



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЧГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛАЛИЕЙ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
код, направление
Направленность программы бакалавриата «Логопедия»

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ОФ-406/101-4-1
Захаренко Е.Л.

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СППиПМ
Щербак С.Г.

Работа _____ к защите
рекомендована/не рекомендована

« ___ » _____ 20__ г.
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск 2016

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты формирования самостоятельной фразовой речи у старших дошкольников с алалией.....	5
1.1. Характеристика самостоятельной фразовой речи.....	5
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с алалией.....	10
1.3. Особенности самостоятельной фразовой речи у старших дошкольников с алалией.....	16
1.4. Анализ методик формирования самостоятельной фразовой речи у старших дошкольников с алалией.....	21
Выводы по главе 1.....	25
Глава 2. Экспериментальное исследование самостоятельной фразовой речи у старших дошкольников с алалией.....	27
2.1. Методы и приемы изучения самостоятельной фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с алалией.....	27
2.2. Состояние самостоятельной фразовой речи у дошкольников с алалией.....	32
Глава 3. Экспериментальная работа по развитию самостоятельной фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с алалией.....	39
3.1. Содержание экспериментальной работы.....	39
3.2. Результаты контрольного эксперимента.....	46
Выводы по главе 3.....	49
Заключение.....	51
Список литературы.....	54

Введение

Воспитание речи у дошкольников является необходимым условием полноценного развития личности. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношение со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие [6, с. 69].

На современном этапе развития логопедической науки алалия рассматривается специалистами (В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, В.И. Рождественская, Е.Ф. Собонович, С.н. Шаховская и др.) как сложный комплекс языковых и неязыковых расстройств, оказывающий отрицательное воздействие не только на речевую коммуникацию, но и в определенной степени на развитие познавательной деятельности, осложняя процесс обучения и воспитания детей, их социализацию.

Исследователи обращают внимание на патологическую структуру и особенности функционирования речезыковой системы в целом и отмечают нарушение формирования всех сторон речи у детей с алалией.

Исследователями отмечается «скудность» и аграмматичность используемых детьми фраз, многочисленные нарушения – как в звуковой и слоговой структуре слов, так и в «форме», а при сенсорной алалии – и в «содержании» фразы. Речь ребенка при алалии малопонятна окружающим и не может полноценно использоваться для познавательной деятельности, общения, самоконтроля, что с неизбежностью негативно отражается на формировании познавательной и личностной сферы детей с алалией.

В этой связи особую актуальность приобретает проблема развития самостоятельной фразовой речи у дошкольников с алалией.

Цель работы: определить содержание логопедической работы по формированию самостоятельной фразовой речи у старших дошкольников с алалией.

Объект исследования: развитие самостоятельной фразовой речи у детей дошкольного возраста с алалией.

Предмет исследования: особенности коррекционной работы, методов и приемов формирования самостоятельной фразовой речи у старших дошкольников с алалией.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать научно-теоретическую и методическую литературу по проблеме исследования;
- 2) изучить особенности самостоятельной фразовой речи дошкольников с алалией;
- 3) определить методы и приемы формирования самостоятельной фразовой речи у старших дошкольников с алалией и определить эффективность их включения в коррекционную работу.

Методы исследования:

- теоретические - анализ литературы,
- практические: педагогический эксперимент.

База исследования: МДОУ «Детский сад» № 6 «Снегирек». Адрес: г. Чебаркуль, ул. Крылова, д. 16. В исследовании приняли участие 8 детей старшего дошкольного возраста с ОНР II (3 ребенка) и ОНР III уровня (5 детей).

Работа включает введение, две главы, заключение, список литературы и приложение.

Глава 1. Теоретические аспекты формирования самостоятельной фразовой речи у старших дошкольников с алалией

1.1. Характеристика самостоятельной фразовой речи

В лингвистике существует два основных подхода к определению понятия «фраза». С позиции первого из них (Т.А. Ладыженская), фраза – это наименьшая самостоятельная единица речи, выступающая как единица общения. В таком понимании термин «фраза» совпадает с термином «предложение» [30, с. 41].

В рамках второго подхода (А.С. Герасимова) фраза рассматривается как самая крупная фонетическая единица, законченное по смыслу высказывание, объединенное особой интонацией и отделенное паузой от других таких же единиц [10, с. 29].

Фразовая речь – это особая и сложная форма коммуникативной деятельности. Она включает в себя протяжённость речевых высказываний, многообразие в употреблении различных частей речи, последовательность и взаимосвязь слов в предложении, логико-смысловую организацию.

Особую роль в развитии фразовой речи играют грамматические средства. Грамматический строй языка охватывает собою: законы и правила образования слов; законы и правила изменения слов; законы и правила соединения слов, образования на основе этих соединений элементарных синтаксических единиц - словосочетаний; законы и правила построения предложений; законы и правила сочетания предложений в более сложные грамматические организации.

Синтаксис русского языка – часть грамматики русского языка, указывающая правила соединения слов в словосочетания и предложения. Простые и сложные предложения являются единицами синтаксиса.

По определению Л.М. Райской, предложение – это минимальная единица человеческой речи, представляющая собой грамматически организованное соединение слов (или слово), обладающее известной смысловой и интонационной законченностью [52,с. 112].

Основным признаком предложения многие исследователи считают предикативность, понимая под нею отнесенность содержания предложения к объективной действительности (его реальность или нереальность, возможность или невозможность, необходимость или вероятность и т.д.).

Грамматическими средствами выражения предикативности являются категории времени, лица, наклонения и различные типы интонации (интонация сообщения, вопроса, побуждения и др.).

По мнению Е.С. Кубряковой, важнейшим средством выражения отношений между членами предложения является форма слова. С помощью флексии оформляется связь всех изменяемых слов, выступающих в роли зависимых компонентов словосочетаний [29].

Таким образом, говоря о фразовой речи, мы будем рассматривать продукт речевой деятельности, составляющими которого являются – предложения. Характеристикой связности при этом является грамматическая оформленность продукта речевой деятельности.

По определению Г.Н. Морозовой, самостоятельная речь – высказывание, сформулированное без посторонней помощи и отражающее мысль, отношение или намерение высказывающегося [44, с. 28].

Самостоятельная речь может быть вызвана различными обстоятельствами жизни, внутренними переживаниями, внешними впечатлениями и даже вопросом собеседника, если ответ на вопрос не подсказан другим лицом, не сформулирован заранее и прямо не содержится в вопросе.

Самостоятельной речью также может быть названа и речь в ответ на побуждения. При этом самостоятельную речь, которая высказана по собственному побуждению, без специального задания или вопроса со

стороны другого лица, Г.Н. Морозова относит к инициативной речи. Если возникает беседа между детьми, то и эта беседа, по мнению автора, может быть отнесена к их инициативной речи [44, с. 33].

Г.В. Чиркина отмечает, что в норме у детей развитие фразовой речи происходит по мере развития мышления, деятельности и общения ребенка [58].

Таким образом, самостоятельная фразовая речь «вбирает» в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем.

А.Н. Гвоздев выделил основные периоды в формировании грамматического строя русского языка [8, с. 47]:

– Первый период – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, когда они используются (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 10 мес.).

– Второй период – период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения (от 1 г. 10 мес. до 3 лет).

– Третий период – период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений (от 3 до 7 лет). В этот период все в большей мере усваиваются все единичные, стоящие особняком формы. Раньше усваивается система окончаний, позже – система чередований в основах.

На первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения со взрослым, закладываются основы будущего фразового высказывания. На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей.

К концу второго года жизни формируется элементарная фразовая речь. Элементарная фразовая речь включает в себя, как правило, 2-3 слова, выражающие требования. Важнейшим условием развития речи на данном этапе является общение ребенка со взрослым, при этом важно не только

эмоциональное «присутствие» взрослого в жизни ребенка, но и возможность у ребенка видеть лицо говорящего.

На третьем году жизни быстрыми темпами расширяется понимание речи и растет потребность ребенка в общении, развивается собственная активная речь, резко возрастает словарный запас. Развивается возникшее в конце второго года жизни словотворчество, первоначально это явление выглядит как рифмование, но затем «изобретаются» слова, которые наделяются ребенком определенным смыслом. Со второго полугодия третьего года жизни значительно увеличивается число прилагательных.

В речи трехлетнего ребенка постепенно формируется умение правильно связывать разные слова в предложения. От простой двухсловной фразы ребенок переходит к употреблению сложной фразы с использованием союзов, падежных форм существительных, единственного и множественного числа. Дети пользуются диалогической формой речи.

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью является возникновение планирующей функции речи. Она приобретает форму монологической, контекстной. Дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений [8].

По данным Е.И. Тихеевой, после трех лет интенсивно развивается фонематическое восприятие и овладение звукопроизношением. С 4 лет фразовая речь ребенка становится более сложной. В среднем предложение состоит из 5-6 слов. В речи используются предлоги и союзы, сложноподчиненные и сложносочиненные предложения. В это время дети легко запоминают и рассказывают стихи, сказки, передают содержание картинок. В этом возрасте ребенок начинает «оречевлять» свои игровые

действия, что свидетельствует о формировании регуляторной функции [57, с. 12].

Детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на седьмом году жизни – короткие рассуждения.

К пяти годам ребенок полностью усваивает обиходный словарь. С 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка. При этом речь ребенка начинает напоминать по форме короткий рассказ. В активном словаре появляется большое количество слов, сложных по лексикологической и фонетической характеристикам. Высказывания включают фразы, требующие согласования значительного числа слов.

На этот период приходится внеситуативно-познавательное общение со взрослым, где дети расширяют свои представления об окружающем мире, задавая взрослым вопросы о различных объектах или явлениях. В старшем дошкольном возрасте заметно снижается характерная для младших дошкольников ситуативность речи. Однако полноценное овладение детьми навыками связной речи возможно только в условиях целенаправленного обучения. К необходимым для этого условиям относятся формирование специальных мотивов, потребности в употреблении монологических высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств построения развернутого сообщения [57, с. 17].

При нормальном речевом развитии дети к 6 годам свободно владеют фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют большой словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу.

Таким образом, отличительной чертой фразовой речи является ее понятность для собеседника. «Единицами» фразовой речи являются: словосочетания, предложения, тексты.

На протяжении дошкольного возраста происходит интенсивное развитие самостоятельной фразовой речи ребенка: от ее элементарных проявлений (словосочетания – требования) до возникновения сложных предложений.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с алалией

Алалия – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка [37, с. 327].

К основным причинам алалии относят: родовые черепно-мозговые травмы и асфиксию (М.Б. Эйдинова [61], В.А. Ковшиков [25] др.), внутриутробную патологию (Е.М. Мастюкова [41] и др.), соматические заболевания, вызывающие «истощение» нервной системы (С.С. Корсаков [27], Н.И. Красногоский [28], Ю.А. Флоренская [59] и др.), наследственная предрасположенность (Р.Коэн, М. Зеeman [23] и др.).

