# Министерство Образования Российской Федерации

Шадринский государственный педагогический институт

Факультет коррекционной педагогики и психологии

Кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии

### Курсовая работа

### На тему

Психолого-педагогические основы коррекции недоразвития речи у детей с моторной алалией (II уровень речевого недоразвития)

Студентки 3 курса 353гр

Очного отделения

Специальность «Логопедия»

Гагариной В.В.

Научный руководитель

Брюховских Л.А.

## Шадринск 2004г.

Содержание

# Введение

Глава I. Общее недоразвитие речи у детей с моторной алалией

I.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с моторной алалией. II уровень речевого недоразвития

I.2 Принципы и методы коррекционного воздействия

Глава II. Экспериментальное изучение детей с моторной алалией. II уровень речевого недоразвития

II.1 Методика исследования уровня речевого недоразвития

II.2 Констатирующий эксперимент, его анализ

Заключение

#### Список литературы

Введение

В настоящее время все чаще встречаются дети с отсутствием или недоразвитием речи, т.е. алалией. В первую очередь это обусловлено неблагоприятной экологической обстановкой во всем мире. Алкоголизм, курение и наркомания родителей также оказывают большое влияние на здоровье ребенка во внутриутробный период развития.

Имеются данные о том, что среди детей дошкольного возраста алалия встречается приблизительно у 1%, а среди детей школьного возраста от 0,6 до 0,2%. В среднем можно считать, что алалия встречается у 0,1% населения. У мальчиков это нарушение речи встречается в 2 раза чаще, чем у девочек.

Моторная алалия - одна из тяжелых и стойких форм патологии речевой деятельности. Многие дети с алалией не овладевают языком и остаются не говорящими или почти не говорящими даже ко времени поступления в школу.

Свойственный им сложный симптомокомплекс языковых и неязыковых расстройств оказывает отрицательное влияние не только на речевую коммуникацию, но в определенной степени и на развитие познавательной деятельности, некоторых сторон личности, а нередко препятствует достижению значимых для формирующейся личности потребностей и стремлений.

Значительный вклад в изучение алалии внесли Г. Гуцман(1894), А, Либман(1900), М.Б. Богданов-Березовский(1909), Э. Фрешельс(1931), а в более позднее время М.Е. Хватцев, Н.Н. Трауготт, В.К. Орфинская, Р.Е. Левина, Л.В. Мелехова, Г.В. Мациевская, Е.Ф. Соботович, В.А. Ковшиков, С.Н. Шаховская, В.К. Воробьева и другие исследователи.

Целью нашего исследования является: изучение психолого педагогических основ коррекции недоразвития речи у детей с моторной алалией.

Объектом исследования являются дети с моторной алалией (II уровень общего недоразвития речи).

Предмет исследования: процесс коррекции недоразвития речи у детей с моторной алалией.

Задачи:

1. Изучить теоретический материал по данной проблеме.
2. Выявить психолого-педагогические основы коррекции.
3. Выявить особенности недоразвития речи у детей с моторной алалией.

Глава I. Общее недоразвитие речи у детей с моторной алалией

I.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с моторной алалией. II уровень речевого недоразвития

Моторная алалия — это системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций.

Согласно психологическим концепциям, механизм моторной алалии составляют нарушения психических процессов (мышления, памяти), а также соотношения отдельных этапов речевой деятельности.

И. Т, Власенко, В. В. Юртайкин (1981) подчеркивают, что выявляется диссоциация между структурными компонентами, составляющими речевую деятельность таких детей: у одних имеет место несформированность целевых установок при сохранности операционных возможностей, у других — недостатки в операционном звене деятельности при наличии достаточно стойкой мотивации. Страдает и контрольное звено за исполнительской деятельностью; нет возможности сличения результатов с исходными установками.

Современный психолингвистический подход нашел отражение в языковых концепциях (Е. Ф. Соботович, В. А. Ковшиков, Б. М. Гриншпун, В. К. Воробьева и др.).

В. А. Ковшиков (1985) полагает, что ядром нарушения при этой форме алалии является несформированность языковых операций производства высказывания (лексических, грамматических, фонетических) при относительной сохранности смыслового и моторного уровня порождения высказывания. Это дает основание интерпретировать алалию как преимущественно языковое нарушение. При моторной алалии может отмечаться и нарушение внутреннего программирования (глубинных синтаксических структур) в сочетании с несформированностью отбора слов, словосочетаний, с несформированностью речевых действий по построению фраз и текста.

Е. Ф. Соботович (1985) отмечает, что основным при моторной алалии является нарушение овладения знаковой формой языка, т. е. правилами сочетания и использования знаков в процессе порождения речи. У детей не формируются операции программирования, отбора, синтеза языкового материала в процессе порождения высказывания; могут быть несформированными как операции выбора, так и операции комбинирования, следствием чего оказывается нарушенным языковое (и речевое) оформление высказывания. Нарушаются все аспекты лексико-грамматического структурирования: выбор слов и порядок их расположения, грамматическое маркирование и звуковое оформление высказывания. В целом это может быть охарактеризовано как несформированность психофизиологических механизмов, обеспечивающих усвоение, воспроизводство и адекватное восприятие знаков языка.

У ребенка с алалией заметно ограничены возможности овладения системой языковых знаков и самим инвентарем языковых средств различных уровней. Оказываются несформированными операции порождения, оформления высказывания, в частности, наряду с отбором фонем, нарушается внутрислоговое и межслоговое программирование (т. е. артикуляторная программа), и операции, реализующие глубинно-синтаксический и глубинно-семантический уровень, т. е. уровень внутренней речи.

В работах нейрофизиологического плана анализируется взаимосвязь нарушений субстрата мозга с характером речевого недоразвития. В работах психологического и лингвистического плана анализируются взаимоотношения нарушений речевых и общепсихологических функций, а также состояние речевой деятельности в структуре проявления нарушения. В связи с различиями в подходах одни и те же явления получают различную интерпретацию.

Моторная алалия представляет собой сложный синдром, комплекс речевых и неречевых симптомов, отношения между которыми являются неоднозначными. В структуре речевого дефекта при моторной алалии ведущими являются языковые нарушения.

Речевая симптоматика. Недоразвитие речи при моторной алалии носит системный характер, охватывая все ее компоненты: фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую стороны. По превалирующим признакам можно выделить группу детей с преобладающим фонетико-фонематическим недоразвитием (их меньшинство) и группу с преобладающим лексико-грамматическим недоразвитием. Предполагается, что первая из групп обусловлена ведущим поражением нижних отделов в центральной моторной области коры доминантного полушария, где концентрируются раздражения от мышц, связок, возникающие при выполнении артикуляционных движений, или в общей мускулатуре (при выполнении прочих движений). Вторая группа обусловлена поражением передних отделов моторной области коры мозга (нижние отделы моторно-премоторной зоны и активная речевая зона, располагающаяся в задних отделах нижней лобной извилины).

Развитие системы произношения у детей с алалией характеризуется качественным и количественным своеобразием, которое выявляется в той или иной мере у всех детей и на каждом из этапов речевого развития.

В работах нейрофизиологического плана артикуляторные нарушения прослеживаются в связи с затруднениями из-за недоразвития определенных зон коры мозга, обусловливающих затруднения тонких артикуляционных дифференцировок и приводящих к несформированности как самих звуков, так и слоговой структуры слова (Р. А. Белова-Давид, Н. Н. Трауготт).

