



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Психолого-педагогические условия формирования мыслительной деятельности
детей 10-11 лет с алалией**

Магистерская диссертация
по направлению: 44.04.01 Специальное (дефектологическое) образование
Профильная направленность: «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с
ограниченными возможностями здоровья»

Проверка на объем заимствований:
65,44 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«24»_01_2019 г.
Зав. кафедрой (СНО)
(Л.П. Алексеева)

Выполнила:
Студентка группы (ЗФ-309-170-2-1Кст)
Евкурова Альбина Ивановна

Научный руководитель:
(Лапчинская И.В., к.п.н., доцент)

Челябинск, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ 10-11 ЛЕТ С АЛАЛИЕЙ	
1.1.Современные представления об этиопатогенезе алалии.....	7
1.2.Развитие интеллектуальной сферы в предпубертковом возрасте (10-11 лет).....	23
1.3.Современные методические приемы диагностики и коррекции мыслительной деятельности детей с алалией.....	30
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.....	42
ГЛАВА 2.ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 10-11 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1.Организация и методы исследования особенностей мыслительной деятельности детей 10-11 с общим недоразвитием речи.....	46
2.2.Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	53
2.3.Коррекционно-педагогическая работа по формированию мыслительной деятельности детей с моторной алалией.....	76
2.4.Анализ результатов контрольного эксперимента.....	90
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ.....	93
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	98

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Ежегодно в России рождается около 30 тыс. детей с врожденными и наследственными заболеваниями. В процессе выхаживания детей уровень физического и умственного развития подрастающего поколения снижается, возрастают показатели соматических и неврологических заболеваний, что в конечном итоге ведет к росту инвалидности.

В связи с этим насущными становятся проблемы реабилитационной помощи детям, практические предложения по совершенствованию системы педагогического воздействия. Сегодня многие службы стоят перед необходимостью сосредоточить усилия не только на лечении детей, но и на выхаживании и на дальнейшей заботе состояния их психофизического здоровья.

Положение Л.С. Выготского о том, что ребенок с недостатками психического развития может достигнуть того же развития, что и нормальный, с помощью коррекционно-педагогических средств является основополагающим в дефектологии.

Это обстоятельство делает первостепенным вопрос о создании условий для максимальной коррекции нарушений развития детей, а значит необходимо детальное изучение их психо-физического развития. Исследование умственного развития детей необходимо для того, чтобы создать наиболее благоприятные условия обучения, соответствующие реальным возможностям ребенка, его индивидуальным особенностям и уровню его общего развития.

У детей дошкольного и школьного возраста часто встречаются нарушения в развитии речи. Специальные исследования показали разнообразие проявлений речевых патологий. В одних случаях отмечаются

только отклонения в развитии звуковой стороны речи. В других - у детей нарушается формирование всех компонентов речевой системы.

Такая форма речевой патологии в логопедии понимается как общее недоразвитие речи и имеет различный механизм. При общем недоразвитии речи искажается процесс речевого онтогенеза, причем структура дефекта неоднородна. Степени недоразвития речи бывают разные: от полного ее отсутствия до не резко выраженного недоразвития.

Симптомокомплекс языковых расстройств приводит ко вторичному недоразвитию интеллекта, нарушаются психические процессы. У таких детей недостаточны внимание, восприятие, память, нарушения эмоционально - волевой сферы, поведения. Дети упрямы, капризны, негавистичны. Отмечается склонность к слезам, двигательное беспокойство, повышенная синзетивность.

Для детей, имеющих систематическое недоразвитие речи, характерны меньший объем сведений и представлений об окружающем, недостаточность сенсорных, временных и пространственных представлений, снижение способности к запоминанию зрительного и слухового материала, снижение уровня умения строить умозаключения, устанавливать причинно - следственные связи.

Дети с задержкой речевого развития нуждаются в комплексном и дифференцированном воздействии на все стороны развития личности.

Логопедическую работу с данной категорией детей необходимо начинать в раннем возрасте. Для достижения положительных результатов педагог-логопед должен четко представлять, на каком фоне возникает недоразвитие речи, какое влияние на темп речевого развития оказывают сопутствующие неврологические нарушения, генетические предпосылки, особенности психологической деятельности ребенка, то есть знать структуру дефекта, а также методы и приемы коррекционной работы.

К сожалению, одно из наиболее сложных речевых нарушений - алалия не является достаточно изученным.

Наиболее дискуссионным является вопрос о механизмах алалии. Проблема несформированности слоговой структуры слова, которая является характерным признаком моторной алалии, недостаточно описана, а методические рекомендации по коррекции этого нарушения являются противоречивыми и неполными. Это и определило актуальность проведенной экспериментальной работы и её практическую значимость.

Цель исследования: выявить психолого-педагогические условия, способствующие формированию мыслительной деятельности детей 10-11 лет с нарушениями речи и определить наиболее эффективные пути коррекционного обучения.

Объектом исследования является мыслительная деятельность детей 10-11 лет, имеющих нарушения речи.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия формирования мыслительной деятельности детей 10-11 лет, имеющих нарушения речи.

В ходе исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. рассмотреть современные представления об этиопатогенезе алалии;
2. раскрыть особенности развития интеллектуальной сферы в предпоздновом возрасте (10-11 лет);
3. изучить современные методические приемы диагностики и коррекции мыслительной деятельности детей с алалией;
4. провести исследование особенностей мыслительной деятельности детей 10-11 с общим недоразвитием речи;

5. разработать психолого-педагогические условия формирования мыслительной деятельности детей 10-11 лет с алалией и оценить их эффективность.

В ходе исследования использовались следующие **методы**:

– теоретические: анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования; систематизация полученной информации;

– эмпирические: изучение психолого-педагогической и медицинской документации детей, наблюдение за деятельностью детей,

педагогический эксперимент; диагностические методики;

– методы обработки данных: количественный (статистический) и качественный анализ.

В основу нашего исследования была положена **гипотеза**: развитие мыслительной деятельности учащихся 10-11 лет с алалией будет успешным, если осуществлять своевременную и целенаправленную коррекцию речевых нарушений при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

- подчиненность заданий выбранной цели;
- чередование вариативности упражнений; воспитание внимания к речи;
- дозирование речевых, интеллектуальных и физических нагрузок;
- соблюдение охранительного режима; осуществление индивидуального подход к детям, учет психо-физиологических особенностей детей.

Научная новизна исследования. Определены психологопедагогические условия, способствующие формированию мыслительной деятельности у детей 10-11 лет с алалией, экспериментально подтверждена их эффективность.

Теоретическая значимость заключается в том, что уточнен и обновлен понятийный аппарат: «предпубертатный возраст», «мыслительная деятельность», «формирование мыслительной деятельности», «речевые нарушения», «алалия», «психолого-педагогические условия формирования мыслительной деятельности» и др.

Рассмотрены существующие методы диагностики и коррекции мыслительной деятельности детей с алалией.

Выделены и теоретически обоснованы психолого-педагогические условия формирования мыслительной деятельности у детей 10-11 лет с алалией.

Расширены, систематизированы и дополнены теоретические представления об особенностях познавательного развития детей 10-11 лет с алалией.

Практическая значимость состоит в том, что выявленные психологопедагогические условия формирования мыслительной деятельности у детей 10-11 лет с алалией открывают новые аспекты совершенствования профессиональной подготовки педагогов, психологов, дефектологов; практическая реализация психолого-педагогических условий формирования мыслительной деятельности обеспечит позитивные изменения в КГУ «Лисаковская специальная школа – интернат для детей с особыми образовательными потребностями».

Материалы магистерской диссертации исследования, полученные результаты и выводы, могут быть использованы при подготовке методических рекомендаций учителям-дефектологам и психологам при работе с детьми с речевыми нарушениями.

Экспериментальная база исследования. Эмпирическое исследование особенностей мыслительной деятельности школьников 10-11 лет с алалией было организовано на базе КГУ «Лисаковская специальная школа – интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан).

Структура магистерской диссертации: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ 10-11 ЛЕТ С АЛАЛИЕЙ

1.1. Современные представления об этиопатогенезе алалии

Алалия (от греч. *a* — отрицат. частица и *lalia* — говорю) — отсутствие или недоразвитие у детей речи при нормальном слухе и достаточном уровне интеллекта. Обусловлена повреждениями речевых зон коры головного мозга во время родов, заболеваниями или травмам и мозга в доречевой период жизни [19].

Алалия — отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка [19].

Термин «алалия» (от греч.α — отрицание, λαλιо — говорю, речь) — в переводе отсутствие речи, безречье — встречается в литературе, посвященной нарушениям речи, с давних пор. Кроме термина «алалия», для обозначения этого нарушения речи в литературе (особенно в зарубежной) используются и многие другие термины: «врожденная афазия», «онтогенетическая афазия», «дисфазия», «задержка речевого развития», «конституциональная задержка речи», «нарушенное усвоение языка», «слухонемота» и т.д.[20].

Научно обоснованных статистических сведений о распространенности алалии нет. Имеются данные о том, что среди детей дошкольного возраста алалия встречается примерно у 1%, а среди детей школьного возраста — у 0,6—0,2%. В целом можно считать, что алалия встречается у 0,1% населения. Авторы подчеркивают, что у мальчиков это нарушение речи встречается в 2 раза чаще, чем у девочек.

Как отмечал А. Куссмауль (1877), большая часть врачей прежних веков и до начала нынешнего соединяла все формы потери речи под именем алалии и говорила о них наряду с афонией, но постепенно эти формы стали разграничивать. Одним из первых различие между этими формами вводит И. Франк, который рассматривает алалию как немоту вследствие полной невозможности артикулирования и противопоставляет ее моголалии как нарушению произношения вследствие затруднений в артикуляции. И алалию, и моголалию (на русский язык это слово было переведено как косноязычие). В 1830 г. Р. Шультесс выделяет алалию (немоту) в отдельное речевое нарушение, но, как и И. Франк, рассматривает его в связи с артикуляционными расстройствами. Алалия противопоставляется дислалии как полная невозможность артикулирования, что позже правомерно стало именоваться анартрией.

К алалии А. Куссмауль относил случаи нарушения, для которых характерна полная невозможность произносить членораздельный звук; в

дальнейшем для обозначения такого состояния стал использоваться введенный термин «анартрия».

В 60-е годы прошлого века Труссо предложил термин «афазия», который сменил используемый Брока термин «афемия», под ним подразумевались случаи утраты речи. Термин «афазия» закрепился в медицине и получил широкое распространение. Некоторые зарубежные авторы объединяют понятия «алалия» и «афазия» общим термином «детская афазия» или «афазия развития», подчеркивая специфику недоразвития речи у детей в отличие от утраты речи взрослыми.

В последующих работах разных авторов термины «алалия» и «афазия» («дисфазия») еще длительное время употребляются без достаточного разграничения, только к 30-м годам нашего столетия в отечественной логопедии понятия «алалия» и «афазия» окончательно разводятся: алалия — недоразвитие речи, афазия — ее утрата, распад. В 50—60-е годы это разграничение утвердилось, и в настоящее время оно признается подавляющим большинством исследователей, хотя терминологическая избыточность иногда все еще продолжает иметь место.

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

Успехи в изучении алалии в работах новейшего периода достигнуты благодаря тому, что исследователи в своей деятельности стали широко опираться на методологию комплексного синдромального подхода к анализу дефекта. Доминирующим при этом является психолингвистический аспект изучения, представленный в работах Е. Ф. Соботович, В. А. Ковшикова, Б. М. Гриншпуна и других исследователей. Не все проблемы изучения алалий в

настоящее время раскрыты. Но в отличие от предшествующих периодов, когда, по словам В. К. Орфинской, спорных вопросов и расхождений между исследователями алалии было больше, чем общепринятых положений, на современном этапе развития логопедии имеется больше общего во взглядах на алалию, больше общих точек зрения, чем разногласий. Общее проявляется в основных, принципиальных установках на понимание дефекта, его механизма, путей преодоления[19].

В течение длительного периода изучения алалии высказывались разные предположения по поводу причин ее возникновения. Так, Р. Коэн (1888), А. Гутцман (1924), Э. Фрешельс (1931), М. Зеeman и другие утверждали, что ведущим началом при этом нарушении являются воспалительные или алиментарно-трофические обменные патологические процессы, происходящие во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка.

А. Трейтель (1901) считал алалию следствием недостаточности внимания и памяти. А. Либманн (1901) связывал неполноценность речи при алалии с интеллектуальной недостаточностью. А. Ивинг указывал на отсутствие у детей моторного образа слова как ведущего проявления в картине речевой неполноценности при нарушениях мозга. М. Зеeman (1962) подчеркивал, что речь не развивается из-за нарушений мозговых центров речи (мозговых зон речи). Р. Лухзингер (1970), М. Берри (1957), М. Б. Эйдинова (1961), В. А. Ковшиков (1985) и другие отмечали ведущую роль в возникновении алалий природных черепно-мозговых травм и асфиксии новорожденных. Родовые травмы и асфиксии в ряде случаев являются следствием внутриутробной патологии. Это вызывает хроническое кислородное голодание и приводит к снижению функции дыхательного центра. Клетки мозга, и в первую очередь третьего слоя коры, более молодого в филогенетическом отношении, являются наиболее чувствительными к кислородному голоданию. Третий слой коры мозга дает начало сложной

системе ассоциативных связей, обеспечивающих формирование высших корковых функций человека, в первую очередь — речи и психики.

Среди этиологических факторов выделяются также внутриутробные энцефалиты, менингиты, неблагоприятные условия развития, интоксикация плода, врожденная отягощенность, внутриутробные или ранние прижизненные травмы мозга, болезни раннего детства с осложнением на мозг и т. д.

Внутриутробная патология приводит к диффузному поражению вещества мозга, родовые черепно-мозговые травмы и асфиксия новорожденных вызывают более локальные нарушения. Поражения различных областей коры головного мозга вызывают нарушения развития речевых и неречевых функциональных систем. Е. М. Мастюкова (1981), характеризуя алалию, с позиций нейроонтогенеза, подчеркивает, что при действии любого вредного фактора в пренатальном или раннем постнатальном периоде, когда кора головного мозга находится еще в стадии формирования, трудно точно определить наличие локального дефекта, ибо поражение чаще носит более распространенный характер.

По наблюдениям С. С. Корсакова и Н. И. Красногорского, алалия бывает следствием соматического заболевания, вызывающего истощение центральной нервной системы, в первую очередь гипотрофии. Ю. А. Флоренская подчеркивала, что в патогенезе алалии имеют место рахит, нарушения питания и сна в раннем детстве, часто повторяющиеся заболевания дыхательных путей. Эта точка зрения разделяется не всеми авторами. По-видимому, соматические заболевания лишь усугубляют воздействие патологических причин неврологического характера, которые являются ведущими.

Некоторые авторы (Р. Коэн, 1888; М. Зеeman, 1962; Р. Лухзингер, А. Салей, 1977, и др.) подчеркивают роль наследственности, семейной предрасположенности в этиологии алалии. Однако убедительных научных

данных о роли наследственности в происхождении алалии в литературе не приводится. В последние годы в возникновении алалии подчеркивается значительная роль минимальных мозговых повреждений (минимальной мозговой дисфункции). В большинстве случаев в анамнезе ребенка с алалией выделяется, как правило, не один, а целый комплекс патологических факторов.

Алалия — не просто временная функциональная задержка речевого развития. Весь процесс становления речи при этом нарушении проходит в условиях патологического состояния центральной нервной системы. Отдельные проявления алалии внешне оказываются сходными с нормальным развитием ребенка на более раннем этапе. Условнорефлекторная деятельность мозга в условиях недоразвития соответствует в какой-то мере деятельности в ранние периоды нормального формирования детской речи. Однако с возрастом расхождения все увеличиваются, так как при нормальном развитии речи один этап сменяется другим более плавно и быстрее, чем при алалии.

М. Совак (1971) и другие исследователи, расширяя понятие «алалия», охватывают им все случаи отсутствия речи, ее замедленного формирования, не связанного с мутизмом как неврологическим отсутствием речи, отличающегося от распада речи при деменции и шизофрении, от снижения слуха и олигофрении.

К. П. Беккер и М. Совак (1981) выделяют в картине речевого недоразвития компоненты, связанные с преобладанием биологических, социальных причин или их комбинаций. То, что раньше называлось слухонемой, по мнению исследователей, проявляется в задержке речевого развития специфического характера, обусловленной моторнокинестетическими нарушениями или неблагоприятным социальным воздействием. Нарушение характеризуется многообразием симптоматики и не имеет единой нозологии. Симптомы выражены в различной степени, от тотальной до частичной немоты.

При алалии имеют место речевые и неречевые симптомы, между которыми существуют сложные опосредованные соотношения. В симптоматике расстройств при алалии преобладающими являются языковые нарушения.

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.

Наиболее дискуссионным является вопрос о механизмах алалии. Проблема несформированности слоговой структуры слова, которая является характерным признаком моторной алалии, недостаточно описана, а методические рекомендации по коррекции этого нарушения являются противоречивыми и неполными.

Алалия неоднородна по своим механизмам, проявлениям и степени выраженности речевого (языкового) недоразвития. На основе выбранного подхода к ее изучению и различий, наблюдаемых в картине алалии, исследователи называют несколько разновидностей нарушения.

В связи с тем, что в основание различения форм исследователи кладут разные критерии, имеются различные классификации алалии. А. Либманн (1925) выделил 4 формы алалии: моторную слухонемоту, сенсорную слухонемоту, сенсомоторную слухонемоту, переходную форму между слухонемотой и тяжелым косноязычием.

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.

В. К. Орфинская (1963) разработала лингвистическую классификацию, выделяя по ведущему типу нарушения языковых систем 10 форм алалии с первичным или вторичным нарушением языковых систем: 4 формы моторной, 4 формы сенсорной недостаточности и 2 формы, связанные с двигательными расстройствами, лежащими в основе недоразвития речи.

М. Зеeman (1962) подразделяет центральные расстройства речи (дисфазии) детского возраста на экспрессивные дисфатические нарушения с типичными признаками моторной афазии, аграфии, алексии, с сохранным пониманием, и рецептивные дисфатические нарушения, сходные внешне с сенсорной афазией.

Авторы подчеркивают существенное отличие афазии детского возраста (алалии) от афазии взрослых: у детей нарушения не столь чистые и постоянные, так как детский мозг находится в постоянном развитии и в нем быстрее возникают новые связи и формируются заветствующие функции.

По В. А. Ковшикову (1985), встречаются импрессивные (сенсорные) и экспрессивные (моторные) формы алалии. Под экспрессивной алалией понимается языковое расстройство, характеризующееся нарушением усвоения языковых единиц и правил их функционирования, что проявляется в невозможности грамматических, лексических и фонематических операций при относительной сохранности смысловых и артикуляционных операций.

Е. Ф. Собонович (1985), анализируя нарушение с учетом психолингвистической структуры и механизмов речевой деятельности, выделяет алалии: с преимущественными нарушениями усвоения парадигматической или синтагматической систем языка. При моторной алалии, по мнению Е. Ф. Собонович, отмечается нарушение овладения знаковой формой языка (правилами сочетания и использования знаков в процессе порождения речи).

Возникновение и динамику развития алалии некоторые авторы схематично представляют следующим образом: та или иная причина вызывает поражение всей сенсомоторной области коры головного мозга, вследствие чего у ребенка возникает тотальная алалия. В последующие годы под воздействием компенсаторных факторов и развития вещества мозга основной очаг повреждения сдвигается в сторону сенсорной или моторной области коры. Поэтому разделение алалии на формы сенсорную и моторную на начальных этапах развития ребенка несколько условно, лишь в дальнейшем можно выделить ведущий компонент нарушения. В ряде новейших исследований это деление проводится в терминах экспрессивной и рецептивной алалии (по аналогии с таким же делением афазии). Этими терминами подчеркивается не физиологический, а психологический подход к квалификации нарушения.

По мнению ряда специалистов (К. П. Беккер, М. Совак, 1981; М. Критчли, 1974, и др.), центральные нарушения речи при алалии бывают в виде вербальной акустической агнозии и вербальной моторной апраксии, типичной для последней формы является неспособность создавать и воспроизводить словесные символы, образцы.