При этом исследователи расходятся в представлениях о значимости и удельном весе тех ли иных факторов в процессе возникновения нарушений. Значительные разногласия наблюдаются в оценке учеными роли наследственных факторов и соматической патологии, в представлениях о глубине и характере поражения мозговых структур при алалии.

Так, М. Зеeman отмечает, что при алалии происходит запаздывание созревания нервных клеток в определенных областях коры головного мозга. Нервные клетки прекращают свое развитие, оставаясь на молодой незрелой стадии – нейробластов [23, с. 61].

Данные исследователей (Л.А. Белогруд, А.Л. Лиденбаум, Е.М. Мастюкова и др.) показывают, что имеют место четкие локальные изменения биопотенциалов преимущественно в височно-теменно-затылочных отделах, в лобно-височном и височном ответвлениях доминантного полушария, при этом поражения носят билатеральный характер, что делает невозможным или затруднительным включение компенсаторных механизмов мозга [36, с. 23].

Существующие концепции объяснения механизма алалии условно подразделяются на сенсомоторные, психологические и языковые. Сторонники сенсомоторных концепций связывают речевое недоразвитие при алалии с патологией сенсомоторных функций (слуховой агнозией, апраксией). В соответствии с психологическими концепциями при алалии отмечается патология некоторых сторон психической деятельности. Сторонники языковой концепции связывают недоразвитие речи с несформированностью языковых операций процесса восприятия и порождения речевых высказываний [38, с. 221].

Таким образом, исследователи как причину возникновения алалии рассматривают неблагоприятные факторы, действующие в пренатальном, натальном и раннем постнатальном периоде, в результате которых нарушается созревание нейронов в «речевых» зонах мозга (зона Брока и зона Вернике).

Р.Е. Левина (1951) предлагает психологическую классификацию нарушения, выделяя группы детей с неполноценным слуховым (фонематическим) восприятием, с нарушением зрительного (предметного) восприятия и с нарушением психической активности [34, с. 51]:

1. Дети-алалики с недостаточным акустическим восприятием (нет тонких акустических дифференцировок, имеются и грубые дефекты). Другие исследователи называют эту форму сенсорной алалией. Дети-алалики с недостаточностью в двигательной сфере. Другие исследователи называют эту форму моторной алалией.

2. Дети-алалики с оптической недостаточностью (оптико-пространственная недостаточность, нет тонких зрительных дифференцировок, путает близкие формы, величины, путается в пространстве). Есть грубые оптические ориентировки (белое от черного, маленькое от большого), путают близкие формы, величины, путаются в направлениях. Это дети не слабовидящие, не слепые, а имеют оптическую недостаточность.

3. Дети-алалики с недостаточной психической активностью (смотрят, но не всматриваются, нарушена деятельность всех видов: включение, переключение, выключение. Дети пассивны, заторможены). Не могут довести работу до конца, нарушается переключаемость, дети с трудом вступают в контакт.

Классификация Орфинской В.К. в лингвистической классификации выделяет 10 форм алалии [48, с. 13]:

I группа (3 подвида моторной и 3 подвида сенсорной) – первичные нарушения языковых систем (речедвигательный и речеслуховой анализаторы).

II группа – 4 формы вторичные нарушения языковых систем, нарушений межанализаторных связей. Т.е. связывает их с нарушением: 1) речедвигательного, 2) двигательного, 3) слухового и речедвигательного анализаторов.

В рамках данной работы мы будем опираться на классификацию В.А. Ковшикова.

В.А. Ковшиков выделяет импрессивные (сенсорные) и экспрессивные (моторные) формы алалии [25, с. 60].

Моторная алалия – это недоразвитие экспрессивной речи, выраженное в затруднении овладения активным словарным запасом и грамматическим строем языка при достаточно сохранном понимании речи [25, с. 66].

Причиной моторной алалии является – поражение коркового конца речедвигательного анализатора (центр Брока) и его проводящих путей, либо снижение функциональной активности данного центра.

В основе моторной алалии лежит расстройство или недоразвитие аналитико-синтетической деятельности речедвигательного анализатора, выраженное, в частности, заменой тонких и сложных артикуляционных дифференцировок более грубыми и простыми.

При моторной алалии отмечается выраженное расхождение между состоянием импрессивной и экспрессивной речи, т. е. понимание речи остается относительно сохранным, а собственная речь у ребенка развивается с грубыми отклонениями или не развивается совсем.

Сенсорная алалия, по определению А.Н. Корнева, – недоразвитие импрессивной речи, когда наблюдается разрыв между смыслом и звуковой оболочкой слов, у ребенка нарушается понимание речи окружающих, несмотря на хороший слух и сохранные способности к развитию активной речи. Причиной сенсорной алалии является – поражение коркового конца слухоречевого анализатора (центр Вернике) и его проводящих путей [26, с. 39].

Сенсорная алалия возникает при поражении височной области левого полушария (центр Вернике) и связана с нарушениями акустико-гностической стороны речи при сохранности слуха.

При сенсорной алалии ведущим дефектом является нарушение восприятия и понимания смысла обращенной речи. При этом физический слух у сенсорных алаликов сохранен, и они нередко страдают гиперacusией – повышенной восприимчивостью к различным звукам.

На фоне слуховой агнозии собственная речевая активность у детей с сенсорной алалией повышена. Однако их речь представляет собой набор бессмысленных звукосочетаний и обрывков слов, эхололий (неосознанного повторения чужих слов). К собственной речи дети с сенсорной алалией не критичны; для общения широко используют мимику и жесты [35, с. 30].

Алалия представляет собой системное недоразвитие речи, при котором нарушаются все компоненты речи: фонетико-фонематическая сторона, лексико-грамматический строй.

Среди неречевых расстройств при алалии выделяют моторные, сенсорные, психопатологические симптомы. Проявления «неречевой» симптоматики при алалии и степень ее выраженности связаны с особенностями факторов, лежащих в основе возникновения нарушения речи, выраженности (силы) негативного воздействия, времени и длительности действия негативного фактора, формы алалии [37, с. 141].

Так, при моторной алалии наблюдается неврологическая симптоматика – от стертых проявлений поражения мозга до парезов, расстройств функционирования пирамидной экстрапирамидной систем [34, с.41].

По данным Н. Трауготт, у 10% детей с моторной алалией наблюдается оральная апраксия. Отмечается соматическая ослабленность детей, нарушения крупной и мелкой моторики, недостаточные координированность и ритмичность движений, нарушения динамического и статического равновесия. У детей с моторной алалией часто встречаются амбидекстрия и левшество, гиперактивность или, наоборот, заторможенность [58, с. 78].

В.К. Воробьева указывает, что у детей с алалией наблюдается недоразвитие произвольности и осознанности многих высших психических функций (прежде всего, наиболее тесно связанных с речью – вербальной памяти, логического мышления, и др.) [5, с. 71].

Как реакция на речевое нарушение, могут развиваться патологические черты характера: замкнутость, неуверенность в себе, негативизм, раздражительность, обидчивость, склонность к слезам.

По данным Г.В. Гуровец, у ребенка с сенсорной алалией на всех этапах его развития наблюдаются колебания слухового внимания и восприятия: трудности включения и концентрирования внимания, недостатки его устойчивости и распределения, повышенная отвлекаемость, истощаемость, прерывистость внимания [17, с. 22].

В тяжелых случаях при значительной выраженности сенсорных нарушений у детей с сенсорной алалией наблюдаются нарушения в поведении (ребенок прыгает, кричит, стучит предметами), хаотичность и нецеленаправленность деятельности.

У детей с сенсорной алалией грубо искаженная речь не может полноценно использоваться как средство общения. Вне зависимости от степени нарушения понимания и собственной речи у ребенка с сенсорной алалией отмечаются нарушения личности; разнообразные трудности поведения, особенности эмоционально-волевой сферы, вторичная задержка умственного развития. Речь не является регулятором и саморегулятором поведения и деятельности такого ребенка.

Дети неуверенно действуют по словесной инструкции, встречаются со значительными затруднениями при организации ролевой игры, наблюдаются сложности в удержании внимания при прослушивании текстовой информации.

Таким образом, речевое нарушение при алалии носит системный характер. Различают две основные формы алалии: моторную и сенсорную. При алалии могут наблюдаться неврологические нарушения, происходит задержка в развитии высших форм познавательных процессов, могут наблюдаться проблемы в поведении, патологические черты характера.

1.3. Особенности самостоятельной фразовой речи у старших дошкольников с алалией

В настоящее время существует широкий спектр исследований, отражающих характерные особенности построения высказывания дошкольниками с различными формами алалии.

В своих исследованиях Л.А. Данилова отмечает, что дети с моторной алалией «не имели нормально развернутой речи» [19, с. 21].

С.Н. Шаховская также указывает на «скудность высказывания у детей с алалией их стремление избежать развернутой речи», трудности построения фразы при пересказе, неумение одновременно следить за формой речи и ее содержанием, неуверенность и затрудненность выражения мысли в связной форме [38, с. 241].

Л.В. Мелихова отмечает аграмматичность фраз дошкольников с алалией, при этом выделяя большую длительность пауз в устной речи, искажение слов [42, с. 43]. Аналогичные данные приводит Л.М. Чудинова [58].

Н.Н. Трауготт указывает на «практически полную невозможность детей с моторной алалией продуцировать связную речь: при попытке рассказать о прочитанном, виденном или пережитом ребенок обращается к мимике, жестам». При этом, как отмечает Н.Н. Трауготт, даже значительное развитие словаря не дает ребенку с алалией возможности для овладения фразовой речью [58, с. 77].

Таким образом, исследователями в качестве наиболее ярких отличительных особенностей фразовой речи дошкольников с алалией указываются: «скудность» фраз, их аграмматичность, трудности в продуцировании фразовой речи.

С.Н Шаховская указывает на «структурную несформированность» фраз детей с алалией, нарушение фонематической реализации слов и высказываний. Речь носит «скандированный» характер, ритмическая структура фразы не сформирована [38, с. 245]. 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 [58].

В процессе построения фраз дети с моторной алалией затрудняются в именном и глагольном управлении, при согласовании, не используют предлоги и союзы, в их речи нет четкости родовых и числовых окончаний и т. д. Дети затрудняются в овладении числовыми формами существительных, глаголов, пользуются неизменяемыми словами, без форм и флексий. Такие своеобразные фразы, как правило, понятны только в контексте определенной ситуации и, как правило, родственникам ребенка. В этой связи дети с алалией испытывают серьезные затруднения в использовании речи как средства общения.

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.