В работах психолого-педагогического плана (Р. Е. Левина, В. К. Орфинская, А. К. Маркова, Е. Г. Корицкая, В. А. Минащина, Е. Ф. Соботович, О. Н. Усанова и др.) фонетические отношения рассматриваются в тесной связи с особенностями лексического и грамматического развития детей с алалией. Развитие фонетической стороны в значительной степени зависит от развития словаря и даже определяется им. Звуки появляются в ряде случаев спонтанно под влиянием развития словаря, однако их использование в составе слова сопряжено со значительными затруднениями. Об этом свидетельствуют многочисленные ошибки при воспроизведении звукового состава слова детьми даже при условии правильного произнесения ими изолированных звуков.

В одних случаях расширение словаря стимулирует появление новых звуков, в других — сначала формируются отдельные артикуляции, а затем они закрепляются в словах. Отмечаются трудности возможного комбинирования отдельных элементов речи в единое целое. При алалии с трудом усваиваются сложные двигательные дифференцировки, не формируется динамический артикуляционный стереотип — затруднено слияние звуков при их правильном или неправильном проговаривании, отмечаются, по словам А. Р. Лурия, трудности денервации предыдущих артикуляций и плавного переключения от одной артикуляции к другой. Это приводит к перестановкам звуков и слогов, к упрощению и искажению структуры слов.

Признавая в целом, что при современном состоянии знаний точная локализация при алалии нарушенных звеньев невозможна, исследователи, тем не менее, описывают ряд нарушений речедвигательного и общедвигательного характера, которые лежат в основе речевых нарушений и обусловливают их.

У ребенка с алалией не формируются тонкие двигательные координации речевого аппарата. Нарушение аналитико-синтетической деятельности речедвигательного анализатора носит различный характер: оральная апраксия, нарушение последовательности, переключаемости и т. д. Наблюдаются поиски артикуляции, неумение выполнить определенное артикуляционное движение или действие (комплекс последовательных движений), трудности усвоения последовательности и переключаемости. Ведущим в этих случаях является нарушение двигательного характера, оно и определяет речевое артикуляторное расстройство. При этом вследствие кинетической или кинестетической апраксии страдают фонетическая и фонематическая системы.

В нормальных условиях артикуляционные движения и связанные с ними кинестетические импульсы, идущие от речевого аппарата в кору головного мозга, играют значительную роль в процессе звукового анализа и синтеза, помогают уточнить звуковой состав слова, сохранить нужную последовательность звукового ряда. При алалии ребенок не может найти правильную последовательность звуков в слове, слов во фразе, не может переключиться от одного слова к другому. Это ведет к обилию парафразий, перестановок, персеверации и свидетельствует о нарушении подвижности основных нервных процессов, о застойных очагах возбуждения или торможения в речедвигательном анализаторе. Как следствие этого, у ребенка с моторной алалией при хорошем слухе и достаточном понимании речи, при отсутствии параличей и грубых парезов артикуляционной мускулатуры не развивается самостоятельная речь, долгое время она остается на уровне отдельных звуков, слов.

Чем больше степень недоразвития коры мозга, тем более глубокой, грубой оказывается несформированность речевой функции. Прослеживается прямая связь между нарушениями артикуляционного праксиса и организацией речевых движений, а следовательно, фонетической системы речи, с одной стороны, и с восприятием, пониманием речи — с другой.

Нарушение в случаях алалии тонких артикуляционных движений вследствие ослабления тонуса мозгового конца речедвигательного анализатора затрудняет или даже делает невозможным восприятие слабых и тонких кинестетических импульсов, воспринимаются и анализируются корой только более грубые кинестезии. Как результат этого, при моторной алалии иногда наблюдается недостаточное восприятие обращенной речи, замедленность и затрудненность понимания грамматических форм и развернутого текста. По данным Н. Н. Трауготт, 70% детей с моторной алалией полностью хорошо понимают обращенную речь, 20% имеют некоторое незначительное снижение понимания и 10% — плохо понимают, однако собственная речь детей в этих случаях всегда оказывается хуже их понимания.

Нередко дети из-за нечеткости звукового восприятия улавливают только отдельные элементы фразы и не могут связать их в единую смысловую структуру. Эта ограниченность понимания является вторичным проявлением основного дефекта — недоразвития собственной речи. Имея крайне бедный активный словарь, дети могут обладать достаточным пассивным словарем. На первый взгляд, понимание речи может не вызвать сомнения, но некоторые затруднения при понимании усложненных вариантов речи все-таки имеются. Выявлены разные уровни понимания: от почти полного непонимания грамматических форм для отдельных затруднений в понимании единичных грамматических конструкций.

Диффузность фонематических представлений, нечеткость звукового восприятия и воспроизведения, слабая ориентация в звуковом и слоговом составе слова у детей наблюдаются на фоне структурной несформированности слов и фраз, недостаточной вариативности в использовании грамматических средств.

При алалии нарушена фонематическая реализация слов и высказываний, не формируются языковые оформления речи — звукослоговой и морфемный строй. Нарушение ритмической организации слова проявляется в замедленности речевого потока, в послоговом произнесении слов с паузированием между слогами и словами, с равно- и разноударностью. Речь носит характер скандированное™ (между одинаковыми по величине речевыми отрезками есть равной длительности паузы) или фрагментарности (разные речевые отрезки разрываются разновеликими интервалами). Несформированность ритмической структуры и слова, и фразы сопровождаются нарушением мелодики, темпа, ритма речи. Дети не улавливают ритм и не могут воспроизвести предложенный ритмический рисунок выстукиванием, похлопыванием.

При отраженном проговаривании ребенок продуцирует только приблизительный контур, неясный звуковой комплекс вместо слова, употребляет несколько вариантов искажения одного и того же слова: «пидора», «мидора» — помидор; «ку-быка», «пузыка», «пузувиса», «кубиска» — пуговица; «фраль», «вираль», «фараль» — февраль и т. д. По мере увеличения словарного запаса трудности детей в овладении структурой слова становятся более заметными. Количество подобных искажений резко возрастает и на протяжении одного занятия, если ребенок утомляется. В речевом потоке много оговорок, на которые дети обращают внимание и исправляют ошибочно сказанное только при уже относительно развитой речи и контроле за ней.

Словарный запас у детей с моторной алалией развивается медленно, искаженно, используется в речевой практике неправильно. Бедность лексико-семантических средств приводит к разнообразным заменам по сходству, смежности, по контрасту (стирает — моет, топор — молоток, чашка — стакан и т. д.). Чаще выявляются замены по внешним признакам предмета, реже — основанные на функции (внутренних признаках). Замены слов по значению обычно характеризуют более высокий уровень развития речи ребенка. Как установлено В. К. Воробьевой (1985), чаще диффузность значения и замены проявляется при употреблении глаголов, чем существительных. Дети не умеют пользоваться синонимами, антонимами, обобщающими словами. Узок и однообразен у них запас прилагательных, наречий. На всех этапах развития речи выявляются трудности актуализации словаря, неумение детей отбирать из лексического запаса и правильно употреблять слова, наиболее уместные и точные для данного высказывания.

Словарный запас детей ограничен рамками обиходно-быовой тематики, качественно неполноценен (выявляется неправомерное расширение и сужение значений слов, отмечаются многочисленные ошибки в их употреблении), ребенок не может объяснить значение слов, не умеет пользоваться средствами словообразования.

Речь долгое время Остается бедной, поражает оборотами, не свойственными родному языку. По выражению Н. Н. Трауготт, ребенок как бы перерастает свои речевые возможности:

оформление его мыслей соответствует оформлению мыслей детей более младшего возраста, хотя сами мысли, их содержание находятся на стадии более высокого развития.

Особенности нарушения грамматического строя речи представлены в работах Н. Н. Трауготт, Р. Е. Левиной, Б. М. Гринпшуна, С. Н. Шаховской, Е. Ф. Соботович, В. А. Ковшикова и других исследователей.