Выделяются разные степени тяжести алалии: от простой словесной неловкости до полной неспособности пользоваться разговорной речью. Различают моторную алалию, когда ребенок вообще не может говорить, хотя понимание обращенной к нему речи не нарушено, и сенсорную алалию, когда нет понимания обращенной к нему речи при своевременно появившейся речевой активности [4].

Таким образом, литературные - данные по проблеме алалии многоаспектны и разноречивы. Речь как сложная функциональная система имеет динамическую локализацию, и вовлекаемые в речевую деятельность разные структуры мозга вступают друг с другом в постоянно меняющиеся связи. Сложноорганизованный и полимодальный по своему строению речевой

процесс не сводится исключительно к моторному уровню. Для детей с алалией типичны не только запаздывания развития экспрессивной речи, но и патологический ход этого развития.

Моторная алалия - это системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций [19].

Сторонники данной концепции объясняют речевую несформированность моторной недостаточностью (Р. Коэн, Г. Гутцман, Р. А. Белова-Давид, Н. Н. Трауготт, В. К. Орфинская и др.). Большинство авторов связывают алалию с кинетической или кинестетической апраксией и выделяют в связи с этим афферентную и эфферентную формы.

При афферентной алалии механизм нарушения речи сводится к кинестетической апраксии, при эфферентной — к кинетической апраксии (по аналогии с афазией). Есть сведения, что последняя из названных форм является преобладающей в 9—10 раз.

В свете современных представлений о речи как о многоуровневой деятельности моторные концепции вызывают определенные возражения. Апраксией можно объяснить различного рода артикуляционные расстройства (нарушения звукопроизношения, звукослоговой структуры слова). Однако языковые нарушения, которые являются ведущими при алалии, не могут быть объяснены моторной недостаточностью. Кроме того, и моторная недостаточность отмечается только у половины детей с алалией.

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

Современный психолингвистический подход нашел отражение в языковых концепциях (Е. Ф. Соботович, В. А. Ковшиков, Б. М. Гриншпун, В. К. Воробьева и др.) [4].

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

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

У ребенка с алалией заметно ограничены возможности овладения системой языковых знаков и самим инвентарем языковых средств различных уровней. Оказываются несформированными операции порождения,

оформления высказывания, в частности, наряду с отбором фонем, нарушается внутрислоговое и межслововое программирование (т. е. артикуляторная программа), и операции, реализующие глубинно-синтаксический и глубинно-семантический уровень, т. е. уровень внутренней речи.

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

Недоразвитие речи при моторной алалии носит системный характер, охватывая все ее компоненты: фонетико-фонематическую и лексикограмматическую стороны. По преобладающим признакам можно выделить группу детей с преобладающим фонетико-фонематическим недоразвитием (их меньшинство) и группу с преобладающим лексикограмматическим недоразвитием. Развитие системы произношения у детей с алалией характеризуется качественным и количественным своеобразием, которое выявляется в той или иной мере у всех детей и на каждом из этапов речевого развития.

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

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

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

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

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

Основным симптомом сенсорной алалии является нарушение понимания речи вследствие нарушения работы речеслухового анализатора, что возникает

при преимущественном поражении височной доли доминантного полушария. Это приводит к недостаточному анализу и синтезу звуковых раздражителей, поступающих в кору головного мозга, как следствие этого не формируется связь между звуковым образом и обозначаемым им предметом. Ребенок слышит, но не понимает обращенную речь, так как у него не развиваются слухоречевые дифференцировки в воспринимающем механизме речи.

Возникающие под влиянием звучащего слова возбуждения не передаются в другие анализаторы из-за недоразвития мозговых клеток, и вся сложная динамическая структура, связанная со словом, не возбуждается. При сенсорной алалии имеется тяжелое нарушение аналитико-синтетической деятельности коркового конца речеслухового анализатора (в клетках верхневисочной извилины — петля Гешля), в котором происходит первичный анализ речевых звуков. У детей не формируется фонематическое восприятие, не дифференцируются фонемы и не воспринимается слово целиком, отмечаются несформированность акустико-гностических процессов, понижение способности к восприятию речевых звуков.

Сенсорная алалия менее изучена, чем моторная алалия. В некоторой степени это связано с тем, что количество детей с таким нарушением относительно невелико, а его распознавание и дифференциальная диагностика с другими видами нарушений затруднена. Проблема сенсорной алалии на протяжении всей истории ее изучения вызывала острые дискуссии. С течением времени менялись требования к диагностике, понимание нарушения то сужалось, то неоправданно расширялось. Существование сенсорной алалии как самостоятельного нарушения и сейчас у отдельных исследователей вызывает сомнения, иногда полагают, что диагноз ставится без необходимых оснований.

При отсутствии или недостаточности понимания речи. прежде всего, возникает вопрос о состоянии слуха человека. Как показали многократные специальные исследования, в подавляющем большинстве случаев дети с

сенсорной алалией имеют некоторое незначительное снижение тонального (физического) слуха, но оно не столь серьезно, чтобы быть тормозом в развитии понимания речи. Например, Н. Н. Трауготт сообщает о детях, которые слышали обращенную к ним речь на расстоянии 6 м — это нормальный уровень восприятия речи средней громкости при нормальном слухе, но смысл слышимого оставался детям непонятным, хотя при этом они не были умственно отсталыми. По мнению исследователей, если и есть при сенсорной алалии снижение слуха, то оно не является ведущим в картине речевого недоразвития. Неполюценность восприятия объясняется не снижением слуха, а специфическим состоянием коры головного мозга.

Ю. А. Флоренская отмечала, что при сенсорной алалии (сенсорноакустическом синдроме) имеется особое состояние акустической невозбудимости и истощаемости слуховой функции. Это приводит к неустойчивости слуховых реакций, трудностям образования слуховых дифференцировок, неполноценности слухового анализа и синтеза.

Проверка слуха у детей с сенсорной алалией очень трудна, при исследовании на специальной электроакустической аппаратуре обнаруживается слуховая неустойчивость: сигналы одинаковой частоты и громкости то воспринимаются, то не воспринимаются.

Окончательный вывод о состоянии слуха ребенка делают только после сопоставления нескольких аудиограмм, взяв за предполагаемые показатели наиболее близкие совпадения данных 8—10 исследований.

При сохранности звукопроводящей функции слухового анализатора у детей отмечается неспособность локализовать звук в пространстве, выявляется нарушение слуховой памяти, индифферентность к звуковым раздражителям. Обращенный сигнал (речь взрослого) оказывается слишком слабым, чтобы вызвать понимание, интерес и ответ. Невключение внимания и его быстрая истощаемость — типичные проявления в картине недостаточности.

Н. Н. Трауготт, С. И. Кайданова (1975) отмечают у детей с сенсорной алалией понижение слуха на тоны высокой частоты и своеобразие нарушения тонального (неречевого) и речевого слуха: у детей избирательно затруднено образование условных связей на звуковые раздражители достаточной для ребенка громкости[4].

Увеличение громкости обращенной речи улучшает понимание слабослышащих детей и приводит к обратному эффекту у детей с сенсорной алалией. Сверхсильные раздражители вызывают запредельно охранительное торможение в коре головного мозга, и недоразвитые клетки впадают при этом в состояние функциональной блокады, повышается тормозной процесс, клетки выключаются из деятельности. Более тихую спокойную речь ребенок с сенсорной недостаточностью обычно воспринимает лучше, чем речь повышенной громкости, крик. Использование слуховых аппаратов улучшает восприятие слабослышащих и не приводит к улучшению восприятия при сенсорной алалии.

Хотя однозначного мнения о состоянии слуха у детей с сенсорной алалией нет, в отдельных исследованиях установлено, что может отмечаться незначительное снижение слуха на всем диапазоне частот, повышенная истощаемость слухового внимания и восприятия.

Возможность восприятия при сенсорной алалии находится в зависимости от темпа поступления звуковых раздражителей, наличия интервала между ними, качества звуков, предъявляемых для восприятия.

Чистые тоны воспринимаются обычно хуже.

На всех этапах развития ребенка с сенсорной алалией у него отмечаются колебания слухового внимания и восприятия: трудности включения и концентрирования внимания, устойчивости и распределения его, повышенная отвлекаемость, истощаемость, прерывистость внимания.

Иногда ребенок понимает только одного человека — мать, педагога и не понимает, когда то же самое говорит кто-то другой. При этом реакция на звуки не зависит от громкости звучания.

В работах В. К. Орфинской, Н. Н. Трауготт и некоторых других исследователей показано, что при сенсорной алалии страдает различение фонем, фонематический анализ и анализ морфологического состава слов.

Именно это и составляет специфику данного нарушения.

В. К. Орфинская (1963), Н. И. Жинкин (1972) выделяют особую семантическую алалию, при которой сохранно восприятие речи, но нарушено ее понимание[2].

Отмечаются трудности включения, переключения и распределения внимания. Ребенок не сразу воспринимает звук, обращенную к нему речь. Отвлекается внешними раздражителями и без них. Обращает на себя внимание замедленность слухового восприятия.

Не поняв что-то, ребенок может разобраться, если одно и то же будет повторено несколько раз в неизменном виде или пересказано другими словами. Иногда затруднено узнавание и знакомых слов. Встречаются дети, которые понимают только то, что могут проговорить сами, и понимают только после такого проговаривания. Проговаривание в момент восприятия приводит к улучшению понимания, видимо, потому, что оно подкрепляется кинестезиями от собственного произнесения. Часто дети смотрят в лицо говорящего. В этом случае понимание улучшается за счет подкрепления слухового впечатления со стороны зрительного анализатора — чтения с лица; включение в восприятие зрительного раздражения усиливает акустические впечатления.

На всех этапах развития ребенка с сенсорной алалией у него отмечаются колебания слухового внимания и восприятия: трудности включения и концентрирования внимания, устойчивости и распределения его, повышенная

отвлекаемость, истощаемость, прерывистость внимания. У детей с сенсорной алалией при отсутствии понимания становится невозможной или грубо искажается и собственная речь.

1.2. Развитие интеллектуальной сферы в предподростковом возрасте(10-11 лет)

Изучаемый возрастной период 10-11 лет является од ним из самых интересных и, в то же время, ключевых с точки зрения развития личности ребенка.

Изучаемый нами возраст относится к предкритической фазе возрастного кризиса, когда возникает противоречие между объективной и субъективной составляющими социальной ситуации развития. Начало кризиса возрастного связано с перестройкой взаимоотношений с другими людьми.

Ж. Пиаже определяет предподростковый период как время перехода от стадии конкретных к стадии формальных операций мышления [27]. Рефлексивные способности 10-11-летних школьников проявляются в способности к более глубокому обобщению, анализу, способности объяснять абстрактные понятия. Это подтверждают исследования С. Хартер, которая изучала возрастные изменения в организации мышления детей и выявила, что к десяти годам дети могут провести анализ сложных эмоций, понимают амбивалентность чувств и относительность нравственных суждений [34].

Предподростковый возраст является периодом интенсивного развития, качественного преобразования познавательных процессов: они носят опосредованный характер, становятся осознанными и произвольными.

Ребенок овладевает своими психическим и процессам и, учится управлять вниманием, памятью, мышлением.

Л.С. Выготский писал, что с началом школьного обучения мышление становится центром сознательной деятельности ребенка. В период младшего школьного возраста совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению. По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью или наглядной опорой. Дети овладевают приемами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать «в уме» и анализировать процесс собственных рассуждений [54]. Школьные программы уделяют большое внимание изучению понятий по учебным предметам.

Овладение понятиями связано со сложной мыслительной деятельностью. Для усвоения понятия необходимо проанализировать его свойства, входящие в него составляющие, установить между ними взаимоотношения, сравнить их по свойствам, объединить по классу, дать точную формулировку и т.д. Успешное овладение понятиями зависит от уровня развития мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, классификация и т.д. В их развитии у младших школьников отмечаются некоторые особенности. Например, анализ для них является более легким мыслительным процессом и развивается быстрее, чем синтез. А Валлон отмечает, что «ребенок показывает себя способным отделить элементы от целого, которое дано ему сразу, чем то, что встречалось в его опыте отдельным и смело создать новую группировку» [35]. При сравнении младшие школьники быстрее находят различия и труднее – сходство [160]. Развитие понятийных форм мышления обуславливает возникновение к концу младшего школьного возраста способности школьника к самонаблюдению, к

анализу и соотнесению с предметной ситуацией своих собственных способов деятельности.

Л.С. Выготский неоднократно отмечал, что в основе психического развития лежит преобразование связей между различными психологическими функциями. В рамках структурно-уровневого подхода к исследованию интеллекта в школе Б.Г. Ананьева были изучены внутрифункциональные и межфункциональные связи между познавательными функциями у детей и взрослых. Был сделан ряд важных выводов о возрастных особенностях нарастания, доминирования и перестановки связей, уровневых характеристиках познавательного отражения в возрастных группах, начиная с 18-ти лет (Б.Г. Ананьев, М.Д. Александрова, Е.И. Степанова). Полученные факты привели к пониманию к структурной организации «общего интеллекта», критериям его развития на основе внутри- и межфункциональных связей. Б.Г. Ананьев постоянно подчеркивал единство интеллектуальных или личностных характеристик в психическом развитии. В последующем, в исследованиях Е.Ф. Рыбалко и ее учеников с точки зрения интеллектуального и личностного, были показаны линии психического развития в младшем школьном и старшем подростковом возрастах (Ж.А. Балакшина, Л.А. Головей, Т.М. Дьяченко, Л.Н. Кулешова, Е.К. Лютова, В.М. Подтакуй, Г.В. Прохоренко, Е.Ф. Рыбалко, С.С. Савеньшева и др.), принципы гетерохронности и неравномерности развития (В.А. Аверин, Л.А. Головей, Н.А. Грищенко, Е.Ф. Рыбалко и др.).

Тем не менее, предподростковый возраст исследованиями охвачен не был.

Развитие интеллекта в начальной школе является необходимой предпосылкой последующей социализации и становления личности в подростковый период, т.к. в самооценке и в оценке сверстников младший школьник ориентируется, прежде всего, на результаты учебной деятельности [139]. Только ближе к подростковому возрасту начинает появляться осознание других критериев в оценке своей личности и сверстников.

Д.Б. Эльконин рассматривает смену возрастов как переориентацию с орудийной на мотивационную сторону деятельности. Возраст 10-11 лет находится на границе двух эпох «детство – подростничество», захватывая «большой» кризис на переходе от эпохи к эпохе развития. Учебная деятельность является ведущим видом деятельности младшего школьника. Д.Б. Эльконин пишет, что основным новообразованием этого возраста является «отвлеченное словесно-логическое и рассуждающее мышление, возникновение которого существенно перестраивает другие познавательные процессы детей; так, память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим» [21]. В одной из своих последних лекций, посвященных умственному развитию в школьном возрасте, Л.С. Выготский пишет, что «ребенок вступает в школьный возраст с чрезвычайно слабой функцией интеллекта. Можно сказать, что школьник имеет карликовый интеллект при грандиозных возможностях памяти и еще более грандиозных возможностях восприятия» [45-48]. Интеллект в младшем школьном возрасте, отмечает он дальше, прodelывает свое максимальное развитие. Д.Б. Эльконин, следуя за Л.С. Выготским, пишет, что ведущим в этом возрасте является развитие интеллекта, а памяти и восприятия – вторичным процессом [20-21]. К новообразованиям этого возраста он относит также развитие произвольности и самоконтроля. За младшим школьным возрастом следует кризис 10-11 лет.

В этот период идет процесс усложнения внутри- и межфункциональных связей между психическими функциями за счет изменения интегративных связей между различными отделами мозга. Это приводит к комплексным формам восприятия и поведения в окружающей среде [16].

На фоне развивающегося словесно-логического мышления происходит развитие рефлексии в учебной деятельности. Рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических

актов и состояний [12]. Рефлексию определяют как самоанализ, осмысление, оценку собственной деятельности, своей внутренней жизни субъектом, она способствует выстраиванию самооценки.

Остановимся кратко на значении рефлексии в изучаемом возрастном периоде. Рефлексию выделяют либо как отдельный процесс «само наблюдения, самопознания», либо как часть мыслительной операции при решении задач. Способность к рефлексии напрямую связана с развитием мышления ребенка, так как включает такие функции мышления, как анализ, синтез, абстракцию и т.д. А.З. Зак определяет рефлексию, как «мыслительное действие, связанное с обращением ребенка к собственным действиям» в процессе решения задачи.

Л.И. Божович пишет, что «общими для всех под ростков, независимо от различия в их социализации, являются те психологические особенности, в основе которых лежит развитие рефлексии, порождающее потребность понять самого себя и быть на уровне собственных к себе требований...» [27].

Если уровень когнитивного развития не достигает нормы, не формируются познавательные интересы, то в возрасте 10-11 лет доминанта развития смещается в сторону более понятных для ребенка биологических потребностей. Недостатки интеллектуального развития, несформированность рефлексии приводят к появлению соответствующей иерархии инфантильных интересов и потребностей [23].

Таким образом, практически все исследователи предпубертативного возраста отмечают развитие интеллекта в качестве центральной линии психического развития в этот возрастной период. Мышление ребенка проходит с начала младшего школьного до начала подросткового возраста ряд этапов, совершенствуется, развивается словесно-логическое мышление. Его выделяют в качестве основного новообразования младшего школьного возраста. Недостатки в развитии мышления закономерно приводят к

трудностям в учебе, особенно при изменяющейся социальной ситуации перехода в среднюю школу. Кроме того, предпубертатная составляющая возраста смещает акценты интересов в сторону новых потребностей. Школьники, не готовые к пятому классу по интеллектуальному показателю, безусловно, будут испытывать проблемы в усвоении учебного материала. Кризис 10-11 лет усиливает влияние эмоциональной составляющей на развитие и актуализацию интеллектуального потенциала детей.

Л.С. Выготский указывал на серьезные изменения в развитии мышления детей к окончанию стабильного периода младшего школьного возраста с последующим кризисом в 13 лет. Д.Б. Эльконин обозначает изучаемый возраст как окончание младшего школьного с ведущей учебной деятельностью, с кризисом 11-12 лет и переходом к подростковому периоду с ведущей деятельностью интимно-личностное общение. Новообразованиями младшего школьного возраста он называет словесно-логическое мышление, произвольность и самоконтроль. Следовательно, переход на следующую ступень развития в конце младшего школьного возраста должен происходить при достаточном уровне развития интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы. Для готовности к ведущей деятельности подростков необходимы развитые коммуникативные навыки и качества. Исследователи отмечают изменение и вектора мотивации у детей 10-11 лет (направленность на себя) [57].

Дж. Липсиц обозначает этот возраст, как стратегически важный с точки зрения воспитания. Он одинаково чувствителен и к негативным влияниям социума и к культурным ценностям, которые определяют в дальнейшем жизненные ценности и выборы. Несмотря на особую значимость возраста, многие исследователи утверждают, что он до сих пор недостаточно изучен. Поэтому, любое комплексное психологическое исследование в этот возрастной период представляет особый интерес.

Огромные изменения в психофизиологии и нейрофизиологии характерны для этого возраста.

Постепенно происходит структурно-функциональное созревание мозга. Морфологические изменения в созревании мозга характеризуются изменением размеров и дифференцированности по клеточному составу, как всего мозга, так и отдельных его частей. Е.Д. Хомская указывает на изначальную разницу в весе мозга у младенцев мальчиков и девочек. Для возрастного отрезка 8-16 лет европейской популяции это 1353 г. для мальчиков и 1230 г. для девочек. Увеличивается в объеме мозолистое тело, содержащее комиссурные волокна, через которые осуществляется связь между полушариями. Продолжается процесс миелинизации (образование вокруг нервного волокна жирового слоя – миелина), который является главным критерием созревания. Огромное значение процесса миелинизации связано с тем, что нервные волокна, аксоны отдельных нейронов должны справляться с функцией проведения возбуждения. Миелиновые чехлы, являющиеся хорошим электрическим изолятором, формируются постепенно. Именно к 12 годам завершается очередной процесс миелинизации, что приводит к улучшению функций внимания и произвольности, самоконтроля. Непосредственно процесс миелинизации заканчивается после подросткового периода [66].