Экспрессивный аграмматизм – это нарушение грамматического оформления активной речи [40, с. 82].

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.

По мнению Е.Ф. Соботович характерным для детей с алалией 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 [55].

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.

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 [40, с. 84].

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 связи.

А.Н. Корнев утверждает, что на начальных этапах формирования речи у ребенка с алалией отсутствует потребность общения в связной форме, это обусловлено нарушением общей и речевой активности (мотивационной активности. Взамен отсутствующей речи используются паралингвистические средства: жест, мимика, пантомима, интонация. Дети прибегают к перефразировкам, не оканчивают фраз, затрудняются при выражении главной мысли.

В работах В. К. Орфинской, Н.Н. Трауготт и других исследователей показано, что при сенсорной алалии страдает различение фонем, фонематический анализ и анализ морфологического состава слов. Именно это и составляет специфику данного нарушения.

Постепенно ребенок начинает прислушиваться к окружающим звукам, осмыслять некоторые из них, соотносить с определенными явлениями окружающей жизни. Как реакция на речевое окружение у ребенка с сенсорной недостаточностью появляются обрывки слов, эмоциональные восклицания, прямо не связанные с ситуацией, а свидетельствующие о его речевой активности. Затем в ходе развития постепенно появляется ситуационное, более устойчивое понимание и употребление отдельных слов и простых словосочетаний.

По В.К. Орфинской, диффузное недифференцированное восприятие звуков приводит к недифференцированному проговариванию. Иногда наблюдается бессвязное воспроизведение всех известных ребенку слов – своеобразная логоррея, отмечаются персеверации услышанного или

произнесенного слова и словосочетания; повторяются слова, воспринимаемые в данное время или воспринятые ранее – эхолоалия [49, с. 77].

При наличии собственной речи дети с сенсорной алалией говорят легко, плавно, без напряжения, не задумываются при подборе слов о точном выражении мысли и о построении предложений, не замечают допущенных ими ошибок. Речевая продукция детей остается вне их собственного контроля, встречается неадекватность высказываемого, проговариваются слова и обороты, не связанные с ситуацией, лишённые смысла. Отмечается фрагментарность речи, но это связано не с моторными затруднениями ребенка, а с малым объемом восприятия, с трудностями поиска правильного варианта высказывания. Высказывания ребенка не точны по содержанию и ошибочны по форме, часто непонятны окружающим [49, с. 111].

Таким образом, у дошкольников с алалией нарушена самостоятельная фразовая речь: она аграмматична, обеднена по смысловому содержанию, лексическому оформлению. Грамматическое оформление высказывания развивается при алалии замедленно и неравномерно, отмечаются недостатки формообразования и формоизменения, не усваиваются грамматические категории, синтаксические конструкции отличаются примитивностью. Для развития самостоятельной фразовой речи у дошкольников с алалией необходима специально организованная работа.

1.4. Анализ методик формирования самостоятельной фразовой речи у старших дошкольников с алалией

В связи с выраженными нарушениями фразовой речи у дошкольников с алалией, особую актуальность приобретает поиск наиболее эффективных путей коррекционной работы.

В настоящий момент существует широкий спектр коррекционных методик для детей общим с недоразвитием речи, основной задачей или одной из важнейших задач которых является формирование самостоятельной связной речи детей (например, методика В.К. Орфинской, программа Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, методика Н.И. Кузьминой, В.И. Рождественской, методика В.А. Лагутиной и др.).

Общая цель, которая ставится в организации работы по формированию самостоятельной фразовой речи у старших дошкольников с алалией – освоение детьми коммуникативной функции языка в соответствии с возрастными нормативами.

Коррекционно – развивающая работа с детьми строится на основе общих принципов дошкольной коррекционной педагогики:

- принцип развивающего обучения (формирование «зоны ближайшего развития»);
- принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии;
- принцип генетический, раскрывающий общие закономерности развития детской речи применительно к разным вариантам речевого дизонтогенеза;
- принцип коррекции и компенсации, позволяющий определить адресные логопедические технологии в зависимости от структуры и выраженности речевого нарушения;

– деятельностный принцип, определяющий ведущую деятельность, стимулирующую психическое и личностное развитие ребенка с отклонением в речи.

В.К. Орфинской для подготовки к школьному обучению детей с алалией была создана программа, рассчитанная на две – две с половиной четверти, а также условия для дальнейшей работы над воспитанием высших форм фонематического анализа в процессе овладения грамотой по аналитико-синтетическому методу.

В основу программы Т.Б. Филичевой и Г.В.Чиркиной для детей с ОНР положены следующие принципы:

– раннее воздействие на речевую деятельность с целью предупреждения вторичных отклонений;

– развитие речи и опора на онтогенез (учет закономерностей развития детской речи в норме). При этом предполагается анализ объективных и субъективных условий формирования речевой функции ребенка, выявление ведущего речевого дефекта и обусловленных им недостатков психического развития;

– взаимосвязное формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматического компонентов языка (единство названных направлений и их взаимоподготовка). Коррекция нарушений произношения звуков и слоговой структуры слов позволяет добиваться нужной четкости речи. В то же время развитие фонематического восприятия подготавливает основу для формирования грамматической и морфологической системы словообразования и словоизменения;

– дифференцированный подход в логопедической работе к детям с ОНР, имеющим различную структуру речевого нарушения;

– связь речи с другими сторонами психического развития, которые раскрывают зависимость формирования отдельных компонентов речи от состояния других психологических процессов. Выявление этих связей лежит в основе воздействия на те психологические особенности детей, с

ОНР, которые прямо или косвенно препятствуют эффективной коррекции их речевой деятельности.

Программа Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной предназначена для детей старшего дошкольного возраста, ориентирована на 2 года.

Методика Н.И. Кузьминой, В.И. Рождественской рассчитана на дошкольников, посещающих логопедический кабинет при поликлинике, а также для специализированных ДОУ. По мнению авторов, в работе с детьми необходимо учитывать не только речевой аспект проблемы, но и ряд других отклонений.

1) Недостаточность общей моторики: дети неуклюжи, с трудом прыгают на одной ноге, ищут опору для рук (рука взрослого, стол, стена), не умеют самостоятельно одеться, раздеться, зашнуровать обувь; двигательные навыки усваиваются с трудом.

2) Недостаточность слухового внимания (неумение улавливать отдельные звуки и дифференцировать их).

3) Отклонение в области зрительных восприятий (различение цвета, формы предметов, воспроизведение их по образцу).

4) Отклонение в мотивационной сфере (недостаточная активность, вялость в работе, пониженный интерес к окружающему).

Помимо речевой работы, необходима развивающая работа по всем обозначенным направлениям. Методикой предусмотрено начинать работу с развития и обогащения воспринимаемой речи. Основная форма проведения работы – игра.

Сначала ребенку показывается предмет (картинка, явление, действие), которое ясно и четко называется логопедом. Затем проводится проверка понимания и усвоения нового: ребенку предлагается показать предмет или картинку. Это вторая ступень. Третья ступень – называние предмета словом. Ребенка с алалией просят с самого начала называть предмет доступным ему лепетным словом.

Занятия по расширению и накоплению воспринимаемой речи проводятся в соответствии с лексическими темами, по которым работают не менее недели. Темы должны быть из окружающей жизни – «Времена года», «Одежда», «Обувь», «Посуда», «Игрушки», «Техника», «Транспорт» и т.п. Параллельно с расширением понимаемого словаря, должна проводиться работа по развитию экспрессивной речи в виде доступных для произношения звукоподражаний голосам животных, птиц, насекомых, транспорта и т.п..

Несмотря на то, что дети с алалией не произносят имеют выраженные нарушения произношения, в работе берутся звуки, которые легко поддаются зрительному, кинестетическому, тактильному восприятию, более легкие по своей артикуляции: В, Ф, П, Б, Т, Д и др. Получив устойчивое произношение звука, логопед вводит его в слова, легкие фразы и тексты. Весь материал ребенок должен проговорить за логопедом! Пересказ, а тем более самостоятельный рассказ для детей с алалией представляет значительную сложность, поэтому его используют в конце коррекционной работы.

А.В. Лагутина раскрывает методы и приемы организации логопедической работы с детьми с алалией.

А.В. Лагутина отмечает, что при планировании занятий следует учитывать психофизическое состояние детей, возможности проявления речевых, познавательных, эмоционально-волевых особенностей, заранее спроектировать доступные типы общения и подобрать дидактический материал, позволяющий использовать задания различной степени трудности.

Молодые специалисты могут включать в конспект занятия основные и вспомогательные вопросы, обращенные к детям, - с учетом их речевых возможностей.

На занятиях необходимо создавать атмосферу заинтересованности каждого ребенка в коллективной работе, стимулировать к использованию

различных форм общения (диалога, полилога, монолога) в процессе межличностного общения.

Должны быть предусмотрены различные формы предъявления материала: слова, знаково-условные, символические, графические и предметные изображения и др.

Логопед должен создавать различные ситуации общения, которые позволили бы каждому ребенку в зависимости от его речевой способности проявлять инициативу в общении.

Таким образом, в работе с детьми с алалией должны реализовываться общие принципы коррекционной работы, разработанные Л.С. Выготским. Дополнительно используются принципы, обозначенные авторами используемой методики. Содержание и организация занятий зависят: от типа учреждения, возраста детей, уровня речевого развития.

Выводы по главе 1

В рамках первой главы нами был проведен анализ научной литературы по проблеме особенностей формирования самостоятельной фразовой речи у старших дошкольников с алалией. По итогам анализа литературных источников нами были выделены теоретические положения, которые лягут в основу нашей практической работы.

Фраза – это наименьшая самостоятельная единица речи, выступающая как единица общения; самая крупная фонетическая единица, законченное по смыслу высказывание, объединенное особой интонацией и отделенное паузой от других таких же единиц.

Фразовая речь – это особая и сложная форма коммуникативной деятельности. Она включает в себя протяжённость речевых высказываний, многообразие в употреблении различных частей речи, последовательность и взаимосвязь слов в предложении, логико-смысловую организацию.

Самостоятельная речь – высказывание, сформулированное без посторонней помощи и отражающее мысль, отношение или намерение высказывающегося.

При этом самостоятельная фразовая речь – развернутое высказывание ребенка, сформулированное им без посторонней помощи, обеспечивающее общение и взаимопонимание. При нормальном речевом развитии дети к 6 годам свободно владеют фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют большой словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения.

У дошкольников с алалией в значительной степени нарушена самостоятельная фразовая речь. Речь дошкольников с моторной алалией характеризуется бедностью фраз, их аграмматичностью, использованием преимущественно существительных, ребенок выражает мысль одним – двумя словами, в сочетании с жестом. Речь детей с сенсорной алалией характеризуется «приблизительностью», ошибочностью высказывания по форме и по содержанию, аграмматичностью, встречается неадекватность высказываемого, проговариваются слова и обороты, не связанные с ситуацией, лишённые смысла. Как правило, речь ребенка с сенсорной алалией понятна только близким ребенка.