Дети затрудняются при именном и глагольном управлении, при согласовании, не используют предлоги и союзы, в их речи нет четкости родовых и числовых окончаний и т. д. Неправильно используются смыслоразличительные приставки. Преобладают корневые слова, лишенные флексий, отмечается морфологическая неоформленность высказывания. У детей с алалией недостаточная вариативность в использовании грамматических средств; различение и употребление практически всех грамматических форм затруднено. Дети не могу наблюдать, анализировать и обобщать языковые явления, производить мыслительные операции над языковым материалом, понимать и правильно использовать языковой знак — соотносить определенную морфему, слово с конкретным предметом, или явлением. Они затрудняются при овладении числовыми формами существительных, глаголов, пользуются неизменяемыми словами, без форм и флексий («Книга, Таня!» и жест просьбы).

Такие аморфные фразы, без оформления четких грамматических сочетаний, требующих флексий, союзов и других средств, делаются понятными только в определенной ситуации.

Процесс формирования предложений у детей с алалией выявляет ряд особенностей на всех этапах развития. Отмечаются разные виды аграмматизма (экспрессивный аграмматизм — нарушение грамматического строя собственной речи, импрессивный — затруднения при понимании грамматических конструкций): структурный аграмматизм, семантический аграмматизм и аграмматизм, связанный с неправильным оформлением связей слов в предложении.

Под структурным аграмматизмом понимается нарушение количества и динамической линейной последовательности слов в предложении, нарушение порядка слов. Чаще этот вид аграмматизма отмечается при более тяжелой речевой несформированности. Ребенок отвечает одним-двумя словами в сочетании с жестом. При недостаточности лексико-грамматических и фонетических средств у ребенка отмечается развитие мимико-жестикуляторной формы общения. Для выражения мысли он употребляет преимущественно номинативную форму существительного в правильном или искаженном падежном варианте. Грамматический строй развивается при алалии замедленно и неравномерно, отмечаются недостатки формообразования и формоизменения, не усваиваются грамматические категории, синтаксические конструкции отличаются примитивностью.

Характерным является сочетание бедности использования лексико-грамматической вариативности слов и грамматических конструкций. Отсутствие набора семантических эквивалентов и доступных грамматических средств приводит к смысловым замещениям, к ограниченности выбора из ряда слов и грамматических моделей, необходимых для данного контекста.

Несформированность структуры предложения является при алалии следствием незрелости внутренних речевых операций — операций выбора слов и построения плана высказывания. Кроме того, ребенка затрудняет и сам процесс реализации отдельных слов и их сочетаний. Несформированность речевых операций (замысел, программирование, отбор и синтез речевого материала) выражается в том, что ребенок не умеет лексически и грамматически правильно оформить мысль. Лексико-семантическая и лексико-грамматическая организация предложения неправильная, в ней отражается неполноценность предметных связей, воспринимаемых ребенком в окружающем. Это расценивается как семантический аграмматизм: диффузное расширение значения слова, замены ассоциативного характера и т. д.

Из-за ограничения возможностей овладения системой языковых знаков и дефицита самого инвентаря языковых средств различных уровней при моторной алалии страдают и номинативная, и предикативная функции речи, нарушается в целом коммуникативная деятельность, а также регулирующая и познавательная (когнитивная) функции. Речь при алалии не является полноценным средством коммуникации, организации поведения и индивидуального развития.

Отмечается системность недоразвития всех сторон и функций речи при алалии. Выявляются трудности построения фразы и усвоения грамматического строя, недостаточность развития подражательной (в том числе и подражательно-речевой) деятельности, неполноценность всех форм произвольной речи. У детей отсутствует возможность оперирования языковыми единицами, которые могут иметься в пассивном запасе.

Отмечая несовершенство всех операций в процессе порождения высказывания, исследователи подчеркивают нарушение системы опережения и обратной связи в механизме речевой деятельности, нарушение и внутреннего программирования, и внешней реализации высказывания.

Значительные трудности выявляются у детей при объединении предложений в связные высказывания, у них обнаруживается несформированность умения строить контекст, который требует сложной аналитико-синтетической деятельности. Речь сбивчивая, непонятная, страдает временная и причинно-следственная связь.

Дети испытывают затруднения в овладении связной контекстной речью даже в случаях достаточного развития диалогической формы общения. В отличие от диалогической формы речи монологическая является инициативной, она требует от ребенка определенного уровня сформированное умственных действий необходимых для правильного отбора мыслей и языковых средств. Для овладения связной речью предполагается наличие у ребенка внутренней речи, в которой осуществляется отбор слов, расположение их в определенной системе, составление плана речевого сообщения.

Контекстная речь требует развития у ребенка не только внутренней, но и внешней речи: формирование высказывания начинается с мотивации (речевого импульса, побуждения к речи, мотива речевой деятельности), затем мотив подкрепляется замыслом как источником активности, через звено внутренней речи осуществляется внешнее развернутое высказывание. Формирование контекстной речи при алалии нарушено, в тяжелых случаях спонтанная речь полностью невозможна, в более легких — изложение лишено цельности, связности, последовательности.

На начальных этапах формирования речи у ребенка с алалией отсутствует потребность общения в связной форме, это обусловлено нарушением общей и речевой активности (мотивационной активности), не формируется весь подготовительный этап, необходимый для реализации монологической речи. Взамен отсутствующей речи используются паралингвистические средства: жест, мимика, пантомима, интонация. Дети прибегают к перефразировкам, не оканчивают фраз, затрудняются при выражении главной мысли. При более развитой речи причиной несформированности контекста является несформированность деятельности программирования, затруднения в операциях перевода мысли в развернутое высказывание. При передаче содержания последовательных картинок дети нарушают логическое продолжение рассказа: одни не могут их правильно разложить, другие затрудняются при оречевлении даже правильно расположенных.

Несформированность контекстной речи связана с неправильной реализацией внутреннего плана во внешнюю речь. Наблюдаются фрагментарность, разорванность высказывания, нарушение линейной последовательности, пропуск одного или нескольких логических звеньев ситуации, разброс мысли.

Возможной причиной нарушения последовательности рассказа является эмоциональный фактор: на первое место в ситуации выдвигается наиболее яркий элемент, связанный с прошлым опытом ребенка. А. Р. Лурия характеризует это явление не как собственно речевой первичный дефект, а как нарушение общей активности деятельности программирования.

Большие затруднения испытывает ребенок при овладении сложными логико-грамматическими конструкциями, отражающими пространственные отношения предметов. Выявляется хаотичность рассказа, бедность выразительности оформления, однотипность и примитивность средств связи. Дети не умеют отбирать факты, важные для раскрытия темы, находить нужные слова, застревают на второстепенных деталях, забывают основное содержание,

По мере развития речевых возможностей, овладения причинно-следственными отношениями мойологическое высказывание становится более развернутым и правильным, растет и усложняется словарь, улучшается звуко-слоговая структура слов и предложений, появляются все более сложные предложения с использованием разных видов связей.

Таким образом, у детей с алалией недоразвитие речи сочетается с несформированностью мотивации общения, с нарушением активности разных компонентов деятельности. Отсутствие стремления к общению связано с трудностями общения и усугубляет их.

Наблюдается многообразие вариантов недоразвития речи:

от полного безречья да частичного отсутствия речи. На этапах более высокого развития затруднения выявляются в развернутой речи, при усложнении ситуации общения, при выполнении специально подобранных заданий, в письменной речи. Недостаточная прочность навыка связной речи маскируется у ребенка предельным лаконизмом, скудностью речевых проявлений или, наоборот, многоречьем, тавтологией, перефразировкой.

