формирования всех компонентов языковой системы (Л. В. Ковригина [4, 5], О. И. Мананкова [6], Т. Ю. Четверикова [7] и др.) Проблемы формирования предпосылок письменной речи и преодоления нарушений чтения и письма также представлены в современных исследованиях достаточно широко (Е. П. Фур [8], Л. В. Ковригина [9], О. А. Энс [10] и др.). Однако, исследований по проблеме невербальных средств коммуникации значительно меньше. О роли формирования голосовой функции в преодолении нарушений речи писала, в частности, А. Ю. Чистобаева [11]. Роль иных компонентов невербальной коммуникации, таких как жесты, мимика, вокативы, телодвижения, в становлении начатков самостоятельной речи неговорящего ребенка исследованы крайне недостаточно.

При этом, оценивая процесс речевого развития ребенка в онтогенезе, нельзя не отметить, что на доречевом этапе и на начальном этапе освоения средств языковой системы ребенок активно пользуется всеми доступными ему жестами, вокативами, телодвижениями, т. е. всеми теми средствами коммуникации, которые восходят к филогенетически более ранним элементами человеческого взаимодействия.

Современная речь является по преимуществу звуковой речью, но и в звуковой по преимуществу речи современного человека жест играет значительную роль. Указательный жест дополняет высказывание ссылкой на ситуацию, выразительный жест может придать особую экспрессию слову или даже внести в смысловое содержание звуковой речи новый оттенок. Однако, по мнению С. Я. Рубинштейна, «язык жестов (мимика и пантомимика) является лишь дополнением к основному тексту звуковой речи: жест имеет в нашей речи лишь вспомогательное, второстепенное значение». В то же время, по мнению С. Л. Рубинштейна, на этапе доречевого развития в ситуации крайней многозначности (полисемантизме) первоначальных слов жест играет несомненно значительно большую роль.

Неговорящий ребенок использует жест как основное средство коммуникации, наполняя его содержанием, в силу чего можно утверждать, что в процессе развития способов общения ребенка от 9–12 до 15–18 мес. освоение невербальных средств коммуникации является крайне необходимым и важным этапом. Чаще всего дети используют указательные и пояснительные жесты. При этом жесты скорее изображают явления предметного мира, чем обозначают их, т.к. связаны с формирующимся у ребенка наглядно действенным мышлением.

При нормальном речевом развитии по мере появления в речи вербальных средств жесты, телодвижения, мимика смещаются в область дополнительных средства коммуникации. Несколько иначе обстоит дело с неговорящими детьми, речь которых Р. Е. Левина охарактеризовала как «первый уровень речевого развития», подчеркивая, что в речи детей полностью или почти полностью отсутствуют словесные средства общения.

Именно у этих детей наиболее тяжело нарушено использование в речи компонентов языковой системы. Однако даже в случае выраженного ограничения словарного запаса, дети нуждаются в том, чтобы общаться и влиять на мир, устанавливать связи между реальностью и обозначать ее любыми способами. Поэтому они активно используют имеющиеся в их распоряжении звукокомплексы и звукоподражания в качестве средств коммуникации. Это отмечено в исследованиях по проблеме общего недоразвития речи не только Р. Е. Левиной, но и Н. А. Никашиной, а вслед за ними исследователями следующего периода В. К. Воробьевой, Б. М. Гриншпун, С. Ф. Иваненко и др. Причем практически во всех работах отмечено, что кроме автономных звукокомплексов и звукоподражаний неговорящие дети с первым уровнем речевого развития активно используют жесты. При этом ни характеристика жестов, ни описания других невербальных средств коммуникации достаточно полно в работах по проблеме речевого недоразвития не представлены.