Для формирования фразовой речи у детей с алалией необходима систематическая, специально организованная работа.

Глава 2. Экспериментальное исследование самостоятельной фразовой речи у старших дошкольников с алалией

2.1. Методы и приемы изучения самостоятельной фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с алалией

Для определения особенностей самостоятельной фразовой речи старших дошкольников с алалией было проведено исследование особенностей самостоятельной фразовой речи детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией.

Для изучения самостоятельной фразовой речи в логопедии используются методы и методики разных авторов.

Обследование грамматического строя речи у детей с алалией представлено в работах Р.Е. Левиной.

Р.Е. Левина отмечает, что при обследовании можно использовать составление предложений или коротеньких рассказов по специально подобранным сюжетным или серийным картинкам.

При этом автор обращает внимание на следующее: дается ли описание содержания картин в форме повествовательной речи или путем перечисления отдельных предметов, изображенных на картинке, без описания действия, качеств, какие предложения – простые или распространенные – использует ребенок, какие части речи при этом употребляет и каково их грамматическое оформление, правильно ли используются предлоги.

Автор рекомендует использовать и другие наиболее специфичные формы заданий, которые ребенок может выполнить лишь при условии сформированности грамматических структур различных видов

предложений. К ним относится составление предложений по опорным словам.

Ребёнку говорят три-четыре изолированных слова, например: «девочка, альбом, рисунок», и дают инструкцию составить предложение, дополнив его соответствующими добавочными словами.

Более усложненный вариант этого задания – составление рассказа по опорным словам. Примерные слова для рассказа: «дети, лес, корзины, земляника, цветы, спелая, сладкая».

Составление предложений по отдельным словам, расположенным в беспорядке. Ребенку предлагаются слова, из которых можно составить фразу. Например: на, Саша, лыжах, катается (Саша катается на лыжах); клетки, чиж, из, вылетел (Из клетки вылетел чиж); лес, пошли, дети, земляники, в, и, спелой, набрали (Дети пошли в лес и набрали спелой земляники). Инструкция: восстановить нужный порядок слов и назвать полученную фразу. Слова давались детям на слух.

Для обследования умения правильно употреблять предлоги можно применить следующие задания: ребенок должен самостоятельно по выполняемому действию или по картинке составить предложения или вставить недостающие предлоги в данный текст.

Дошкольника можно спросить: «Где лежит карандаш? (На столе, в книге, под книгой.) А теперь? (В коробке.) Откуда взяли карандаш? (Из коробки.) Куда упал карандаш? (Под стол, на пол.)» И т.д.

У детей более старшего возраста следует проверить употребление более сложных предлогов: из-под, из-за, между, около, через и др. Для этой цели можно попросить составить предложения по специально подобранным картинкам.

Примерное содержание картинок, по которым следует составлять предложения: мяч лежит под кроватью; мальчик вытащил табуретку из-под стола; ручка лежит между книгой и тетрадью; кошка сидит около дивана.

Можно использовать и прием подстановки пропущенного в предложении предлога. Вот некоторые предложения: Лампа висит ... столом. Мяч перелетел .. забор. ... угла выбежала собака.

Нужный предлог может совсем отсутствовать, или ребенку приходится выбирать его среди других, например: Лампа висит ... столом (под, над, у, около).

Обследователь обращает внимание на то, как ребенок употребляет предлоги и словосочетания с ними.

Приемы исследования грамматического строя речи диагностического комплекса предложены Г.В. Чиркиной.

Она указывает, что первые ориентировочные представления об уровне сформированности речи ребенка обследующий получает в процессе предварительной беседы с ребенком.

Далее часто практикуется прием составления предложений по опорным словам, а также по отдельным словам, расположенным в беспорядке (деформированные предложения).

В первом случае ребенку предлагаются 2-3 изолированных слова и инструкция: «Составь предложение, дополнив его соответствующими словами». Обычно предъявляемые слова даны в начальной форме, с тем чтобы при включении в предложение ребенок самостоятельно преобразовал их в нужную грамматическую форму.

Во втором случае ребенку предлагаются слова, из которых можно составить предложение, например:

С, ветки, перепрыгивала, на, белка, ветку.

Инструкция: «Восстанови нужный порядок слов и произнеси составленную фразу».

Слова этого задания могут быть даны на отдельных карточках. Ребенок, оперируя этими карточками, размещает их в нужном порядке и прочитывает. Усложнение данного приема — написание всех слов

сплошным текстом на одной карточке или предъявление задания в устной форме.

Обследование должно быть направлено на изучение построения предложения, либо грамматических изменений слов в нем, либо морфологических форм слова.

Одним из показателей уровня сформированности грамматического строя языка является владение навыками построения предложения.

При обследовании грамматического строя важно установить, какие именно грамматические конструкции, выражающие различные виды связей и отношений, доступны ребенку. С этой целью используют прием составления предложений по предлагаемой ему картинке, в которой «запрограммировано» предложение заданной конструкции.

Прежде всего выявляется умение ребенка построить простое нераспространенное предложение; затем – умение пользоваться простым распространенным предложением, состоящим из 3-4 слов, т.е. с определением, дополнением, обстоятельством (с предлогами и без предлогов). С помощью этого же приема выясняется умение детей строить предложения с однородными членами.

Более сложный вариант этого приема нацелен на выявление возможностей ребенка строить предложения с большим распространением (с 6-7 различными членами), а также изменять структуру исходного предложения.

В процессе обследования необходимо обращать внимание на соотношение простых предложений без распространения и с распространением; количество слов, объединяемых ребенком в предложение; умение выразить в одном предложении различные объективно существующие отношения (объективные действия или обстоятельства, в которых действует субъект, качественную характеристику субъекта).

Результаты обследования, полученные с помощью данных приемов, позволяют оптимальным путем выявить уровень сформированности грамматического строя языка ребенка и могут иметь важное значение в определении конкретных коррекционно-педагогических задач обучения.

Если результаты выполнения детьми упомянутых выше заданий положительные, то с помощью определенных приемов выявляется их умение строить сложные предложения.

Изучаются навыки составления предложения по картинке, на которой изображено выполнение двух или нескольких действий;

составление сложноподчиненного предложения по двум простым.

В ходе обследования выявляется умение детей не только строить различные структурные типы предложений, но и устанавливать связи и отношения между словами в предложении.

С этой целью анализируются все ошибки, связанные с нарушением системы отношений слов в предложении, например нарушение порядка слов в предложении, пропуск отдельных членов предложений.

Л.С. Цветкова предложила нейропсихологическую диагностику детей, в ходе которой изучается грамматический строй речи.

Характерная особенность методики – «многозначность» ее субтестов: используя тот или иной субтест, диагност может оценить состояние нескольких функций.

В рамках нашего исследования мы будем использовать ряд субтестов, объединенных автором в раздел «Экспрессивная речь»:

1. Спонтанная речь. Ребенку задают общие вопросы: Ты ходишь в детский сад? Тебе там нравится? А что там делают дети? Ответ ребенка записывают.

2. Диалог. Ребенку задают вопросы: Как тебя зовут? Сколько тебе лет? А маму и папу как зовут? Спроси меня о чем –нибудь. Ты любишь животных? А теперь все вместе расскажи то, о чем мы говорили.

А) Составление предложений по картинкам «Что делает?», а затем и более сложных.

В процесс анализа методов и приемов, рассмотренных выше, нами были обозначены параметры изучения самостоятельной фразовой речи старших дошкольников с алалией:

- количество слов в фразе;
- характеристика предложений: полное / неполное, распространенное / нераспространенное, простое / сложное;
- представленные члены предложения и части речи;
- навыки управления;
- навыки согласования;
- порядок слов.

Таким образом, рассмотрев методы и приемы возможно более полно изучить уровень сформированности самостоятельной фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с алалией.

2.2. Состояние самостоятельной фразовой речи у дошкольников с алалией

Нами было организовано экспериментальное изучение детей старшего дошкольного возраста с алалией.

База исследования: МДОУ «Детский сад» № 6 «Снегирек». Адрес: г. Чебаркуль, ул. Крылова, д. 16. В исследовании приняли участие 8 детей с моторной алалией в возрасте от 5 лет 8 мес. до 6 лет 2 мес., 5 мальчиков, 3 девочки.

Нами были выбраны дети с моторной алалией ввиду более частой встречаемости данного нарушения, по сравнению с сенсорной алалией, и,

соответственно, возможностью сформировать достаточную по численности экспериментальную группу.

Исследование проводилось на основе следующих методик:

1. Задания на обследование грамматического строя речи, разработанные Р.Е. Левиной;

2. Задание на исследование грамматического строя речи диагностического комплекса Г.В. Чиркиной «Методы обследования речи детей»

3. Субтесты «Методики нейропсихологической диагностики детей» Л.В. Цветковой

Исследование организовывалось по следующим направлениям:

1. Составление фразы при ответе на вопрос;
2. Составление фразы по сюжетным картинкам;
3. Составление фразы по двум предметным картинкам;
4. Составление фразы по опорным словам.

Таблица 1

Анализ результатов изучения навыков составления фразы при ответе на вопрос

Имя ребенка	Характеристика предложений	Количество слов в фразе	Использование предлогов
Саша	простое	1-2	-
Тимур	простое	1-2	В
Влад	неполное	1	-
Дима	простое	1-2	Над
Коля	Неполное	1	-
Катя	Неполное	1-2	В
Маша	Простое	1-2	В
Полина	Неполное	1	-

По методике Л.В. Цветковой были получены следующие результаты.

В рамках исследования спонтанной речи можно было отметить, что дети с моторной алалией в своем большинстве были несколько замкнуты, некоторые дети с трудом включались в работу. На вопросы экспериментатора дети в своем большинстве отвечали односложно, одним словом, некоторые из детей в дополнение к высказыванию использовали жесты.

Дети с моторной алалией были способны – с нарушениями звукопроизношения – назвать свое имя и имена родителей, отчества родителей назвать не могли, некоторые дети испытывали затруднения, когда экспериментатор просил назвать имя отца. Можно было отметить следующие особенности спонтанной речи детей: высказывания носили однословный или двухсловный, реже – трехсловный характер отмечалось практическое отсутствие глаголов, «включение» в речь жестов, показа, бедность словаря, нарушения звукопроизношения. На вопрос «Что делают дети в детском саду?» дети отвечали, как правило, используя существительные в им. пад.: улица, игра, называли имена друзей, или при помощи двухсловного предложения («играть мяч»).