Моторная алалия неоднородна по своим проявлениям:

иногда отмечается преимущественная несформированность операций отбора языковых средств, т. е. фонематических, лексических и грамматических элементов, в других случаях преобладающее нарушение — несформированность операций комбинирования. Выявляется неравномерность нарушений языковой системы: алалии с преимущественной несформированностью фонематического или грамматического уровня языковой системы и алалии с относительно равномерной несформированностью всех языковых систем. Наблюдаются различия в возможностях речевой реализации тех языковых средств, которыми владеют дети.

Различия в проявлениях речевого недоразвития некоторыми авторами рассматриваются как разные степени проявления одного и того же нарушения, и они дифференцируют алалию по уровням речевого недоразвития, полагая, что ребенок в процессе своего развития проходит ряд этапов, для каждого из которых характерна своя картина нарушения.

Неречевая симптоматика моторной алалии. У детей с алалией выявляется несформированность не только речевой деятельности, но и ряда моторных и психических функций. При моторной алалии наблюдается неврологическая симптоматика различной степени выраженности: от стертых проявлений мозговой дисфункции и единичных знаков повреждения центральной нервной системы до выраженных неврологических расстройств (парезы), особенно пирамидной и экстрапирамидной систем. Оральная апраксия, по Н. Н. Трауготт, встречается у 10% детей с алалией. У них отмечается физическая недостаточность, соматическая ослабленность.

Выявляется общая моторная неловкость детей, неуклюжесть, дискоординация движений, замедленность или расторможенность движений. Отмечается понижение моторной активности, недостаточная ритмичность, нарушение динамического и статического равновесия (не могут стоять и прыгать на одной ноге, ходить на носках и на пятках, бросать и ловить мяч, ходить по бревну и т. д.). Особенно затруднена мелкая моторика пальцев рук. Имеются данные о преобладании у детей с моторной алалией левшества и амбидекстрии. Одни дети расторможены, импульсивны, хаотичны в деятельности, гиперактивны, другие, наоборот, вялые, заторможенные, инертные, ас-понтанные.

У детей отмечается недоразвитие многих высших психических функций (памяти, внимания, мышления и др.), особенно на уровне произвольности и осознанности.

При алалии имеются особенности памяти: сужение ее объема, быстрое угасание возникших следов, ограниченность удержания словесных раздражителей и т. д. Особенно страдает вербальная память — произвольная, опосредованная, включающая память на слова, фразы, целостные тексты. Вербальная память является специфической человеческой памятью в отличие от двигательной, образной, эмоциональной. При зрительном подкреплении дети запоминают материал легче, речезрительная память оказывается более развитой. Трудности в подборе слов вместе с забыванием слов и затруднениями в воспроизведении их структуры резко ограничивают возможности произвольного высказывания ребенка. Отмечается снижение активной направленности в процессе припоминания сюжетной линии, последовательности событий, недостаточная активность наблюдательности, дети как бы скользят взором по картинке, не видя, не улавливая существенных деталей.

В ряде случаев у них развиваются патологические качества личности, невротические черты характера. Как реакция на речевую недостаточность у детей отмечаются замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, напряженное состояние, повышенная раздражительность, обидчивость, склонность к слезам и т. д. Иногда дети пользуются речью только в эмоционально окрашенных ситуациях. Боязнь ошибиться и вызвать насмешку приводит к тому, что они стараются обойти речевую трудность, отказываются от общения речью, охотнее используют жесты.

Особенности личности ребенка связаны с недоразвитием центральной нервной системы и являются результатом того, что речевая неполноценность выключает ребенка из детского коллектива и с возрастом все больше травмирует его психику. Отмечаются трудности формирования гнозиса, праксиса, пространственного и временного синтеза, опосредованных речью, ограниченность и неустойчивость внимания, восприятия, продуктивной деятельности.

Специфические особенности в протекании познавательной предметно-практической деятельности детей с алалией различны по содержанию, степени обобщенности способов деятельности, по уровню выполнения. И. Т. Власенко, В. В. Юртайкин (1981), отмечая отставание в усвоении школьной программы у таких детей, говорят о несформированности у них обобщений, планирующей и регулирующей функции речи.

Вопрос об интеллекте детей с алалией решается исследователями неоднозначно. М. В. Богданов-Березовский (1909), Р. А. Белова-Давид (1972) и другие считают, что мышление у таких детей первично нарушено. Именно это приводит к недоразвитию языковой способности. М. В. Богданов-Березовский говорил, что детские афазии (алалии) не только связаны с нарушением определенных участков мозга и следствием этого имеют расстройство во всей речевой функции, но также обязательно находят свое отражение в общей сфере интеллекта.

Н. Н. Трауготт (1940, 1965), Р. Е. Левина (1951), М. Е. Хватцев, С. С. Ляпидевский, Н. А. Никашина и другие подчеркивают, что интеллект у детей вторично изменен в связи с состоянием речи, хотя положительной корреляции между уровнем недоразвития языка и интеллекта ими прямо не устанавливается. У детей есть познавательный интерес, достаточно развита предметно-практическая и трудовая деятельность, но отмечается замедление темпа мыслительных процессов, несформированность понятий и т. д.

При алалии своеобразно формируется речевое мышление, для которого необходимы полноценные языковые обобщения.

У детей с алалией отмечается бедность логических операций, снижение способности к символизации, обобщению я абстракции, нарушение орального и динамического праксиса, акустического гнозиса, т. е. у них снижены интеллектуальные операции, требующие участия речи. Снижение уровня обобщений проявляется в игровых действиях, несформированности ролевого поведения, навыков совместной (особенно сюжетно-ролевой) игры детей.

Импульсивность, хаотичность в деятельности, пассивность, утомляемость, особенности предметно-практической деятельности выражаются в том, что детям легче выполнить задание, если оно предлагается в наглядном, а не в речевом плане, не по словесной инструкции. У детей возникают трудности в формировании пространственно-временных отношений, нарушены восприятие и словесные обозначения временных и пространственных особенностей предметов, память, восприятие, мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщения), не сформирован достаточный уровень логического абстрактного мышления, но дети точно сохраняют заданный способ рассуждения, используют помощь в работе. Ряд исследователей (Н. М. Уманская, Л. Р. Давидович) говорят о первичной сохранности интеллекта детей с алалией, подчеркивая положительную динамику, возможности достаточной социально-трудовой адаптации.

У детей отмечается психофизическая расторможенность или заторможенность, пониженная наблюдательность, недостаточность мотивационной и эмоционально-волевой сферы. Дети долго не включаются в выполнение задания, поверхностно оценивают проблемную ситуацию, имеют нестойкость интересов, интеллектуальную пассивность, пробелы в знаниях, связанные с отсутствием речевого опыта и ограниченной познавательной деятельностью, специфическое поведение и ряд других особенностей.

Малая речевая активность ограничивает запас общих понятий. Однако в большинстве случаев в картине своеобразия высшей нервной деятельности детей с алалией интеллектуальные расстройства являются вторичными. Речевые процессы и явления всегда рассматриваются в контексте представлений о системном строении психической деятельности человека, при которой познавательные, волевые и мотиваци-онные процессы находятся в неразрывном единстве. Интеллектуальное развитие ребенка в известной мере лимитируется состоянием речи. Но наличие речевого нарушения, в частности алалии, не говорит об умственной отсталости.

Неполноценность речи или ее отсутствие при алалии обусловливает ряд особенностей психического развития ребенка, оказывает влияние на протекание психических процессов, вызывая их своеобразие. У детей с алалией речь не является ведущим средством познания окружающей действительности, поэтому в ряде случаев не обеспечивается и нормальное развитие интеллекта. Недоразвитие речи тормозит полноценное развитие познавательной деятельности.

