




МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Использование информационно-коммуникационных технологий в
коррекции лексики у детей дошкольного возраста с моторной алалией**

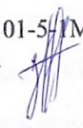
**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

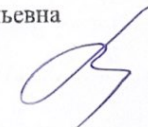
81,6% авторского текста
Работа рекомендована к защите
«*13*» *06* 2023 г.

И.о. директора института
 Комкова Т.Б.

Выполнила:

Студент(ка) группы ЗФ-509-101-5/1Мсс
Звездина Татьяна Васильевна 

Научный руководитель:

к.п.н., доцент
Резникова Елена Васильевна 

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	5
1.1 Понятие «лексика» в психолого-педагогической литературе.....	5
1.2 Развитие лексики у детей в онтогенезе.....	9
1.3 Роль информационно-коммуникационных технологий в развитии лексики у детей дошкольного возраста.....	14
1.4 Алалия. Определение, классификация.....	19
Выводы по 1 главе.....	25
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ.....	26
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с моторной алалией.....	26
2.2 Особенности лексики у детей дошкольного возраста с моторной алалией.....	35
2.3 Информационно-коммуникационные технологии в логопедической работе.....	38
Выводы по 2 главе.....	44
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ РАБОТЕ НАД РАЗВИТИЕМ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ.....	45
3.1 Изучение лексики у детей дошкольного возраста с моторной алалией....	45
3.2 Состояние лексики у детей дошкольного возраста с моторной алалией..	50
3.3 Коррекционная работа по развитию лексики посредством информационно-коммуникационных технологий у детей дошкольного возраста.....	54
Выводы по 3 главе.....	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	70
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	76

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития специальной психологии, коррекционной педагогики и логопедической практики все большее внимание уделяется изучению детей с нарушениями речи. Изучение контингента, требующего логопедического вмешательства, показывает тенденцию к увеличению сложной речевой патологии.

В отечественной специальной педагогике и психологии многочисленные исследования посвящены изучению различных научных аспектов, касающихся речевой деятельности детей с речевыми нарушениями, такими как моторная алалия. Значимость этой проблемы подчеркивается важнейшей ролью овладения правильной речью в развитии полноценной личности ребенка. Овладение слоговой структурой слов служит предпосылкой успешного усвоения буквообразований и обеспечивает плодотворное обучение ребенка в школе.

С каждым годом увеличивается число детей с тяжелыми нарушениями речи, причем у большинства из них наблюдается различная степень нарушения слоговой структуры слов. Если вовремя не устранить это нарушение, это приведет к негативным последствиям в развитии ребенка, в том числе к развитию замкнутости и комплексов. Эти проблемы не только помешают обучению, но и повлияют на способность ребенка общаться со сверстниками и взрослыми в будущем.

Многочисленные исследования были проведены различными авторами, в том числе Ж.А. Кузнецовой, В.В. Антипова, Г.В. Бабина, В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, Л.Р. Давидович, Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, В.К. Орфинская, Е.Ф. Собонович, Т.В. Туманова, Н.Н. Трауготт, О.Н. Усанова, Т.В. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и другие,

проанализировать специальную литературу, касающуюся особенностей речевого развития детей с речевой патологией.

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

При анализе как общей, так и специальной литературы были выявлены противоречия, касающиеся исследования моторной алалии. К ним относятся признание значимости активизации речи у ребят с моторной алалией, но отсутствие практических подходов, позволяющих проводить эффективную коррекционно-логопедическую работу с этими детьми. Кроме того, отмечается несоответствие в развитии речевых, интеллектуальных и сенсомоторных показателей, что подчеркивает необходимость дифференцированного подхода в развитии речевой активности на ранних этапах коррекции детей с моторной алалией.

Возникшая **проблема исследования** заключалась в определении оптимальных условий активизации речевой деятельности и установлении основных методов коррекционно-логопедического воздействия с детьми дошкольного возраста с диагнозом моторная алалия в связи с выявленными противоречиями.

Цель исследования: изучить теоретические источники по проблеме исследования и на практике показать возможность коррекции лексики у детей дошкольного возраста с моторной алалией посредством использования информационно-коммуникационных технологий.

Объект исследования: процесс коррекции лексики у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

Предмет исследования: особенности лексики у детей дошкольного

возраста с моторной алалией.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Изучить особенности развития лексики у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

3. Разработать план коррекционных мероприятий для детей с моторной алалией, с использованием информационно-коммуникационных технологий.

В соответствии с целью и задачами исследования были определены методы исследования. Теоретические методы исследования включали изучение научной литературы по проблеме, анализ подходов логопедов различных учреждений к формированию слоговой структуры слов у детей с нарушениями речи, проведение констатирующего эксперимента.

В качестве дополнительных методов исследования использовался анализ медицинской и педагогической документации: личных дел, протоколов ПМПК, медицинских карт, данных функционального обследования, речевых карт. Кроме того, были проведены беседы с воспитателями, родителями и учителями, тщательно изучена текущая учебно-программная документация.

База исследования: МДОУ «Детский сад №15». Адрес: 456410, Челябинская область, Чебаркульский район, село Кундравы, улица Куйбышева, дом 8А.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав заключения и библиографического списка.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «лексика» в психолого-педагогической литературе

Лексика (от гр. *lexikos* – «словарный») - это словарный состав языка. Согласно психолого-педагогической литературе, лексический аспект речи описывается как элемент образности, поскольку концентрация внимания на смысловой стороне слова помогает детям выбрать наиболее подходящее и выразительное слово или фразу, исходя из контекста высказывания.

В развитии речи дошкольника лексический аспект играет решающую роль. Для правильного формирования этой стороны необходимо обеспечить точное развитие фонетического и грамматического компонентов речи. На формирование личности ребенка большое влияние оказывает овладение родной речью, которая выполняет, прежде всего, коммуникативную функцию. Без хорошо развитых навыков общения эффективная социализация становится для ребенка сложной задачей.

Обогащение активного и пассивного словаря является важной частью развития лексической стороны речи. Словарный запас включает в себя все слова, которые ребенок понимает и использует. В словарном запасе существует пассивный словарь, включающий слова, которые ребенок понимает, но активно не использует, и активный словарь, состоящий из слов, привычно употребляемых в повседневной речи. Развивающая работа по совершенствованию этого аспекта речи направлена на расширение как активного, так и пассивного словарного запаса.

Основной акцент Т.Н. Ушакова делает на том, что развитие общего механизма речи в меньшей степени опирается на усвоение воспринимаемых слов, а в большей - на продуктивный принцип формирования языка. Это ведет

к саморазвитию языковой системы ребенка в его сознании, что приводит к значительному ускорению развития его речевых способностей.

Минимальной единицей речи является слово, которое приобретает внешнюю форму, называемую звуковой оболочкой. Эта звуковая оболочка состоит из одного или нескольких звуков, которые следуют правилам языка. Тем не менее, слово превосходит простое расположение звуков, поскольку оно обладает внутренней значимостью - лексическим значением.

Связь между словами в лексиконе подчеркивает А.Р. Лурия [37], поскольку они не являются независимыми сущностями, а скорее взаимосвязаны через семантические связи. В итоге создается всеобъемлющая система семантических полей. Как только человек начинает общаться вербально, он приобретает язык как средство, облегчающее восприятие и порождение речи. В процессе общения человек оперирует не только отдельными словами, но и семантическими полями, которые помогают выбрать наиболее подходящий и точный термин. С.Н. Цейтлин утверждает, что речь выступает в качестве основного фактора формирования когнитивного процесса. Благодаря вербализации приобретенный опыт организуется в единое семантическое пространство. Семантическое поле служит для классификации и воспроизведения информации, изображаемой и обозначаемой словами в сфере общения. Однако первоначально постижение предмета или явления проходит несколько этапов.

Формирование семантического поля начинается с начального этапа, который предполагает восприятие и координацию вербальных и невербальных ощущений в процессе анализа события и последующих высказываний о нем. На этом этапе происходит интеграция сенсомоторного символического логического опыта и лингвистического опыта. На последующем этапе происходит интернализация и семантическая интерпретация события в сфере внутренней речи и предикативных образов. Примечательно, что на этом этапе

особое внимание уделяется последовательному освоению двух уровней речи. Вначале грамматические структуры мозга получают и обрабатывают информацию от анализаторов, тем самым формируя лексико-грамматическое значение слова.

Формирование семантического поля понятий объясняется рядом авторов, в том числе А.И. Лаврентьевой, Р.И. Лалаевой, А.А. Леонтьевым, С.Н. Цейтлиным. На втором уровне в поверхностных грамматических слоях создаются семантические вербальные сети. Эти сети объединяют слова в виде словосочетаний и высказываний в смысловые блоки. Переходя к третьему этапу, осознанный смысл экстернализируется через использование морфологических, фонетических и синтаксических конструкций во внешней речи. По мере развития мышления и речи ребенка развивается его лексико-семантическая система, что приводит к обогащению и организации его лексикона. Этот процесс включает в себя группировку слов в семантические поля, где значение слова соответствует определенному понятию или явлению, существующему в реальности. В нем мы можем выявить отношения между предметом и обозначением, где называются предметы, явления, действия и признаки отношений. Помимо того, что слово называет конкретный, осязаемый и воспринимаемый в данный момент предмет, оно также обозначает понятие. Понятие представляет собой мысль, объединяющую предметы и явления в сознании человека на основе их существенных и значимых признаков.