Таким образом, диалогическая речь детей имела следующие особенности:

- односложный характер ответов на вопросы экспериментатора; ответы чаще всего состояли из одного или двух слов;
- преимущественное использование существительных в им. падеже;
- ответы соответствовали по смысловому содержанию поставленному вопросу.

Таблица 2

Анализ результатов изучения навыков составления фразы по сюжетным картинкам

Имя ребенка	Характеристика предложений	Количество слов в фразе	Использование предлогов
Саша	простое	2	из
Тимур	простое	1-2	В
Влад	неполное	1	-
Дима	простое	2	Над
Коля	простое	2	Под
Катя	простое	1-2	В
Маша	Простое	2	В
Полина	Неполное	1	-

Детям было предложена серия сюжетных картинок (2 картинки). Все дети разложили картинки в верной последовательности.

В целом, можно отметить, что рассказ детям не был доступен. Дети использовали простые предложения, составленные из слов, часто используемых в обиходе. Слова использовались в начальной форме. Прилагательные и наречия детьми не использовались, только существительные и искаженно произносимые глаголы или лепетное обозначение действий. Предлоги (в, под, из) использовали только некоторые дети.

С составлением предложения по опорным словам ни справился, ни один ребенок.

Обобщая полученные в ходе диагностической работы данные, можно выделить следующие особенности самостоятельной фразовой речи старших дошкольников с алалией:

– используемые фразы состоят из 1-2, максимум 3 слов, с опорой на картинку и организующей помощью взрослого возможно выстраивание фразы из 4 слов;

– наиболее часто дети употребляют нераспространенные неполные предложения, в случае, если предложение распространенное, то используется дополнением, выраженное именем существительным;

– дети с алалией употребляют простые предложения, использование сложных предложений с сохранением связи между их частями недоступно;

– дети употребляют наиболее часто существительные, значительно реже – слова, обозначающие действия (чаще для этой цели используют звукоподражания или использующиеся в быту глаголы в неопределенной форме), в эмоционально окрашенных ситуациях только некоторые дети использовали прилагательные («хороший-плохой»). В целом, можно говорить о том, что словарный запас детей беден; дети употребляют обиходные слова; не используют слова, служащие родовыми и видовыми обобщениями;

– дети с алалией испытывают затруднения в использовании в речи предлогов, только двое детей употребляли предлоги (чаще – простые предлоги, отражающие наглядно представляемые отношения - «в», «на», «под», «из»); при этом предлоги не выполняют свою синтаксическую функцию, и слово по-прежнему остается в «нулевой» форме;

– дети с алалией затрудняются в изменении слов по падежам, числам, часть детей использует слова в неопределенной форме, начальной форме, что указывает на несформированность у них грамматической категории падежа;

– дети с алалией нередко дополняют сказанное мимикой, жестами, звукоподражанием (в том числе и в рамках диалогической речи), т.е. используемые детьми предложения не позволяют ребенку полноценно выразить мысль;

– детям с алалией рассказ в полном смысле этого понятия недоступен, их речь недостаточно связна, фрагментарна.

Таким образом, необходима работа, направленная на формирование самостоятельной фразовой речи дошкольников с алалией.

Выводы по главе 2

В рамках второй главы были подобраны диагностические методики и организовано исследование состояния самостоятельной фразовой речи старших дошкольников с алалией. В исследовании были использованы следующие методики:

1. Задания на обследование грамматического строя речи, разработанные Р.Е. Левиной
2. Задание на исследование грамматического строя речи диагностического комплекса Г.В. Чиркиной «Методы обследования речи детей»
3. Субтесты «Методики нейропсихологической диагностики детей» Л.В. Цветковой.

Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад» № 6 «Снегирек». Адрес: г. Чебаркуль, ул. Крылова, д. 16. В исследовании приняли участие 8 детей с моторной алалией в возрасте от 5 лет 8 мес. до 6 лет 2 мес., 5 мальчиков, 3 девочки.

Исследование организовывалось по следующим направлениям:

1. Составление фразы при ответе на вопрос;
2. Составление фразы по сюжетным картинкам;
3. Составление фразы по двум предметным картинкам;
4. Составление фразы по опорным словам.

В результате проведенного исследования было установлено, что диалогическая речь детей характеризовалась односложным характером ответов на вопросы экспериментатора, которые зачастую состояли из одного или двух слов. Кроме того, дети использовали преимущественно существительные в именительном падеже. Однако ответы соответствовали смысловому содержанию поставленного вопроса.

Анализ самостоятельной речи старших дошкольников с алалией показал, что речь отличается бедностью словарного состава, однотипностью и простотой используемых конструкций. Заметны затруднения в использовании предлогов, изменении слов по падежам. Недостаточная развитость самостоятельной фразовой речи дети пытаются компенсировать мимикой, жестами и звукоподражанием, но, тем не менее, речь недостаточно связная и в большей степени носит фрагментарный характер.

Все вышесказанное указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работе по развитию самостоятельной фразовой речи старших дошкольников.

Глава 3. Экспериментальная работа по развитию самостоятельной фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с алалией

3.1. Содержание экспериментальной работы

Результаты экспериментального исследования особенностей развития самостоятельной фразовой речи детей старшего дошкольного возраста с алалией показали необходимость целенаправленной коррекционной помощи. В связи с этим была организована экспериментальная работа по развитию самостоятельной фразовой речи исследуемых детей.

Цель экспериментальной работы: с помощью специально подобранных методик способствовать развитию самостоятельной фразовой речи детей старшего дошкольного возраста с алалией.

Задачи экспериментальной работы:

1. Разработать психолого-педагогические условия, направленные на развитие самостоятельной фразовой речи старших дошкольников с алалией.
2. Организовать и провести серию занятий с детьми старшего дошкольного возраста с алалией по целенаправленному развитию самостоятельной фразовой речи.
3. Провести экспериментальную проверку эффективности проведенной работы.

В рамках решения первой задачи были предложены следующие условия, которые могли бы благотворно повлиять на развитие самостоятельной фразовой речи детей:

- прежде всего это целенаправленная работа с логопедом;
- продуктивное взаимодействие с воспитателем группы;

- тесное взаимодействие с родителями.

Для организации экспериментальной работы по развитию самостоятельной фразовой речи старших дошкольников с алалией были использованы методические рекомендации И. Кондратенко [25].

Занятия с логопедом проводились по следующим направлениям:

1. Работа над словом, цель которой заключается в расширении объема словаря детей, ознакомлении детей с практическими навыками словоизменения, а также в работе над слоговой структурой слова.

2. Работа над формированием фразы и ее грамматическим оформлением, целью которой является работа над структурой фразы, ее грамматическим и интонационным оформлением.

3. Работа над связной речью направлена на то, чтобы научить детей слушать и понимать короткие рассказы, а также включать в связную речь отработанные грамматические конструкции.

Занятия целесообразно проводить по подгруппам, чередуя их с занятиями воспитателя, начиная с двух занятий в неделю и постепенно увеличивая количество занятий до трех, и индивидуально.

Структура каждого занятия включает в себя следующие моменты:

- организационный,
- объяснение и закрепление нового материала,
- динамическая пауза,
- задания на развитие памяти и внимания.

В процессе занятий использовались различные графические схемы для составления фраз: сначала логопед составляет фразу, затем дети из предложенных графических символов начинают строить самостоятельные высказывания. После чего графические схемы можно использовать для того, чтобы построить целый связный рассказ.

В конце занятия логопедом подводится итог.

Индивидуальные занятия направлены на работу над артикуляционной и пальчиковой моторикой, включают в себя задания на

развитие мышления, памяти и внимания, а также фонетические упражнения для уточнения правильного произношения сохранных звуков с разной силой голоса и длительностью.

Нами была разработана и проведена серия занятий по следующим темам:

1. Простое нераспространенное высказывание
2. Простое распространенное высказывание
3. Распространенное простое высказывание
4. Грамматическое оформление фразы
5. Словообразование
6. Декодирование описательного высказывания
7. Развитие связной речи

Тема 1. Простое нераспространенное предложение

Цель: 1) Практическое усвоение простого нераспространенного предложения. 2) Активизация глагольного словаря.

Оборудование: куклы, раздаточные карточки с изображением мальчиков и девочек в действии.

Упражнения и дидактические игры:

"Овощи" направлена на понимание короткого рассказа. Позволяет упражняться в употреблении уменьшительно-ласкательных суффиксов.

"Фрукты" направлена на понимание короткого рассказа, позволяет отработать употребление существительных в единственном и множественном числе.

"Обувь" направлена на употребление родительного падежа без предлога. Упражнение заключается в построении высказываний типа: Ваня чистит ботинки.

"Осень" направлена на составление короткого описательного рассказа, отработывая при этом употребление относительных прилагательных.

"Посуда" направлена на тренировку употребления предлога *под*, а также на формирование и развитие навыка согласования числительного с существительным.

"Человек и его части" направлена на составление короткого рассказа с отработкой употребления предлогов *на*, *под*, а также согласование глагола с существительным в роде.

"Растения" направление на составление простого высказывания типа: Мальчик сидит. Кроме того на занятии происходит знакомство с органами артикуляционного аппарата.

"Дом и его части" заключается в знакомстве с формой вопроса и ответа с одновременной отработкой употребления существительных в именительном падеже и во множественном числе.

"Одежда" направлена на отработку умения употреблять винительный падеж без предлога (Ваня покупает кружку), а также употребление уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Игры "Фрукты" и "Овощи" направлены на отработку умения согласования существительных и прилагательных.

Упражнения "Семья" + "Труд людей" направлена на отработку навыка согласования глагола и существительного в роде, употребления предлога *у*, а также построение предложения типа: Мама, папа, бабушка обедают.

Тема 2. Простое распространенное высказывание

Цель: 1) Учить пользоваться простым распространенным высказыванием. 2) Обеспечить практическое усвоение формы винительного падежа без предлога.

Оборудование: кукольная одежда, картинки с изображением одежды.

Дидактические игры и упражнения:

"Магазин": ответ на вопрос Что ты купишь? - Я куплю куртку

В процессе игры "Хвастунишки" дети рассказывают кто что купил, составляя при этом предложения типа: Саша купила платье. Для выполнения задания целесообразно использовать графические схемы.

Игровое упражнение "Что ты видишь?" позволяет детям, выбирая необходимую картинку, составлять предложения типа: Я вижу платье. Я слушаю Сашу.

Тема 3. Распространенное простое высказывание.

Цель: Упражнять детей в использовании простого распространенного высказывания типа: Большой мяч упал.

Оборудование: куклы, игрушки, картинки.

Игра "К нам пришел Петрушка" позволяет в игровой форме комментировать рисунки (графические схемы) Петрушки, составляя предложения типа: Большая машина едет.

Тема 4. Грамматическое оформление фразы.

Цель: 1) Практическое усвоение согласования существительного с прилагательным. 2) Упражнение в оценке правильности своего и чужого высказывания.