В процессе развития речи детей с алалией прослеживается определенная положительная динамика: они переходят по состоянию речи с одного уровня на другой, более высокий. Они приобретают те или иные речевые навыки и умения, перестают быть неговорящими, но остаются детьми с недоразвитой речью. В ходе этого очень замедленного по темпам, но тем не менее поступательного развития у детей обнаруживаются дефекты, которые почти не поддаются спонтанной компенсации и с трудом преодолеваются при направленной коррекции. Большинство детей имеет общие дефекты, характерные для всех форм алалии; несформированность системы значений слов, дефекты грамматического структурирования, семантические Дефекты. У детей нарушается структурно-семантическое оформление как отдельных высказываний, так и связной речи.

В процессе школьного обучения обнаруживаются многочисленные затруднения в формировании умений и навыков письменной речи; из-за бедной речевой практики, несформированности языковых обобщений у детей не формируется готовность к овладению грамотой и изучению грамматики.

Наряду с общими для моторной алалии дефектами наблюдаются проявления, характерные для ее определенной формы. Именно эти дефекты и составляют ядро нарушений, которые на начальных этапах развития речи не всегда удается обнаружить сразу, так как они оказываются замаскированными сопутствующими нарушениями.

Второй уровень речевого развития. Переход к нему характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов.

Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда союзами, простыми предлогами в элементарных значениях. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми событиями окружающей жизни.

Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах. Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2—8, редко 4 слов. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий.

Отмечаются ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова близкими по смыслу.

Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций:

• смешение падежных форм («едет машину» вместо на машине);

• нередко употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени;

• в употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам («два каси» — два карандаша, «де тун» — два стула);

• отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными.

Много трудностей испытывают дети при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускаются вообще, а существительное при этом употребляется в исходной форме («книга идит то» — книга лежит на столе); возможна и замена предлога («гиб лятет на далевим» — гриб растет под деревом). Союзы и частицы употребляются редко.

Понимание обращенной речи на втором уровне значительно развивается за счет различения некоторых грамматических форм (в отличие от первого уровня), дети могут ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смыслоразличительное значение.

Это относится к различению и пониманию форм единственного и множественного числа существительных и глаголов (особенно с ударными окончаниями), форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Затруднения остаются при понимании форм числа и рода прилагательных.

Значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации. Усвоение грамматических закономерностей в большей степени относится к тем словам, которые рано вошли в активную речь детей.

Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих («пат книга» — пять книг; «папутька» — бабушка; «дупа» рука). Проявляется диссоциация между способностью правильно произносить звуки в изолированном положении и их употреблением в спонтанной речи.

Типичными остаются и затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры. Нередко при правильном воспроизведении контура слов нарушается звуконаполняемость: перестановка слогов, звуков, замена и уподобление слогов («морашки» — ромашки, «кукика» — клубника). Многосложные слова редуцируются.

У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анагизом и синтезом.

I.2 Принципы и методы коррекционного воздействия

По данным исследователей, в ходе спонтанного развития детей-алаликов состояние их речи не остается неизменным: в ней наблюдается замедление по темпам развития. Это развитие резко отличается от онтогенетического развития нормально говорящих детей по количественным и качественным показателям. Если у нормальных детей в процессе их развития формируется речевая деятельность, т. с. деятельность, опосредованная системой языковых знаков, образующейся в свою очередь в процессе развития речевой деятельности, то у алаликов в процессе их развития накапливаются лишь отдельные речевые действия и отдельные языковые знаки, т. е. у них не создается система. Поэтому алалики в процессе своего развития лишь переходят с одного уровня недоразвития речи на другой, оставаясь по сути дела неговорящими (или плохо говорящими) детьми, а затем и подростками.

Очевидно, что природой дефекта на пути спонтанного развития алалика поставлены какие-то препятствия, не позволяющие ему самостоятельно, без воздействия извне выйти на единственна необходимый путь формирования системы — онтогенетического развития речи нормальных детей. Как показывает практика, при комплексном (медицинском и педагогическом) воздействии речь алаликов значительно улучшается, так как для них онтогенетическое формирование речи открывает перспективы ее развития по пути функциональному, в котором ведущую роль приобретает обучение, т.е. педагогическое (логопедическое) звено комплексного воздействия.

Общую цель логопедической работы при моторной алалии мы усматриваем в создании у алаликов такой речевой базы, которая позволяет их речи в дальнейшем развиваться спонтанно и сложиться в систему.

Наиболее оправданной моделью создания такой базы, как нам кажется, является путь развития речи в онтогенезе. Однако моделирование онтогенеза при формировании речи у моторных алаликов не предполагает слепого копирования всего пути развития речи в норме с его частностями и деталями. Задача заключается в учете основных закономерностей этого пути, в ориентировке на ключевые звенья, которыми детерминируется развитие системы.

Логопедическая работа с моторными алаликами строится обычно поэтапно, и естественно, что конечный успех всей работы в значительной мере определяется логопедическим воздействием:

оправданностью их целевой установки, обоснованностью программы речевого развития, а также эффективностью путей и средств, избираемых логопедом для преодоления дефекта у ребенка.

Основной задачей первоначальных этапов логопедического воздействия при алалии будет создание стимулов, «пусковых механизмов», которые должны обеспечить развитие речи алаликов и усвоение ими языковой системы.

В соответствии с такой задачей логопедическое воздействие должно быть направлено на преодоление не только речевых, но и неречевых нарушений.

В практике логопедической работы эта направленность обычно учитывается, но само воздействие нередко осуществляется как двухступенчатое: сначала ведется работа над преодолением тех или иных неречевых наоушений и лишь вслед за ней (при достижении некоторых результатов) — над преодолением речевых.

Такую последовательность можно считать приемлемой, так как ее обоснованием служит известное положение о зависимости развития речи от развития других процессов: анализа и синтеза восприятия, внимания и др., являющихся базой, фундаментом для развития речи.

Однако более углубленный анализ зависимостей, существующих между речью и другими психическими процессами, позволяет выдвинуть положение, согласно которому путь последовательного преодоления алалии от неречевых нарушений к речевым — не является единственно возможным, так как при этом учитывается преимущественно лишь одна линия зависимости речи от других психических процессов и недостаточно учитывается зависимость развития психических процессов от развития речи, Между тем в исследованиях советских психологов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.) обращается внимание на то, что не только сложные, но и относительно элементарные психические процессы опосредованы речью, что в основе их формирования лежит общение. Нетрудно заметить, что в первом случае речь рассматривается в основном как цель логопедической работы, во втором — как средство формирования разных психических процессов и собственно самой речи. Возможен и третий путь — одновременной коррекции речевых и неречевых отклонений. Можно предложить и другой путь, дополняющий первый, — от преодоления речевых нарушений к преодолению неречевых. Этот путь нам представляется возможным и потому, что у моторных аяаликов наблюдается несоответствие между уровнями развития речи и других психических процессов: развитие последних обычно идет с некоторым (иногда значительным) опережением.

В данной работе мы отдаем предпочтение второму пути и отправной точкой логопедического воздействия избираем работу над формированием речи.

При этом, говоря о работе над формированием речи, мы учитываем, с одной стороны, задачи, стоящие перед ребенком-алаликом, а с другой — задачи, стоящие перед логопедом. Если перед ребенком стоит задача овладеть знаками языка и научиться оперировать ими в соответствии с той или иной целью, т.е. овладеть речевыми действиями, то перед логопедом стоит задача определения того, какими знаками языка (или элементами языковой системы) и какими речевыми действиями должен овладеть ребенок вообще и на данном этапе в частности. Другими словами, перед логопедом стоит задача составления программы обучения, предусматривающей как отбор материала, так и расположение его в определенной последовательности.