Многие исследователи отмечают повышенную эмоциональность детей предпубертатного возраста. Д. Оффер отмечает впервые всплеск негативных эмоций и негативистского поведения на нижней границе пубертата [32]. В качестве одного из критериев начала подросткового возраста многие выделяют повышенный эмоциональный фон, неустойчивость, амбивалентность и взрывообразность эмоций. Д.И. Фельдштейн называет локально-капризной подростковую стадию, приходящуюся на возраст 10-11 лет [29]. В результате исследования сотрудники института Гезелла (Йель) пришли к заключению, что пик эмоциональной неустойчивости приходится на 11-летний возраст.

Родители описывают своих детей как эгоистичных, воинственных, тревожных и сверхчувствительных именно в домашней обстановке [30]. Нестабильный эмоциональный фон настроения связан у младших подростков и с приближающимся пубертатом. Это может провоцировать конфликтные ситуации со взрослыми и сверстниками, вызывать непонимание ребенка в семье и школе.

Д. Элкин считает, что достигнутый интеллектуальный уровень порождает в этом возрасте новый виток эгоцентризма. Дети сосредоточены на себе, они себя оценивают, поглощены собой и им кажется, что и окружающие сосредоточены на них [39]. Это может вызывать у них дополнительное волнение, неадекватные реакции. Мнение окружающих является важным для построения образа Я, поэтому подростки так чувствительны к мнению других людей о себе. С другой стороны, этот возраст характерен еще и тем, что у детей смещается локус контроля с внешнего на внутренний, происходит «рефлексивный оборот на себя».

Самораскрытие и направленность самоопределения проявляются по-разному у мальчиков и девочек этого возраста. Мальчики стремятся к самоутверждению деятельностного типа: к достижениям, свободе выбора, независимости. Для девочек характерна направленность на межличностные отношения и эмоциональное взаимопонимание [36]. Д.Б. Эльконин отмечает ориентировку на себя в предпубертатном возрасте, как важный элемент развития и ключ к пониманию подростковой эмоциональности.

А.М. Прихожан выявила повышение тревожности у мальчиков и девочек при переходе в среднюю школу и от предпубертатного к подростковому возрасту (6-7 кл.), причем среди 11-летних детей более тревожными оказываются девочки.

Безусловно, начало пубертатных изменений, особенно у девочек, может способствовать вспышкам раздражения, обидчивости, слезливости, а у

мальчиков – агрессивности. Возможно, обострению аффективных реакций в этом возрасте способствует возникший «мотивационный вакуум».

Современная ситуация характеризуется такими особенностями, что «возрастные ориентиры в современном обществе размываются, и потому все сложнее удерживать единую «лестницу» возрастов». Ряд зарубежных и отечественных исследователей отмечают «омоложение» подросткового возраста, а значит – более раннее наступление пубертата. В. В. Давыдов писал, что «... детство развивается. Детство на наших глазах увеличивается во времени, и следствием этого является изменение самой периодизации так изменившегося детства» [16].

1.3. Современные методические приемы диагностики и коррекции мыслительной деятельности детей с алалией

В целях всестороннего и целостного изучения детей дефектологи и другие педагоги тщательно изучают анамнестические данные, документацию, представленную на ребенка, проводят его медицинское, психолого-педагогическое и логопедическое обследование [2, с. 33].

Одним из методов обследования является сбор анамнестических сведений. В беседе с родителями устанавливается история развития ребенка до и после года (когда начал реагировать на свет, звуки, когда стал держать головку, садиться, вставать на ножки и ходить, первые слова и т. д.). Важно выявить характер и последствия перенесенных ребенком заболеваний, травм. Выявляется здоровье близких родственников (наличие отягощающих наследственных факторов), условия семейного воспитания. Данные, представленные матерью, должны быть проверены [13, 17].

Намечая схему исследования ребенка, Л. С. Выготский предупреждал о том, что собирать надо только факты и тщательно их истолковывать. Толкование их должно быть динамическим и типологическим. Анализируя

историю развития ребенка, необходимо вскрыть причинно-следственные зависимости. Квалифицируя наблюдаемые в данный момент явления и факты, важно наметить путь и характер дальнейшего развития ребенка [8,с. 52].

Таким образом, изучение детей в медико-педагогических комиссиях должно быть не только диагностическим, но и прогнозирующим, поэтому в задачу членов комиссии входит выработка конкретных рекомендаций педагогической и медицинской коррекции дефектов развития ребенка. Все эти положения Л. С. Выготского являются определяющими в работе по изучению детей и представляют ценный вклад в отечественную науку[8, с.214].

Отечественными дефектологами разработан такой порядок обследования детей, при котором обеспечивается их всестороннее и глубокое исследование. Оно включает:

- проверку сохранности слуховой функции;
- проверку состояния вибрационной чувствительности;
- проверку сохранности зрительного анализатора;
- проверку состояния речи;
- проверку двигательной сферы;
- проверку уровня развития сенсорных и интеллектуальных процессов;
- наблюдение за поведением.

Отмечаются принципиальные различия в поведении, деятельности, развитии игры детей разной категории. В соответствии с особенностями психики детей предлагаются и методы обследования.

Необходимо помнить, что обследование детей дошкольного возраста должно проводиться в форме игры, задания должны быть конкретными, привлекающими внимание, небольшими по объему, так как дети еще неспособны к длительному напряжению. Следует сохранять контакт с ребенком и его желание заниматься до конца обследования [15].

Ведущим методом при изучении детей является наблюдение за их игрой. Реакция ребенка на игрушки, стойкость интереса, возможность самостоятельно организовать игру, важные показатели умственного развития. В игре проявляется и осознанность действий, их целенаправленность, рациональность, координированность. На игровом материале можно исследовать восприятие ребенком величины, формы, цвета, представления о количестве, способность к обобщению. В игре выявляются волевые и эмоциональные качества [13].

Для детей, имеющих нарушения психического развития, характерны слабо выраженный интерес к игрушкам, наличие стереотипных действий, беспорядочность и нецеленаправленность игры, отсутствие творческих замыслов. Умственно отсталые дети затрудняются назвать то, чем в данный момент заняты. Их действия не соотносятся с речью. Деятельность этих детей нуждается в постоянном стимулировании и контроле за ее ходом, так как возможно «соскальзывание» с правильно начатого выполнения задания. В процессе работы умственно отсталые часто отвлекаются, не проявляют волевых усилий. Они не умеют использовать предлагаемую им помощь. К результатам работы не критичны. Нет выраженной эмоциональной реакции на успех и неудачу [51].

Для того чтобы обследование детей было всесторонним, необходимо иметь в медико-педагогических комиссиях такое оборудование, которое бы позволило исследовать разные стороны психической деятельности ребенка. С этой целью используется как игровой материал, так и специальные экспериментально-психологические методики [49].

У детей, имеющих нарушения психического развития, отмечается пассивность в ходе работы. Необходимо стимулировать их деятельность и следить за ходом выполнения задания.

Для исследования внимания, зрительной памяти. Перед ребенком раскладываются в ряд 4-5 картинок, а затем просят ребенка закрыть глаза и

убирают одну картинку. Затем ребенок должен найти эту картинку среди трех предложенных. Можно провести эту игру с игрушками. С этой же целью предлагается игра «Что забыли нарисовать?» (заяц без уха, собака без лапы и т. д.) [51, с. 34].

Для исследования мышления перед ребенком кладут три картинки в ряд (стол, хлеб, пальто) и под ними вместо инструкции соответствующие изображения (стул, бублик, шапку). После этого ребенок должен сам разложить остальные картинки. Это невербальная классификация исследует не только мыслительные операции детей, но и запас общих представлений [45, с.10].

В предложенный комплекс методик Мастюковой Е.М. включено 8 заданий для детей 6-7 лет. Эти задания помогут выявить некоторые особенности психического развития ребенка и в определенной мере прогнозировать его школьное обучение[29].

Картинка с изображением нелепой ситуации предъявляется в течение 30 секунд, при этом фиксируются все проявления ориентировочной деятельности ребенка. При общей оценке работы учитываются выраженность эмоциональной реакции, ее адекватность, количество воспроизведенных фрагментов, свидетельствующих о понимании ситуации[15].

Заучивание 10 слов. Здоровым детям 5-7 лет рекомендуется четырехкратное предъявление односложных или двусложных слов, не связанных между собой по смыслу. На это задание уходит 5-6 минут. При первом предъявлении эти дети воспроизводят в среднем 4-5 слов, при четвертом-7-9 слов. При оценке необходимо учитывать заинтересованность в работе, колебания внимания, динамику количества воспроизводимых слов, темп воспроизведения, наличие привнесений и повторения одних и тех же слов[15].

Опосредованное запоминание. Предлагается видоизмененная IV серия методики А. Н. Леонтьева: 5 слов (пожар, дождь, труд, ошибка, горе) и 16

карточек (столовый прибор, школьная доска, булочная, расческа, солнце, глобус, кувшин, петух, забор, детские штанишки, лошадь, уличный фонарь, ботинки, часы, заводские трубы, карандаш). Методика занимает в среднем 10-12 минут. Оценивая результаты, необходимо учитывать понимание ребенком инструкции, способность нахождения опосредующих картинок к словам и характер объяснения сделанного выбора, мера помощи [16, с. 13].

Обучающий эксперимент. Детям предлагается набор карточек с изображением больших и маленьких геометрических фигур 4 видов, 3 цветов.

Авторы методики считают, что она находится в «зоне трудности» детей и при оказании помощи дети с ней справляются в течение 12-13 минут. При оценке результатов деятельности детей учитываются интерес и активность ориентировки в задании, устойчивость внимания, обучаемость, способность к переносу усвоенных навыков на аналогичное задание [16, с.35].

Последовательность событий. На раскладывание картин (4-5) в логической последовательности и составление рассказа по ним уходит в среднем 6-7 минут. Учитывается самостоятельность и правильность выполнения [16].

Классификация. Предлагается 15 карточек в указанной последовательности: моряк, свинья, платье, ландыш, лиса, куртка, мак, уборщица, голубь, яблоко, книги, бабочка, ребенок, дерево, кастрюля. Перед ребенком кладут в ряд первые четыре карточки, а затем предъявляются поочередно остальные, ребенок должен показать, куда их положить, дав обобщенные названия каждой группе (люди, животные, вещи, растения). При оценке результатов работы учитываются наличие интереса и устойчивость внимания, запас общих сведений и точность представлений, способность к обобщению, использование помощи [16].

Методика Пьерона-Рузера. При оценке выполнения методики необходимо учесть, с какого момента ребенок начинает работать без опоры на образец (по памяти), интерес к заданию, аккуратность выполнения.

Учитывается общее количество заполненных фигур, их число за каждую минуту, количество ошибок. За 3 минуты обычно дети заполняют от 50 до 80 фигур [17, с. 18].

«Отыскивание чисел». Игра может быть использована для выявления скорости ориентировочно-поисковых движений взора и определения объема внимания применительно к зрительным раздражителям. Пригодна лишь при исследовании детей, которые знают числа. Для проведения опыта нужно иметь пять таблиц Шульте, представляющих собой планшеты (60X90 см), на которых написаны вразброс числа от 1 до 25. На каждой из пяти таблиц числарасположены по-разному. Кроме того, нужны секундомер и небольшая (30 см) указка. При оценке результатов, прежде всего, становятся заметны различия в количестве времени, которое ребенок тратит на отыскивание чисел. Практически здоровые дети тратят на одну таблицу от 30 до 50 секунд (чаще всего 40-42 секунды). Заметное увеличение времени на отыскивание чисел в последних (4-й и 5-й) таблицах свидетельствует об утомляемости ребенка, а ускорение - о медленном «вработывании». В норме на каждую из таблиц уходит примерно одинаковое время [17].

К методам исследования мышления относят методику «Исключение предметов». Методика предназначена для исследования умения строить обобщения. Между исключением предметов и классификацией предметов есть сходство и различие. Классификация предметов в большей мере выявляет работоспособность и устойчивость внимания. Исключение предметов предъявляет большие требования к логической обоснованности, правильности обобщений, строгости и четкости формулировок [13].

Следующей методикой является «Сравнение понятий». Она применяется для исследования особенностей анализа и синтеза. Используется очень давно; особенно широко практиковалась в школе академика В. М. Бехтерева. Экспериментатор заготавливает 6-7 пар слов, обозначающих подлежащие

сравнению понятия. Задача состоит в том, чтобы сравнить понятия, входящие в соответствующие пары [13].

Л.С. Выготский указывал, что в диагностике развития задачи исследователя заключаются не только в установлении известных симптомов и их перечислении или систематизации и не в группировке по их внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процесса развития. Исследователю важно определить, что должно оцениваться, какие данные, полученные в процессе исследования, характерны для состояния ребенка. Показательным в определении уровня интеллектуального развития должен быть, в первую очередь, процесс выполнения задания и, во вторую, - конечный результат, то есть его правильность [8, с. 350].

Познавательная деятельность младших школьников, имеющих нарушения психического развития, отличается своеобразием. Недоразвитие или аномальное развитие психических процессов затрудняет формирование всех видов деятельности и зависит от многих условий. Для стимулирования и коррекции познавательной деятельности используются разнообразные приемы. Активность в обучении позволяет ученику с нарушением интеллекта быстрее и успешнее усваивать предметные знания, овладевать способами их добывания, развивать способность к общению с взрослыми и сверстниками, формировать отношение к окружающей действительности. Проблема активизации учения школьников определяется потребностью общества в формировании активной, творческой личности, способной самостоятельно приобретать, усваивать и применять знания в принципиально новых ситуациях и условиях [6].

Выбирая средства обучения, педагогам специальных (коррекционных) школ, важно помнить, что эти средства должны соответствовать принципам специального образования. Поэтому ценность использования того или иного

средства определяется тем, насколько обучение становится максимально доступным, интересным и посильным для учеников. В специальной (коррекционной) школе VIII вида популярно применение информационнокоммуникативных технологий, которые способствуют активизации процесса восприятия школьниками нового учебного материала, познавательной активности. Необходимо отметить, что их использование имеет большое значение в коррекции и компенсации недостатков развития школьников [4].

Уроки с использованием ИКТ имеют большее коррекционное воздействие, чем традиционные. Ученики на таких уроках более охотно и активно включаются в работу, заметно увеличивается время на самостоятельное выполнение необходимых для усвоения темы заданий. Важно также отметить, что применение средств ИКТ на уроках является огромным стимулом для дальнейшего процесса обучения детей с нарушением интеллекта. У учителей появляется уникальная возможность проявить творчество при создании и проведении интересного, полноценного, современного урока. Таким образом, использование ИКТ открывает большие возможности для оптимизации деятельности учителей и создания современной предметно-развивающей среды для учащихся с интеллектуальными нарушениями [2].

При индивидуальном обучении педагогами в первую очередь учитываются потребности всех учеников, а особенно тех, у кого имеются физические отклонения либо затруднения в учебе. У школьников появляются более ответственное отношение к учебе, желание применять технологии на практике. Поэтому учителям нужно использовать технологии специальных возможностей с учетом адаптации их к нуждам каждого ученика. Такая форма работы влияет на самооценку детей, снимает закомплексованность, формирует навыки пользования средствами ИКТ. Необходимо отметить, что особенности познавательной деятельности умственно отсталых школьников диктуют

специфику их применения: ученики не могут усвоить большой по объему учебный материал, поэтому его необходимо делить на небольшие части. Кроме того, на уроке необходимо умело сочетать разные методы обучения, чтобы учащиеся лучше понимали и запоминали учебный материал. С целью повышения эффективности процесса обучения необходимо включать в уроки различные методы и приемы обучения: как традиционные, так и нетрадиционные. Такие как: дидактические игры и упражнения, демонстрации, элементы программированного обучения, упражнения на привлечение внимания, круги приветствия, элементы арт-терапии, музыкотерапии, релаксацию и другие. Хорошо зарекомендовали себя на уроках дидактические игры и занимательный материал, которые вызывают положительное отношение к выполняемой работе, улучшают общую работоспособность [2, 23].

В качестве основных психологических механизмов коррекции нарушений познавательной сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью через игру можно выделить:

- моделирование системы социальных отношений в наглядно – действенной форме в особых игровых условиях, исследование их ребенком и ориентировка в этих отношениях;

- изменение позиции ребенка в направлении преодоления познавательного и личностного эгоцентризма и последовательной децентрации, благодаря чему происходит осознание собственного «Я» и возрастает мера социальной компетентности и способности к разрешению проблемных ситуаций;

- стимулирование интереса к познанию, развитие внимания, памяти;
- организация поэтапной отработки в игре новых, более адекватных способов ориентировки ребенка в учебных и жизненных ситуациях, их интериоризация и усвоение;

– организация ориентировки ребенка на выделение переживаемых им эмоциональных состояний, обеспечение их осознания, смысла проблемной ситуации и формирование ее новых значений;

– формирование способности ребенка к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил, регулирующих выполнение роли, и правил, регулирующих поведение в игровой ситуации[2].

Дидактические игры во вспомогательной школе чаще всего применяются для закрепления и повторения пройденного, но иногда возможно их включение на этапе подготовки к усвоению нового материала. Развитию познавательной деятельности способствуют игры, стимулирующие любознательность. Особой формой удовлетворения любознательности является использование в работе с детьми фантастических образов, небылиц, «перевертышей» [25].

Если детям раскрывают существенные связи, зависимости, закономерности в изучаемых предметах и явлениях, у них возникают вопросы по поводу причинно-следственных отношений между предметами, явлениями природы и общественной жизни. Эти вопросы выражают действие ребенка, направленное на удовлетворение любопытства, углубленное познание изучаемого или наблюдаемого предмета, явления. Для стимулирования развития мыслительных операций используются игры позволяющие овладеть способами осуществления деятельности.

Использование игр для формирования самостоятельности мышления у детей с отклонениями в интеллектуальном развитии, конечно, не преследует цель достижения такого ее уровня, когда дети сами смогут овладевать различными знаниями. При формировании самостоятельности мышления большое значение приобретает усвоение детьми определенных средств и способов мыслительной деятельности. Процесс мышления имеет определенные закономерности своего развертывания, необходимые этапы осуществления. Ребенку трудно сразу овладеть всей сложной структурой этого

процесса. Развитие самостоятельности детского мышления происходит с помощью педагога, который ставит задачу, обучает способам ее решения. По мере овладения ребенком средствами и способами мыслительной деятельности непосредственное участие педагога становится менее необходимым (здесь следует оговориться, что при формировании новых, более сложных форм мышления роль взрослого снова возрастает) [25].

Для ребенка с нарушением интеллекта важно научиться фиксировать и концентрировать внимание на заданных целях. Для этого проводятся игры на поддержание устойчивости внимания. Устойчивость внимания зависит от характера действующего раздражителя. Для умственно отсталых детей длительные отвлечения вызывает шум игры, а наиболее продолжительные - звонок. На протяжении обучения в начальной школе длительность отвлечений, вызванных разными раздражителями, снижается, то есть возрастает устойчивость внимания. Поэтому важны разнообразные игры стимулирующие концентрацию, переключение, устойчивость внимания [25].

Много внимания уделяется играм на развитие и коррекцию нарушений памяти. Умственно отсталый ребенок лучше запоминает то, что для него представляет наибольший интерес, оставляет наибольшее впечатление. Таким образом, как указывают психологи, объем фиксируемого материала определяется и эмоциональным отношением к данному предмету или явлению. Поэтому важны игры, способствующие непроизвольному запоминанию, прочности усвоения материала. Игры, предназначенные для повышения эффективности запоминания базируются на повторении, смысловом и ассоциативном связывании материала. Зависимость полученных результатов познавательной деятельности от способов ее осуществления дает возможность переориентировать внимание ребенка с результатов этой деятельности на ее способы – на то, как необходимо рассматривать предметы, как их сравнивать между собой и т. д. Этот факт играет положительную роль для осознания детьми способов познавательной деятельности [25].