Оборудование: елочные игрушки.

Игра "Магазин игрушек" направлена на тренировку согласования прилагательного с существительным.

Тема 5. Словообразование. В рамках этой темы проведено несколько занятий:

Занятие 1. Цель: Развитие понимания речи (уменьшительно-ласкательных суффиксов)

Оборудование: два ежика (большой и маленький), набор овощей (больших и маленьких), карточки с изображением овощей разного размера.

Игра "Цепочка большой и маленький" позволяет закрепить умение употреблять уменьшительно-ласкательные суффиксы в речи.

Занятие 2. Цель: учить образовывать существительные при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Оборудование: куклы большая и маленькая, набор кукольной одежды разных размеров, карточки с изображением одежды разных размеров.

Детям предлагается подобрать одежду для бабушки и для внучки.

Игра "Правильно ли подобрал одежду Незнайка?" позволяет закрепить изученный материал.

Занятие 3. Цель: 1) Упражнение в практическом образовании относительных прилагательных от названий деревьев. 2) Упражнение в оценке правильности собственного и чужого высказывания.

Оборудование: листья и ветки деревьев.

Игра "Путешествие" позволяет отработать образование относительных прилагательных от названий деревьев, в то время, как игра "Исправь Петрушку" направлена на контроль сформированности умения образовывать относительные прилагательные.

Тема 6. Декодирование описательного высказывания

Цель: 1) Расширение пассивного словаря. 2) Обучение детей понимать описательное высказывание.

Оборудование: раздаточные картинки с изображением овощей, схемы для составления описательного рассказа.

Сначала при помощи перцептивных признаков, названных логопедом, распределяют в необходимое окошечко таблицы названия овощей.

Тема 7. Развитие связной речи

Цель: учить короткому пересказу с опорой на схему.

Составление рассказа "Как ребята снеговика лепили" с опорой на графические схемы.

Кроме занятий с логопедом важна взаимосвязь логопеда с воспитателем, осуществляемая посредством определяющих логопедом тематик всех занятий. Логопед продумывает не только собственные занятия, но и определяет лексическую тему на неделю, словарный состав

темы и круг заданий. При этом основная нагрузка по знакомству, активизации и отработку слова ложится на плечи воспитателя, именно он создает определенную речевую среду по заданной теме. Логопед же занимается шлифовкой речевых навыков и уточнением наиболее сложных лексических понятий.

Например, работая над темой "Посуда", на занятиях по развитию речи воспитатель знакомит с разными предметами посуды, во время рисования дети рисуют чашку, на занятии по аппликации дети украшают орнаментом блюдце, а на математике занимаются отработкой разных операций с помощью предметов посуды.

В конце недели воспитатель предоставляет подробный отчет логопеду о проделанной работе на каждом занятии по заданной в начале недели теме.

Немаловажным направлением коррекционной работы является работа с родителями, поскольку зачастую неграмотность родителей и приводит к подобным нарушениям в речи детей. Поэтому в рамках экспериментальной работы были подготовлены консультации для родителей о том, как правильно организовать общение с ребенком, какие требования предъявляются к речи ребенка (Приложение), а также были разработаны задания для родителей по изучаемым темам, которые включали в себя задания по ознакомлению с предметами, например, посуды, а также с их признаками и действиями. Кроме того, в задании были представлены рекомендации, как организовать активизацию словаря в домашних условиях.

3.2. Результаты контрольного эксперимента

На контрольном этапе использовались следующие методики:

1. Задания на обследование грамматического строя речи, разработанные Р.Е. Левиной;
2. Задание на исследование грамматического строя речи диагностического комплекса Г.В. Чиркиной «Методы обследования речи детей»
3. Субтесты «Методики нейропсихологической диагностики детей» Л.В. Цветковой

На контрольном этапе при ретестировании по методике Р.Е. Левиной детям было предложено составить рассказ по серии сюжетных картинок (3 картинки). Все дети разложили картинки в верной последовательности.

При составлении рассказа по сюжетным картинкам всем детям было доступно относительно понятное обозначений происходящего на картинках (двухсловное или трехсловное предложение).

Дети использовали простые предложения, в них употреблялись слова, которые были использованы в экспериментальной работе. Слова использовались преимущественно в начальной форме, часть детей использовала изменение по падежам, но детьми допускалось значительное число ошибок. Дети включали в распространенное предложение прилагательные (с организующей помощью взрослого), дополнения с предлогами: в, на, под, над, из).

Таблица 3

Сравнительный анализ динамики по методике Р.Е. Левиной

Имя	Характеристика	Количество	Использование
-----	----------------	------------	---------------

ребенка	предложений До/после	слов в фразе До/после	предлогов До/после
Саша	Простое/ распространенное	2/3-4	из/из, на
Тимур	Простое/простое	1-2/2-3	в/ в, под, на
Влад	Неполное/простое	1/1-2	-
Дима	Простое/ распространенное	2/3-4	над/над, в
Коля	Простое/простое	2/2-3	под/под, из
Катя	Простое/простое	1-2/1-2	в/в
Маша	Простое/ распространенное	2/2-4	в/над, в
Полина	Неполное/простое	1/1-2	-

Таким образом, по итогам экспериментальной работы произошли следующие изменения:

- увеличился активный словарь;
- в речи детей стали использоваться определения, выраженные прилагательными, дополнения;
- всем детям стало доступным использование наиболее часто употребляемых предлогов: «в», «на», «под»;
- у детей появились попытки использовать падежные формы;
- детям стало доступно образование множественных форм наиболее простых, обиходных слов.

По методике Л.В. Цветковой были получены следующие результаты.

Таблица 4

Сравнительный анализ динамики по методике Л.В. Цветковой

Имя	Характеристика	Количество	Использование
-----	----------------	------------	---------------

ребенка	предложений До/после	слов в фразе До/после	предлогов До/после
Саша	Простое/ Распространенное	1-2/2-3	-/в, над
Тимур	Простое/простое	1-2/1-3	в/в, из
Влад	Неполное/простое	1/1-2	-/в
Дима	Простое/ Распространенное	1-2/2-3	над/над, в, из
Коля	Неполное/полное	1/1-2	-/под
Катя	Неполное-полное	1-2/2	в/в, под
Маша	Простое/ распространенное	1-2/2-4	в/в, над, из
Полина	Неполное/простое	1/1-2	-/в

Таким образом, по окончании ретестирования по методике Л.В. Цветковой были выявлены следующие особенности самостоятельной фразовой речи старших дошкольников с алалией:

– преобладание простых двухсловных предложений, использование трехсловных предложений. В отличие от констатирующего этапа, многим детям доступно использование предлогов – «в», «над», «под», доступно употребление форм множественного числа существительных из одного-двух слогов, из знакомого и часто используемого детьми речевого материала, дети с ошибками использовали падежные формы.

Обобщая данные контрольного этапа, можно отметить, что у дошкольников с моторной алалией на контрольном этапе были выявлены следующие изменения, по сравнению с констатирующим этапом:

– используемые фразы, в отличие от констатирующего этапа, состоят не из 1-2, а из 2-3 слов;

– дети с алалией употребляют простые предложения, которые, при условии использования уже известного лексического материала, чаще всего имеют верный порядок слов и относительно понятны собеседнику;

– дети чаще употребляют названия действий, признаков предмета, используют дополнения;

– дети с алалией стали более верно и более часто использовать предлоги, расширился спектр предлогов, употребляемых детьми: «в», «на», «под»;

– детям более доступно образование формы множественного числа (на знакомом лексическом материале, из коротких слов)

– детям с алалией стало более доступно изменение слов по падежам, однако значительная часть детей допускает ошибки при склонении существительных.

Таким образом, по итогам проведенной работы наблюдалась положительная динамика в развитии у детей самостоятельной фразовой речи, что свидетельствует об эффективности проведенной работы.

Выводы по главе 3

Таким образом, в рамках экспериментальной работы, направленной на развитие самостоятельной фразовой речи старших дошкольников с алалией была организована серия групповых и индивидуальных занятий логопеда, а также создание речевой среды воспитателем и целенаправленная работа с родителями.

По окончании экспериментальной работы было проведено ретестирование с использованием тех же диагностических методик.

Итоги диагностики позволяют констатировать наличие положительной динамики в речи детей: детям стало доступно изменение слов по падежам и числам, правильное употребление предлогов, в речи появились глаголы и прилагательные, было отмечено удлинение используемого высказывания до 3-4 слов. Кроме того, речь детей стала более плавной и понятной окружающим, что сократило необходимость использования активной мимики, жестикуляции и звукоподражаний.

Результаты проведенной экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности проведенной работы.

Заключение

Актуальность исследуемой темы обусловлена, с одной стороны, важной ролью речи как психического процесса, интегрирующего деятельность познавательных процессов, значимостью речи как средства коммуникации, саморегуляции, интенсивностью развития речи в дошкольном возрасте и значительной распространенностью и большим «удельным весом» алалии и ОНР в общем числе нарушений речи, с другой стороны.

Проведя теоретическое исследование проблемы, мы установили, что самостоятельная фразовая речь, по мнению Д.Б. Эльконина, «является показателем речевого развития ребенка». Внимание к овладению самостоятельной фразовой речью в дошкольном возрасте объясняется тем, что предложение «фокусирует в себе функции других элементов языковой структуры, служит основной единицей общения, соотносится со структурой логического суждения».

Самостоятельная фразовая речь в рамках данного исследования рассматривается как развернутое высказывание ребенка, сформулированное им без посторонней помощи, обеспечивающее общение и взаимопонимание.

Речь ребенка при алалии малопонятна окружающим и не может полноценно использоваться для познавательной деятельности, общения, самоконтроля, что с неизбежностью негативно отражается на формировании познавательной и личностной сферы детей с алалией.

Было проведено исследование особенностей самостоятельной фразовой речи детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией, в результате которого было установлено, что диалогическая речь детей характеризовалась односложным характером ответов на вопросы

экспериментатора, которые зачастую состояли из одного или двух слов. Кроме того, дети использовали преимущественно существительные в именительном падеже. Однако ответы соответствовали смысловому содержанию поставленного вопроса.

Анализ самостоятельной речи старших дошкольников с алалией показал, что речь отличается бедностью словарного состава, однотипностью и простотой используемых конструкций. Заметны затруднения в использовании предлогов, изменении слов по падежам. Недостаточная развитость самостоятельной фразовой речи дети пытаются компенсировать мимикой, жестами и звукоподражанием, но, тем не менее, речь недостаточно связная и в большей степени носит фрагментарный характер.

Все вышесказанное указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работе по развитию самостоятельной фразовой речи старших дошкольников, которая была реализована в рамках экспериментального исследования.