Обучение лексическому аспекту языка вращается вокруг основной цели - овладения навыками использования слов. Эта цель включает в себя не только приобретение знаний о словах; она требует умения эффективно использовать слова в речи. Эта сложная задача включает в себя два важнейших аспекта: освоение лексики в собственной речи и понимание ее использования другими людьми. Важнейшее значение точности в иноязычном общении заключается в

точном употреблении слов, что подразумевает правильное сочетание слов в соответствии с нормами конкретного изучаемого иностранного языка. Эти нормы могут отличаться от норм сочетания слов в родном языке.

Согласно лингвистической и методической литературе, лексику можно разделить на группы по степени сходства (или несходства) в семантической структуре эквивалентов между родным и иностранным языками. К этим группам относятся:

- 1) Лексические соответствия, где значения полностью идентичны; однако такие соответствия редки в обоих языках;
- 2) Лексические пары, которые имеют общие основные значения, но при этом обладают дополнительными значениями;
- 3) Слова, которые в некоторой степени разделяют основные значения;
- 4) Слова, которые не совпадают в своих основных значениях, но имеют дополнительные значения.

Понимание слова может включать знание как его звуковой, так и графической формы. Не зная, как звучит слово, невозможно понять его на слух или правильно произнести. Аналогично, не зная письменной формы слова, его невозможно распознать при чтении или письме.

Что касается значения, то слова иностранного языка часто имеют несколько толкований. Хотя нет необходимости учить все эти значения сразу, полезно знать наиболее распространенные из них.

Таким образом, когда мы говорим об использовании слова, мы имеем в виду его употребление в предложении и социальные последствия, которые оно несет. Именно на этом этапе развивается социолингвистическая и социокультурная компетенция.

1.2 Развитие лексики у детей в онтогенезе

Созревание различных компонентов речи, включая фонетико-фонематические и грамматические структуры, тесно связано с развитием мышления и других когнитивных процессов у детей, что в конечном итоге влияет на рост их словарного запаса. В процессе речи дети используют слова только для того, что находится в пределах их понимания. Следовательно, словарный запас ребенка сначала состоит из слов с конкретными значениями, а затем переходит к словам более обобщающего характера.

На развитие словарного запаса на протяжении онтогенеза также влияет развивающееся восприятие ребенком действительности. Расширение словарного запаса ребенка происходит по мере того, как он встречает и знакомится с новыми предметами, явлениями, характеристиками и действиями. Их понимание мира расширяется как через невербальный, так и вербальный опыт, включая непосредственное взаимодействие с осязаемыми предметами и явлениями, а также через общение и взаимодействие со взрослыми.

Обсуждая ранние этапы развития речи ребенка, Л.С. Выготский определил основную цель как использование речи для установления связи с внешним миром и выполнения коммуникативной роли. В этот период действия ребенка, как правило, осуществляются в сотрудничестве со взрослыми, что приводит к коммуникации, которая носит контекстуальный характер.

Согласно современной психологической и психолингвистической литературе, основы развития речи закладываются под влиянием двух важнейших процессов. Первый процесс связан с невербальным взаимодействием ребенка с предметами, расширяющим его представление о внешнем мире с помощью органов чувств. Вторым фактором, влияющим на развитие речи, в частности на расширение словарного запаса, является речевая

активность взрослых и их взаимодействие с ребенком.

На начальных этапах взаимодействие взрослого с ребенком состоит в основном из эмоционального общения, которое способствует развитию у ребенка стремления к общению и выражению своих потребностей. Со временем взаимодействие взрослых переходит в знакомство ребенка с системой языка посредством звуковой символики. Затем ребенок сознательно включается в речевую деятельность и активно участвует в общении с помощью языка. Это «подключение» происходит, прежде всего, через использование основных речевых форм, включающих знакомые слова, связанные с определенными обстоятельствами.

Социальная среда, в которой воспитывается ребенок, играет важную роль в формировании его словарного запаса. Приобретение словарного запаса в значительной степени зависит от процесса коммуникации и может кардинально отличаться в зависимости от социокультурного фона семьи. Многочисленные исследования изучают развитие словарного запаса ребенка, рассматривая его с различных точек зрения, таких как психофизиологические, психологические, лингвистические и психолингвистические аспекты.

Такие исследователи, как М.М. Кольцова, Е.Н. Винарская, Н.И. Жинкин, Д.Б. Эльконин, широко изучали начальный этап развития речи, а именно овладение словом.

При переходе от первого ко второму году жизни ребенка вербальные стимулы постепенно приобретают все большее влияние. Тем не менее, как отмечает М.М. Кольцова, в этот период развития слова еще не отличаются друг от друга, и реакция ребенка вызывается совокупностью слов в определенном контексте.

Первоначально словесный стимул вызывает ориентировочный рефлекс, который проявляется в виде поворота головы или фиксированного взгляда. Впоследствии формируется рефлекс второго уровня на вербальные стимулы,

который основывается на рефлексе ориентации. Ребенок начинает имитировать и повторять вновь выученные слова, усиливая их присутствие в более широком спектре стимулов. На этом этапе развития речь ребенка включает в себя первые попытки артикуляции, называемые лепетными словами. Эти фрагменты слов обычно состоят в основном из ударных слогов, например, «моко» - «молоко» или «бака» - «собака».

В возрасте от 1,5 до 2 лет ребенок переходит от пассивного поглощения слов из окружающей среды к активному расширению своего словарного запаса с помощью вопросов, таких как «что это?» или «как это называется?». Сначала ребенок получает сигналы от людей в своем окружении, а затем осмысливает и усваивает функции этих сигналов.

В ассоциативном эксперименте Н.В. Серебряковой, проведенном в 1986 году, были выявлены определенные модели вербальных ассоциаций, наиболее распространенные среди детей 5-8 лет.

1. Синтагматические ассоциации возникают, когда слово-ответ и слово-стимул объединяются в словосочетание, обычно согласованное, например, «желтый - цветок».

2. Парадигматические ассоциации включают ассоциации, в которых слово-стимул и слово-ответ различаются только одним семантическим признаком, например, «дерево - сосна». Эти ассоциации означают различные отношения и способы отношения к стимулам. У детей дошкольного возраста наблюдается несколько типов парадигматических ассоциаций.

а) Синонимические ассоциации, которые выражают сходство в значении (например, «смелость-храбрость»). Однако такие реакции у детей дошкольного возраста встречаются редко.

б) Антонимические ассоциации, которые выражают противоположные отношения (например, «высокий-низкий»).

в) Ассоциации, обозначающие сходство, когда выбирается один элемент

из группы (например, цвета «желтый-красный» или домашние животные «собака-кошка»). Кроме того, к этой категории можно отнести ассоциации, изображающие числа в последовательности (например, «два-три»).

г) Родовые отношения отражаются в таких ассоциациях, как «посуда-кастрюля». По сравнению со взрослыми, связь «род-гендер» встречается реже у детей в возрасте 5-8 лет, что потенциально связано с ограниченным развитием навыков обобщения у детей.

д) Ассоциации, демонстрирующие отношения «целое-часть», можно увидеть в таких парах, как «дом-крыша».

3. Тематические ассоциации, как и парадигматические ассоциации, включают семантические реакции, которые указывают на отношения внутри определенного семантического поля. Тематические ассоциации возникают, когда слово-стимул и слово-ответ различаются по нескольким семантическим признакам.

По данным Н.В. Серебряковой (1986), у детей в возрасте 6-8 лет с типичным речевым развитием наблюдаются различные виды тематических ассоциаций. У детей есть уникальные ассоциации, которые отличаются по структуре отношений. Эти ассоциации можно разделить на различные типы: а) ассоциации, связывающие объект с его местоположением (например, «собака - конура»); б) ассоциации, связывающие объект с определенным действием (например, «посуда - мытье»); в) ассоциации, представляющие собой причинно-следственные связи (например, «смелость - победа»). Кроме того, существуют ассоциации, связанные с инструментом, используемым для выполнения действия, и объектом, связанным со стимульным словом (например, «бабочка - сачок»). Другие ассоциации подчеркивают связь между признаком и объектом, обладающим этим признаком (например, «желтый-солнышко»). Кроме того, существуют ассоциации, которые связывают образ действия с объектом (например, «весело-весело»), и ассоциации, которые

имеют общую характеристику (например, «бабочка-птица»).