Достаточно популярными в специальной (коррекционной) школе VIII вида становятся интегрированные уроки, которые повышают интерес учащихся к учебе, способствуют снятию утомляемости, перенапряжения за счет включения разнообразных видов деятельности в ходе уроков. Кроме того, интеграция способствует познанию красоты окружающей действительности в полном объеме, развитию внимания, воображения, памяти, мышления школьников.

Таким образом, можно сделать вывод, что для коррекции мыслительной деятельности младших школьников, имеющих нарушения психического развития, необходимо учитывать индивидуальные возможности детей, стимулировать их интеллектуальную активность во всех видах деятельности и во всех формах, поощрять стремление к принятию любых видов самостоятельных решений, побуждать к таковым через создание игровых ситуаций и т.п. Необходимо использовать игры, которые должны быть разнообразными и решать комплексные задачи. Учитывая своеобразие алалии, перед педагогом стоят сложные задачи с одной стороны – обеспечить усвоение знаний умений и навыков, заложенных в программах, с другой – обеспечить развитие познавательных процессов, что крайне важно для социализации школьников с нарушением развития. В этом ему может помочь игры как средство облегчающее процесс усвоения знаний и стимулирующие потребность в познании.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

1.Алалия (от греч. *a* — отрицат. частица и *lalia* — говорю) — это отсутствие или недоразвитие у детей речи при нормальном слухе и достаточном уровне интеллекта. Обусловлена повреждениями речевых зон коры головного мозга во время родов, заболеваниями или травмам и мозга в доречевой период жизни.

Среди этиологических факторов выделяются также внутриутробные энцефалиты, менингиты, неблагоприятные условия развития, интоксикация плода, врожденная отягощенность, внутриутробные или ранние прижизненные травмы мозга, болезни раннего детства с осложнением на мозг и т. д.

Алалия представляет собой системное недоразвитие речи, при котором нарушаются все компоненты речи: фонетико-фонематическаясторона, лексико-грамматический строй. Среди неречевых расстройств при алалии выделяют моторные, сенсорные, психопатологические симптомы.

В литературе имеются различные классификации алалии. А. Либманн выделил 4 формы алалии: моторную слухонемоту, сенсорную слухонемоту, сенсомоторную слухонемоту, переходную форму между слухонемотой и тяжелым косноязычием.Р. Е. Левина предлагает психологическую классификацию нарушения, выделяя группы детей с неполноценным слуховым (фонематическим) восприятием, с нарушением зрительного (предметного) восприятия и с нарушением психической активности. В. К. Орфинская разработала лингвистическую классификацию, выделяя по ведущему типу нарушения языковых систем 10 форм алалии с первичным или вторичным нарушением языковых систем: 4 формы моторной, 4 формы сенсорной недостаточности и 2 формы, связанные с двигательнo-зрительными расстройствами, лежащими в основе недоразвития речи.

Выделяются разные степени тяжести алалии: от простой словесной неловкости до полной неспособности пользоваться разговорной речью. Различают моторную алалию, когда ребенок вообще не может говорить, хотя понимание обращенной к нему речи не нарушено, и сенсорную алалию, когда нет понимания обращенной к нему речи при своевременно появившейся речевой активности.

Таким образом, литературные - данные по проблеме алалии многоаспектны и разноречивы.

2. Возрастной период 10-11 лет является од ним из самых интересных и, в то же время, ключевых с точки зрения развития личности ребенка.

Ж. Пиаже определяет предпоздростковый период как время перехода от стадии конкретных к стадии формальных операций мышления. Рефлексивные способности 10-11-летних школьников проявляются в способности к более глубокому обобщению, анализу, способности объяснять абстрактные понятия.

Предпоздростковый возраст является периодом интенсивного развития, качественного преобразования познавательных процессов: они носят опосредованный характер, становятся осознанными и произвольными. Ребенок овладевает своими психическим и процессам и, учится управлять вниманием, памятью, мышлением.

Овладение понятиями связано со сложной мыслительной деятельностью. Для усвоения понятия необходимо проанализировать его свойства, входящие в него составляющие, установить между ними взаимоотношения, сравнить их по свойствам, объединить по классу, дать точную формулировку и т.д. Успешное овладение понятиями зависит от уровня развития мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, классификация и т.д.

В этот период идет процесс усложнения внутри- и межфункциональных связей между психическими функциями за счет

изменения интегративных связей между различными отделами мозга. Это приводит к комплексным формам восприятия и поведения в окружающей среде. На фоне развивающегося словесно-логического мышления происходит развитие рефлексии в учебной деятельности.

У школьника 10-11 лет рефлексия проявляется в умении анализировать, обобщать и т.д. при выполнении учебных заданий.

Практически все исследователи предпубертативного возраста отмечают развитие интеллекта в качестве центральной линии психического развития в этот возрастной период. Мышление ребенка проходит с начала младшего школьного до начала подросткового возраста ряд этапов, совершенствуется, развивается словесно-логическое мышление.

При этом происходят серьезные изменения в развитии мышления детей к окончанию стабильного периода младшего школьного возраста с последующим кризисом в 11-13 лет. Переход на следующую ступень развития в конце младшего школьного возраста должен происходить при достаточном уровне развития интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы. Дж. Липсиц обозначает этот возраст, как стратегически важный с точки зрения воспитания.

3. В целях всестороннего и целостного изучения детей с алалией дефектологи и другие педагоги тщательно изучают анамнестические данные, документацию, представленную на ребенка, проводят его медицинское, психолого-педагогическое и логопедическое обследование.

Одним из методов обследования является сбор анамнестических сведений. В беседе с родителями устанавливается история развития ребенка до и после года (когда начал реагировать на свет, звуки, когда стал держать головку, садиться, вставать на ножки и ходить, первые слова и т. д.). Важно выявить характер и последствия перенесенных ребенком заболеваний, травм. Выявляется здоровье близких родственников (наличиеотягощающих

наследственных факторов), условия семейного воспитания. Данные, представленные матерью, должны быть проверены.

Для коррекции мыслительной деятельности детей, имеющих нарушения психического развития, необходимо учитывать индивидуальные возможности детей, стимулировать их интеллектуальную активность во всех видах деятельности и во всех формах, поощрять стремление к принятию любых видов самостоятельных решений, побуждать к таковым через создание игровых ситуаций и т.п. Необходимо использовать игры, которые должны быть разнообразными и решать комплексные задачи. Учитывая своеобразие алалии, перед педагогом стоят сложные задачи с одной стороны – обеспечить усвоение знаний умений и навыков, заложенных в программах, с другой – обеспечить развитие познавательных процессов, что крайне важно для социализации школьников с алалией.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 10-11 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Организация и методы исследования особенностей мыслительной деятельности детей 10-11 с общим недоразвитием речи

Для подтверждения выдвинутой гипотезы был организован эксперимент, предполагающий исследование особенностей мыслительных процессов детей с общим недоразвитием речи III уровня; алалией (II уровня).

Исследование проводилось на базе Коммунального государственного учреждения (КГУ) «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан). В исследовании принимали участие 10 школьников 10-11 лет с общим недоразвитием речи III уровня, среди которых один ребенок - с диагнозом «алалия».

Цель эксперимента: доказать, что мыслительная деятельность детей с общим недоразвитием речи III уровня отличается выраженным своеобразием и особенностями развития. При этом нарушения слоговой структуры слова у детей с задержкой речевого развития и у детей с алалией качественно различны.

Задачи:

1. Отбор диагностических методик, направленных на выявление уровня развития мышления детей 10-11 лет с общим недоразвитием речи, учитывая особенности психического и речевого развития детей этой категории.

2. Организация условий осуществления диагностического обследования, изучение историй развития, медицинских показателей детей группы, информирование педагогов и администрации школы о плане исследовательских мероприятий.

3. Провести диагностическое тестирование уровня развития мышления детей, имеющих недоразвитие речи.

4. Диагностировать уровень сформированности слоговой структуры слова у детей с задержкой речевого развития и у детей с алалией.

5. Оформление результатов, качественный и количественный анализ результатов, сравнительный анализ данных.

В исследовании уровня сформированности слоговой структуры слова приняли участие два ребенка: Лена Е. (усл. ЛЕ, 10 лет) - общее недоразвитие речи II уровня моторная алалия; Артем П. (усл. АП, 10 лет) - общее недоразвитие речи III уровня задержка речевого развития.

В исследовании мыслительной деятельности приняли участие все 10 детей (таблица 1).

Таблица 1 – Список детей обследуемой группы

№ П/П	Условное имя ребенка	Пол	Количество лет
1	МБ	Ж	10
2	АП	М	10
3	РИ	Ж	10
4	АК	Ж	11
5	ВЛ	М	11

6	МН	М	10
7	ЭТ	Ж	10
8	ЛЕ	Ж	10
9	НХ	М	10
10	ДА	Ж	10

Исследование проводилось в течение 3х недель. Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком в отдельном, хорошо освещенном помещении. В работе участвовало двое взрослых: проводящий обследование и ассистент, который наблюдает за работой ребенка и фиксирует поведение, реакцию ребенка, результат обследования. Время проведения обследования составляло не более 10-15 минут в день с каждым ребенком.

Для исследования уровня мыслительной деятельности применялись следующие методики:

1. «Методика цветных прогрессивных матриц Дж. Равена»;
2. методика «Четвертый лишний»;
3. методика «Сюжетные картинки».

1.«Методика цветных прогрессивных матриц Дж. Равена».

Автор Дж. Равен, адаптирована Т. В. Розановой [20].

Цель: Оценить уровень наглядно-образного мышления, логичности мышления детей с недостатками интеллекта, умение анализировать структуру основного изображения и обнаружения этих же особенностей в одном из нескольких фрагментов.

Материал: таблицы с заданием нарастающей сложности (цветной вариант «Матриц Равена», набор А, А_в, В – 3 серии по 12 таблиц). Каждая таблица состоит из 2-х частей: матрицы, содержащей «условие» задачи и 6 вариантов ее решения, «кусочков». Структурный анализ матриц показывает,

что 28 матриц Дж. Равена сконструированы по принципу поиска закономерностей в заданиях на тождество и симметрию, а 8 из них (A11, A12; Aв12; B8-12) - направлены на выявление закономерности установления связи по аналогии.

Инструкция: Ребенку предлагают найти «заплатку» для коврика.

Ход обследования. Ребенку предлагается задача (A1), на которой производится инструктирование.

Затем, по одной, предлагаются остальные. Если ребенок решает задачу неправильно, ему говорят об этом и просят подумать еще. Таким способом допускались три пробы решения, где помощь экспериментатора заключалась только в констатировании факта неправильного решения и в общей стимуляции мыслительной деятельности испытуемых – первый этап помощи.

Если испытуемый по прежнему не справляется с решением задачи, экспериментатор в наглядной ситуации обращал внимание на существенные признаки – «условия» задачи. Это осуществлялось в словесно-жестовой форме с указанием наглядных компонентов задачи – второй этап помощи. Если испытуемый не мог решить задачу и в этом случае, ему давали решать ту же задачу в другом варианте – с передвижными вкладышами, вариантами предлагаемых решений. Тем самым задание облегчалось, т. к. должно было осуществляться не на уровне наглядно-образного мышления, а нагляднодейственного.

Критерии оценки:

1 балл – за каждый правильный ответ после первого предъявления задачи;

0,5 балла – за правильное решение после одной ошибочной пробы;

0,25 балла – за решение после 2-х проб;

0 баллов – за решение задачи после оказания помощи.

Показатель успешности (ПУ) решения матричных задач может быть выражен в относительных единицах:

$$\text{ПУ} = (X * 100\%) / 35$$

где, X - общая сумма баллов, полученная по результатам 1, 2 и 3 попыток.

Суммарное количество баллов, полученных при решении 35 заданий, является основным показателем, отражающим уровень психического развития ребенка, который интерпретируется путем сравнения с нормами для данного возраста. Кроме того, целесообразно учитывать количество баллов, полученных после стимулирующей помощи.

Формальный анализ результатов исследования по матрицам предполагает лишь учет балльного показателя и определение на его основе уровня развития наглядно-образного мышления у ребенка (см. таблицу 2).

Таблица 2 - Уровни развития наглядно-образного мышления

Уровень успешности	(%)	Общая сумма баллов
IV наивысший	100 – 80,0	35 – 28,0
III	79,9 – 65,0	27,75 – 22,75
II	64,9 – 50,0	22,5 – 17,5
I	49,9 и ниже	17,0 и менее

2.Методика «Четвертый лишний».

Цель: оценить уровень словесно-логического мышления детей, умение обобщать и выделять в предмете существенные признаки, необходимые для обобщения.

Инструкция и ход обследования. Ребенку зачитываются четыре слова, три из которых связаны между собой по смыслу, а одно слово не подходит к остальным. Ребенку предлагается найти «лишнее» слово и объяснить, почему оно «лишнее».

- книга, портфель, чемодан, кошелек;
- печка, керосинка, свеча, электроплитка;
- трамвай, автобус, трактор, троллейбус;
- лодка, тачка, мотоцикл, велосипед;
- река, мост, озеро, море;
- бабочка, линейка, карандаш, ластик;
- добрый, ласковый, веселый, злой;
- дедушка, учитель, папа, мама;
- минута, секунда, час, вечер;
- Василий, Федор, Иванов, Семен.

Критерии оценки: за каждый правильный ответ начисляется 1 балл, за неправильный – 0 баллов.

10-8 баллов - высокий уровень развития обобщения;

7-5 баллов - средний уровень развития обобщения, не всегда может выделить существенные признаки предметов;

4 и менее баллов - способность к обобщению развита слабо.

3.Методика «Сюжетные картинки».

Цель: изучение особенностей установления причинно-следственных связей и отношений между объектами и событиями, изучение состояния устной связной речи, соотношения уровней развития мышления и речи.

Материал: пять наборов сюжетно-связанных картинок.

Инструкция и ход обследования. Перед ребенком выкладывают картинки в нарушенной последовательности, предлагают разложить картинки в соответствии с логикой развития сюжета: «Положи картинки по порядку». Предложение составить рассказ по картинкам: «Художник составил рассказ про бабушку и кота, а ты расскажи, что здесь происходило». В случае отказа ведется беседа по картинкам. Фиксация деятельности испытуемого и определение одного из уровней.

Критерии оценки:

2 балла - справился с задачей без дополнительных вопросов, дав правильный четкий ответ, полное связное описание событий в рассказе, установил последовательность событий изображенных на разрезных картинках;

1 балла - справился с задачей, дав правильный, но недостаточно четкий полный ответ, сделал одну поправку, экспериментатор не задавал дополнительных вопросов;

0,5 балла - справился с задачей с помощью наводящих вопросов, сделал две поправки и одну ошибку (экспериментатором предъявлялась вспомогательная картинка);

0,25 балл - справился с задачей после применения приема припоминания, сделал не более трех ошибок (экспериментатором предъявлялась вспомогательная картинка). Нет связного описания событий в рассказе

(перечисление предметов, действий и качеств или описание каждой картинки в отдельности), ответы на поставленные вопросы;

0 баллов - справился с задачей после применения приема припоминания, давал сбивчивые односложные ответы на наводящие вопросы, сделал более трех ошибок (экспериментатором предъявлялась вспомогательная картинка, и задавались наводящие вопросы). Нет связного описания событий в рассказе (перечисление предметов), понимание простой сюжетной картинки, не в состоянии установить последовательность событий.

Максимальное количество баллов за выполненное задание – 10 баллов.

Показатель успешности (ПУ) выполнения методик №2 и 3 может быть выражен в относительных единицах:

$$\text{ПУ} = (X * 100\%) / 10$$

где, X - общая сумма баллов, полученная при выполнении всех заданий.

Для исследования уровня сформированности слоговой структуры слова у детей с задержкой речевого развития и с алалией мы использовали наблюдение, беседу, выявление речевых нарушений.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В результате исследования уровня мыслительной деятельности детей, общим недоразвитием речи III уровня по 3 методикам, были получены следующие результаты (таблица 3).

Таблица 3 - Результаты исследования уровня мыслительной деятельности детей по трем методикам (констатирующий эксперимент)

Условное имя ребенка	Показатель успешности		
	методика №1	методика №2	методика №3
	(%)	(%)	(%)
МБ	70	50	45
АП	40	30	35
РИ	50	30	20
АК	34	30	25
ВЛ	20	20	35
МН	55	10	15
ЭТ	10	10	15
ЛЕ	30	20	20
НХ	20	40	25
ДА	60	50	50
Средний показатель	38,9	29	28,5

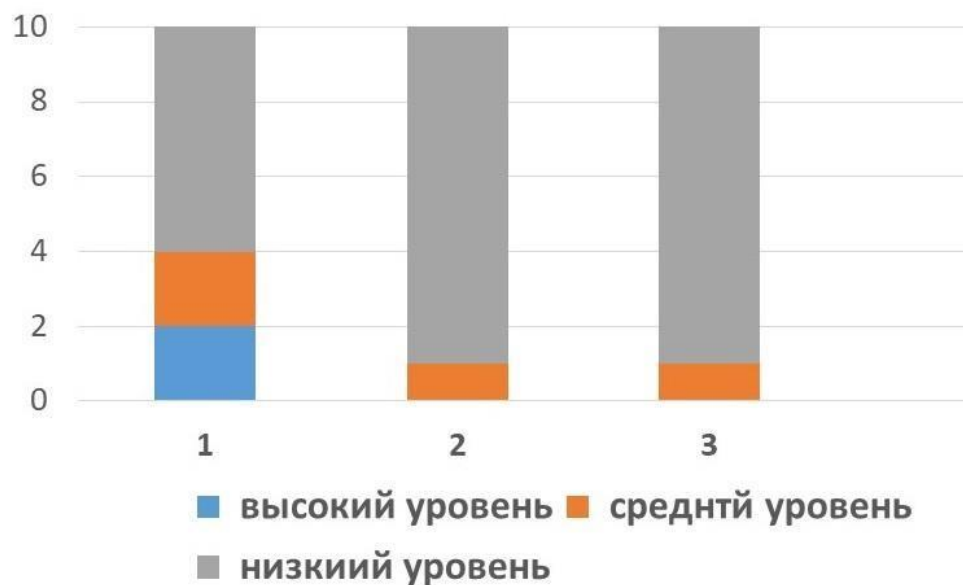
Для определения критериев оценки уровня сформированности мыслительной деятельности детей с нарушением речи по уровням мы использовали рекомендации авторов методик, которые представили в Таблице 4.

Таблица 4 - Критерии оценки уровня сформированности мыслительной деятельности детей с общим недоразвитием речи

Диагностический инструментарий	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Методика цветных «Прогрессивных матриц» Дж. Равена	Дети, выполнившие из предложенных 10 заданий от 8 до 10 правильных упражнений	Дети, выполнившие из предложенных 10 заданий от 4 до 7 правильных упражнений	Дети, выполнившие из предложенных 10 заданий от 0 до 3 правильных упражнений

Методика «Четвертый лишний»	Дети, выделившие за 2,5 минуты все группы слов, высокий уровень развития обобщения. 10-8 баллов	Дети, выделившие за 3 мин. все группы слов, средний уровень развития обобщения, не всегда может выделить существенные признаки предметов. 7-5 баллов	Дети, выделившие за 3 мин. менее 3 групп слов, способность к обобщению развита слабо. 4 и менее баллов
Методика «Сюжетные картинки»	Справился с задачей, дав правильный, но недостаточно четкий полный ответ, сделал одну поправку, экспериментатор не задавал дополнительных вопросов. 1 балл	Справился с задачей с помощью наводящих вопросов, сделал две поправки и одну ошибку (экспериментатором предъявлялась вспомогательная картинка). 0,5 балла	Справился с задачей после применения приема припоминания, сделал не более трех ошибок (экспериментатором предъявлялась вспомогательная картинка). Нет связного описания событий в рассказе (перечисление предметов, действий и качеств или описание каждой картинке в отдельности), ответы на поставленные
			вопросы. 0,25 балла

При подсчете результатов исследования уровня развития мыслительной деятельности детей с общим недоразвитием речи по итогам всех трех методик были получены данные, отраженные в диаграмме (рисунок 1).