Система логопедической работы по преодолению недоразвития речи у неговорящих детей на разных этапах становления логопедии предлагала несколько путей постепенного выведения ребенка из безречья. Б. М. Гриншпун наиболее оправданной моделью коррекционной логопедической работы считает путь развития речи в онтогенезе, но указывает, что в традиционно сложившейся системе работы учтены далеко не все речевые возможности неговорящих детей. Например, работая над произношением, вызывая простейшие речевые реакции ребенка логопеды крайне редко опираются на интонационные характеристики звучаний, не используют мимику и доступные пониманию ребенка телодвижения, хотя на начальном этапе логопедической работы ребенок затрудняется в понимании обращенной речи, если речь взрослого не сопровождается жестами, не вплетена в движение и интонационно не окрашена.

Включение невербальных компонентов коммуникации в работу с неговорящим ребенком обеспечивает психологическую опору на предметно-манипулятивную деятельность, которая для большинства детей с первым уровнем речевого развития остается ведущей в течение длительного времени. Кроме того, использование жестов, телодвижений, мимики как средства для обеспечения общения ребенка со взрослым позволяет предупредить, а в ряде случаев значительно уменьшить остроту речевого негативизма.

Если ребенок не может или не в состоянии общаться на вербальной основе, общение с ним начинается с выбора средств невербальной коммуникации на основе тщательной оценки его возможностей, в том числе возможностей овладения словесной речью. Так же необходимо оценить, а затем тщательно поддерживать артикуляционную, мимическую и общедвигательную подражательность как опору для формирования понятных логопеду и ребенку жестов и телодвижений. В таком случае ребенку станут доступны многие виды заданий и игровых упражнений, которые подготовят основу для понимания обращенной речи и появления в активном пользовании вербальных компонентов (звукокомплексов, звукоподражаний и слоговых сочетаний в значении слова).

Стимулируя артикуляционную подражательность детей, логопед с помощью движений рук и мимики может закрепить словесное обозначение некоторых артикуляционных упражнений («Булькает водичка», «Надуваем шарик», «Дует ветерок» и др.). Таких упражнений в арсенале практикующих логопедов достаточно, но большинство начинают активно использоваться их уже при появлении в речи ребенка звукокомплексов.

Упражнения для развития подвижности, точности движений языка, на формирование координации дыхательных и артикуляционных движений необходимо подкреплять интонационными и темпо-ритмическими средствами. Просим ребенка «шлепать» язычок губами и воспроизводить заданный темп движений, различные ритмические рисунки, сопровождать движение слоговыми рядами пя-пя-пя с различным уровнем громкости, постепенно повышая и понижая голос или чередуя тихие и громкие звуки. Темпо-ритмическое и голосовое сопровождение движений постепенно усложняются.

В проведении артикуляционной работы с неговорящим ребенком часто возникает сложность понимания им инструкции взрослого. Даже при относительно сохранной подражательности он с трудом понимает инструкции «Громко», «Тихо», «Медленно», поэтому продуктивность инструкций возрастает, если использовать опору на пиктографически-рисунчатые инструкции. Опираясь на карточки с пиктограммами или рисунками, ребенок легче понимает, какие действия, в какой последовательности нужно выполнять. Он может показать на символ, если у него возникает желание или нежелание выполнить или повторить движение.

У детей с тяжелыми нарушениями речи достаточно часто страдает интонационная выразительность высказывания, и логопеду далеко не всегда удается добиться интонированной, эмоционально окрашенной речи ребенка.

Выполняя интонационные упражнения одновременно с артикуляционными, мы обеспечиваем базовую основу вербальной коммуникации: в онтогенезе ребёнок сначала воспринимает интонационное оформление речи взрослого, а затем начинает воспринимать семантику слова. Именно поэтому при тяжелых нарушениях речи как варианте дизонтогенеза целесообразно формировать восприятие и понимание интонации на довербальном материале. Ребенок может повторять интонацию за взрослым при озвучивании движений, затем становится возможным «интонационный» диалог:

- мой язычок спрашивает – твой отвечает;
- мой язычок удивляется – твой объясняет и т. д.

При использовании таких упражнений возможно отработать все виды интонации (вопросительную, повествовательную, побудительную) и многие интонационные модели (вопрос – ответ, утверждение – согласие, утверждение – не согласие и т. д.). В дальнейшем на этапе постановки звуков и введения их в речь не приходится дополнительно отрабатывать интонационную выразительность речи детей.