Существует два подтипа ассоциаций между словами и словообразованием. Первый подтип включает слова-стимулы и слова-ответы, которые относятся к одной и той же части речи, например, заяц-кролик. Однако среди взрослых этот подтип встречается редко. Второй подтип состоит из слов-стимулов и слов-ответов, которые относятся к разным частям речи, например, «веселый-веселый». Как правило, связь между наречием и ответным словом отражает связь прилагательного с существительным, что свидетельствует об историческом развитии слова.

Ассоциации, связанные с грамматическими формами слова, часто воспроизводятся с ответными словами, причем наиболее распространены формы множественного числа. Однако этот тип ассоциаций редко наблюдается у взрослых, поскольку они не воспринимают формы слова как отдельные слова.

Фонетические ассоциации возникают, когда соответствующее слово имеет схожие согласные звуки со словом-стимулом, но не имеет очевидной семантической связи (например, бабочка - бабушка). Такие ассоциации редко встречаются у детей.

Ситуации, когда нет четкой семантической или грамматической связи или звукового сходства между словом-стимулом и словом-ответом, называются случайными ассоциациями (например, быстрый - груша). Как правило, дети, особенно в возрасте 5-6 лет, склонны ассоциировать стимульное слово с предметами, находящимися в их непосредственном окружении. Этот вид ассоциаций часто встречается у детей и был замечен Н.В. Серебряковой в 1986 году.

Характер вербальных ассоциаций меняется на протяжении всего языкового развития ребенка. По мнению Н.В. Серебряковой, примерно в 7 лет происходит заметный сдвиг в формировании лексической системы и

организации семантических полей. Этот сдвиг характеризуется значительным изменением соотношения парадигматических и синтагматических реакций в ассоциативном поле. Во взрослом возрасте во время ассоциативных экспериментов преобладают парадигматические ассоциации, что свидетельствует о становлении семантического поля. И наоборот, у детей 5-6 лет синтагматические реакции встречаются чаще и превосходят парадигматические по распространенности.

По мере взросления детей происходит изменение характера ассоциативных реакций в зависимости от речевого развития. В отличие от младшего возраста, парадигматические реакции становятся более распространенными, чем синтагматические, примерно в возрасте 7-8 лет. Кроме того, тематические ассоциации чаще наблюдаются у 5-6-летних детей, занимая второе место по частоте в возрасте 5 лет и третье - в возрасте 6 лет. Интересно, что тематические ассоциации даже превосходят по частоте парадигматические ассоциации в возрасте 6 лет. Однако к 7 годам тематические ассоциации значительно уменьшаются по сравнению с парадигматическими. Эти результаты свидетельствуют о том, что дети в возрасте 7-8 лет уже находятся в процессе формирования ядра своего семантического поля.

Итак, подход к поиску ассоциативных реакций у детей с нормальным речевым развитием претерпевает изменения по мере их взросления.

1.3 Роль информационно-коммуникационных технологий в развитии лексики у детей дошкольного возраста

Проблема развития речи дошкольников остается актуальной в современную эпоху, характеризующуюся повсеместным внедрением новых информационных технологий. Это связано с тем, что от уровня владения

речевыми способностями зависит дальнейшее усвоение знаний и общее развитие ребенка. В наше время родители, как правило, меньше читают детям и меньше поощряют диалоговое общение. В результате речь дошкольников недостаточно выразительна, что часто приводит к речевым ошибкам и ограниченным ответам, состоящим из одних слов. Из-за такого недоразвития речи и ограниченного словарного запаса дети часто теряют интерес к занятиям по развитию речи, что приводит к отсутствию учебной мотивации.

В таких обстоятельствах использование компьютерных технологий служит ценным инструментом повышения мотивации. Возможности компьютеров безграничны, что позволяет вовлекать дошкольников в захватывающие игровые сценарии, которые делают образовательную деятельность более осмысленной, интересной, привлекательной и по-настоящему современной.

Многие ученые из разных областей знаний, включая лингвистику, психологию и психолингвистику [такие как А.М. Бородич, А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтлин, А.М. Захарова и другие], широко изучали развитие словарного запаса у детей. Эти специалисты подчеркивают сложный характер процесса усвоения словарного запаса детьми дошкольного возраста. Особенно для дошкольников с речевым недоразвитием приобретение прочного словарного запаса представляет значительные трудности. Анализ развития словарного запаса у дошкольников с речевыми трудностями выявляет заметные отклонения от возрастных норм, ограниченный словарный запас, своеобразные особенности употребления и неточность использования слов.

Работая над коррекцией различных речевых нарушений и развитием речевых способностей, мы не только улучшаем когнитивные навыки детей, но и совершенствуем их психические функции. Словарный запас является жизненно важным элементом каждого варианта речевой деятельности - говорении, чтении и письме, поскольку он служит основным структурным

элементом и содержанием нашего общения. Овладение словарным запасом крайне важно для развития речевых навыков. По мнению А.А. Леонтьева, лексика - это сложная система, состоящая из взаимосвязанных слов, объединенных по различным критериям, таким как семантика, синонимы, лексические и тематические ассоциации, антонимические отношения. В рамках владения лексикой важную роль играют как словоупотребление, так и словообразование.

ИКТ включает в себя более широкий спектр инструментов и технологий, не ограничиваясь только компьютерами и программным обеспечением. Они включают использование компьютеров, Интернета, телевидения, видео, CD, DVD, мультимедиа, аудиовизуального оборудования и других ресурсов, которые предоставляют разнообразные возможности коммуникации. Для детей дошкольного возраста, обладающих наглядно-образным мышлением, понимание основывается на одновременном визуальном, аудиальном, интерактивном и предметном опыте. Для этого мы используем мультимедийные презентации, которые включают в себя различные элементы, такие как текст, изображения, рисунки, слайд-шоу и звуковое оформление.

Включая в свою работу мультимедийные презентации, мы можем предотвратить утомление детей, повысить их познавательную активность и в целом увеличить эффективность работы учителя. Использование мультимедийных презентаций на занятиях по развитию речи оказывается увлекательным для детей, так как экран привлекает их внимание так, как это иногда не удастся сделать на групповых занятиях.

Внедрение ИКТ в процесс развития речи дошкольников дает ряд преимуществ:

1. Расширяет представления детей об окружающем мире и обогащает их словарный запас.
2. Помогает детям выражать свои мысли более логично и связно,

позволяя им постигать глубокий смысл слов.

3. Развивает способность передавать впечатления от музыки, произведений искусства или визуальных образов, с которыми они сталкиваются.

4. Побуждает детей включать художественные качества языка в свою речь, и к концу программы у них может появиться желание создавать свои собственные художественные произведения.

5. Применение этих приемов постепенно воспитывает интерес к поэзии, загадкам и сказкам.

6. Данный подход доказывает эффективность сочетания групповых и подгрупповых занятий, а также баланса коллективной и индивидуальной работы с детьми.

Использование ИКТ в образовательной деятельности позволяет:

- Привлечь учащихся на повышенном эстетическом и эмоциональном уровне с помощью визуальных образов, анимации и музыки.
- Повысить наглядность и привлечь внимание учащихся.
- Доступ к широкому спектру дидактических ресурсов.
- Повышение общего качества образования.

Давайте рассмотрим уникальные аспекты компьютерных технологий на примере создания рассказов на основе картинок. К этой задаче можно подойти тремя различными способами:

1. Показ на экране последовательности из 3-4 картинок, изображающих связанную историю. Дети описывают события, изображенные на каждой картинке, рассматривая их как отдельные главы истории.

2. Предъявление детям одной картинке. Учитель предлагает им подумать, что могло произойти раньше и что может произойти потом. После того как дети поделились своими мыслями, рассказывается реальная история, при этом все картинки выводятся на экран.

3. Показ картинок на экране по одной, но в произвольном порядке, который не соответствует связному повествованию. Дети должны переставить картинки, чтобы установить логическую последовательность, а затем построить связный рассказ. Этот вариант задания является наиболее сложным, так как требует от малыша конкретного уровня развитого логического мышления.

При использовании ИКТ на занятиях по развитию речи дошкольников необходимо придерживаться рекомендаций СанПиН. В этих рекомендациях изложены конкретные требования к таким факторам, как размер экрана, высота установки, расстояние между ребенком и монитором, а также продолжительность и частота занятий. Соблюдение этих рекомендаций позволяет обеспечить активное вовлечение детей и повысить эффективность воспитательной работы педагога дошкольного учреждения.

Игровые приемы служат строительным материалом для развития основных компонентов образовательной деятельности, включая умение определять цели и действовать в соответствии с ними, контролировать и оценивать свои действия, наблюдать за действиями других. Кроме того, игры обеспечивают приятное средство для отработки и закрепления лексического материала. Однако необходимо тщательно подходить к выбору подходящей лексики. Предлагаемые слова должны часто использоваться в повседневной речи и обозначать понятия, знакомые ребенку. Дети дошкольного возраста лучше всего учатся, когда им предлагаются слова, обозначающие осязаемые предметы или действия, которые они могут видеть или с которыми физически взаимодействуют, например, цифры, цвета, игрушки, животные, члены семьи, части тела, еда и одежда.