Для того чтобы логопедическое воздействие на первоначальных этапах работы с алаликами оказалось достаточно зафиксированным, необходимо, чтобы методические рекомендации были ориентированы на создание у алаликов тех «ключевых звеньев», которыми детерминируется развитие речевой системы в целом и которые самостоятельно в речи у них не образуются. К этим «звеньям» мы относим: а) развитие предикативной функции и б) овладение элементами грамматического строя. Основное внимание при этом уделяется семантической стороне речи, а не фонетической ее реализации, т.е. на первых этапах формирования речи мы допускаем неправильное произношение. Такая ориентировка методических указаний опирается на закономерности развития речи в норме.

Известное отступление от этих закономерностей при логопедической работе с алаликами содержится в ориентации на одновременное овладение образованиями, которые формируются в норме у ребенка разновременно: имеется в виду ориентировка на овладение грамматическим строем, без выделения этапа «дограмматического развития». Мы считаем, что работа по «грамматическому» развитию алаликов должна начинаться как можно раньше, так как овладение грамматикой создает перспективу для овладения речью в целом: для роста словаря и для развития звуковой стороны. Кроме того, грамматическое развитие алаликов на первоначальных этапах позволит обойти те специфические для алалика трудности, которые неизбежно возникают в процессе логопедической работы, включающей этап дограмматического развития.

При составлении программ грамматического развития алаликов очень важным является вопрос о том первоначальном минимуме, которым должен овладеть ребенок.

На наш взгляд, ребенок должен овладеть определенным кругом грамматических конструкций (синтаксических и морфологических), так как овладение всеми конструкциями сразу невозможно. Из конструкций, которыми располагает язык, должны быть отобраны: а) наиболее существенные в связи с работой по развитию предикативной функции речи; б) наиболее типичные для разговорной (диалогической) речи; в) наиболее часто в ней встречающиеся.

При этом необходимо обратить внимание на логопедическую работу, возникающую в связи с особенностями овладения алаликами грамматическим строем. Алалики после работы, проведенной с ними, приобретают способность произносить слово в той или иной форме вслед за логопедом. Более того, они могут даже правильно употребить его в синтаксической конструкции, но форма оказывается как бы прикрепленной только к этому слову, она выучена вместе с этим словом и на другие слова по аналогии не переносится: самостоятельно конструировать формы слов алалик не может, у него не формируется модель. Поэтому задачей логопедического обучения является создание грамматических моделей. Так как модели, которые приобретает алалик в процессе логопедической работы, часто смешиваются в речевом употреблении, недостаточно дифференцированы по значению и звучанию, поэтому логопеду необходимо включить и работу над грамматическими противопоставлениями.

Таким образом, работа над формированием грамматического строя предусматривает не коллекционирование ребенком форм и конструкций, не количественный их охват, а овладение самим механизмом грамматики, принципом его действия.

При отборе слов для первоначальных этапов развития речи не обязательно регламентировать количество слов, которым должен овладеть ребенок в процессе работы. Дело не в том, из скольких слов будет состоять его лексикон, а в том, как он умеет включать его в процесс общения, соединять с другими словами. Основное внимание нужно уделить активизации слов речи, а для этого все те слова, которыми пользуется ребенок, и те слова, которыми он овладевает в процессе логопедической работы, полезно включать в те грамматические модели, которые у него сформировались. Эта работа, как показывают наблюдения, способствует активизации и словаря, и фразовой речи.

Работу над развитием словаря нельзя ставить в зависимость от звуков, которыми владеет ребенок, от слоговой структуры, ибо развитие звуковой стороны осуществляется в ходе овладения речью. Отбор словаря для первоначального развития ребенка на основе критерия фонетической доступности более оправдан, чем пристальное внимание правильности произношения, которое может нанести ущерб в логопедической работе с моторными алаликами.

Сказанное, однако, не означает, что работа над фонетической стороной речи совсем не должна вестись. Она может и должна проводиться с развитием речи ребенка, а не предшествуя ей.

Изложенные принципы формирования речи у моторных алаликов реализуется в ходе логопедической работы с ними на следующих начальных этапах.

Первый этап. Отправной точкой речевого развития на этом этапе избирается минимальный, коммуникативно значимый отрезок. Таким отрезком является однословная фраза (предложение), т.е. слово в единстве номинативной и предикативной функций. Такие однословные фразы должны составляться из тех слов, которые необходимы для выражения предикативности, т.е. из слов, обозначающих действия (из глаголов).

Фоном, на котором проводится логопедическая работа, служит общение логопеда с алаликом. Первоначальной целью этого общения является создание у ребенка единства двигательной и словесной реакции. Опираясь на сформированные у ребенка возможности адекватно реагировать на побуждение к действию, логопед в форме побудительного предложения предлагает ребенку выполнять то или иное действие (Сядь! Встань! Дай! Иди! и т.д.). Ребенок выполняет соответствующие инструкции. Вслед за этим формируется связь между действием ребенка и словесным обозначением действия: в момент выполнения действия, например по инструкции Иди!, логопед присоединяется к действиям ребенка и произносит в такт шагам слово иду, которое ребенок повторяет. Через некоторое время опять подается эта же инструкция, ребенок начинает выполнять действие. В ходе выполнения действия ребенку задается вопрос: Что ты делаешь ? или Ты идешь?, а ребенок должен отвечать Иду с утвердительной интонацией.

Такая форма общения с ребенком приводит к образованию диалога, в котором словесная реакция ребенка приобретает все качества предложения, типичного для разговорной речи, хотя и однословного. После того как получен первый ответ, проводится аналогичная работа на материале других слов, обозначающих действие (неси, пиши, беги, стой и др.). При проведении этой работы желательно разнообразить ответные реакции, для чего можно задавать вопросы по «негативной» методике: ребенку, который стоит, задается вопрос: Ты идешь?, тому, который сидит, задается вопрос: Ты стоишь? и т.д. В ответ на такой вопрос ребенок отвечает отрицанием, либо кивком головы, либо словесно. В ответ на отрицание задается новый вопрос: А что ты делаешь?, на который следует ответ, содержащий название действия, выполняемого ребенком.

Вопросы, задаваемые ребенку, могут быть двух типов: вопросы, содержащие название конкретного действия, например: Ты идешь?, и более общие, например: Что ты делаешь? Вопросы первого типа подсказывает названия действий, освобождает ребенка от поиска слова. Вопросы второго типа побуждают ребенка к операциям по выбору слова, т.е. к более сложным речевым действиям. Эти типы вопросов нужно чередовать, учитывая, что вопросы первого типа могут провоцировать ребенка на отраженное воспроизведение при ответе формы вопроса.

Итак, в ходе проведенной работы сформирован диалог, но пока что однонаправленный, так как инициатива, побуждение принадлежит только логопеду. Необходимо в дальнейшем организовать диалог так, чтобы инициатива исходила и от самого алалика. При проведении этой работы нужно учитывать, что переход от словесной реакции к словесному стимулу значительно усложняет действия ребенка, так как требует их перестройки: он должен осознать свой мотив, найти слово, обозначающее его, и облечь его в соответствующую форму. Задача логопеда заключается в том, чтобы облегчить эту перестройку и чтобы ее направить. Логопед в этой работе либо опирается на собственные побудительные мотивы ребенка, либо включает в действия ребенка свои собственные мотивы при помощи инструкции: попроси (кого-либо) сделать (что-либо). Но и в том и в другом случае ребенок выполняет эту инструкцию сначала совместно с логопедом. Для облегчения поиска слова логопед может использовать подсказывающие инструкции: содержащие слово-стимул в форме побудительного наклонения, например: Скажи Ване — Принеси (иди, сиди, и т. д.); в таких случаях у ребенка нет необходимости в перестройке конструкции и все действие сводится к повторению слова; содержащие слово-стимул в другой форме, например: Попроси Ваню принести (сесть, встать) или Скажи Ване, чтобы он принес (сел, встал); в таких случаях у ребенка нет необходимости в поисках слова, но есть необходимость в перестройке формы слова.