Необыкновенную важную роль на начальном (довербальном) этапе взаимодействия логопедической работы с неговорящим ребенком играют жесты, в первую очередь изобразительные и пояснительные. Именно жест помогает ребёнку связать в единую знаковую систему сам предмет (явление), его образ и слышимый звукокомплекс (слово). Причем последовательность формирования указанных связей может быть различная, но предпочтительнее следующая.

– Сначала предъявляем ребенку предмет, далее звукокомплексом (словом) и жестом обозначаем его, после фиксации на предъявленном предмете взгляда еще раз обозначаем предмет жестом и звукокомплексом.

– Предмет, слово и жест предъявляются одновременно.

– Словом и жестом обозначаем предмет и просим ребенка совершить с ним какие-либо манипуляции.

– Слово используется для обозначения предмета. И только в случае затруднения используем сформированные ранее жесты.

Использование элементов дополнительной (поддерживающей) коммуникации при общении взрослого и неговорящего ребенка с тяжелыми нарушениями речи не только обеспечивает взаимодействие субъектов коррекционной работы, но позволяет заложить невербальную основу вербальной коммуникации в дальнейшем, когда у ребенка будут сформированы звуковые и лексико-грамматические средства, необходимые для построения и трансляции самостоятельного связного высказывания.

### Ссылки на источники

1. Шевченко Е. П. Коррекция произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с помощью компьютерной программы «Видимая речь III» // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 5. – С. 176–178.
2. Большанина Л. В. Особенности возникновения речи у детей с нарушенным слухом // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – С. 170–171.
3. Плешакова М. В. Психологические особенности восприятия и понимания эмоциональной экспрессии голоса подростками с легкой степенью умственной отсталости: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2012.
4. Ковригина Л. В. Логопедическая работа по формированию предложно-падежных форм существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ...канд. пед. наук. – СПб., 2002.
5. Ковригина Л. В., Крупина А. А. Проблемы диагностики нарушений связной речи у детей с общим недоразвитием речи на современном этапе развития логопедии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 6. – С. 118–127.
6. Насибова Л. В., Мананкова О. И. Особенности нарушения фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: Материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – С. 126–127.
7. Четверикова Т. Ю. Формирование у старших дошкольников с общим недоразвитием речи навыков рассказывания // Современные тенденции в науке, технике, образовании: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф.: в 3 ч. – Омск, 2016 г. – С. 110–111.
8. Фур Е. П. Преодоление нарушений пространственных представлений как условие предупреждения нарушений письменной речи у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: Материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – С. 146–148.
9. Ковригина Л. В. Подготовка к обучению грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: сб. науч. тр. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2006. – С. 116–122.
10. Энс О. А. Особенности становления психологических и речевых механизмов чтения у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S11. – С. 106–109.
11. Чистобаева А. Ю. Обследование голосовой функции дошкольников, имеющих различные речевые патологии // Современные проблемы общей и специальной педагогики и психологии детства: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. . – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2010. – С. 109–112.

---

**Larisa Kovrigina,**

*Ph.D., professor of speech therapy and children's department of speech, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

[Larisa\\_kovrigina@mail.ru](mailto:Larisa_kovrigina@mail.ru)

**Use of non-verbal communication tools at the initial stages of work with nongovernmental children**

**Abstract.** The article deals with the question of the relationship between verbal and non-verbal means of communication in correcting severe speech disorders at various stages of speech therapy work. In modern speech therapy, the question of the correlation of additional means of communication is considered primarily for people with aphasic disorders, while pre-school speech therapy uses primarily verbal means of influence.

**Key words:** severe speech disorders, communication, verbal means of communication, non-verbal means of communication, speech therapy correction.

**Рекомендовано к публикации:**

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,  
 главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	07.08.17	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	18.08.17
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	18.08.17	Опубликована <i>Published</i>	21.08.17



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2017

© Ковригина Л. В., 2017