Таким образом, для отработки и закрепления лексического материала можно использовать следующие упражнения: упражнения на отгадывание (например, слов, игрушек, картинок и загадок); физические упражнения

(например, определение действий, выполнение действий и выполнение инструкций); игры на внимание/понимание (когда учитель представляет лексический элемент рядом с игрушкой или картинкой, а дети коллективно повторяют только слова, связанные с визуальным образом); подбор слов или картинок по темам или ситуациям.

1.4 Алалия. Определение, классификация

Алалия у детей - это отсутствие или недостаточное развитие речи, вызванное физическими аномалиями в речевой коре головного мозга во время пренатального или раннего периода развития ребенка. («Логопедия» под ред. Волковой Л.С.).

Тяжелое речевое расстройство центрального происхождения, известное как алалия речи, характеризуется глубоким нарушением речевой функции, несмотря на сохранный слух и преимущественно сохранный интеллект. В случае возникновения алалии само недоразвитие речи оказывается системным. Алалия, одно из самых тяжелых нарушений речи у детей, характеризуется нарушениями всех ее компонентов. Она проявляется полным отсутствием речи, трудностями в понимании устной речи, общением посредством лепетных слов, а позднее, когда появляются зачатки речи, ограниченным словарным запасом, наличием аграмматизмов, нарушениями в структуре слогов и трудностями произношения. Без специализированной логопедической помощи дети с алалией могут либо начать говорить гораздо позже, чем дети с другими нарушениями речи, либо не говорить вообще. Именно поэтому алалия получила такое название: префикс «а» означает отсутствие чего-либо, а «lalia» - «речь» или «говорение».

Алалия речи считается очень тяжелым и длительным типом речевого расстройства. Многие дети, страдающие алалией, с трудом осваивают язык как

средство общения и часто остаются невербальными или частично невербальными даже после поступления в школу. Сложное сочетание языковых и неязыковых нарушений, связанных с алалией, не только затрудняет речевое общение, но и в определенной степени препятствует когнитивному развитию, влияет на некоторые аспекты личности и часто мешает удовлетворению основных потребностей и стремлений в период становления ребенка.

Для успешной коррекционной работы при алалии решающее значение имеет ранняя инициация (начиная с 3-4 лет), комплексный подход и систематическое вмешательство, затрагивающее все аспекты речи. Кроме того, необходимо способствовать интеграции речевого развития с созреванием психических функций. Моторная алалия в целом имеет более благоприятный прогноз по сравнению с сенсорной и сенсоневральной алалией, где прогноз неопределенный. Степень органического поражения мозга существенно влияет на прогноз. Кроме того, во время обучения в школе дети с алалией могут испытывать трудности с письмом, такие как дисграфия и дислексия.

Е.Ф. Собонович, В.А. Ковшиков, Б.М. Гриншпун и другие исследователи подчеркивают комплексный синдромный подход, используемый в настоящее время для анализа этого дефекта. Психолингвистический аспект занимает центральное место в их исследованиях.

Алалия послужила основой для различных классификаций, обусловленных разнообразными механизмами, проявлениями и степенью языкового недоразвития. В 1925 году Либманн классифицировал алалию на различные формы, такие как моторная тугоухость, сенсорная тугоухость, сенсомоторная тугоухость и переходная форма, находящаяся между тугоухостью и тяжелой косноязычием [1, с. 680].

Б.Ф. Собонович в 1985 году провел исследование данного расстройства, которое было посвящено психолингвистической структуре и механизмам

речевой деятельности. В своем исследовании он классифицировал алалию на основании преобладающих нарушений, наблюдаемых при усвоении парадигматической или синтагматической систем языка. По мнению Е.Ф. Собонович, моторная алалия относится к трудностям, возникающим при усвоении символической структуры языка, включая трудности в понимании правил сочетания и использования знаков при производстве речи [1].

В 1951 году Р.Е. Левина представила психологическую классификацию этого расстройства [3]. В рамках этой классификации Левина выделила следующие группы детей:

- Дети с дефицитом слухового (фонематического) восприятия,
- Дети с дефицитом зрительного (предметного) восприятия,
- Дети с дефицитом умственной деятельности.

Важно подчеркнуть наблюдение Р.Е. Левиной относительно отличительной особенности алалии по сравнению с другими нарушениями речевого развития. Левина провела исследование с участием группы школьников, которые обладали типичными слуховыми способностями, адекватным психическим развитием и полностью сформированными органами речи. Однако эти дети демонстрировали невосприимчивость к человеческим звукам и трудности в дифференциации звуков [10].

Более детальное изучение структуры моторной алалии позволяет выявить следующие аспекты:

1. Недостаточное владение символической структурой языка, характеризующееся неразвитыми способностями к программированию, отбору и анализу языковых элементов в процессе производства речи.
2. Неразвитые способности к отбору и комбинированию языковых элементов, что приводит к трудностям в построении связных языковых (и речевых) моделей.
3. Обсуждаются различные аспекты лексической и грамматической

организации, включая вопросы выбора и расположения слов, а также проблемы грамматической маркировки и фонетической реализации в разговорных выражениях.

4. Нарушена способность генерировать и структурировать высказывания, что включает трудности с выбором подходящих фонем, программированием внутри и между слогами (т.е. артикуляционное программирование), а также операции, необходимые для более глубоких уровней синтаксиса и семантического понимания, таких как внутренние речевые процессы.

Алалия характеризуется нарушениями как вербальных, так и невербальных компонентов, которые взаимодействуют сложным образом. Однако при исследовании алалии становится очевидным, что основными симптомами среди различных нарушений являются языковые расстройства.

По мнению В.А. Ковшикова, у детей с алалией, особенно с экспрессивной (моторной), наблюдаются фонематические нарушения, которые не зависят от состояния артикуляционного аппарата.

Эти лингвистические (речевые) нарушения при алалии характеризуются относительно сохранным функционированием исполнительного (моторного) уровня артикуляционного механизма [10].

При алалии часто встречаются случаи буквальных парафазий, персевераций и элизий - когда звуки в словах заменяются, навязчиво повторяются или теряются, соответственно. Интересно, что многие из звуков, с которыми сталкиваются алалики, могут быть точно произнесены при произнесении отдельно, вне слова. При нарушениях, наблюдаемых первоначально в артикуляционном комплексе звуков, подразумевается, что механизм, лежащий в основе экспрессивной (моторной) алалии, не зависит от состояния артикуляционной моторики. При алалии наблюдается заметное нарушение семантического аспекта речи. Замечено, что дети с алалией

обладают большим пассивным словарным запасом по сравнению с их активной речью. Как правило, преобладает использование предметной лексики, в то время как вербальная лексика, включая понимание и использование глаголов, значительно ограничена. Кроме того, наблюдается недостаточное понимание и использование предлогов. Кроме того, существует тенденция заменять одни слова другими, семантически связанными и существующими в одном ассоциативном поле. Например, вместо слова «стол» они могут произнести «стул» или аналогичные замены. Возможна также контаминация речи, при которой слоги из разных слов объединяются в одно слово. Например, вместо того чтобы сказать «крабовые палочки», они могут сказать «крабовые палочки».

Алалия сопровождается нарушениями в развитии грамматической структуры речи, при этом возникают нарушения в согласовании числа, рода, падежа и времени. В речи часто пропускаются предлоги. Что касается моторных навыков, то лица с алалией в основном овладевают номинативным уровнем речи, преимущественно распознавая названия предметов. При переключении внимания на невербальные симптомы алалии наблюдаются значительные неврологические проблемы. К ним относятся оральная апраксия, общая моторная неуклюжесть, нарушения мелкой моторики, признаки минимальной мозговой дисфункции, а также заметные вегетативные и сосудистые изменения. Речевой негативизм, характеризующийся нежеланием говорить, является общей чертой. Умственное развитие больных детей варьируется и часто задерживается по сравнению с нормой. Они часто демонстрируют расторможенное и импульсивное поведение, с трудом адаптируются к окружающей среде и проявляют выраженный дефицит в формировании игровой деятельности. Кроме того, алалики могут быть чувствительными, замкнутыми и часто проявляют агрессию.

Учитывая тяжесть речевого нарушения и прогрессию речевого развития,

Н.Н. Трауготт (1940) и Р.Е. Левина (1968) классифицировали различные этапы развития речи при алалии [9, с. 20]. Охватывая различные уровни тяжести, эта классификация включает спектр речевых проблем, которые варьируются от незначительных трудностей, связанных с недоразвитием фонетических и лексико-грамматических навыков, до полной неспособности использовать устную речь (полное отсутствие речи). На каждом этапе отдельные показатели определяют признаки речи, которые охватывают активный и пассивный словарный запас ребенка, звуковые компоненты речи и грамматическую структуру. Эти показатели оценивают стадию развития речи и служат основой для разработки решений в логопедии.