Методики исследования уровня развития мышления

Рисунок 1 - Результаты исследования уровня развития мыслительной деятельности детей с общим недоразвитием речи (констатирующий эксперимент)

Диаграмма показывает, что по результатам методик в исследуемой группе не обнаружилось ни одного ребенка с наивысшим уровнем развития мыслительной деятельности. Большинство детей имеют низкий уровень развития наглядно-образного, словесно-логического мышления и уровня обобщения на уровне представлений.

Результаты исследования по методике «Матрица Равена», направленные на выяснение уровня развития наглядно-образного мышления показали, что у детей с общим недоразвитием речи 10-11 лет выполнение заданий вызывает большие трудности. Дети в большинстве случаев не могут сохранить в своей памяти показанный им образец и действуют ошибочно. Задания этой методики детьми либо выполнялись в наглядно-действенном плане (вариант с передвижными вкладышами), либо не выполнялись совсем. Детей с высоким

уровнем развития наглядно-образного мышления и со средним уровнем оказалось 40% (2 ребенка со средним уровнем и 2 с высоким).

Большую сложность для детей, участвующих в обследовании оказались задания, выполнение которых основывалось на словесно-логическом мышлении и установлении причинно-следственных связей, отношений между объектами и событиями. Эти задания требовали также определенного уровня развития устной связной речи. Детей с высоким уровнем развития данного вида мышления не было выявлено, большинство детей показали низкий уровень развития (90%).

Деятельность некоторых детей при выполнении задания напоминала не столько процесс мышления, сколько припоминания.

Анализируя общие результаты исследования, необходимо обратить внимание на качественный разброс результатов детей одного возраста. Это еще раз подтверждает тот факт, что категория детей с общим недоразвитием речи весьма неоднородна, как неоднородны причины и степень повреждения, которые привели к нарушению у ребенка.

Исследование нарушения слоговой структуры слова у детей с задержкой речевого развития и с алалией носит сравнительный характер и проводилось по направлениям, описанным ниже. В исследовании приняли участие два ребенка: Лена Е. (усл. ЛЕ, 10 лет) - общее недоразвитие речи II уровня моторная алалия; Артем П. (усл. АП, 10 лет) - общее недоразвитие речи III уровня задержка речевого развития.

Овладение произношением слоговой структуры слова представляет особенно большую трудность для детей, страдающих моторной алалией.

Ряд авторов (А.Н. Гвоздев, И.А. Сикорский, Н.Х. Швачкин, Б. Китерман) указывает необходимость выделять внутри фонетической стороны речи

особый процесс усвоения слоговой структуры слова наряду с усвоением отдельных звуков слова.

И.А. Сикорский приводит факты о возможности усвоения отдельными детьми преимущественно звуковой или слоговой характеристики речи. В его примерах для детей звукового направления характерно безошибочное воспроизведение одного или нескольких звуков слова; дети так называемого слогового направления схватывают слоговой состав слова, искажая звуковой и используя, очень незначительное число звуков. Сведения И.А. Сикорского говорят о самостоятельности процесса усвоения слоговой структуры слога по отношению к овладению отдельными звуками.

Искажение слоговой структуры слова является очень распространенным явлением среди детей, страдающих алалией. Причем данные искажения отмечаются у ребенка-алалика большей стойкостью "непостоянством". Неумение воспроизвести слоговую структуру слова удерживается в процессе обучения дольше чем недостатки произношения отдельных звуков (в изолированном положении). Чрезвычайное непостоянство этих искажений слоговой структуры затрудняет процесс логопедического воздействия.

Кроме этого особенности овладения слоговой структурой слова мешают успешному развитию речи ребенка-алалика, затрудняют его обучение, препятствуют овладению звуковым анализом и, следовательно, обучению грамоте.

Изучение уровня речевой коммуникации.

Задание №1. Наблюдение за свободным общением ребенка.

Методические указания: Обращать внимание на характер общения, инициативность, умение вступать в диалог поддерживать и вести его, слушать собеседника, понимать, ясно выражать свои мысли, умение выполнять различные инструкции.

Результаты наблюдений:

Лена Е. (общее недоразвитие речи II уровня моторная алалия).

Общение носит ситуативный характер. Наиболее охотно и активно вступает в контакт с детьми. Со взрослыми контактирует по их инициативе или необходимости.

Диалог самостоятельно поддерживать не может. Беседа носит вопросно-ответный характер. Ответы Лены односложны, иногда подтверждаются жестами и мимикой.

Хорошо понимает обращенную речь. Но долго слушать собеседника не может, так как теряет интерес, говорит, что устала, может переключиться на другой вид деятельности (рассматривает окружающие предметы, спрашивает что это?).

Ясно выражать свои мысли не способна.

Артем П.(общее недоразвитие речи III уровня задержка речевого развития).

Свободно общается на бытовом уровне. Охотно вступает в контакт. Наиболее уверенно общается со сверстниками. Со взрослыми общается по необходимости (обращается с просьбой, отвечает на вопросы). Самостоятельно в диалог не вступает. Затрудняется поддерживать и последовательно вести его.

Хорошо понимает собеседника, выполняет речевые инструкции. Но долго слушать собеседника не может. Быстро теряет интерес, легко переключается на другие виды деятельности (играет с предметами одежды, начинает общаться с другими детьми).

Свои мысли Артем выражает простым предложением, односложными фразами.

Таким образом, уровень коммуникативных умений Лены Е. - низкий. Уровень коммуникативных умений Артема П. - средний.

Речевая моторика.

Инструкция: предложить ребенку выполнить следующие задания.

Таблица 5 – Результаты исследования речевой моторики Лены Е.

Упражняемые органы движения	Наличие или отсутствие движения	Тонус	Активность	Объем	Точность	Замена	Темпы выполнения движения	Синкинизм
Для мышц лица. 1. Нахмурить брови (рассердиться)	+	норм.напряжение	норм.	полный	+	-		
2. Поднять брови (удивиться)	-							
3. Последовательно закрыть правый затем левый глаз	+	норм.напряжение	норм.	неполный		Помогает закрыть правый глаз рукой	снижен	-
4. "Толстячок" (втянуть щеки)	+	норм.напряжение	норм.	полный	+	-	-	-
5. "Худышка" (вытянуть щеки)	+	норм.напряжение	норм.	неполный	+	-	Снижен	-

Для челюстей 1. Рот широко открыть - закрыть	+	норм.напряж ение	норм.	полный	+	-	нормаль ный	язык подрагива ется
2. Нижняя челюсть вправо - влево	+	норм.напряж ение	норм.	полный	+	-	снижен	-
Для губ 1. Растянуть губы в улыбке	+	норм.напряж ение	норм.	полный	+	-	нормаль ный	-
2. Вытянуть губы "Трубочкой"	+	норм.напряж ение	норм.	полный	+	-	нормаль ный	-
3. Попеременн о Улыбка - Трубочка	+	норм.напряж ение	норм.	полный	+	-	нормаль ный	-
Для языка 1. Язык широкий на нижней губе (лопаточкой)	+	норм.напряж ение	норм.	полный	+	-	нормаль ный	
2. Язык острый "Жало"	+	норм.напряж ение	норм.	неполны й	выполня ет неточно	-	снижен	-
3. Попеременн о "Лопаточка" - " Жало"	+	норм.напряж ение	норм.	неполны й			нормаль ный	-

4. "Качели" язык дотрагиваетс я до губ	+	норм.напряж ение	норм.	полный	+	-	нормаль ный	-
5. Круговые облизывания кончиком языка губ	+	норм.напряж ение	норм.	неполны й	выполня ет неточно	-	нормаль ный	-
6. Язык в форме "Чашечки"	+	норм.напряж ение	норм.	неполны й	выполня ет неточно	-	нормаль ный	-
7. Цокать языком "Лошадка"	+	норм.напряж ение	норм.	Полный	+	-	нормаль ный	-
8. "Маятник" язык вправо - влево	+	норм.напряж ение-	норм.	полный	+	-	нормаль ный	-
Для мягкого неба 1. Произнести зв. [а] на твердой атаке голоса при широко открытом рте	+	вялость	норм.	Енеполны й (произне сла тихо)	достаточ ная	-	снижен	-
2. Широко открыть рот и зевнуть	+	вялость	норм.	неполны й	достаточ ная	-	снижен	-

Таким образом у Лены Е. анатомическое строение артикуляционного аппарата без патологии. Пробные движения в основном выполняет правильно.

Переключаемость движений не затруднена. Предложенные упражнения выполняла охотно.

У Лены имеются достаточные артикуляторные возможности для правильного использования звуков речи.

Результаты исследования речевой моторики Артема П. представлены в таблице 6.

Таблица 6 - Результаты исследования речевой моторики Артема П.

Упражняемые органы движения	Наличие или отсутствие движения	Тонус	Активность	Объем	Точность	Замена	Темпы выполнения движения	Синкинезм
Для мышц лица. 1. Нахмурить брови (рассердиться)	+	норм.напряжение	норм.	+	+	-		+
2. Поднять брови (удивиться)	+	норм. Напряжение	норм.	+	+	-		-
3. Последовательно закрыть правый затем левый глаз	+	норм.напряжение	норм.	неполный	выполняет неточно	пытается закрыть правый глаз рукой	снижен	-
4. "Толстячок" (втянуть щеки)	+	норм.напряжение	норм.	+	+	-		-

5. "Худышка" (вытянуть щеки)	+	норм.напряж ение	норм.	неполный Недостато чно втягивает щеки	неточн о	-	снижен	образуют ся складки вокруг губ
Для челюстей 1. Рот широко открыть - закрыть	+	норм.напряж ение	норм.	+	+	-	нормаль ный	+ языка
2. движение челюсть вправо - влево	+	вялость	норм.	неполный	неточн о	-	снижен	-
Для губ 1. Растянуть губы в улыбке	+	норм.напряж ение	норм.	+	+	-	нормаль ный	-
2. Вытянуть губы "Трубочкой"	+	норм.напряж ение	норм.	+	+	-	нормаль ный	образуют ся складки вокруг губ
3. Попеременн о Улыбка - Трубочка	+	норм.напряж ение	норм.	+	+	-	нормаль ный	+ губ
Для языка 1. Язык широкий на нижней губе (лопаточкой)	+	норм.напряж ение	норм.	неполный	неточн о	Поднима ет бок. Края языка, поджима ет губы	снижен	+

2. Язык острый "Жало"	+	норм.напряжение	норм.	неполный	неточный	просто высовывается язык	снижен	-
-----------------------	---	-----------------	-------	----------	----------	--------------------------	--------	---

3. Попеременно "Лопаточка" - " Жало"	+	норм.напряжение	норм.	неполный	неточный	высовывается язык губы, то в улыбке, то сужаются	снижен	-
--------------------------------------	---	-----------------	-------	----------	----------	--	--------	---

4. "Качели" язык дотрагивается до губ	+	норм.напряжение	норм.	неполный	неточный	поджимается губы, рот открыт нешироко	снижен	+ языка
---------------------------------------	---	-----------------	-------	----------	----------	---------------------------------------	--------	---------

5. Круговые облизывания кончиком языка губ	+	норм.напряжение	норм.	неполный	неточный	поднимаются губы, движения отрывистые	снижен	-
--	---	-----------------	-------	----------	----------	---------------------------------------	--------	---

6. Язык в форме "Чашечки"	+	норм.напряжение	норм.	неполный	неточный	язык во рту, края языка подняты губы обхватывают язык	снижен	-
---------------------------	---	-----------------	-------	----------	----------	---	--------	---

7. "Лошадка" цокать языком	+	норм.напряжение	норм.	полный	неточный	-	нормальный	сопряженное движение челюстью
----------------------------	---	-----------------	-------	--------	----------	---	------------	-------------------------------

8. "Маятник" язык вправо - влево	+	норм.напряжение	норм.	+	+	-	нормальный	-
----------------------------------	---	-----------------	-------	---	---	---	------------	---

Для мягкого неба	+	норм.напряж ение	норм.	+	+	-	нормаль ный	-
1. Произнести зв. [а] на твердой								
атаке голоса при широко открытом рте								
2. Широко открыть рот и зевнуть	+	норм. Напряжение	норм.	+	+	-		-

Таким образом: у Артема П. анатомическое строение артикуляционного аппарата без патологии. К выполнению заданий проявлял интерес, пробные упражнения выполняет неточно и в неполном объеме. При затруднении перестает их выполнять. В процессе выполнения заданий наблюдалась синкинезии языка и губ. Переключаемость движений снижена.

У Артема П. нет достаточных артикуляторных возможностей для правильного использования звуков речи.

Состояние звукопроизношения.

Задание: Отраженное произношение звука: изолированно, в словах фраз; название предметов, изображенных на картинках.

Инструкция: а) повтори за мной; б) назови предмет, который здесь нарисован.

Таблица 7 – Результаты исследования состояния звукопроизношения Лены Е.

Звуки	Характер	Произношения	звуков
	изолированно	В словах	Во фразах
[б] - [п] - [м]	+	+Может пропускать	+Может пропускать

[в] - [ф]	+	+Может пропускать	+Может пропускать
[д] - [г] - [н]	+	+Может пропускать	+Может пропускать
[г] - [к] - [н]	+	+Может пропускать	+Может пропускать
[й]	+	+	Иены новая юбка
[с]	+	Ш [с] - [ш] (вешы - весы)	Саня катит Соню саней
[с']	+	+	Сима гусей писет
[з]	+	М [з] - [ж] (жубы - зубы)	Зоя вазу тавит
[з']	+	+	Зина читает газету
[ц]	+	М б [ц] - [ч] [т]	Сосняжетчиплятцып, цып, цып
[ш]	+	+	Кошка бежать мышка
[ж]	+	+	Ежак кушать малина
[щ]	С'; щ	Сетка, овощи	Шенкишоплютшотку
[ч]	+	+	Зачихакачата чай пют
[л]	+	+ лук, белка, м. Пропускать	Укоинаабабайка
[л']	+	+ Лена, липа	Олень с оленком
[р]	+	+ [р] [л], м. пропускать (туба, шал)	У бутиноадардаш
[р']	[р]	Искажает	Берозыгибы

Таблица 8 – Результаты исследования состояния звукопроизношения Артема П.

Звуки	Характер	Произношения	звуков
	изолированно	В словах	Во фразах

[б] - [п] - [м]	+	+	+
[в] - [ф]	+	+	+
[д] - [г] - [н]	+	+	+
[г] - [к] - [н]	+	+	+
[й]	+	+	+
[с]	м/з	+ искажает	Сани катются
[с']	м/з	+ искажает	+
[з]	м/з	+ искажает	+
[з']	м/з	+ искажает	+
[ц]	м/з	+ искажает	+
[ш]	+	+	Кошка бежит за мышка
[ж]	+	+	Ижигужутживику
[щ]	+	+ м б [щ] - [с']	Сенки щипют сетку
[ч]	+	+	Чиха пют чай
[л]	[в]	Вампа	Вампа соявана стое
[л']	-	Ипа, имон	Поена из ипы
[р]	-	- каова, ыба	У буатиныкадаши
[р']	-	Бееза	У беесывыисигибы

Таким образом: Лена Е. изолированно произносит практически все звуки. Искажает [р'] - [р] ; заменяет [щ] - [с] [ш]. Но в словах и фразах отмечаются множественные взаимозамены и пропуски имеющихся звуков. Для Лены характерны разнотипные нарушения звуков (замены и пропуски).

У Артема П. звукопроизношение нарушено в значительной степени. Наблюдается межзубное произношение звуков [с-с'], [з-з'], [ц] ; замена [щ] - [с], [л] - [в] ; отсутствуют звуки [л'], [р-р'].

В словах и фразах преобладают однотипные нарушения (искажения, замена, или пропуски звуков).

Уровень сформированности слоговой структуры Задание №1.

Повторение слоговых рядов.

Инструкция: Повтори за попугаем то, что он говорит.

Ребенку показывают изображение попугая и произносят слоги.

Таблица 9 – Результаты исследования уровня сформированности слоговой структуры по 1 заданию

Слоги	Лена Е.	Артем П.
Ауио	Аоио	Аои
Оуиа	Ои	Уиа
Па-ба	+	+
Га-да	Да-га	+
Га-да-га	Да-га-да	+
Га-ка-га	Га-ка-га	Га-га-га
Ма-мя	Ва-мя	Мя-ня
Ны-ни-ны	Ни-ни-ни	Ни-ни
Ви-вы-ви	Вы-вы-боф	Вы-ви-вы
Пух-мех-мох	Бих-мох	Пех-мох-мех
Кот-кит-ток	Кот-бик-кат	Кот-тик-ток
Бак-бык-бок	Бах-бых-бох	+
СА-ша-са	СА-са-ша	+
Ца-са	Га-ца	+

Та, фта, мна	+	+
Мну, ска		
Патакама	Капатама	Пакама
Бутакаво	Букатаво	Бутаво
Кыбабока	Бабота	кыбабо

Задание №2. Определить количество слогов в словах.

Инструкция: Назови сколько частей в слове.

Таблица 10 – Результаты исследования уровня сформированности слоговой структуры по 2 заданию

Слова	Лена Е.	Артем П.
Котята	Котяты - 3	Котята - 3 ма-ина
Малина	+ - 3	- 2
Победа	ба-бе-да - 3	побе-де - 2
Банты	Ба-ты - 2	Ба-ты - 2
Ира	И-ра-2	Иа-1
Аня	А-ня-2	Аня-1
Мак	Ма-к-2	Ма-к-2
Фен	Фе-н-2	Фе-н-2
Лев	Ле-ф-2	Еф-1

Таким образом у Лены Е. и Артема П. отмечается недостаточная слухопроизносительная дифференциация звуков (допускают большое количество ошибок при отраженном воспроизведении серии слоговых рядов).

Способность к фонематическому анализу и синтезу снижена. Лена Е. Допускает ошибки при определении первого и последнего звука в словах. При определении количества слогов в слове. Но даже при

искаженной звуконаполняемости слова способна определить количество слогов.

Артем П. затрудняется при определении количества слогов. Звуковой анализ слова ему недоступен.

При выполнении заданий Артем и Лена быстро утомились интерес к подобным заданиям был недостаточный.

Задание № 3. Отраженное повторение слов разной слоговой сложности.

Инструкция: повтори слова, которые я назвала.