В рамках экспериментальной работы, направленной на развитие самостоятельной фразовой речи старших дошкольников с алалией, была организована серия групповых и индивидуальных занятий логопеда, а также создание речевой среды воспитателем и целенаправленная работа с родителями.

По окончании экспериментальной работы было проведено ретестирование с использованием тех же диагностических методик.

Итоги диагностики позволяют констатировать наличие положительной динамики в речи детей: детям стало доступно изменение слов по падежам и числам, правильное употребление предлогов, в речи появились глаголы и прилагательные, было отмечено удлинение используемого высказывания до 3-4 слов. Кроме того, речь детей стала более плавной и понятной окружающим, что сократило необходимость использования активной мимики, жестикуляции и звукоподражаний.

Результаты проведенной экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности проведенной работы.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, можно констатировать, что цель исследования, заключающаяся в определении содержания логопедической работы по формированию самостоятельной фразовой речи у старших дошкольников с алалией, достигнута; все задачи решены.

Материалы данного исследования могут использоваться логопедами, работающими в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи и ДОУ комбинированного типа.

Список литературы

1. Александрова, К. В., Цивильская, Е. А. Логопедическая работа по выявлению особенностей связной речи у старших дошкольников с моторной алалией / К. В. Александрова, Е. А. Цивильская // Проблемы педагогики и психологии / Под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Отечество, 2012. – С. 164-170.
2. Алексеева, М. М., Яшина, Б. И. Методика обучения родному языку дошкольников: учебное пособие / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М. : Академия, 2010. – 400 с.
3. Богуш, А. М. Методика обучения детей русскому языку в дошкольных учреждениях: учебное пособие / А. М. Богуш. – Киев: Выща школа, 1990. – 221 с.
4. Бойкова, С. В. Занятия с логопедом по развитию связной речи у детей (5 – 7 лет) / С. В. Бойкова. – СПб.: КАРО, 2010. – 176 с.
5. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – М. : Астрель, 2008. – 326 с.
6. Воробьева, В. К. О некоторых особенностях построения фразы в устной речи детей-алаликов / В. К. Воробьева // Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С. С. Ляпидевского. – М. : Просвещение, 1967. – Вып.3. – С. 66-76.
7. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, 2004. – 1136 с.
8. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 254 с.
9. Генинг, М. Г. Обучение дошкольников правильной речи / М. Г. Генинг. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 2008. – 170 с.

10. Герасимова, А. С. Уникальное руководство по развитию речи / Под ред. Б.Ф. Сергеева. – М. : Айрис – пресс, 2003. – 160 с.
11. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада: планы занятий / В. В. Гербова. – М. : МОЗАИКА – СИНТЕЗ, 2011. – 144 с.
12. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
13. Голубева, Г. Г. Коррекция нарушений фонетическо речи у дошкольников / Г. Г. Голубева. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена : Союз, 2010. – 202 с.
14. Гомзяк, О. С. Говорим правильно / О. С. Гомзяк. – М. : Издательство ГНОМ и Д, 2007. – 128 с.
15. Гриншпун, Б. М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов / Б. М. Гришпун. – М. : Наука, 1976. – 229 с.
16. Гуровец, Г. В. Клинико-педагогическая характеристика детей, страдающих моторной алалией / Г. В. Гуровец.– М. : МГПИ, 1979.– 114 с.
17. Гуровец, Г. В. Психопатология детского возраста / Г. В. Гуровец. – М. : Академия, 2008. – 346 с.
18. Данилова, Л. А. Особенности формирования познавательной деятельности и речи у детей с церебральными параличами / Л. А. Данилова // Дефектология. – 1997. – №4. – С. 19-23.
19. Елкина, Н. В. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста: учебное пособие / Н. В. Елкина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. – 76 с.
20. Ефименкова, Л. Н. формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение. 2005. – 113 с.
21. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. –154 с.

22. Зеeman, М. Расстройства речи в детском возрасте / М. Зеeman. – М. : Наука, 1962. – 227 с.
23. Карпова, С. Н., Мамаева, В. В. Развитие речи дошкольников 6-7 лет / С. Н. Карпова, В. В. Мамаева. – М.: Просвещение, 2010. – 177 с.
24. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия / В. А. Ковшиков. – Л. : ЛГУ, 1994. – 277 с.
25. Кондратенко, И. Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте: Методическое пособие. / И. Ю. Кондратенко. - М.: Айрис-Пресс, 2005. - 192 с.
26. Корнев, А. Н. нарушение чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 2007. – 136 с.
27. Корсаков, С. С. Общая психопатология / С. С. Корсаков. – М. : Наука, 1979. – 288 с.
28. Красногорский, Н. И. К физиологии становления детской речи / Н. И. Красногорский // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. – 2002. – №4. – С. 49-54.
29. Кубрякова, Е.С. Когнитивная лингвистика / Е. С. Кубрякова. – М. : Прогресс, 2010.– 277 с.
30. Кузьмина, Н. И., Рождественская, В. И. Воспитание речи у детей с моторной алалией / Н. И. Кузьмина, В. И. Рождественская. – М. : Педагогика, 1977. – 168 с.
31. Ладыженская, Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка. / Т.А. Ладыженская. - М.: просвещение, 2010.- 280 с.
32. Лалаева, Р. И., Серебрякова, Н. В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2004. – 132 с.
33. Лебедева, И.Н. Развитие связной речи дошкольников / И. Н. Лебедева. – СПб. : Речь, 2009. – 231 с.
34. Левина, Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина.– М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961.– 297 с.

35. Левина, Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей-алаликов / Р. Е. Левина. – М.: Просвещение, 1990. – 217 с.
36. Линденбаум, А. Л. Лечение двигательных и речедвигательных нарушений при детском церебральном параличе / А. Л. Линденбаум.– М.: Наука, 1962. – 97 с.
37. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. –129 с.
38. Логопедия: учебник для дефектологических ВУЗов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Владос, 1998. – 680 с.
39. Лурия, А. Р. Речь и мышление / А. Р. Лурия. – М.: Наука, 1975. – 122 с.
40. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 2003. – 96 с.
41. Мастюкова, Е. М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии / Е. М. Мастюкова // Дефектология. – 1981. – № 6. – С. 77-80.
42. Мелихова, Л. В. Моторная алалия / Л. В. Мелихова // Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. Л.В. Мелиховой. – СПб. : ЛГУ, 1997. – С. 43-46.
43. Методика преподавания русского языка / Под ред. М. Р. Львова.- М. : Просвещение, 2007. – 220 с.
44. Морозова, Н. Г. О понимании смысла / Н. Г. Морозова // Известия Академии Педагогических Наук РСФСР. – Вып. 7. – М.-Л.: Наука, 1947. – С. 191-239.
45. Морозова, Н. Г. Развитие отношений детей дошкольного возраста к словесному заданию / Н. Г. Морозова // Дефектология. – 1979. – №6. – С. 27-35.
46. Нарушение речи у школьников / сост. Р. А. Белова-Давид, Б. М. Гриншпун.– М.: Наука, 1969.– 276 с.

47. Новотворцева, Н. В. Развитие речи детей / Н. В. Новотворцева. – Ярославль: Гринго, 1995. – 236 с.
48. Обучение и воспитание детей с нарушениями речи / Под ред. В. И. Селиверстова и др. – М.: Педагогика, 1982. – 311 с.
49. Орфинская, В. К. Спорные вопросы обучения слышащих детей без речи / В. К. Орфинская. – Л.: ЛГУ, 1959. – 88 с.
50. Пленкин, Н. А. Уроки развития речи / Н. А. Пленкин. – М.: Просвещение, 2005. – 178 с.
51. Пятница, Т. В., Башинская, Т. В. Система коррекционного воздействия при моторной алалии / Т. В. Пятница, Т. В. Башинская. – М.: Астрель, 2008. – 234 с.
52. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
53. Соботович, Е. Ф. Проявления косноязычия у детей дошкольного возраста и пути его устранения / Е. Ф. Соботович. – М.: МГУ, 1977. – 226 с.
54. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие детей и пути его коррекции / Е. Ф. Соботович – М.: Классик стиль, 2003. – 160 с.
55. Сохин, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф. А. Сохин. – СПб.: Речь, 2009. – 212 с.
56. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е. И. Тихеева. – 5 – е изд. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
57. Трауготт, Н. Н. Нарушение слуха при сенсорной алалии и афазии / Н. Н. Трауготт. – М.: Наука, 1989. – 179 с.
58. Флоренская, Ю. А. Избранные работы по логопедии / Ю. А. Флоренская. – М.: Астрель, 2006. – 233 с.
59. Чудинова, Л. М. Приемы активизации речи у алаликов / Л. М. Чудинова // Дефектология. – 2003. – С. 21-26.
60. Эйдинова, М. Б. Особенности развития детей с церебральным параличом и коррекционно-восстановительная работа / М. Б. Эйдинова // Дефектология. – 1986. – №2. – С. 21-24.

61. Ядэшко, В. И., Сохин, Ф. А. Дошкольная педагогика / В. И. Ядэшко, Ф. А. Сохин. – М. :Владос, 2011. – 344 с.

Приложение
Консультации для родителей
Что такое алалия?

Уважаемые родители!

Многие дети приходят к нам с диагнозом Алалия (выход из моторной алалии). Некоторые из вас обеспокоены появлением в речи ребенка запинок, которые становятся чаще и сильнее, переходя в «заикание».

Попробую прояснить ряд вопросов, которые часто возникают у родителей.

Алалию врачи всё чаще стали ставить детям, у которых речь к трём-четырёх годам так и не появилась. Вообще не появилась. У логопедов в ходу другой термин – «задержка речевого развития». Именно его они и пишут в речевых картах, но подразумевают-то, по большей части, всё ту же алалию.

Если у ребёнка в норме слух, интеллект, но полностью или частично отсутствует речь, тогда и делается предположение о наличии у него алалии: сенсорной или моторной. Подтвердить это могут энцефалограмма и эхограмма головного мозга. Если в процессе обследования выявляется недоразвитие или поражение речевых областей в левом полушарии головного мозга, предположение становится уже обоснованным диагнозом.

Врачи и логопеды будут выявлять причины, которые привели к поражению головного мозга ребёнка. Это могут быть внутриутробные инфекции, интоксикация, травмы. Либо заболевания (инфекционные, вирусные), ушибы и сотрясения головного мозга в первый год жизни малыша.

Алалия может быть моторной, или сенсорной.

Алалия моторная — недоразвитие экспрессивной речи. В её основе лежит расстройство или недоразвитие аналитико-синтетической деятельности речедвигательного анализатора. Тонкие и сложные артикуляционные движения заменяются на более грубые и примитивные. Ребёнок не чувствует движения своих артикуляционных органов, не может

или управлять. Затруднение вызывает сам процесс говорения (артикулирования звуков), а вот способность понимать звучащее слово, как правило, сохраняется. О таком ребёнке говорят: «Всё понимает, только молчит». Простейшая фраза у него появляется после 4 лет.