На начальном этапе развития речи вербальные средства общения почти или полностью отсутствуют. Словарный запас ребенка ограничен несколькими словами, обычно около 8-10. Эти слова обычно выражаются в лепете, когда звуки напоминают фрагменты слов. Например, ребенок может исключать первый звук («ухо» как «у»), выделять определенный слог («мама» как «ма») или повторять слог несколько раз («поезд» как «туту»). Часто лепет сопровождается жестами и мимикой, например, указыванием на предмет при произнесении определенного звука. Ребенок также может использовать общеупотребительные слова, но эти слова не полностью сформированы с точки зрения их звуковой структуры. Кроме того, эти слова часто имеют несколько значений. Например, говоря о «неприятностях», ребенок может ассоциировать их с любым неприятным событием из своей памяти. Аналогично, при работе с картинками слово «жук» может включать в себя различные образы, такие как «шмель» или «паук».

Состоящий в основном из звукоподражаний и лепета, активный словарь ребенка все еще находится на ранней стадии. Он включает в себя в основном небольшое количество общеупотребительных слов, имеющих неустойчивые и недифференцированные значения. Для профилактики алалии у детей важно

создать благоприятные условия во время беременности и родов и способствовать раннему физическому развитию ребенка.

Осуществление коррекционных мер по преодолению алалии также может помочь предотвратить возникновение вторичной умственной отсталости.

Выводы по главе 1

Азарт и интерес к лексическим заданиям приводят к лучшему запоминанию и чувству выполненного долга у детей, что мотивирует их продолжать обучение. Создание благоприятных условий обучения, в которых приоритетным является формирование лексической стороны речи, имеет решающее значение для успешного обучения. Своевременная и систематическая логопедическая помощь может помочь преодолеть общее недоразвитие речи. Поэтому понимание особенностей развития речи у ребят, имеющих общее недоразвитие речи, и того, как они влияют на языковые навыки, крайне важно. Не менее важно определить коррекционные приемы, улучшающие качество речи, в том числе и словарный запас.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с моторной алалией

Согласно различным исследованиям, проведенным Л.Б. Есечко [17], Р.Е. Левиной [23], А.К. Марковой [29], Е.Ф. Соботович [18], О.Н. Усановой [24] и другими, моторная алалия - это вид речевого недоразвития, который возникает из-за проблем коры головного мозга. Она характеризуется длительным отсутствием речи, а затем неправильным и искаженным использованием всех сторон родного языка (лексической, грамматической и фонематической) в различных видах речевой деятельности. Дети с моторной алалией обычно демонстрируют задержку речевого развития (после трех лет). Их словарный запас значительно ограничен, проявляется аграмматизм, измененное произношение и образование фонем. Их речь демонстрирует нарушенную слоговую структуру и недоразвитые фонематические процессы [32, с.67-75].

При моторной алалии отсутствие связной речи возникает из-за нарушений в программировании, выборе и синтезе речевых операций. Кроме того, не развито формирование внутренней речи. Эти нарушения развития обусловлены аномалиями в аналитико-синтетической деятельности мозга.

На протяжении многих лет ученые изучают проблему алалии у детей, заметный вклад в эту область внесли М.Е. Хватцев, Н.Н. Трауготт, Е.М. Мастюкова, С.Н. Шаховская и другие исследователи. Г.В. Гуровец, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, В.К. Орфинская, Е.Ф. Соботович и др. обратили внимание на задержку развития экспрессивной речи у лиц с алалией.

Трудности, возникающие при усвоении слоговой структуры слов, зафиксированы А.К. Марковой и О.Н. Усановой. В.А. Ковшиков и В.К. Воробьева выделяют качественные аспекты словарного запаса и нарушение

программирования речи при семантическом выборе слов.

У детей с алалией наблюдаются отклонения в психомоторном и когнитивном развитии. Согласно исследованиям Г.В. Марциевской, опорно-двигательные функции у детей с моторной алалией имеют задержку развития. Р.Е. Левина исследует нарушения слухового и зрительного восприятия, чувства ритма, неустойчивость внимания, а также проблемы зрительной и слуховой памяти. Исследования В.А. Ковшикова, Ю.Ф. Гаркуши, Е.Ф. Собонович, Р.Е. Левиной и других ученых посвящены изучению восприятия детей с алалией.

Для изучения особенностей речевого развития детей с алалией мы провели экспериментальное исследование с участием дошкольников 4,5-6 лет с моторной алалией. Каждый ребенок проходил индивидуальное обследование в специально разработанных условиях.

В ходе исследования мы использовали основополагающие методологические принципы логопедического анализа, разработанные Р.Е. Левиной и В.И. Лубовским. Кроме того, мы использовали тесты двигательных функций, рекомендованные А.Р. Лурия, Н.И. Озерецким и М.Б. Эйдиновой. Для дальнейшего совершенствования исследования мы использовали методы нейропсихологического исследования, разработанные Е.Н. Винарской, А.Р. Лурия и Л.С. Цветковой. Учитывая специфику задач нашего исследования и уникальные особенности детей данной категории, мы адаптировали методы и методики обследования, предложенные этими авторами. Эта адаптация учитывала комплексный характер обследования, в котором участвовало несколько экспертов.

При анализе результатов экспериментального исследования становится очевидным, что большинство участников (65%) были способны понимать и выполнять простые одношаговые инструкции, хотя и с помощью жестов. Однако они столкнулись с трудностями, когда им были представлены

многоступенчатые инструкции: они либо воздерживались от их выполнения, либо путались, либо отказывались выполнять. Более того, 35% участников не смогли понять поставленные задачи и не проявили склонности к выполнению действий, даже после повторных инструкций и четкого разъяснения шагов и последовательности.

В описательном исследовании коммуникации было отмечено, что 80% участников узнавали свои имена и откликались, когда их звали мать или родственники. Тем не менее, они не могли самостоятельно произнести свои имена и могли только повторить слог или частичный звук, например, сказать «Ма» для Маши, «Тятя» для Вики и «Ти» для Германа. И наоборот, остальные 20% детей не отвечали на вопрос «Как тебя зовут?».

На вопрос «Сколько тебе лет?» 65% детей указали на имя, хотя и не всегда точно. Остальные дети не пытались вступить в разговор. Кроме того, менее половины участников смогли ответить на вопрос о своих игрушках, перечислив 1-3 названия, используя лепетные слова со значением (например, би-би, ляля, туб-туб). Остальные дети, наоборот, не смогли ответить на этот вопрос и отказались от помощи в виде картинок с игрушками или наводящих вопросов.

Из анализа диалогической речи можно сделать вывод, что большинство участников положительно реагировали на устные вопросы. Они демонстрировали понимание вопросов экспериментатора и пытались вступить в диалог, о чем свидетельствует активное использование лепета, семантически значимых слов и жестов. Однако 35% испытуемых либо не поняли задание и вопросы, либо полагались на невербальную коммуникацию, либо отказались отвечать. Во всех случаях испытуемые не владели разговорными словами и фразами.

Во время задания на описание игрушки, после получения подробных инструкций и наводящих вопросов об объекте, 25% участников попытались

составить лепетное «словосочетание». Эти комбинации часто были аграмматичными и обычно состояли из осмысленного слова в паре с жестом или действием с игрушкой (например, произнося «папа в^ж в^ж в^ж в^ж в^ж в^ж», катая машинку по столу, или «маси бу би-би»). Напротив, 55% испытуемых пытались подобрать 1-2 семантически значимых лепетных слова к картинке, следуя подходу «существительное-звук-имитация» (например, говоря «дай, би-би, ла, си»). Однако 20% участников не смогли дать никакого ответа. Они столкнулись с трудностями при выполнении задания и либо молчали, либо отказывались от помощи, либо реагировали криком, хватанием игрушки или плачем.

В ходе исследования всем детям были представлены три предмета и предложено определить их составляющие. В этой конкретной ситуации 65% участников поняли инструкцию. Однако вместо того, чтобы назвать конкретные части предмета, они ссылались на его функциональную связь и подкрепляли свой ответ демонстративным жестом. Например, на просьбу назвать части чайника один ребенок ответил: «Тя. Пи», жестом показывая, что пьет из кружки. Аналогично, когда его спросили о составляющих стула, другой ребенок указал на стул, на котором сидел, и сказал: «Там. Там».

При анализе уровня обобщения большинство участников (65%) продемонстрировали удовлетворительное понимание инструкции. Однако вместо того, чтобы использовать обобщенные понятия, они заменяли их «словами-звуками-имитациями» из своего активного словаря. Например, при обсуждении обуви они произносили «топ-топ», для игрушек - «би-би», для фруктов - «ам-ам», а для мебели - «паштет». Напротив, остальные испытуемые (35%) столкнулись с трудностями при выполнении задания и не давали ответов на вопросы экспериментатора. Тем не менее, когда им предлагалось показать конкретные предметы из различных лексических тем, например, чашку, они пытались передать знакомство с ними с помощью жестов или вокализации.