Таблица 11 – Результаты исследования уровня сформированности слоговой структуры по 3 заданию

Слова	Лена Е.	Артем П.
1. двухсложные слова из 2-х открытых слогов: мама, ива, вата, ноты, кино, кони, муха, коты, ухо и т.д.	+	+
2. трехсложные слова из открытых слогов: охота, малина, панама, канава, минута, копыто, полено, монета, лимоны, колено,	Панана, кавата-канава,	Маина-малина Поено-полено
пионы, калина, тополи	катыпо-пакито, Молета-монета, Моли-лимоны	Имоны-лимоны Каин-колено Памана-панама
3. Односложные слова: дом, мак, пух т.д.	+	+
4. Двухсложные слова с закрытым слогом: диван, мебель, каток, веник, петух, венюк, туман, лимон, моток, пакет, Алик	+ мелен-мебель пехтук катот-каток Милон-лимон Мокот-моток	Мебей Имон Аик

<p>5. Двухсложные слова со стечением согласных в середине слова: банка, ветка, тыква, кофта, кепка, танки, папка, муфта, утка, лента, туфли, окно, тапки, камни, нитка, вафли, копна</p>	<p>+ тывка-тыква нуфта-муфта фали-вафли комна-копна ками-камни</p>	<p>Туфи Отно-окно Кокна-копна</p>
<p>6. Двухсложные слова из закрытых слогов: компот, тюльпан, Павлик, горшок, листик, мостик, зонтик, кустик, дождик, кувшин, фантик</p>	<p>Тюльпан-тупан Горшок-каршок Кустик-куртик Кувшин-куфин Мостик-мотик</p>	<p>Копот-компот Тюпан-тюльпан Гошок Кушин-кувшин</p>
<p>7. Трехсложные слова с закрытым слогом: бегемот, телефон, парашют, занавес, котенок, утенок, лесовоз, лесоруб</p>	<p>Бимот Тивифон Занавес-вавенес</p>	<p>Телефон Занус Висавод Висауб</p>
<p>8. Трехсложные слова со стечением согласных: комната, калитка, конфеты, котлеты, ботинки, посадки, тарелка, ландыши, бабушка, колбаса</p>	<p>+ кофета-конфета какеты-котлеты коматата-комната колбаса-баса</p>	<p>Комата Кофеты Котеты Ладуши кабаса</p>
<p>9. Трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом: ягненок, половник, садовник, памятник, резинка, карандаш, приемник, овечка</p>	<p>Паник-памятник Садовеник-садовник Зинка-резинка Каняняк Повоник-половник Ягненок Поник-приемник Даш-карандаш</p>	<p>Ниненек Повоник Памник Изинка Кадаш Пиеник</p>

10. Трехсложные слова с двумя стечением согласных: таблетка, матрешка, винтовка, игрушки	Табетка Матешка Витонка Маше Палетка гнушки	Табетка Матешка Митовка Нигушки
11. Односложные слова со стечением согласных в конце или начале слова: лифт, зонт, кнут, стол, стул, клей, хлеб, шкаф, слон	Хнут Кейл Хеб Сон, тол, тул, леб, каф	Ифт Жот Стух Сон
12. Двухсложные слова с двумя стечениями согласных: кнопка, клетка, плетка, гнездо, птички, внучка, тропка	Нопка-кнопка Кетка-клетка знездо-гнездо Пички-птички Петка-плетка, тапкитряпка	Копка Кетка Петка Пички Нучка, тьяпка
13. Четырехсложные слова из открытых слогов: черепаха, пианино, паутина, самолеты, чемоданы, телефоны, писатели, гусеница	Патина-паутина Чабананы-чемоданы Чепаха Пинано Телефоны-телефоны Гусина-гусеница	Чепаха Пиванино гусьница

Задание № 4. «Повторение предложений».

Инструкция: повтори предложение.

Таблица 12 – Результаты исследования уровня сформированности слоговой структуры по 4 заданию

Предложения	Лена Е.	Артем П.
1. Мальчики слепили снеговика	-	Мальчики сипилисеговика

2. Водопроводчик чинит водопровод	-	Поповодчик чинит водчик
3. Экскурсовод проводит экскурсию	-	Эскувод поводит эскуд

Таким образом, у Лены Е. отмечается грубое нарушение формирования слоговой структуры слова, которое имеет различный характер.

1. Нарушение количества слогов:

Сокращение (пропуск) слога: бимот-бегемот, тупан-тюльпан, баса-колбаса;

Пропускание слогообразующей гласной: патина-паутина, пинано-пианино;

Увеличение числа слогов за счет вставки гласных в стечение согласных: садовеник-садовник.

2. Нарушение последовательности слогов в слове:

Перестановка звуков соседних слогов: тывка-тыква, милон-лимон.

3. Искажение структуры отдельного слога:

Сокращение стечения согласных: хеб-хлеб, каф-шкаф.

У Артема П. также слоговая структура слов нарушена. Характер нарушений:

1. Нарушение количества слогов:

Сокращение (пропуск) слога: висипед-велосипед, тафой - светофор, каинколено;

Опускание слогообразующей гласной: гусьница-гусеница.

2. Нарушение последовательности слогов в слове:

Перестановка слогов: памана-панама;

3. Искажение структуры отдельного слога:

Сокращение стечений согласных: сон-слон, жот-зонт.

4. Уподобление слогов: ниненок-ягненок.

5. Антиципация - какадий-крокодил.

Преобладающим нарушением слоговой структуры слова у Артема П. является сокращение (пропуск) слога и трудности в звуковом наполнении слогового контура. Нарушения носят постоянный характер

У Лены Е. нарушения слоговой структуры более разнообразны. Среди прочих выделяются пропуски, замены и перестановки. Нарушения носят непостоянный характер.

Фонетико-фонематическая реализация слов также нарушена.

У Артема П. эти нарушения носят более стабильный характер и выражаются в искажении звуконаполняемости и слогового состава слова (ситиник - светильник, пиа - пила, сыкадаса - сковорода, Карлсон - кавос, пирожное - пиожое и т.д.)

У Лены Е. Такие нарушения менее стабильны и более разнообразны. Они выражаются:

В отсутствии слов (улитка, кроссовки - не знаю)

В искажении звуконаполняемости и слогового состава слова (апельсин - писин, черепаха - пашка, голубь - гобуюк)

В замене слов звукоподражаниями (поросенок - хрю-хрю, крокодил - рык, юла - гуя)

В неправильном выборе семантических признаков слова (кастрюля - суп, бутылка - банка)

В заменах слов мимико-жестикуляторной речью (матрешка - там, показываем на шкаф)

В использовании аномальных слов (ящерица - ларита)

В замене названия предметов словесным описанием (кукуруза - я это люблю, бидон - за молоко)

В свободных высказываниях Лена Е. Использует слова с предметным значением простой слоговой структуры слова и фразы сложной слоговой структуры называть отказывается.

Артем П. широко использует слова с предметным значением и со значением действия. Нарушения слоговой структуры слов в большей степени проявляется при произнесении фраз и предложений.

Вывод.

В результате проведенного констатирующего эксперимента было выявлено:

Таблица 13 – Итоговые результаты обследования

Основные характеристики	Лена Е.	Артем П.
1. Уровень речевой коммуникации	Низкий	Средний
2. Слуховые функции. Уровень развития слухового внимания	Сохранны. Снижен. Большая отвлекаемость, недостаточный объем внимания	Сохранны. Недостаточный. Внимание неустойчивое, снижен объем внимания.
3. Восприятие и воспроизведение ритмического рисунка отхлопыванием, отстукиванием и т.д.	Затрудняется. Искажает	Затрудняется
4. Фонематический слух (различение звуков, слогов, звуковой и слоговой анализ слова)	Нарушен. (замена звуков, нестойкое употребление звуков в речи, снижение слухопроизносительной дифференциации звуков; низкая способность к звуковому и слоговому анализу слова)	Нарушен. (замена, пропуски звуков, недостаточный уровень слухо-произносительной дифференциации звуков; низкая способность к слоговому анализу слова, звуковой анализ недоступен)

5. Слоговая структура слова	Грубо нарушена. Выделяются пропуски, замены слогов,	Нарушена. Преобладают сокращения и пропуски слов, нарушения
	перестановки внутри слогов	звуконаполняемости слогового контура
6. Звукопроизношение	Достаточная сохранность моторной деятельности артикуляционного механизма. Изолированно произносит все звуки. Разнотипные нарушения произношения звуков (замены, пропуски)	Нарушение артикуляторного механизма. Однотипные нарушения звуков (искажение, замена или пропуски)

Таким образом, результаты исследования показали что, что у Лены Е. и Артема П. имеют место выраженные отклонения в воспроизведении слоговой структуры слова. Причем уровень сформированности слоговой структуры слова у Лены гораздо ниже, чем у Артема П.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что процесс порождения речи нельзя ставить в зависимость от состояния речевой и неречевой моторики и сформированности различных психических функций или некоторых характеристик личности ребенка.

У ребенка-алалика отмечается достаточная сохранность движений артикуляторных органов на неречевом уровне функционирования артикуляционного механизма, а также относительная сохранность большинства звуков при произнесении их в слогах. То есть ребенок-алалик имеет достаточные артикуляционные возможности для использования звуков речи. Однако эти возможности не реализуются и на речевом знаковом уровне функционирования артикуляционного механизма возникает большое количество разнообразных и непостоянных замен, пропусков. Это объясняется неспособностью совершать сложные операции выбора и соотношения фонем.

Владея достаточным пассивным словарем ребенок-алалик испытывает стойкие затруднения в назывании слов. Нарушения актуализации слов вызываются не артикуляционными расстройствами и ограничением понятийной сферы, а расстройствами процесса поиска слов по его звуковым семантическим, ритмическим и морфологическим признакам. Ребенок - алалик затрудняется извлекать из памяти всю совокупность признаков слова или извлекает только отдельные его признаки. Этого оказывается недостаточно для актуализации слова и в результате слово не появляется или заменяется другими словами и звукокомплексами, часто несоответствующие искомому.

Это показывает, что для ребенка-алалика характерны фонематические нарушения, которые не определяются состоянием артикуляционной моторики и свидетельствует о том, что для алалии типично расстройство не моторного, а языкового уровня.

У ребенка с задержкой речевого развития в отличие от ребенка-алалика, нарушения слоговой структуры слова обусловлены расстройством моторного уровня деятельности артикуляторного механизма и несформированностью фонематического слуха. То есть ребенок затрудняется определять взаиморасположение и связь слогов в слове, а нарушенное звукопроизношение определяет пропуски и замены в слоговом составе слова.

Следовательно, процесс формирования слоговой структуры слова требует специального коррекционного воздействия, которое необходимо направлять на:

- развитие сенсорных возможностей ребенка;
- развитие способности к фонематическому анализу и синтезу;
- активизацию речевого подражания;
- на постановку отсутствующих и автоматизацию имеющихся звуков.
- Работу по всем направлениям проводится параллельно.

2.3.Коррекционно-педагогическая работа по формированию мыслительной деятельности детей с моторной алалией

На основании изученной литературы и результатов констатирующего эксперимента можно спланировать коррекционную работу, направленную на формирование слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста.

Коррекционная работа над формированием мыслительной деятельности слова строится на основе принципа системного подхода в коррекции речевых нарушений и классификации А.К. Марковой [11], которая выделяет 13 типов слоговой структуры слова по возрастающей степени сложности. Усложнение заключается в наращивании количества и использовании различных типов слогов.

Работа по устранению речевых нарушений предполагает:

- воздействие на все компоненты речевой системы;
- широкое использование учебно-игровых приемов;
- построение занятий с учетом возрастных и индивидуальных особенностей;
- индивидуально - дифференцированный подход.
- занятия целесообразно проводить индивидуально и по подгруппам.

Продолжительность занятий - 15-20минут.

Для устранения характерных искажений слоговой структуры слова необходимо специальное развития умения воспроизвести слово в его полном словесном составе. Для этого необходимо привлечь внимание ребенка к различию слов по их слоговому составу. Вначале от ребенка не требуется осознанного отношения к слогу как к части слова. Детям предлагается прислушаться к произношению слова. На этом этапе слова произносились скандировано. Каждое произнесение слова сопровождается ударом в ладоши. Дети по подражанию отхлопывали слоги и определяли количество слогов.

Затем дети самостоятельно определяли количество слогов в предлагаемых словах. Если подобные задания детьми хорошо усвоены, то им предлагается определить количество слогов в слитнопроизносимых словах.

Таким образом, дети сначала по подражанию, затем самостоятельно сочетают количество слогов в проговариваемом слове с одновременными движениями руки.

Затем детям дается зрительная опора слова в виде карточек или /и графической схемы, звуковой линейки. С помощью зрительной опоры детям можно объяснить, что слова бывают длинные и короткие, что слова можно отхлопать по карточкам, записать в виде схемы или отложить на звуковой линейке. Учат детей проговаривать слова так, чтобы каждый слог приходился на отдельную карточку. При выполнении подобных заданий необходимо постоянно спрашивать: «Это слово длинное или короткое».

На следующем этапе учат детей определению места слога в слове. Для этого дети самостоятельно выполняют схему слова (графически или с помощью карточек или звуковой линейки). Затем вместе с педагогом дети повторяли слово, выделяя слог, и определяли место слога в слове по схеме. Например, слово: собака. Произносят сооо-бака и показывают на первую карточку; произносят собааа-ка и показывают на вторую карточку; произносят со-ба-кааа и показывают на третью карточку.

Далее педагог произносит слово. На его фоне поочередно выделяет слоги. Дети самостоятельно определяют место слога в слове по графической схеме. Например, сооо-бака, где слог сооо? Покажите. Со-бааа-ка, где слог бааа? Покажите и т.д.

На следующем этапе детей учили выделять ударный слог. Педагог называет слово. Дети определяют количество слогов. Выполняют графическое изображение слова. Затем педагог повторяет это слово скандируя его, одновременно отбивая слоговый ритм хлопками. Ударный слог произносится

утрировано и отхлопывается с большей силой. Дети слушают и определяют выделенный педагогом слог, затем показывают его на своей схеме.

В дальнейшем педагог произносит слова, не отхлопывая слогового ритма, но выделяя ударный слог. После этого переходит к слитному произношению слова с выделением ударного слога. В результате дети должны самостоятельно отхлопывать слоговый ритм слова, выделять ударный слог и определять его место по схеме.

Подобные упражнения способствуют развитию слухового ритма. У детей воспитывается навык расчленять слово на слоги, узнавать по ритмическому рисунку заданное слово, самостоятельно придумывать слова на определенное число слогов или воспроизводить слова с опорой на предметную картинку. Педагог проводит слоговой анализ слова только когда знакомит детей со всеми средствами его проведения. Затем дети делают его самостоятельно с помощью взрослого.

Подобная работа проводилась после того, как дети научатся определять место звука в слове по принципу: начало-середина-конец слова.

Усвоению произношения слоговой структуры слова также способствуют артикуляционные упражнения по воспроизведению различных слоговых комбинаций (па-пу; та-то; ка-га). В ходе обучения эти слоговые комбинации усложняются. Количество слогов может увеличиваться, включаются закрытые и обратные слоги, стечение согласных.

Целенаправленное формирование слоговой структуры слова проводилось по двум направлениям: обучение произношению слов из имеющихся у ребенка звуков и работа над словом в период автоматизации новых осваиваемых звуков. Оба направления работы осуществлялись параллельно с самого начала обучения.

В первом случае работа над произношением слова тесно связана с активизацией речи ребенка, расширение его словарного запаса. Одновременно осуществлялась постановка отсутствующих и искаженных звуков. Этому

предшествовало уточнение артикуляции и звучание правильно произносимых звуков. Используемые при автоматизации звука слоговые ряды, дают возможность закреплять навык произношения слоговых контуров различного размера. Слоговые ряды, включающие в себя не только отрабатываемые, но и сохраняемые звуки (та-са; ма-ма-са) способствуют формированию у ребенка умения переключаться с одного слога, на другой и предупреждает ошибки уподобления слогов.

При введении отрабатываемого звука в слово необходимо соблюдать строгую последовательность слоговых трудностей.

Чтобы подобная работа не была механической и скучной для ребенка использовались различные игровые приемы, настольно-печатные игры, тщательно подбирались сюжетные и предметные картинки.

Вся работа включает два этапа: подготовительный и основной.

1. Подготовительный этап.

Цель: создание установки на коррекционную работу, повышение уверенности, воспитание фонематического слуха, самоконтроля.

2. Основной этап.

Цель: коррекционная работа по устранению нарушений слоговой структуры слова.

Методы: групповые и индивидуальные логопедические занятия.

На пропедевтическом этапе работа проводится по следующим направлениям: автоматизация речевого подражания; развитие слуховых функций; работа над слухо-речевым ритмом.

Для реализации этих задач используются следующие игровые упражнения.

Игра №1 «Фонетическая гимнастика».

Цель: Развивать фонематический слух, способность к звукоподражанию.

Ход игры: Спрашивать детей о том:

Как тикают часы? - Тик-так.

Как подзывают цыплят? - Цып-цып.

Как чикают ножницы? - Чик-чик.

Как жужжит жук? - Ж-ж-ж.

Как воет волк? - У-у-у.

Как поют комарики? - З-з-з.

Что просит сказать врач, когда осматривает горло? - А-а-а.

Как фыркает кот? - Ф-ф-ф и т.д.

Игра №2. «Ходьба».

Цель: развитие подражания телесным, словесным, дыхательным, артикуляционным движениям.

Ход игры: дети выполняют движения и проговаривают отдельные слоги.

Логопед: читает текст: Мы проверили осанку.

Дети становятся прямо (ноги вместе, голова немного поднята).

И свели лопатки (дети отводят плечи назад).

Мы ходим на носках (идут на цыпочках и произносят: ах-ах).

Мы идем на пятках (идут на пятках, произносят: ах-ах).

Мы идем как все ребята (шагают маршеобразно и произносят: ух-ух). И как мишка косолапый (идут размашисто, вразвалку, произносят: ох-ох).

Слоги проговаривают в такт шагов.

Игра № 3 «Труба».

Цель и ход игры: те же.

Логопед: Мы пришли и сели (сидят на стуле).

Играем на трубе (подносят кисти рук, сжатые в кулак к губам).

Подудим мы в свою трубу.

Ту-ту-ту, ту-ру-ру, бу-бу-бу, бу-ру-ру (при повторении игры меняется слоговый ряд).

Игра № 4. «Кто тебя позвал?» (проводится с группой детей).

Ход игры: Дети бегают по залу. На слова: «раз, два, три, в круг беги!» - все собираются в круг, а один выбранный заранее ребенок становится в центр круга. Дети, собравшись в круг, говорят:

Мы немного порезвились,
По местам все разместились.

Ты загадку отгадай:

Кто позвал тебя, узнай.

По окончании слов, кто-нибудь из детей называет ведущего по имени.

Водящий должен угадать, кто его позвал. Затем дети меняются местами.

Игра № 5. «Сделай как я».

Цель: развитие слухового внимания, умения воспроизводить различный ритмический рисунок.

Оборудование: бубны по количеству детей.

Ход игры: прослушать и воспроизвести заданный ритмический рисунок.

Логопед: отстукивает определенный ритм (за ширмой), затем предлагает ребенку его повторить. За правильный ответ ребенок получает фишку.

Игра № 6. «Отгадай что звучит».

Цель: развивать слуховое внимание.

Оборудование: музыкальные инструменты.

Инструкция: назвать музыкальный инструмент, который звучал.

Ход игры: за ширмой расположены музыкальные инструменты: дудочка, бубен, барабан, погремушка металлофон, дет.рояль.

Ребенок должен назвать музыкальный инструмент, который сейчас звучал (если ребенок затрудняется воспроизвести название инструмента, то он может показать его на картинке). За правильный ответ ребенок получает фишку.

Игра № 7. «Попугай».

Цель: развивать слуховое внимание, способность к звукоподражанию.

Оборудование: плоскостное изображение попугая.

Ход игры: ребенок внимательно слушает, что произносит говорящий попугай Петруша, и повторяет вслед за ним:

Па-па та-та са-за заз, тад, бац, бас,
Па-ба та-да зо-зу сок, цок, бос, сук,

Мы-ны-вы шашшапажа

Фы-гы-вы шошшопожа

Лы-зы-хы шум шуп ужа

Предлагаются слоги разной структуры, с учетом имеющихся у ребенка звуков.

За правильный ответ дети получают фишку.

Игра № 8. «Изменяем слово».

Цель: Закреплять представления о разной протяженности слов.

Логопед: Слова бывают длинные и короткие. Сейчас мы будем измерять слова. А помогут нам в этом наши ладошки (отхлопывание хлопками). Затем логопед показывает разные предметные картинки, называет слово, предлагает детям измерить слово, предлагает детям измерить слово хлопками. Используются слова 1-3 типов слоговой структуры с учетом изменяющихся звуков.

Игра № 9 «Эхо».

Цель: Стимулировать речевую активность.

Ход игры: Дети становятся друг против друга на определенном расстоянии. Один громко произносит разные звуки или слоги (А, М, ПО, УК, и т.д.), а другой тихо отзывается. Затем они меняются местами.

Игра № 10 «Подскажи кукле звук».

Цель: формирование навыка выделения последнего звука.

Оборудование: кукла.

Ход игры: объяснить детям, что кукла очень торопится, когда произносит слова, поэтому не все звуки слышны. Затем попросить поправить куклу, где это необходимо.

Текст: На солнышке грелся черноухий котенок... (К)

На него смотрел белолопый щенок... (К)

Он хотел его догнать... (Г')

А рядом по двору гулял важный петух... (Х)

За ним бегали куриц... (Ы) и цыплят... (А)

Хозяйка вынесла всем кор... (М)

Дети хором или по одному называют недостающий звук.

Игра № 11. «Найди слово».