В результате проведенной работы у ребенка формируется еще один тип предложения — однословного, но полного, двусоставного.

Между этими двумя типами (моделями) предложений есть четкие различия как в интонационном рисунке, так и в аффиксах слов, из которых они состоят. Нужно с учетом этих различий данные модели отдифференцировать (противопоставить), причем это противопоставление можно провести и как морфологическое. Здесь достаточно противопоставить форму 1-го лица настоящего времени с окончанием на -у (~ю), акцентируя внимание на том, что окончание -у употребляется тогда, когда ребенок сам что-либо делает, а остальные формы, — когда действие выполняет другой.

Второй этап. Целью этого этапа является формирование у алаликов предложений из двух слов на базе однословных предложений сформированных на первом этапе. Центром таких двусловных предложений на данном этапе остается глагол либо в форме 1-го лица настоящего времени, либо в побудительной форме. Усложнение синтаксической схемы этих предложений осуществляется за счет включения второстепенных членов — имен существительных в формах косвенных падежей. Мы считаем возможным ограничить распространение конструкций предложений двумя моделями: моделью винительного падежа единственного числа (несу куклу) и моделью предложного падежа единственного числа с предлогом на (сижу на стуле). Эти модели являются наиболее частыми для глагольных сочетаний. Следует отметить, что наиболее удобной для логопедического воздействия является модель предложного падежа: она однотипна по структуре в отличие от модели винительного падежа (разнотипной по флексиям). Поэтому при отработке моделей с предложным падежом мы практически не ограничиваем круг имен существительных, включаемых в конструкцию.

Логопедическая работа на этом этапе также строится на общении логопеда с ребенком, но проводится на фоне действия ребенка с предметами. Ребенку задаются вопросы о том, с каким предметом он в данный момент манипулирует, например: Кого (что) ты несешь?, Кого (что) ты держишь? и т. д. При ответах ребенка нужно обращать внимание на окончание (куклу, мишку и т. д.). Поскольку одно и то же действие может производиться над разными предметами, количество возможных фраз оказывается весьма значительным. Сначала ребенок на вопрос отвечает одним словом: он называет предмет, которым оперирует. В дальнейшем логопед задает вопрос: Что ты делаешь?, на который ребенок должен ответить сочетанием слов, названием действия и названием объекта действия (предмета). Для облегчения такого ответа логопед сам произносит сочетание, а также использует ряд внешних опор: дирижирование, отстукивание и т. д.

Аналогичным образом проводится работа и над конструкциями с предложным падежом. При "переходе к этим конструкциям необходимо помнить о возможности смещения форм и предусмотреть работу по их дифференциации. Чтобы облегчить этот процесс, следует дифференцировать и вопросы логопеда. В вопросах, связанных с конструкциями, содержащими винительный падеж, вопросительным словом должен быть падежный вопрос (кого, что?), а в вопросах, связанных с конструкциями, содержащими предложный падеж, — вопросительное наречие (где?).

Третий этап. После отработки названных моделей можно перейти к формированию моделей из двух главных членов: подлежащего и сказуемого. Формирование этих моделей и составляет основное содержание третьего этапа.

Качественное отличие данного этапа от предыдущего заключается в том, что ребенок должен высказать суждение не о своих собственных действиях, а о действиях другого лица (или животного) или о состоянии предмета (мяч упал и т. д.).

Эту работу сначала следует проводить на основе наблюдений алалика над действиями окружающих его лиц (товарищей по группе или родителей) и лишь затем на основе дидактического материала: игрушек, картинок и т. д.

На вопрос логопеда о том, что делает то или иное лицо, ребенок дает ответ. При ответах обращается внимание на правильное произношение окончаний. Лучше всего на первых порах ограничиться фиксацией внимания ребенка лишь на ударных окончаниях. Помимо вопросов о действиях лиц, логопед задает также вопросы о лицах, совершающих действия: Кто идет (несет, сидит и т. д.)?

Сначала ребенок на все вопросы отвечает либо одним словом, либо используя прежний опыт (Сидит на стуле), но в дальнейшем у него вырабатывается модель: подлежащее + сказуемое (Витя сидит, мама идет).

На этом этапе необходимо провести работу по дифференциации форм 1-го и 3-го лица глагола (иду — идет), а также по дифференциации форм именительного и косвенных падежей.

На данном этапе уже можно проводить работу над правильностью произношения слов: ребенок к этому в известной мере подготовлен предшествующими этапами.

Содержанием трех перечисленных этапов и исчерпывается понятие первоначального формирования речи у моторных алаликов.

Как можно увидеть из изложенного, этим содержанием было формирование структуры фразы: от элементарной к более сложной. В качестве основного лексико-грамматического материала при формировании структуры использовались лишь глаголы и имена существительные. Такое ограничение оправдано, так как задачей на этих этапах обучения является формирование у алаликов элемента системы языка (а не отдельные действия), которым отвели роль «пусковых механизмов». Полностью эта задача еще не решена, но то, что предлагаемый путь в основном оправдан, подтверждается результатами экспериментального обучения.

Глава II. Экспериментальное изучение детей с моторной алалией. II уровень речевого недоразвития

II.1 Методика исследования уровня речевого недоразвития

Для обследования детей с моторной алалией мы использовали традиционную методику логопедического обследования.

При составлении данной методики использовались принципы анализа речевой патологии, сформулированные Р.Е.Левиной, методы обследования нарушений речи, предложенные Л.Ф.Спировой, Г.В.Чиркиной. Мы адаптировали методику с учетом темы исследования и контингента испытуемых.

Обследование проводилось на базе детского сада «Ромашка». Обследовали мальчика 6-и лет с общим недоразвитием речи (II уровень). Наша методика состояла из семи серий, а каждая серия включала в себя несколько заданий.

Первая серия – обследование артикуляционного аппарата.

Изучение состояния артикуляционного аппарата включает: обследование его анатомического строения и двигательной функции.

Вторая серия- обследование фонетической стороны речи. В нее входит обследование произношения звуков.

Третья серия-обследование слоговой структуры

Четвертая серия-обследование фонематического слуха.

Пятая серия-обследование звукового анализа слова.

Шестая серия-обследование активного словаря.

Седьмая серия-обследование грамматического строя.

Заключительный диагноз.

II.2. Констатирующий эксперимент, его анализ

Первая серия – обследование артикуляционного аппарата.

1. Губы – норма; зубы – норма (кариес); прикус – норма; строение челюсти – норма; язык – норма; подъязычная уздечка – норма; маленький язычок – неподвижно по средней линии.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Прием | Содержание задания | Характер выполнения |
| 1. Исследование двигательной функции губ по словесной инструкции | А) сомкнуть губы;  Б) округлить губы как при произношении звука «О» - удержать позу;  В) вытянуть губы в трубочку – «У»;  Г) растянуть губы в улыбке (зубов не видно);  Д) опустить нижнюю губу вниз, видны нижние зубы;  Е) многократно произносить губные звуки «Б», «П». | Движения выполняются в неполном объеме. |
| 2. Исследование двигательной функции челюсти. | А) сделать движение нижней челюстью вправо;  Б) влево. | Выполняет правильно. |
| 3. исследование двигательной функции языка | А) положить широкий язык на нижнюю губу и подержать под счет 1 – 5;  Б) оттопырить правую, а затем левую щеку языком;  В) движение языком вперед – назад. | В мышцах появляются содружественные движения |
| 4. Исследование двигательной функции мягкого неба. | А) широко открыть рот и четко произнести звук «А»;  Б) при высунутом между зубами языке надуть щеки и сильно подуть так, как будто задувается пламя свечи. | Правильное выполнение. |
| 5. Исследование продолжительности и силы выдоха. | Сдувание бабочек. | Правильное выполнение. |

Вторая серия- обследование фонетической стороны речи.