Во время задания на имитацию звуков животных большинство участников (75%) вместо использования необходимых глаголов произносили звукоподражания из собственного активного словарного запаса. Например, на вопрос о том, какой звук издает корова, они ответили «му-у-у-у», имитировали «ку-ку-ку» для петуха и произносили «гав-гав» для собаки. В отличие от них, остальные участники испытывали трудности при выполнении задания и не вступали в активный разговор с экспериментатором.

В задании «Назови, что делает» дети с ограниченным словарным запасом не смогли самостоятельно произнести глаголы. Вместо этого они активно использовали звукоподражание, жесты рук, мимику и вокализацию. Например, когда ребенка спрашивают о действиях дятла, он может ответить «тук-тук», имитируя при этом действие, сжимая кулаки и постукивая ими вместе, чтобы воссоздать звук удара клюва птицы о дерево. Аналогично, они могут использовать сжатый кулак для постукивания по столу, чтобы имитировать действие.

Что касается согласования существительных с прилагательными, большинство детей (80%) не смогли сделать это правильно. Они постоянно давали один и тот же ответ независимо от контекста. Кроме того, задание либо не смогли, либо не захотели выполнить 30% детей. Значительная часть детей демонстрировала эхолалию в отличие от самостоятельного образования множественного числа существительных. Это включало повторение формы единственного числа существительного за экспериментатором, но не точное воспроизведение полного звукового рисунка слова. Как правило, воспроизводился только один слог. Однако они успешно выполняли задание по демонстрации различных предметов, что свидетельствует о том, что их понимание не пострадало и эти существительные уже были частью их пассивного словарного запаса.

Только 25% детей с моторной алалией продемонстрировали понимание

обычных предлогов, используемых в повседневной речи, таких как "в" и "на". Однако, когда дело доходило до реального выполнения соответствующих действий, эти дети часто путали предлоги. И наоборот, остальные 75% участников вообще не понимали предлоги. Никто из испытуемых не использовал предлоги в активной речи.

Значительная часть испытуемых, 35%, во время оценки слоговой структуры слов выразили неспособность воспроизвести слово целиком и отказались повторять его за экспериментатором. Однако, когда слово произносилось по слогам и детей просили повторить каждый слог отдельно, они успешно их воспроизводили. Тем не менее, они в основном отказывались и молчали, когда их просили произнести два или три слога вместе.

Во время динамического праксис-теста "кулак - ребро - ладонь" было замечено, что 65% участников демонстрировали движения, которые в некоторой степени совпадали с движениями во время упражнения "зеркало". Однако их движения были медленнее, и они часто испытывали трудности с переходом из одной позиции в другую, застревая в определенных положениях. Например, когда нужно было изменить позу, ребенок обычно менял позу сначала на одной руке, а затем на другой, при этом зрительно фокусируясь и концентрируясь. В результате не было одновременной смены позы, и последовательность поз часто нарушалась. Ребенок выглядел озадаченным, смотрел на пример, собственные движения рук и пытался исправить ошибки.

Отсутствие кинестетического осознания неправильного положения рук наблюдалось у 25% испытуемых. Даже когда экспериментатор указывал на неправильную позу, это не приводило к исправлению ошибок. Кроме того, 10% участников отказались выполнять задание, выражая это плачем и фразами типа "ни-ни-ни-ни" или "и-му" (означающими "я не могу"). Несмотря на усилия по обучению и руководству при выполнении задания "рука ко рту", благоприятные результаты не были достигнуты.

Когда участников попросили самостоятельно выполнить то же действие, все они не смогли выполнить его без демонстрации и словесных инструкций экспериментатора. Они с трудом запоминали последовательность поз и выглядели растерянными, что приводило к длительным паузам. Только при наличии визуального сопровождения дети возобновляли свои движения и действия. Предполагается, что трудности в выполнении этого задания могут быть связаны с левополушарной недостаточностью и, следовательно, с нарушениями речевого развития, часто наблюдаемыми у этой группы детей.

Все испытуемые (100%) в тесте на зрительно-моторную координацию оказались неспособны выполнить задание, поскольку не понимали, как одновременно менять положение рук, и испытывали трудности с синхронизацией движений. Скорость выполнения задания значительно снижалась, и они часто застревали на одном движении. Необходимо было постоянно демонстрировать образец и привлекать их внимание к нему. Кроме того, дети демонстрировали сильное мышечное напряжение и крепко сжимали руки в кулаки. Требовался постоянный контроль за выполнением образца, так как если дети переключали внимание на движения экспериментатора, а не на свои руки, их собственные движения либо полностью прекращались, либо они начинали выполнять задание симметрично, используя обе руки, в результате чего получалось либо два кулака, либо две ладони.

Недостаточная организация поведения и индивидуального развития, наряду с отсутствием мотивации к общению, способствуют недоразвитию речи у детей с моторной алалией. Следовательно, их трудности в общении проистекают из отсутствия желания общаться.

Дети с моторной алалией проявляют определенные особенности в музыкальных элементах своей речи, таких как мелодия, ритм и интонация. В то время как некоторые из них могут не проявлять никаких особенностей, у других может быть монотонная и плохо модулированная речь, лишенная

выразительности. В некоторых случаях наблюдаются нарушения ритма и темпа речи и неправильная расстановка логических ударений. Кроме того, эти дети часто испытывают трудности с точной передачей желаемого выражения речи на этапе чтения [10, с.97]. Следовательно, языковые нарушения являются основным фактором, обуславливающим структуру речевого дефекта при моторной алалии.

Исследования, проведенные Л.Б. Есечко [17], Е.Ф. Соботович [19], Н.Н. Трауготт [11], О.Н. Усановой [25] и другими учеными, показали, что слоговой состав слов при моторной алалии отличается неустойчивостью. Было замечено, что овладение отдельными звуками речи не всегда обеспечивает овладение слоговым составом. Слоговая структура слов может быть искажена, несмотря на правильное произношение отдельных звуков. Искажения звукового состава слов проявляются по-разному, например, опущением или заменой звуков и слогов, ассимиляцией, перестановкой звуков и слогов, добавлением слогов, введением слогаобразующего гласного. Трудности произношения особенно заметны в словах со сложными или артикуляционно малококонтрастными звуками и их сочетаниями [31, с.73].

Трудности возникают с двусложными словами, имеющими различные типы слогов, а также с односложными словами, в которых наблюдается скопление согласных звуков. Деформация таких слов часто происходит за счет укорачивания слогов [29, с.156-176]. По данным Е.Ф. Соботович, у детей с моторной алалией наблюдается длительное и последовательное сокращение структуры слогов, в то время как типично развивающиеся дети овладевают структурой многосложных слов с четырьмя и более слогами к трем годам [18, с. 75]. В этой категории детей С.Н. Шаховская выделяет наиболее часто встречающиеся случаи уменьшения или добавления количества слогов. Редукция слогов при моторной алалии демонстрирует большую устойчивость по сравнению с искажениями звукового состава слов. Как отмечает В.А.

Ковшиков, нарушения в слоговой структуре в основном связаны с упрощением, в результате чего возникают конструкции типа СГ, СГС, ССГ, реже встречаются звуковые вставки [21, с.158].

Сокращение количества слогов является первичным проявлением нарушения слоговой структуры. Как правило, ударный слог сохраняется в слове, но остальные слоги могут быть опущены. [30, с.148].

Анализируя речь детей с моторной алалией, О.Н. Усанова сосредоточилась на усвоении согласных. Она пришла к выводу, что наиболее распространенная ошибка связана с редукцией согласных. Усанова также разработала коэффициент для измерения устойчивости звукосочетаний. Согласно ее выводам, у детей с моторной алалией наиболее устойчивыми оказываются слияния, содержащие контрастные звуки. Степень контраста напрямую коррелирует со стабильностью слияния. Усанова также заметила, что стабильность варьируется внутри каждой группы в зависимости от различных факторов. Для слияний со звуками одного и того же метода обучения наиболее стабильными являются слияния со звуками, различающимися по месту образования. С другой стороны, для звуков из разных методов образования, значительное различие в образовании является достаточным для стабильности. И наоборот, слияния со звуками, имеющими одинаковое место образования, обычно неустойчивы. Эти звукосочетания различаются по способу образования [25, с.78].

Согласно выводам О.Н. Усанова, сокращение слоговых структур у детей с моторной алалией имеет особую характеристику. В сокращенном варианте двухслогового слова не всегда сохраняется ударный слог. Аналогично, в трехсложных словах не всегда сохраняется ударный слог или первый слог [24, с.96].

2.2 Особенности лексики у детей дошкольного возраста с моторной алалией

Различные аспекты речевой деятельности детей с нарушениями речи, в том числе с алалией, анализировались в многочисленных исследованиях в области отечественной специальной педагогики и психологии. Изучением проблемы алалии у детей ученые занимаются на протяжении десятилетий, заметный вклад внесли такие исследователи, как М.Е. Хватцев, Н.Н. Трауготт, Е.М. Мастюкова, С.Н. Шаховская и другие. Более позднее развитие экспрессивной речи при алалии отмечали Г.В. Гуровец, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, В.К. Орфинская, Е.Ф. Собонович и другие специалисты.