Цель: учить детей интонационно выделять звук в слове.

Оборудование: предметные картинки.

Ход игры: предложить детям найти предмет в названии, которого есть звук "С". Сад, сани, сумка, сыр, стол, стул, самовар, самолет, лиса, лес, сено, сетка, гусь, заяка, зубы, коза, ваза, шуба, и т.д.

Игра № 12. «Телеграф».

Цель: закреплять представления о разной протяженности слов.

Ход игры: ребенок выбирает любую картинку и «передает» ее другому (отстукивает количество слогов карандашом).

Игра № 13. «Угадай слово».

Цель: закреплять представления о разной протяженности слов.

Ход игры: перед ребенком лежат 3-4 предметные картинки. Логопед отхлопывает количество слогов и предлагает ребенку определить это слово и назвать его.

Игра № 14. «Угадай звук».

Цель: закреплять правильную артикуляцию звуков.

Ход игры: педагог беззвучно произносит звуки (гласные и некоторые согласные). Дети отгадывают произносимый звук и громко называют его.

Кроме этого проводились специальные дыхательные упражнения, артикуляционная гимнастика, упражнения способствующие активизации и обогащению словарного запаса детей.

Итог работы на подготовительном этапе.

На подготовительном этапе дети научились прислушиваться к собственной речи и речи окружающих. У них возросла подражательная речевая активность. Дети познакомились с приемами слогового анализа слов. Проведена подготовительная работа для постановки отсутствующих звуков. Дети стали активнее на занятиях и более уверены в собственных возможностях.

Дети с интересом выполняют предложенные задания, особенно когда они носят соревновательный характер.

На основном этапе следует продолжать совершенствовать навыки слогового анализа слов, развивать фонетико-фонематические возможности детей.

Основной этап.

На основном этапе работа над слоговой структурой слова усложняется. Для игровых упражнений используются слова со стечением согласных разных типов слоговой структуры. Для проговаривания слоговых рядов также используются более сложные комбинации. Увеличивается количество слогов, включаются обратные и закрытые слоги, стечение согласных.

Кроме этого, формирование слоговой структуры слова, проводится параллельно с работой по постановке отсутствующих и искаженных звуков и в период автоматизации усваиваемых звуков (Артем П. постановка звуков [лл'], [р-р'], автоматизация [с, з-ц], Лена Ел. Автоматизация звуков [ч], [щ], [рр']).

Лексический материал упражнений содержит все части речи, а не только имена существительные. Упражнения использовались на индивидуальных занятиях, как часть занятия по коррекции звукопроизношения и на подгрупповых - в период автоматизации усваиваемых звуков.

На начальных этапах используются упражнения для отработки слогов 1-3 типа слоговой структуры, несмотря на то, что дети не допускают в этих словах ошибок. Это позволяет детям легче освоить разные виды по формированию слоговой структуры слова. А логопеду использовать эти виды работ на разном речевом материале с включением новизны по содержанию и форме. Лексический материал упражнений при необходимости делится на два занятия.

Упражнения для закрепления правильного проговаривания слоговой структуры слова.

Упражнение № 1. «Конец слова за тобой».

Цель:

1. Закреплять умение четко произносить слова слоговой структуры 1 типа.
2. Упражнять в простейшем слоговом синтезе.
3. расширять и активизировать словарный запас Оборудование: мяч.

Ход упражнения: бросая мяч ребенку, пропустить первый слог. Ребенок, возвращая мяч, говорит второй слог, затем называет слово полностью. Но нота ба баня

Ва вата ня няня

Да та дата ды дыня

Мя мята то ня Тоня

Би бита ду Дуня

Фа фата А Аня

Ва Ваня

Та Таня

Ка Катя и иди

Петя Петя бу буди

Ви Витя веди веди

Ми Митя гу гуди

Хо ходи

Упражнение № 2. «Найди, назови».

Цель:

1. закреплять умение четко произносить слова слоговой структуры 1 типа при образовании имен существительных множественного числа именительного падежа.
2. Расширять и активизировать словарный запас.
3. Развивать слуховое и зрительное внимание.

Оборудование: картинки с изображением предметов во множественном числе.

Ход упражнения: разложить перед ребенком картинки и предложить ему поиграть: Я назову предмет, а ты найдешь картинку, где таких предметов

несколько, и назовешь их: а) с окончанием - и мух - мухи дыня - дыни конь - кони мак – маки

б) с окончанием - ы

дуб - дубы кот -

коты нота - ноты

кит - киты ива -

ивы липа - липы

хата - хаты

Упражнение № 3. «Что ты делаешь?».

Цель:

1. Закреплять умение четко произносить слова 2-го типа слоговой структуры при употреблении первого лица единственного числа настоящего времени.
2. Расширять и активизировать словарный запас.
3. Развивать слуховое и зрительное внимание.

Оборудование: сюжетные картинки.

Ход упражнения: показать сюжетные картинки, на которых изображены дети, выполняющие разные действия. Сказать: " представь, что на картинках нарисован ты. Скажи что ты делаешь?".

Предполагаемые ответы: я копаю

Я катаю

Я болею

Я гуляю

Я думаю

Я падаю

Я бегаю

Я кидаю

Упражнение № 4. «Что сказал попугай Петруша».

Цель:

1. Упражнять в произношении слогов.
2. Развивать слуховое внимание.

Оборудование: плоскостное изображение попугая.

Ход упражнения: предложить детям повторить за попугаем Петрушой то, что он говорит. Вариант слоговых рядов:

1) Са-са-са-сад Са-са-са-сани

Со-со-со-сок

Су-су-су-сук 2)

ста-ста-ста сто-

сто-сто ста-сто-

спу сту-спы-ста

3) ска-аск ско-

оск ску-уск

скы-ыск 4) ле-

ле-ля-лепо ле-

ле-ле-Лена ли-

ли-ли-лиса ли-

ли-ли-липа 5)

аль-аль-даль

аль-аль-педаль

ель-ель-капель

Оль-оль-моль

6) ца-ца-певица

це-це-цены цо-

цо-лицо цы-цы-

синицы

Упражнение № 5. «Найди лишнее слово».

Цель:

1. Продолжать четко произносить слова 2-го типа слоговой структуры.
2. развивать слуховое внимание, память.

Ход упражнения: предложить детям послушать 4 слова и назвать слово, которое, отличается от основных. Слова произносить медленно и четко. За правильный ответ ребенок получает фишку. Предположительные ответы

Канава - канава - какао - канава какао

Минута - монета - минута - минута монета

Утенок - утенок - утенок - котенок котенок

Калина - малина - малина - малина калина

Колено - колено - колено - полено полено

Полина - Галина - Полина - Полина Галина

Панама - панама - помада - панама помада Упражнение

№ 6. «Назови ласково».

Цель:

1. учить, четко произносить слова 4-го типа слоговой структуры при употреблении имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.
2. Расширять и активизировать словарный запас.

Оборудование: мяч.

Ход упражнения: бросить ребенку мяч, называя предмет. Ребенок, возвращая мяч, называет его ласково: а) кот - котик ноль - нолик дом-домик том-томик год-годик

б) дым-дымок мед-

медок лед-ледок

ком-комоч дуб-

дубок

в) конь-конек пень-

пенек день-денек

тень-тенек

Для положительных результатов требовалось многократное повторение задания.

2.4. Анализ результатов контрольного эксперимента

По итогам проведения формирующего эксперимента мы провели повторное обследование детей 10-11 лет с общим недоразвитием речи. Организация, задачи и содержание исследования были такими же как при первом исследовании. Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 14.

Таблица 14 - Результаты исследования уровня мыслительной деятельности детей по трем методикам (контрольный эксперимент)

Условное имя ребенка	Показатель успешности		
	методика №1	методика №2	методика №3
	(%)	(%)	(%)
МБ	70	55	50
АП	45	40	35
РИ	50	35	25
АК	40	35	30
ВЛ	20	20	35
МН	55	15	20
ЭТ	20	15	15
ЛЕ	35	25	25
НХ	30	45	30
ДА	65	50	55
Средний показатель	43	33,5	32

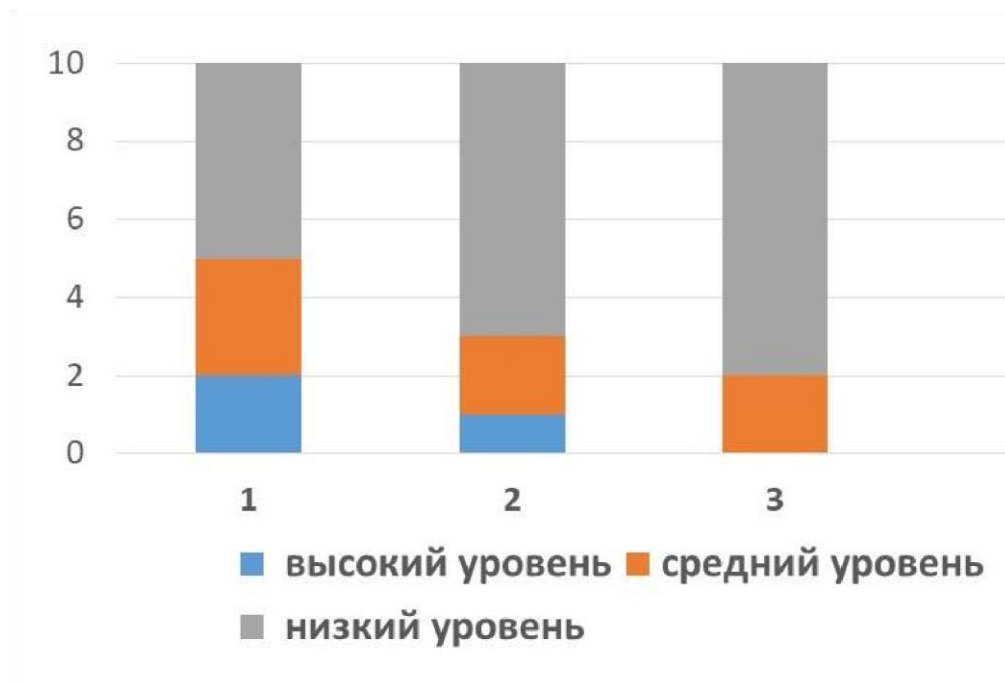
Как видно из таблицы 14, значительно вырос средний показатель успешности выполнения заданий по всем трем методикам. Для более наглядного представления покажем сравнительный анализ в таблице 15.

Таблица 15 - Результаты сравнительного анализа уровня мыслительной деятельности детей по трем методикам

Этап эксперимента	Средний показатель успешности		
	методика №1	методика №2	методика №3
	(%)	(%)	(%)
Констатирующий	38,9	29	28,5
Контрольный	43	33,5	32

Анализируя общие итоги исследования, необходимо обратить внимание на качественные улучшения в мыслительной деятельности детей с общим недоразвитием речи. Это еще раз подтверждает тот факт, что проделанная коррекционная работа принесла свои положительные результаты, значит оказалась эффективной.

Результаты исследования уровня мыслительной деятельности контрольного этапа эксперимента представлены на рисунке 2.



Методики исследования уровня развития мышления

Рисунок 2 - Результаты исследования уровня развития мыслительной деятельности детей с общим недоразвитием речи (контрольный эксперимент)

Как видно на рисунке 2, по результатам трех методик в исследуемой группе также не обнаружилось ни одного ребенка с наивысшим уровнем развития мыслительной деятельности. Преобладает низкий уровень развития наглядно-образного, словесно-логического мышления и уровня обобщения на уровне представлений у большинства детей. Однако появилась динамика изменений показателей. Выросло количество детей со средним уровнем развития мышления как по результатам выполнения первой методики, так и по второй и третьей. А диагностика по второй методике обнаружила наличие высоких показателей, которых не наблюдалось на констатирующем этапе.

Все это свидетельствует об эффективности проведенной коррекционно-логопедической работы.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

1. Во второй главе работы представлены результаты эксперимента, предполагающего исследование особенностей мыслительных процессов детей с общим недоразвитием речи III уровня; алалией.

Исследование проводилось на базе Коммунального государственного учреждения (КГУ) «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан). В исследовании принимали участие 10 школьников 10-11 лет с общим недоразвитием речи III уровня, среди которых один ребенок - с диагнозом «алалия».

Для исследования уровня мыслительной деятельности применялись следующие методики:

4. «Методика цветных прогрессивных матриц Дж. Равена»;
5. методика «Четвертый лишний»;
6. методика «Сюжетные картинки».

2. Мы подсчитали средний показатель успешности выполнения заданий по всем трем методикам.

По результатам методик в исследуемой группе не обнаружилось ни одного ребенка с наивысшим уровнем развития мыслительной деятельности. Большинство детей имеют низкий уровень развития наглядно-образного, словесно-логического мышления и уровня обобщения на уровне представлений.

Результаты исследования по методике «Матрица Равена», направленные на выяснение уровня развития наглядно-образного мышления показали, что у детей с общим недоразвитием речи 10-11 лет выполнение заданий вызывает большие трудности. Дети в большинстве случаев не могут сохранить в своей памяти показанный им образец и действуют ошибочно.

Большую сложность для детей, участвующих в обследовании оказались задания, выполнение которых основывалось на словесно-логическом мышлении и установлении причинно-следственных связей, отношений между объектами и событиями. Эти задания требовали также определенного уровня развития устной связной речи. Детей с высоким уровнем развития данного вида мышления не было выявлено, большинство детей показали низкий уровень развития (90%).

Мы также провели исследование нарушения слоговой структуры слова у детей с задержкой речевого развития и с алалией. Исследование

носило сравнительный характер и проводилось по нескольким направлениям. В исследовании приняли участие два ребенка: Лена Е. (усл. ЛЕ, 10 лет) - общее недоразвитие речи II уровня моторная алалия; Артем П. (усл. АП, 10 лет) - общее недоразвитие речи III уровня задержка речевого развития.

Результаты исследования показали что, что у обоих испытуемых имеют место выраженные отклонения в воспроизведении слоговой структуры слова. Причем уровень сформированности слоговой структуры слова у ребенка-алалика гораздо ниже, чем у второго испытуемого.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что процесс порождения речи нельзя ставить в зависимость от состояния речевой и неречевой моторики и сформированности различных психических функций или некоторых характеристик личности ребенка.

У ребенка-алалика отмечается достаточная сохранность движений артикуляторных органов на неречевом уровне функционирования артикуляционного механизма, а также относительная сохранность большинства звуков при произнесении их в слогах. То есть ребенок-алалик имеет достаточные артикуляционные возможности для использования звуков речи. Однако эти возможности не реализуются и на речевом знаковом уровне функционирования артикуляционного механизма возникает большое количество разнообразных и непостоянных замен, пропусков. Это объясняется неспособностью совершать сложные операции выбора и соотношения фонем.

Владея достаточным пассивным словарем ребенок-алалик испытывает стойкие затруднения в назывании слов. Нарушения актуализации слов вызываются не артикуляционными расстройствами и ограничением понятийной сферы, а расстройствами процесса поиска слов по его звуковым семантическим, ритмическим и морфологическим признакам. Ребенок - алалик затрудняется извлекать из памяти всю совокупность признаков слова или извлекает только отдельные его признаки. Этого оказывается

недостаточно для актуализации слова и в результате слово не появляется или заменяется другими словами и звукокомплексами, часто несоответствующие искомому.

У ребенка с задержкой речевого развития в отличие от ребенка-алалика, нарушения слоговой структуры слова обусловлены расстройством моторного уровня деятельности артикуляторного механизма и несформированностью фонематического слуха. То есть ребенок затрудняется определять взаиморасположение и связь слогов в слове, а нарушенное звукопроизношение определяет пропуски и замены в слоговом составе слова.

Следовательно, процесс формирования слоговой структуры слова требует специального коррекционного воздействия, которое необходимо направить на:

- развитие сенсорных возможностей ребенка;
- развитие способности к фонематическому анализу и синтезу;
- активизацию речевого подражания;
- на постановку отсутствующих и автоматизацию имеющихся звуков.
- Работу по всем направлениям проводится параллельно.

3. Мы разработали коррекционно-педагогическую работу по формированию мыслительной деятельности детей с общим недоразвитием речи, моторной алалией.

Коррекционная работа над формированием мыслительной деятельности строится на основе принципа системного подхода в коррекции речевых нарушений, по возрастающей степени сложности. Усложнение заключается в наращивании количества и использовании различных типов слогов.

Работа по устранению речевых нарушений предполагает:

- воздействие на все компоненты речевой системы;
- широкое использование учебно-игровых приемов;

- построение занятий с учетом возрастных и индивидуальных особенностей;
- индивидуально - дифференцированный подход.
- занятия целесообразно проводить индивидуально и по подгруппам.

Чтобы подобная работа не была механической и скучной для ребенка использовались различные игровые приемы, настольно-печатные игры, тщательно подбирались сюжетные и предметные картинки.

Вся работа включает два этапа: подготовительный и основной.

1. Подготовительный этап. Цель: создание установки на коррекционную работу, повышение уверенности, воспитание фонематического слуха, самоконтроля.

2. Основной этап. Цель: коррекционная работа по устранению нарушений слоговой структуры слова.

4. По итогам проведения формирующего эксперимента мы провели повторное обследование детей 10-11 лет с общим недоразвитием речи. Организация, задачи и содержание исследования были такими же как при первом исследовании.

Результаты контрольного эксперимента показали, что значительно вырос средний показатель успешности выполнения заданий по всем трем методикам. Это говорит об эффективности проделанной коррекционной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что алалия (от греч. *a* — отрицат. частица и *lalia* — говорю) — это отсутствие или недоразвитие у детей речи при нормальном слухе и достаточном уровне интеллекта. Обусловлена повреждениями речевых зон коры головного мозга во время родов, заболеваниями или травмам и мозга в доречевой период жизни.

Среди этиологических факторов выделяются также внутриутробные энцефалиты, менингиты, неблагоприятные условия развития, интоксикация плода, врожденная отягощенность, внутриутробные или ранние

прижизненные травмы мозга, болезни раннего детства с осложнением на мозг и т. д.

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.

В литературе имеются различные классификации алалии. В частности, А. Либманн выделил 4 формы алалии: моторную слухонемому, сенсорную слухонемому, сенсомоторную слухонемому, переходную форму между слухонемой и тяжелым косноязычием.

Выделяются разные степени тяжести алалии: от простой словесной неловкости до полной неспособности пользоваться разговорной речью. Различают моторную алалию, когда ребенок вообще не может говорить, хотя понимание обращенной к нему речи не нарушено, и сенсорную алалию, когда нет понимания обращенной к нему речи при своевременно появившейся речевой активности.

Таким образом, литературные - данные по проблеме алалии многоаспектны и разноречивы.

Возрастной период 10-11 лет является од ним из самых интересных и, в то же время, ключевых с точки зрения развития личности ребенка.

Предподростковый возраст является периодом интенсивного развития, качественного преобразования познавательных процессов: они носят опосредованный характер, становятся осознанными и произвольными. Ребенок овладевает своими психическим и процессам и, учится управлять вниманием, памятью, мышлением.

Овладение понятиями связано со сложной мыслительной деятельностью. Для усвоения понятия необходимо проанализировать его

свойства, входящие в негосоставляющие, установить между ними взаимоотношения, сравнить их по свойствам, объединить по классу, дать точную формулировку и т.д. Успешное овладение понятиями зависит от уровня развития мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, классификация и т.д.

Практически все исследователи предпубертативного возраста отмечают развитие интеллекта в качестве центральной линии психического развития в этот возрастной период.

В целях всестороннего и целостного изучения детей с алалией дефектологи и другие педагоги тщательно изучают анамнестические данные, документацию, представленную на ребенка, проводят его медицинское, психолого-педагогическое и логопедическое обследование.

Одним из методов обследования является сбор анамнестических сведений. В беседе с родителями устанавливается история развития ребенка до и после года (когда начал реагировать на свет, звуки, когда стал держать головку, садиться, вставать на ножки и ходить, первые слова и т. д.). Важно выявить характер и последствия перенесенных ребенком заболеваний, травм. Выявляется здоровье близких родственников (наличие отягощающих наследственных факторов), условия семейного воспитания. Данные, представленные матерью, должны быть проверены.