Нередко о моторной алалии говорит отсутствие лепета в предречевом периоде (до года). Внимательные родители обращают внимание на то, как накапливается активный словарь их малыша. У ребёнка-алалика он пополняется крайне медленно и к трем годам состоит всего из пары аморфных слов. Фраза появляется лет в пять, но строится аграмматично, без учёта правил согласования и управления слов, предлоги в речи практически отсутствуют. Подобные речевые головоломки не могут сразу расшифровать даже опытные педагоги.

Моторная алалия лежит в основе нарушений школьных навыков типа дислексии и дисграфии, а также нарушений пространственного гнозиса (ориентировка в пространстве) и расстройств общей и мелкой моторики. У детей с подобным нарушением нередко отмечается двигательная расторможенность, расстройство внимания и памяти, снижение работоспособности. При моторной алалии затруднено овладение активным словарным запасом и грамматическим строем языка. Отмечается отсутствие согласования слов в роде, падеже и числе, неправильное употребление предлогов, отсутствие в речи отглагольных форм (причастий, деепричастий), перестановка слогов и звуков внутри слова и т.д. Имеет место выраженная бедность словарного запаса.

Алалия сенсорная — недоразвитие импрессивной речи. Ребенок не понимает речи окружающих. Наблюдается разрыв между смысловой и звуковой оболочкой слов. При этом у малыша хороший слух и сохранные способности к развитию активной речи (к артикулированию звуков). Грубо нарушаются фонетические процессы: отсутствует возможность дифференцировать звуки. В силу чего экспрессивная речь также резко нарушается. Ребёнок искажает слова, смешивает сходные по произношению

звуки, не прислушивается к речи окружающих, не откликается на зов. Но одновременно - прекрасно реагирует на отвлеченные шумы (стук, плеск, звонок и т.д.). Отмечаются эхολалии (механический, бездумный повтор слов за кем-то). Составить самостоятельно даже простейшую фразу – такому ребёнку бывает не по силам.

Как победить алалию?

Было бы утопией полагать, что в домашних условиях и без посторонней помощи родители справятся с проблемой по имени «алалия». Только комплекс мер, куда входят: медикаментозная терапия, физиотерапия, массаж, коррекционные занятия, способны существенно помочь ребёнку-алалику. Не очень сведущие мамы и папы очень часто отказываются «от таблеток», мотивируя это тем, что «не хотят травить ребёнка химией». Физиотерапии они также не доверяют. Таким образом, их малыш не получает самой необходимой на первых порах помощи. В дальнейшем, в школьном возрасте, медико-физиотерапевтическая помощь будет уже не столь эффективна, и лучшее время для успешной борьбы с алалией будет безвозвратно потеряно.

Вопрос заниматься или не заниматься с логопедом в семьях, где есть ребёнок-алалик, к счастью, не стоит. Даже очень амбициозные родители понимают, что без систематических логопедических занятий их ребёнку не обойтись. Если медико-педагогические мероприятия проводятся целенаправленно и регулярно, наблюдается положительная динамика: ребёнок-алалик начинает пополнять свой словарный запас, учится строить фразу. Но, несмотря на эти обнадеживающие результаты, отставание в речевом развитии от сверстников у него всё же остаётся.

Заикание на выходе из моторной алалии.

В три-четыре года у ребёнка-алалика ярко прослеживается стремление заговорить. Но это желание не всегда находит возможность реализоваться. Родители же, видя потребность ребёнка в общении, начинают «грузить» его всевозможной информацией, принуждают говорить сложные слова и фразы.

Это может привести к прямо противоположному результату: малыш-алалик попросту откажется от речи. Возможно и иное развитие событий: ребёнок будет «тянуться» к недостижимому для него (пока) речевому результату, перенапрягать свою нервную систему и заработает логоневроз. Логопеды называют подобное явление «заиканием на выходе из моторной алалии». Родители дают этой ситуации такое описание: «Не говорил, не говорил, а потом вдруг – сразу предложениями. Но, появились запинки». Отсюда вывод: чрезмерная поспешность в деле обучения ребёнка-алалика чревата печальными последствиями.

Как заниматься с ребёнком-алаликом дома?

Работу по обогащению, уточнению и активизации словаря, развитию связной речи можно организовывать в повседневной жизни. Например, в процессе формирования культурно-гигиенических навыков. Папа или мама многократно называют различные действия, которые выполняет ребенок, перечисляют предметы, которыми он при этом пользуется.

Ребенок-алалик должен приобрести определенный запас слов. Подбирайте простые по произношению, но часто употребляемые слова: названия игрушек, одежды, посуды, фруктов, овощей и т. д. Очень хорошо перечислять всё это, рассматривая картинки - иллюстрации в детских книжках.

Во время прогулки, взрослый каждый раз называет встречающиеся по пути предметы. Если ребенок отказывается повторять какое-то слово за взрослым, не надо настойчиво требовать от него ответа сию же минуту. Взрослый включает это слово в различные контексты: в процессе игр, в бытовых ситуациях (причём неоднократно!). Со временем ребенок без принуждения начнет повторять нужное слово. Каждое проявление речевой активности малыша следует поощрять.

Когда ребенок овладеет некоторым количеством слов (20-30), в том числе и словами, обозначающими действия (глаголами), можно научить его пользоваться простым предложением. Производя любое действие, взрослый

сопровождает его речью. Например, уложив куклу, он говорит: "Ляля спит" (существительное + глагол). После нескольких повторов, можно попросить ребёнка повторить это предложение. Затем в предложение вводят прилагательные и другие части речи: «Маленькая Ляля спит», «Тихо, Ляля спит!». Так, постепенно, у ребенка увеличивается словарный запас, появляется фразовая речь.

Надо постоянно учитывать речевые возможности ребёнка. Побуждать малыша к разговору можно, а вот принуждать – нельзя!

Детский сад.

Помощь малыш-алалик может получить в специализированном детском саду компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Здесь с ним будут заниматься на индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятиях. В кабинете логопеда малыш сможет восполнить недостатки в своём речевом развитии, он получит навыки общения, расширит кругозор.

Начиная с 4-х лет домашние задания даются еженедельно и выполняются либо в специальных тетрадях, либо устно. Конечно, если родители выполнять с ребёнком подобные задания не желают, они вправе от них отказаться. Но вряд ли это поспособствует успешному восстановлению речи.

На логопедических занятиях (фронтальных, подгрупповых, индивидуальных) восполняются пробелы в речевом развитии, проводится работа по совершенствованию коммуникативных навыков. Логопед обязательно учитывает речевые и личностные особенности ребенка. Когда появляется положительная динамика, ребенок начинает проявлять активность, заинтересованность. Он осознанно подходит к занятиям, критично относится к собственной речи. Тесный контакт с логопедом родители должны поддерживать весь период нахождения малыша-алалика в детском саду.

Памятка родителям для организации занятий по заданию логопеда

Родителям
на заметку!

1. Занятия должны быть регулярными, носить занимательный, никак не принудительный характер, не превращаться в дополнительные учебные часы.
2. Занятия могут проводиться во время прогулок, поездок. Но некоторые виды занятий требуют обязательной спокойной деловой обстановки, а также отсутствие отвлекающих факторов.
3. Необходимо приучать ребенка к самостоятельному выполнению заданий. Не следует спешить, показывая как нужно выполнять задание, даже если ребенок огорчен неудачей. Помощь ребенку должна носить своевременный и разумный характер.
4. Занятия должны быть непродолжительными, не вызывать утомления, пресыщения. Желательно сообщать ребенку о том, какие задания он будет выполнять завтра.
5. Необходимо разнообразить формы и методы проведения занятий, чередовать задания по обогащению словаря с заданиями по развитию памяти, внимания, звукопроизношения, развитию речи.
6. Необходимо поддерживать у ребенка желание заниматься, стимулировать его к дальнейшей работе, поощрять успехи, учить преодолевать трудности.



Если ребенок не говорит. Советы родителям по развитию речи.

1. Больше говорите с ребенком. озвучивая все действия (кормление. одевание , купание), комментируя окружающее, не боясь повторения одних и тех же слов, произносите их четко терпеливо доброжелательно

2. Развивайте понимание речи, используя простые инструкции типа Дай ручку. Сядь на стульчик. Где пирамидка? и т.д. Учите его различать по размеру (большой – маленький), соотносить цвета, форму (дай такой же). количество (один – много). Учите различать формы единственного и множественного числа существительных покажи. где кружки, где кружка, где яблоко, где яблоки. Учите понимать формы с уменьшительно – ласкательными суффиксами где тарелочка, где тарелка, где домик, где дом? Учите различать предлоги Положи мишку на диван, под стол, в шкаф, за стул.

3.Почаще рассказывайте, читайте сказки, стихи. Побуждайте досказывать слова по мере речевой возможности.

4. Не перегружайте ребенка телевизионной, видео- и аудио-информацией.

5.Проводите массаж пальчиков рук и ладошек, пальчиковую гимнастику

6. Добивайтесь, чтобы ребёнок оречевлял все свои действия (на прогулке, во время игры), больше говорил.

7. Не удивляйтесь, если ребенок во время игры сам с собой разговаривает – это хорошо. если он молчит – плохо.

8. Не подавляйте речевую инициативу ребёнка – если ребёнок обратился к вам с вопросом или речью, обязательно надо выслушать до конца и ответить.

9.Попросите ребёнка пересказывать, рассказывать всё, что он видит (мультфильмы, кино)

10. Спрашивайте ребёнка, что было сегодня интересного в садик? Как он провел день? Что делали на прогулке? Чем кормили? и т.д.

11. Проводите упражнения для языка и губ

12. Требования к речи ребенка не должны быть ни занижены, ни завышены, формировать речевые умения нужно соответственно возрастной норме.

13. Вопросы к ребёнку должны быть простые, речь взрослых плавной, четкой по артикуляции, фразы построены правильно и ни в коем случае взрослые не должны копировать речь ребенка.

14. . Если ребёнок мало говорит, не стремитесь по мимике и жестам угадать желания ребёнка. При этом у него не появляется необходимости в голосовых реакциях и произнесении звуков и слов. Вызывайте желание подражать взрослому. Это возможно, когда сочетаются эмоциональная заинтересованность и доступность слов, которые ребенок произносит во время совместных игр (Прятки — ку-ку, Паровозик — ту-ту). Можно вместе удивляться увиденному: Ух ты! Первые слова, произносимые на эмоциональном фоне, могут быть междометиями: ой, ай, ух. Используйте в речи наряду с полными словами их упрощенные варианты: машина — би-би, кукла — ля-ля, упал — бах.