А.К. Маркова и О.Н. Усанова описывают трудности в усвоении слоговой структуры слов, а В.А. Ковшиков и В.К. Воробьева выделяют качественное своеобразие словарного запаса и нарушение процессов семантического выбора слов при речевом программировании.

В настоящее время у детей с алалией отмечаются недостатки в психомоторном и когнитивном развитии. Так, исследования Г.В. Марциевской свидетельствуют о задержке развития опорно-двигательных функций у детей с моторной алалией. Кроме того, Р.Е. Левина подробно описывает нарушения слухового и зрительного восприятия, нарушения чувства ритма, неустойчивость внимания, недостатки зрительной и слуховой памяти.

Восприятие детей с алалией изучали также такие известные исследователи, как В.А. Ковшиков, Ю.Ф. Гаркуша, Е.Ф. Собонович, Р.Е. Левина. Алалия характеризуется глубоким отсутствием речевой функции, вызванным органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Недоразвитие речи при алалии является системной проблемой, затрагивающей все ее компоненты, включая фонетико-фонематический и лексико-грамматический аспекты.

В отличие от афазии, которая влечет за собой утрату существующих языковых способностей, алалия отличается изначальным отсутствием или серьезным ограничением экспрессивных или импрессивных языковых навыков. Этот вид языковых нарушений возникает при органическом повреждении языковых центров на этапах внутриутробного, внутриутробного или раннего (до 3 лет) развития ребенка [32, с.53].

По данным современных исследователей, алалия диагностируется примерно у 1% детей дошкольного возраста и 0,6-0,2% детей школьного возраста, причем у мальчиков она встречается в два раза чаще, чем у девочек. Алалия определяется как клинический диагноз, соответствующий речевому наблюдению за общим недоразвитием речи в области логопедии.

За годы изучения этого вопроса было предложено множество классификаций алалии, основанных на механизмах, симптомах и тяжести речевого недоразвития. В настоящее время в логопедии используется классификация В.А. Ковшикова, которая выделяет следующие виды алалии [21, с. 114]:

1. Экспрессивная (моторная) алалия
2. Импрессивная (сенсорная) алалия
3. Смешанная (сенсомоторная или моторно-сенсорная алалия с преобладанием нарушения развития экспрессивной или импрессивной речи).

Созревание нервных клеток тормозится при органических повреждениях мозга, в результате чего они остаются в незрелом состоянии в виде молодых нейробластов. Это приводит к снижению возбудимости нейронов, заторможенности основных нервных процессов и функциональной истощенности клеток мозга. Хотя повреждение коры головного мозга при алалии минимально, оно обширно и затрагивает обе стороны мозга, тем самым ограничивая независимый компенсаторный потенциал развития речи [26, с.58]. При моторной алалии наблюдаются отчетливые признаки невербальной

(неврологической, психологической) и вербальной речи.

При моторной алалии речевое высказывание характеризуется наличием кратких, несложных предложений, состоящих из одной или двух частей. В результате заметно нарушается формирование связной речи. Дети с моторной алалией с трудом связывают события, различают первичные и вторичные элементы, устанавливают временные отношения, определяют причину и следствие и эффективно передают смысл различных явлений и событий.

Дети с тяжелой моторной алалией демонстрируют ограниченные речевые возможности, в основном состоящие из подражания звукам и произнесения отдельных слов шепотом. Эти попытки общения часто сопровождаются оживленной мимикой и жестами [13, с. 128].

Среди детей с диагнозом моторная алалия 3-го уровня значительно преобладают (48%) анамнестические данные, указывающие на нарушения развития во внутриутробном периоде.

Среди них было отмечено несколько условий, в том числе:

1. Пять человек испытали сильный токсикоз во время беременности.
2. Был один случай тяжелого инфекционного заболевания матери, в частности, вирусного гепатита, во время беременности.
3. У одного человека были травмы плода.
4. У двух человек наблюдались маточные кровотечения в первой половине беременности.
5. Из общего числа рассмотренных случаев были выявлены различные факторы, способствовавшие неблагоприятным исходам беременности и родов.
6. Один человек пережил психологическую травму во время беременности.
7. У двух человек наблюдалась внутриутробная гипотрофия плода, а у двух других - внутриутробная гипоксия плода.
8. Кроме того, в двух случаях наблюдался резус-конфликт.

Примечательно, что у значительного большинства, 90% детей, в анамнезе были неблагоприятные роды. К ним относятся:

1. Четыре случая тяжелых и затяжных родов.

2. У одного человека были роды с акушерским вмешательством в виде «выдавливания плода», у трех человек - кесарево сечение, у одного - роды с применением щипцов.

3. Один случай родов под анестезией.

4. Два случая асфиксии плода.

5. Один случай травмы шейного отдела позвоночника.

На детей с моторной алалией влияют различные постнатальные факторы, в том числе:

1. Один случай постгипоксической энцефалопатии.

2. Один случай билирубиновой энцефалопатии.

Таким образом, было четыре случая тяжелых инфекционных заболеваний с такими симптомами, как лихорадка, потеря сознания и судороги. Еще один случай связан с травматическим повреждением головного мозга, приведшим к сотрясению. Раннее психомоторное развитие этих детей характеризовалось общим беспокойством, симптомами постгипоксической энцефалопатии и задержкой формирования двигательных функций. Невролог наблюдал за всеми девятью детьми в течение года, и они начали ходить в возрасте от 12 до 15 месяцев.

2.3 Информационно-коммуникационные технологии в логопедической работе

В коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения речи, перспективным инструментом стали новые информационные технологии. Дети повсеместно любят играть на компьютере, и возможность

заниматься с ним служит дополнительным стимулом для выполнения заданий. Компьютерные развивающие игры вызывают у детей высокий уровень мотивации и способствуют активному подходу к занятиям. Кроме того, интерес к заданиям сохраняется в течение более длительного времени. Использование компьютеров позволяет детям с нарушениями речи в определенной степени самостоятельно оценивать правильность выполнения заданий, так как они могут видеть результаты своих действий на мониторе.

Содержание, формы и методы специального образования, а также профессиональное мышление логопедов в последние годы являются предметом постоянной и открытой дискуссии [1].

Для достижения максимального успеха в развитии детей с особыми когнитивными потребностями задачи развивающего образования рассматриваются как методологические проблемы. Для решения этих вопросов был разработан ряд подходов, включая:

1. Системный подход к изучению и коррекции речевых нарушений, основанный Р.Е. Левиной [3] и А.Н. Корневым [4].

2. Пропаганда деятельностного подхода к обучению Л.С. Выготским [5], П.Я. Гальпериним [6], Н.Ф. Талызиной [7].

3. Использование компьютерных средств обучения, предложенных В.В. Давыдовым [8], В.В. Рубцовым [9], И.А. Моревым [10] и др.

4. Концептуальные основы интеграции информационных технологий в специальное образование, представленные О.И. Кукушкиной.

На протяжении длительного времени коррекционно-образовательная работа с детьми, имеющими отклонения в развитии, включает использование специализированных или адаптированных компьютерных программ, прежде всего для обучения, диагностики и развития [1].

Успех такого подхода зависит от квалификации логопеда, владения им современными средствами ИКТ и умения индивидуализировать среду

обучения для каждого ребенка. Такой персонализированный подход должен обеспечить мотивацию к решению существующих проблем и одновременно способствовать формированию позитивной психологической атмосферы, предоставляющей учащимся определенную свободу в выборе учебных занятий и методов.

Из-за отсутствия интерактивного оборудования во многих дошкольных учреждениях нашего города использование интерактивных и мультимедийных средств, предназначенных для развития и мотивации детей к обучению, остается ограниченным. В результате, в качестве учебных пособий в основном используются компьютеры, так как они предоставляют широкие возможности для представления учебной информации и повышения мотивации детей.

На своих занятиях я пользуюсь самостоятельно созданными презентациями «Времена года», «Животные жарких стран», «Мой город», «Птицы», «Домашние животные», «Транспорт», «Посуда», «Дикие животные» и др., обучающими видеороликами и мультфильмами. Однако мне хотелось добиться большей вовлечённости детей, чтобы они были не только зрителями, а непосредственными заинтересованными участниками при использовании технических средств. Тогда я начала создавать интерактивные игры на основе презентаций с гиперссылками. Так появились игры на автоматизацию звуков, на развитие навыков звукового анализа и синтеза, фонематического слуха, лексико-грамматических категорий. Но создание подобных игр требовало больших затрат времени, поэтому я стала искать альтернативу – специально разработанные компьютерные программы.