Для коррекции мыслительной деятельности детей, имеющих нарушения психического развития, необходимо учитывать индивидуальные возможности детей, стимулировать их интеллектуальную активность во всех видах деятельности и во всех формах, поощрять стремление к принятию любых видов самостоятельных решений, побуждать к таковым через создание игровых ситуаций и т.п.

Во второй главе работы представлены результаты эксперимента, предполагающего исследование особенностей мыслительных процессов детей с общим недоразвитием речи III уровня; алалией.

Исследование проводилось на базе Коммунального государственного учреждения (КГУ) «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан). В исследовании принимали участие 10 школьников 10-11 лет с общим недоразвитием речи III уровня, среди которых один ребенок - с диагнозом «алалия».

Для исследования уровня мыслительной деятельности применялись следующие методики:

7. «Методика цветных прогрессивных матриц Дж. Равена»;
8. методика «Четвертый лишний»;
9. методика «Сюжетные картинки».

По результатам методик в исследуемой группе не обнаружилось ни одного ребенка с наивысшим уровнем развития мыслительной деятельности. Большинство детей имеют низкий уровень развития наглядно-образного, словесно-логического мышления и уровня обобщения на уровне представлений.

Большую сложность для детей, участвующих в обследовании оказались задания, выполнение которых основывалось на словесно-логическом мышлении и установлении причинно-следственных связей, отношений между объектами и событиями. Эти задания требовали также определенного уровня развития устной связной речи. Детей с высоким уровнем развития данного вида мышления не было выявлено, большинство детей показали низкий уровень развития (90%).

Мы также провели исследование нарушения слоговой структуры слова у детей с задержкой речевого развития и с алалией. Исследование носило сравнительный характер и проводилось по нескольким направлениям. В исследовании приняли участие два ребенка: Лена Е. (усл. ЛЕ, 10 лет) - общее недоразвитие речи II уровня моторная алалия; Артем П. (усл. АП, 10 лет) - общее недоразвитие речи III уровня задержка речевого развития.

Результаты исследования показали что, что у обоих испытуемых имеют место выраженные отклонения в воспроизведении слоговой структуры слова. Причем уровень сформированности слоговой структуры слова у ребенка алалика гораздо ниже, чем у второго испытуемого.

У ребенка-алалика отмечается достаточная сохранность движений артикуляторных органов на неречевом уровне функционирования артикуляционного механизма, а также относительная сохранность большинства звуков при произнесении их в слогах. То есть ребенок-алалик имеет достаточные артикуляционные возможности для использования звуков речи. Однако эти возможности не реализуются и на речевом знаковом уровне функционирования артикуляционного механизма возникает большое количество разнообразных и непостоянных замен, пропусков. Это объясняется неспособностью совершать сложные операции выбора и соотношения фонем.

Владея достаточным пассивным словарем ребенок-алалик испытывает стойкие затруднения в назывании слов. Нарушения актуализации слов вызываются не артикуляционными расстройствами и ограничением понятийной сферы, а расстройствами процесса поиска слов по его звуковым семантическим, ритмическим и морфологическим признакам.

У ребенка с задержкой речевого развития, в отличии от ребенка алалика, нарушения слоговой структуры слова обусловлены расстройством моторного уровня деятельности артикуляторного механизма и несформированностью фонематического слуха. То есть ребенок затрудняется определять

взаиморасположение и связь слогов в слове, а нарушенное звукопроизношение определяет пропуски и замены в слоговом составе слова.

Следовательно, процесс формирования слоговой структуры слова требует специального коррекционного воздействия, которое необходимо направить на:

- развитие сенсорных возможностей ребенка;
- развитие способности к фонематическому анализу и синтезу;
- активизацию речевого подражания;
- на постановку отсутствующих и автоматизацию имеющихся звуков.
- Работу по всем направлениям проводится параллельно.

Нами предложена коррекционно-педагогическая работа по формированию мыслительной деятельности детей с общим недоразвитием речи, моторной алалией, которая предполагает:

- воздействие на все компоненты речевой системы;
- широкое использование учебно-игровых приемов;
- построение занятий с учетом возрастных и индивидуальных особенностей;
- индивидуально - дифференцированный подход.
- занятия целесообразно проводить индивидуально и по подгруппам.

Вся работа включает два этапа: подготовительный и основной.

1. Подготовительный этап. Цель: создание установки на коррекционную работу, повышение уверенности, воспитание фонематического слуха, самоконтроля.

2. Основной этап. Цель: коррекционная работа по устранению нарушений слоговой структуры слова.

По итогам проведения формирующего эксперимента мы провели повторное обследование детей 10-11 лет с общим недоразвитием речи.

Организация, задачи и содержание исследования были такими же как при первом исследовании.

Результаты контрольного эксперимента показали, что значительно вырос средний показатель успешности выполнения заданий по всем трем методикам. Это говорит об эффективности проделанной коррекционной работы.

Таким образом, подтвердилась гипотеза исследования. Достигнута цель исследования, задачи решены.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Августова, Р.Т. Говори! Ты это можешь [Текст]: книга для родителей /Р.Т. Августова. – М.: ООО «Издательство «Олимп»: ООО «Издательство АСТ», 2013. – 297 с.
2. Акишина, А. А. Жесты и мимика в русской речи [Текст]: лингвострановедческий словарь / А.А. Акишина, Х.Кано, Т.Е. Акишина. – М.: Русский язык, 2011. – 144 с.
3. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст]: Учебник для студ. дефектол. фак. педвузов /А. Аксенова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 302 с.
4. Аксенова, А.К. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках [Текст] / А.К. Аксенова, Э.В. Якубовская // Дефектология. – 2009. – № 6. – С. 32–37.
5. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей [Текст]: Книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. –272 с.
6. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход [Текст]: учеб.пособие / Т. В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб. : Питер, 2011. – 320 с.
7. Ахутина, Т.В. Смысловой и семантический синтаксис: Детская речь иконцепция Л.С. Выготского [Текст] / Т.В. Ахутина, Т.И. Наумова // Психолингвистические проблемы семантики / Отв. ред. А. А. Леонтьев, А. М.Шахнарович. – М.: Наука, 1983. – С. 196–209.
8. Бакшиханова, С.С. Анализ механизмов речепроизводства как психолингвистическая основа диагностики речевых дефектов в

- условиях бурятскорусского билингвизма [Текст]: Дис. ... канд. психол. наук / С.С. Бакшиханова. – Иркутск, 2000. – 176 с.
9. Басилова, Т.А. Современные проблемы психолого-педагогической коррекции нарушений интеллектуального развития у детей. Отчет о конференции [Текст] / Т.А. Басилова, Н.Л. Белопольская, Е.Л. Инденбаум // Культурно-историческая психология. – 2013. – №4. – С. 117–121.
10. Бгажнокова, И.М. Коррекционные задачи и основные направления в организации воспитательного процесса в детском доме (интернате) для детей с недостатками интеллекта [Текст] / И.М. Бгажнокова // Дефектология. – 2014. – № 5. – С. 30–39.
11. Бебешина, Н.Н. Развитие речи на уроках русского языка в V - VIII классах вспомогательной школы [Текст] / Н.Н. Бебешина, В.П. Свириденков. – М.: Просвещение, 1978. – 207 с.
12. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.Л. Белопольская. – 2-е изд., испр. – М.: Когито-центр, 2009. – 192 с.
13. Белянин, В.П. Живая речь [Текст]: Словарь разговорных выражений / В.П. Белянин, И.А. Бутенко. – М.: Изд-во ПАИМС, 1994. – 183 с.
14. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2012. – 400 с.
15. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности [Текст]: Учебнометодическое пособие / Д.И. Бойков. – СПб.: КАРО, 2011. – 288 с.
16. Борякова, Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний детьми 6-7 лет с задержкой психического развития при

- опоре на сюжетную картинку [Текст] / Н.Ю. Борякова // Дефектология. – 2001. – №5. – С. 53-58.
17. Бурменская, Г.В. Типологический подход в возрастной психологии развития [Текст] / Г.В. Бурменская // Вест. МГУ. Серия 14. Психология. – 2000. – № 4. – С.3-19.
18. Власова, Р.М. Мозговые механизмы номинативной функции речи [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р.М. Власова. – М., 2013. – 32 с.
19. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических ВУЗов. 5-е издание, переработанное и дополненное. [Текст] / Л.С. Волкова. – Издательство «ВЛАДОС», 2009.- 703с.
20. Волкова, Л.С., Селиверстова, В.И. Хрестоматия по логопедии. Уч. Пособие для студентов педагогических учебных заведений: В 2 т. Т 2. [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова.- М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1997. – 560.
21. Воронкова, В.В. Дифференцированный подход в коррекционно-развивающем обучении умственно отсталых школьников 1-4 классов [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Воронкова. – М., 2009. – 47 с.
22. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования [Текст] / Л.С.Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
23. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
24. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н.Гвоздев. – М.:Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 472 с.
25. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, 2014. – 240 с.

26. Гнездилов, М.Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников [Текст] / М.Ф. Гнездилов. – М. –Л.: Учпедгиз, 1947. – 135 с.
27. Гольдфарб, О.С. Невербальное общение и внушаемость детей с нарушениями интеллекта [Текст]: монография / О.С. Гольдфарб. – М.: АПК и ПРО, 2015. – 136 с.
28. Голян, Е.Г. Текст в разговорной речи. Понятие. Проблемы. Специфика [Текст]: автореф. дис. ... канд. фил. наук / Е.Г. Голян. – Саратов, 1997. – 22 с.
29. Гончарова, Е.Л. Внутренний мир человека как предмет изучения в специальной школе: опыт проектирования нового содержания обучения [Текст] / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Дефектология, 1998. – № 3. – С. 3–14.
30. Гордиевская, М.Л. Тенденции минимизации структуры высказывания в русской диалогической разговорной речи [Текст]: автореф. дис. ... канд. фил. наук / М.Л. Гордиевская. – М., 1996. – 20 с.
31. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации [Текст] / И.Н. Горелов / Отв. ред. Ярцева В.Н. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 112 с.
32. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики [Текст]: Учебное пособие / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2013. – 320 с.
33. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией [Текст] / О.Е. Грибова // Дефектология. – 2012. – № 6. – С. 7–16.
34. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е.Е. Дмитриева. – Н. Новгород, 2005. – 53 с.

35. Долгих, Л.Ю. Развитие связной речи учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида на основе коммуникативного подхода [Текст]: Учебное пособие для студентов факультета специальной педагогики и психологии / Л.Ю. Долгих. – Иркутск: Издво ГОУ ВПО «Иркут.гос. пед. ун-т», 2010. - 151 с.
36. Долгих, Л.Ю. Влияние коммуникативной ситуации на мотивацию речепорождения младших школьников с умственной отсталостью [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.Ю. Долгих. – М., 2003. – 19 с.
37. Дридзе, Т.М. Язык и социальная психология [Текст] / Т.М. Дридзе / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Высшая школа, 1980. – 224 с.
38. Дудник, Л.В. Экстралингвистическая обусловленность вариативности речи: на материале структурных вариантов речевого действия [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.В. Дудник. – Киев, 1978. – 23 с.
39. Елгина, С.В. Проявления интеллектуальных особенностей личности в речевой деятельности [Текст]: Дисс. канд. психол. наук / С.В. Елгина. – М., 2006. – 220 с.
40. Жумадилова, Г.А. Речевое развитие учащихся при восприятии и продуцировании текста [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Жумадилова. – СПб., 1994. – 16 с.
41. Заширинская, О.В. Дизонтогенетические особенности общения детей и подростков с умственной отсталостью [Текст] / О.В. Заширинская, П.Ю.
42. Калягин, В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. — М.: Академия, 2006. — 320 с.
43. Кулага // Вестник СПбГУ. – Сер. 12., 2011. – Вып. 3. – С. 97-104.

44. Земская, Е.А. Русская разговорная речь [Текст]: Лингвистический анализ и проблемы обучения: Учебное пособие / Е.А. Земская. – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Флинта: Наука, 2011. – 240 с.
45. Ивановская, О.Г. Речевое развитие младших школьников в образовательной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Г. Ивановская. – СПб., 2008. – 23 с.
46. Изаренков, Д.И. Обучение диалогической речи [Текст] / Д.И. Изаренков. – М.: Русский язык, 1981. – 136 с.
47. Ильина, С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых учащихся старших классов в процессе обучения русскому языку [Текст]: автореф. дис... дра. пед. наук / С.Ю. Ильина. – СПб., 2006. – 46 с.
48. Инденбаум, Е.Л. Психодиагностика нарушений развития у детей [Текст]: учеб. пособие / Е. Л. Инденбаум; Вост.-Сиб. гос. акад. образования. – Иркутск: Изд-во ВСГАО, 2011. – 153 с.
49. Инденбаум, Е.Л. Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития [Текст]: монография / Е.Л. Инденбаум. – Иркутск : ВСГАО, 2012. – 180 с.
50. Исмаилова, И.С. Специфические особенности развития связной речи у младших школьников с комплексными нарушениями зрения и интеллекта [Текст] / И.С. Исмаилова // Общественные и гуманитарные науки. – 2013. – № 4. – С. 239–243.
51. Исследование речевого мышления в психолингвистике [Текст] / Т.В. Ахутина, И.Н. Горелов, А.А. Залевская [и др.] / Отв. ред. Е.Ф. Тарасов. – М.: Наука, 1985. – 239 с.
52. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении [Текст]: Кн. Для учителя / В.А. Канн-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

53. Ключи к детской душе или как рассказывать и сочинять истории и сказки [Текст] / ред. А.С. Русаков. – СПб.: Образовательные проекты; СПб.: Речь; М.: Сфера, 2012. – 176 с.
54. Ковалева, М.Н. Психологические условия развития речевой активности младших школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.Н. Ковалева. – Хабаровск, 2010. – 22 с.
55. Колокольцева, Т.Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи [Текст] / Т.Н. Колокольцева. – Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 2013. – 260 с.
56. Комарова, С.В. Организация уроков развития устной речи с позиций коммуникативного подхода [Текст] / С.В. Комарова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 7. – С. 12–16
57. Коробейников, И.А. О соотношении и роли органических и социальных факторов в формировании диагноза «легкая умственная отсталость» [Текст] / И.А. Коробейников // Дефектология. – 2012. – № 2. – С. 14–21.
58. Кошечева, О.В. Онтогенез коммуникативной компетенции: речезанровый аспект [Текст] / О.В. Кошечева // Филология и человек: научный журнал. – 2012. – №1. – С. 147–153.
59. Куценко, Н.И. Некоторые особенности развития и структуры речи умственно отсталых детей [Текст] / Н.И. Куценко // Тюменский медицинский журнал, 2012. – № 1. – С. 16–17.
60. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст]: Кн. для логопеда / Р.И. Лалаева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 224 с.
61. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей [Текст]: избр. тр. / Ред. сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2010. – 224 с.
62. Леонтьев А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.

63. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
64. Лепская, Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). – М., 1997. – 152 с.
65. Лобкова, Г.Н. Встреча для Вас [Текст]: Учеб. пособие по практике устной речи / Г.Н. Лобкова, Н.И. Плотникова. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 104 с.
66. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) [Текст] / В.И. Лубовский. Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1978. – 224 с.
67. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
68. Львов, М.Р. Основы теории речи [Текст]: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / М.Р. Львов. – М., 2008. – 247 с.
69. Маллаев, Д.М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника [Текст] / Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, О.А. Бажукова. – СПб.: Речь, 2012. – 160 с.
70. Методы обследования речи детей [Текст]: пособие по диагностике речевых нарушений / ред. Г. В. Чиркина. – М. : АРКТИ, 2010. – 240 с.
71. Мильруд, Р.П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике (упрощенным предложениям) [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранный язык в школе. – 2009. – № 2. – С. 15–21.
72. Павлова, Н.В. Формирование функционально-семантической стороны качественной лексики младших школьников с нарушением интеллекта [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Павлова. – М., 2002. – 22 с.
73. Павлова, Н.Д. Коммуникативная функция речи: интенциональная и ин-

- 74.терактивная составляющие [Текст]: автореф. дис. ... д. психол. наук / Н.Д.Павлова. – М., 2012. – 60 с.
- 75.Песняева, Н.А. Учебный диалог как средство развития речевой деятельности младших школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Песняева. – М., 2004. – 24 с.
- 76.Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст]:учеб.пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
- 77.Петрова, В.Г. Роль речи в становлении мышления умственно отсталых
- 78.дошкольников [Текст] / В.Г.Петрова // Дефектология. – 2011. – № 3. – С.52–56.
- 79.Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж.Пиаже. – М.: Педагогика – Пресс, 1994. – 527 с.
- 80.Психоллингвистика [Текст]: Учебник для вузов / Под ред. Т. Н. Ушаковой. – М.: ПЕР СЭ, 2009. – 416 с.
- 81.Речь. Речь. Речь [Текст]: Книга для учителя / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Педагогика, 1990. – 336 с.
- 82.Ротенберг, В.С. Стратегия полушарий [Текст] / В.С. Ротенберг // Популярная психология: Хрестоматия / Сост. В.В. Мироненко. – М.: Просвещение, 1990. – С. 55–60.
- 83.Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2013. – 713 с.
- 84.Рябцева, С.Л. Диалог за партой [Текст]: Кн. для учителя / С.Л. Рябцева. – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.
- 85.Савина, Г.М. Особенности построения контекстных высказываний младшими школьниками с задержкой психического развития [Текст]:

- автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.М. Савина. – Нижний Новгород, 2010. – 24 с.
86. Самохвалова, А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция [Текст]: учеб.-метод. пособие / А. Г. Самохвалова. – СПб.: Речь, 2011. – 431 с.
87. Слепович, Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью: практика специальной психологии [Текст] / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. – СПб.: Речь, 2008. – 247 с.
88. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) [Текст] / Е.Ф. Соботович. – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с.
89. Хорошая речь [Текст] / Под ред. М.А. Кормилициной и О.Б. Сиротининой. Изд. 2-е, испр. – М.: Издательство ЛКИ, 2011. – 320 с.
90. Цветкова Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных: речь и интеллектуальная деятельность [Текст]: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. И доп. / Л.С. Цветкова. – М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: Модэк, 2008. – 424 с.
91. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст]: Учебное пособие / С.Н. Цейтлин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
92. Цукерман, Г.А. Взаимодействие взрослого и ребенка, творящее зону ближайшего развития [Текст] / Г.А. Цукерман // Культурноисторическая психология. – 2009. – № 4. – С. 61–73.
93. Чернышова, Е.Н. Обучение речевому общению младшего школьника в образовательном процессе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Чернышова. – Оренбург, 2007. – 23 с.
94. Чиркина, Г.В. Методическое пособие для учителя-логопеда к учебнику

- «Развитие речи» для образовательных учреждений V вида. 1 класс [Текст] / Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2010. – 152 с.
95. Чудинов, А.П. Проблемы формирования коммуникативных навыков у учащихся вспомогательной школы [Текст] / А.П. Чудинов // Речь и мышление детей с отклонениями в развитии: Сб. научн. Трудов / Ред. колл. В.В. Коркунов, А.Н. Нигаев, А.П. Чудинов. – Екатеринбург, Издво УГПИ, 1992. – С. 4-7.
96. Шахнарович, А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики [Текст] / А.М. Шахнарович. – М.: ИЯз РАН, 1999. –165 с.
- 97.186. Шипицына, Л.М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте [Текст] / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская. – СПб.: Речь, 2009. – 128 с.
98. Ширяев, Е.Н. Структура разговорного повествования [Текст] / Е.Н.Ширяев // Русский язык: Текст как целое и компоненты текста / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1982. – С. 106–121.
99. Щербакова, А.М. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / А.М. Щербакова, А.Ю.Шеманов // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 2. – С. 63–71.
100. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д.Б. Эльконин / Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.
101. Якубинский, Л.П. О диалогической речи [Текст] / Л.П. Якубинский // Язык и его функционирование: Избр. работы. – М.: Просвещение, 1986. –С. 17–59.