Протокол обследования звукопроизношения

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Звук | изолированно | В начале слова | В середине слова | В конце слова | В стечении с согласными | Во фразовой речи |
| С | Щ | Набака | Аши | Нош | Азивик | - |
| С | Щ | Щети | маешин | Гущь | Пища | - |
| З | Щ | Жуб | Ажи | - | Ада | - |
| З | З | Зеба | Юзей | - | Маяжана | - |
| Ц | Тщ | Тщеб | Аго | Аетч | Шветы | - |
| Ш | Щ | Сяпка | Машина | Душ | Шишка | - |
| Ж | Ж | Жук | Ажи | - | Ножити | - |
| Ч | Ч | Чаник | Кучик | Мач | Очки | - |
| Щ | Щ | Щотка | яшина | пащ | Евачи | - |
| Р | - | Иба | Аева | Напой | Мадо | - |
| Р | - | Ебка | Анаики | Дей | Бука | - |
| Л | - | Юк | Ная | Датей | Бейка | - |
| Л | - | Ейка | Аитка | Пый | Пато | - |
| Й | - | Ябоко | - | - | - | - |
| М | М | Мыя | + | Атум | Намай | + |
| Н | Н | Носочки | Надсошка | Навай | Танк | + |
| Б | Б | Бантик | Абок | - | Баябан | + |
| Д | Д | Дом | Юдочка | - | Ядуга | + |
| В | В | Вата | Навок | - | Годики | +\_ |
| К | К | Кошка | Банки | Нагок | Атоки | +\_ |
| Г | Г | Губы | Нага | - | Гна | + |
| Х | Х | Наят | Наия | Атух | Хэб | +\_ |

Третья серия – обследование слоговой структуры

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вид слоговой структуры слова | Оптический раздражитель «Картинка» | Ответы ребенка |
| Односложные слова | Мак, дом, сыр | + |
| Двусложные слова | Рука, роза, лапа | + |
| Двусложные слова с закрытым слогом | Сахар, диван, забор | + |
| Двусложные слова со стичением согласных | Кукла, утка, арбуз | + |
| Односложные слова со стичением согласных | Торт, хлеб | Тот, хеб |
| Трехсложные слова из трех открытых слогов | Малина, машина | + |
| Трехсложные слова с закрытым слогом | Фартук, телефон | Файтук, атофон |
| Трехсложные слова со стичением согласных | Карандаш, кошелек | Мандаль, аполек |
| Четырехсложные слова | Светофор, черепаха | Ефой, аспаха |
| Повторить предложение | Лара забрала Рому домой.  Экскурсию проводил молодой экскурсовод.  На перекрестке стоит регулировщик | Яя маяя бою. Моевод маедий.  Сльчик моит маевчик. |

Четвертая серия – обследование фонематического слуха

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Содержание задания | Используемый речевой материал | Ответы ребенка |
| 1.определение фонем:подними руку, если услышишь гласный звук «о» среди других | А,у,ы,о,у,а,о,ы,и | - |
| 2. подними руку, если услышишь слог со звуком «с» | Ла,ка,ша,со,ны,ма,су,жу,сы,та,си | - |
| 3. хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуком «ж» | Лужа,рука,дорога,живот,молоток,жук,кровать,ножницы | - |

Пятая серия – обследование звукового анализа слова

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Содержание задания | Используемый речевой материал | Ответы ребенка |
| 1.определить количество звуков в словах | Ус,дом,роза,баран,ромашка | - |
| 2. выделить последовательно каждый звук в словах | Мак,зонт,крыша,танкист,самолет | - |
| 3. сказать в чем отличие этих слов | Оля-Коля,крыша-крыса,трова-дрова | путает |

Шестая серия – обследование активного словаря

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Содержание задания | Используемый речевой материал | Ответы ребенка |
| 1а) называние предметов, изображенных на предъявляемых картинках |  | Показывает и называет только те предметы, которые ему знакомы |
| б) называние детенышей животных |  | - |
| в) называние обобщенных слов по группе однородных предметов | Одежда, обувь, фрукты, овощи, деревья, грибы, цветы, животные, мебель, профессия | Не знает: одежда, мебель, профессия. |
| 2. подбор однокоренных слов к словам |  | - |

Седьмая серия – обследование грамматического строя

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Содержание задания | Используемый речевой материал | Ответ ребенка |
| 1. составление предложения по сюжетной картинке |  | Девочка делает бабочку, девочка делает посуду, убирает.  Мальчик делает посуду, моет. |
| 2. словоизменение: употребление существительных единственного и множественного числа в разных падежах |  | И.п. +Р.п. – Д.п - путает  В.п +  Т.п +  П.п +  Единственное и множественное число путает. |
| Образование уменьшительной формы существительных | Стол – столик | - |
| Образование прилагательных от существительных | Стул – из чего? | Затрудняется |

В результате этого обследования у ребенка выявлены следующие особенности: артикуляционный аппарат в норме, звукопроизношение не принимает устойчивого характера (оно вариативно). Он пользуется только простыми предложениями, состоящими из двух-трех слов. Словарный запас очень ограничен, отстает от возрастной нормы: выявлено незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессии. Называет и показывает только те слова и предметы, которые знает. Фонематический слух недоразвит. Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, звонких и глухих.

Заключение

###### Алалия - одно из наиболее сложных речевых нарушений. Несмотря на многочисленные исследования, оно не является достаточно изученным. Недоразвитие речи при алалии носит системный характер, отмечается несовершенство всех операций в процессе порождения речевого высказывания, хотя наблюдается многообразие вариантов проявления речевых и неречевых симптомов в структуре нарушения.

# Комплексная система работ при алалии направлена на создание механизмов речевой деятельности, формирование речи как средства коммуникации и развития психической деятельности в целом.

Дальнейшее углубленное изучение алалии на основе клинических, психолингвистических, психолого-педагогических и других критериях позволит уточнить вопросы этиопатогенеза, дифференциальной диагностики, структуры дефекта при алалии и, как следствие этого обеспечит оптимизацию коррекционно-логопедического воздействия.

Характеристика алалии, ее течения и, в особенности, то обстоятельство, что столь глубокое нарушение речи влияет не только на общее развитие ребенка, но и на формирование ее характера, требует как можно раннего специального педагогического воздействия. Только рано начатое обучение может обеспечить алалику возможность получить образование, соответствующее его интеллекту.

Непременными условиями успешного изучения алалии являются учет типических характеристик изучаемого объекта, своеобразных связей между механизмом языка и механизмами психической деятельности, учет особенностей строения и функционирования языкового процесса (в том числе скрытых от непосредственного наблюдения его звеньев), а также рассмотрение объекта изучения в развитии.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – М.: Педагогика. – 1983. Т.5.
2. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития. Вопросы психологии. – 1972.
3. Воробьева В.К. Особенности связей речи школьников с моторной алалией. – М.: Просвещение. – 1975.
4. Гуровец Т.В. Клинико-педагогическая характеристика детей, страдающих моторной алалией. – М.: Просвещение. – 1975.
5. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М.:1981.
6. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодаление задержки речевого развития у дошкольников. – М.: 1973.
7. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. 1985.
8. Кузьмина Н.И., Рождественская В.И. Воспитание речи не говорящих детей алаликов.
9. Левина Р.Е. Опыт изучения не говорящих детей алаликов. – М.: 1965.
10. Логопедия. / под ред. Волковой Л.С.
11. Дефектология. – 2001. - №3.
12. Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. – Киев. – 1961.