В современную эпоху в образовательном процессе широко используются электронные технологии. Компьютеры могут играть разные роли в образовании, в зависимости от возраста ученика и конкретной используемой технологии. Они могут быть противниками в играх, рассказчиками, репетиторами или экзаменаторами. Различные решения были разработаны для

развития таких психических функций, как зрительное и слуховое восприятие, внимание, память и вербально-логическое мышление. Эти решения доказали свою эффективность при обучении детей с нарушениями речи [4, 5, 18].

Компьютерное обучение можно разделить на два типа. Первый тип предполагает прямое взаимодействие между учащимися и компьютером, когда компьютер выполняет задания в соответствии с инструкциями учителя. Второй тип предполагает взаимодействие учителя с компьютером вместо ученика. В этом случае компьютер помогает учителю контролировать и управлять процессом обучения и коррекции. Например, он может генерировать результаты тестовых заданий с помощью электронной "речевой карты". Такая информация может быть ценной для отслеживания хода развития речи у детей с речевыми нарушениями [6, 9].

У детей с тяжелыми нарушениями речи часто отмечаются ограниченные когнитивные способности, эмоционально-волевая незрелость, трудности в контроле волевой деятельности, нарушение некоторых когнитивных функций и моторики, заметная моторная неуклюжесть. Их трудоспособность значительно снижена, а традиционные методы и приемы, используемые в коррекционных целях, часто не приносят желаемых результатов. Поэтому таким детям крайне важно находиться в среде, способствующей развитию их сенсорно-перцептивной сферы и стимулирующей их речевую активность, поскольку они нуждаются в дополнительной стимуляции [7, 10, 15, 16, 17].

С развитием науки и техники в середине 20-го века появились микропроцессоры и компьютеры. Эти инновации значительно повысили эффективность коррекционных и образовательных процессов, позволив индивидуализировать процесс обучения для детей с нарушениями развития. В результате улучшилась индивидуализация [1, 2, 12, 13, 19]. Еще один важный аспект коррекционно-образовательного процесса сегодня связан с использованием различных компьютерных технологий. Внедряя современные

информационные технологии, логопеды могут рационализировать свои задачи, создавая отчеты и расписания в электронном виде, уменьшая зависимость от бумажных носителей. Кроме того, это позволяет разрабатывать наглядные и дидактические пособия для занятий. Кроме того, компьютерные технологии повышают мотивацию ребенка к логопедическим занятиям, стимулируют речевую и познавательную активность, повышают уверенность в себе [3, 8, 11].

При разработке интерактивных коррекционных игр для детей с нарушениями речи учитываются несколько основополагающих принципов:

- Применение системного и деятельностного подхода к работе с речевыми нарушениями.

- Использование развивающих игр для того, чтобы сделать процесс обучения увлекательным для детей.

- Выполнение заданий в коррекционном процессе с помощью интерактивных средств.

- Реализация полисенсорного подхода, сочетающего слуховое восприятие со зрительным контролем, задействующего интактные анализаторы и активизирующего компенсаторные механизмы.

- Принятие дифференцированного подхода к обучению, позволяющего выбирать сложность задания или объем в рамках игр.

Визуальный контроль результатов деятельности ребенка, отображаемых на экране монитора в виде мультяшных изображений и символов, является ключевым аспектом интерактивных игр. В некоторых упражнениях, где возникают трудности, имеется возможность дополнительной слуховой поддержки для помощи в выполнении заданий. Включение этих функций позволяет эффективно устранять речевые нарушения у детей дошкольного и младшего школьного возраста в более короткие сроки [3, 21].

В современную эпоху разработано множество специализированных

компьютерных программ, предназначенных исключительно для детей с различными нарушениями развития. Среди них такие названия, как "Игры для Тигры", "Мир за твоим окном", "Состав чисел", "Состав слов", "Логопедические развивающие игры", "Моя жизнь", "Лента времени", "В городском дворе", "Видимая речь", "Дельф-142", "Речевой калейдоскоп", "Алик. Скоро в школу", "Планета цифр для малышей", "Веселые картинки", "Веселая азбука Кирилла и Мефодия", "Волшебный букварь", "Флора и фауна", "Пятачок и разные животные", "Дракоша и занимательная география", "Винни-Пух учится читать", "Винни-Пух в волшебном лесу", "Гарфилд - детям".

В области логопедии разработаны различные компьютерные программы, такие как "Развиваем мышление", "Гарфилд для детей. Развиваем речь", "Пятачок в волшебном лесу", "Дракон Гоша спасает черепах", "Баба Яга учится читать", "Игры для Тигры" и другие, направленные на различные аспекты логопедической работы. Эти программы направлены на развитие когнитивных функций, расширение словарного запаса, развитие грамматических структур и улучшение связности речи.

Таким образом, внедрение информационно-коммуникационных технологий оказывается полезным на логопедических занятиях, независимо от темы и этапа занятия. Эти технологии полезны при введении нового материала, закреплении знаний, повторении понятий, обобщении информации, оценке прогресса и проведении коррекционных упражнений, таких как фонематический анализ и развитие восприятия. Более того, они играют важную роль в коррекционной работе как на лексическом, так и на синтаксическом уровнях, а также в развитии связной речи у младших школьников [3, 20, 21].

Выводы по главе 2

Применение информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-развивающей компьютерной среде значительно повышает мотивацию на коррекционных занятиях. Более того, оно улучшает процесс обучения и общую эффективность преподавания. Современные компьютерные технологии оказывают положительное влияние на различные аспекты развития детей, включая когнитивную мотивацию, внимание, память, независимость, концентрацию, усидчивость, эмпатию, мелкую моторику, творческое воображение и словарный запас. В настоящее время компьютеры стали необходимым инструментом для обучения детей с нарушениями речи. Использование информационных технологий повышает энтузиазм ребенка к логопедическим занятиям, стимулирует речевую и познавательную активность, повышает уверенность в себе.

Включение ИКТ в работу логопеда предотвращает переутомление, улучшает когнитивные функции детей с различными нарушениями речи и повышает общую эффективность терапевтических мероприятий. Кроме того, компьютерные программы служат эффективным средством для выработки правильных речевых паттернов и устранения любых речевых отклонений.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ РАБОТЕ НАД РАЗВИТИЕМ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

3.1 Изучение лексики у детей дошкольного возраста с моторной алалией

Для изучения состояния лексики у ребят-дошкольников с моторной алалией были изучены методики О.Е. Грибовой, Н.В. Серебряковой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Л.Ф. Спировой и А.В. Ястребовой.

На основе изученных методик мы подготовили программу оценки словарного запаса для дошкольников с моторной алалией.

Программа обследования состоит из следующих направлений:

1. Исследование пассивного словаря.
2. Исследование активного словаря. Для обследования пассивного и активного словаря используется единый речевой материал, который систематизирован по блокам:

- 1) Имя существительное;
- 2) Имя прилагательное;
- 3) Глагол;
- 4) Обобщающие слова;
- 5) Антонимы.

Давайте теперь подробно обсудим содержание экзамена.

1. Изучение пассивного словарного запаса:

- Существительные:

- а) Оцените понимание конкретных существительных (обозначающих осязаемые понятия или предметы) с помощью словесных инструкций логопеда. Например, продемонстрируйте понимание, показав узнавание таких слов, как «дверь», «стол», «рука» и «мяч».

б) Оцените трактовку форм множественного и единственного числа существительных, используя подсказки в виде картинок. Например, определите правильные формы существительных, указывая на картинки «гриб - грибы», «кукла - куклы», «чашка - чашки» и «мяч - мячи».

в) Оцените трактовку уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных с помощью картинок. Продемонстрируйте понимание, указывая на картинки типа «дом - дом», «ложка - ложка», «мяч - мяч» и «кукла - кукла».

- Прилагательные:

а) Проверьте понимание женского, мужского и среднего рода прилагательных с помощью подсказок на картинках. Например, различайте такие понятия, как «маленький дом - большой дом», «овальный мяч - круглый мяч» и «красное солнце - желтое солнце».

3. Глаголы:

а) Определять действия, изображенные на картинках, например, спать, играть, рисовать, есть.

б) Выполнять задания по словесным инструкциям, например, «Дай куклу», «Накорми куклу» и «Посади куклу».

4. Обобщающие слова:

а) Выбирать картинки или предметы, относящиеся к темам «Посуда», «Игрушки», «Мебель» и «Одежда».

5. Антонимы:

а) понимание слов с противоположным значением: большой, твердый, светлый, высокий (игра «Наоборот»).

2. Исследование активного словаря.

1) Существительные: Определите предметы или картинки по различным темам, таким как «Игрушки», «Посуда», «Одежда», «Обувь» и «Животные». Это включает в себя название таких предметов, как мяч, чашка, медведь,

брюки, ложка, туфли, юбка, собака, кошка и мышь.

2) Прилагательные: Опишите цвет, размер, вкус и другие качества предметов, изображенных на картинках. Например, назовите цвет звезды (красная звезда), размер воздушного шара (большой шар), характеристики солнца (яркое, желтое солнце), вкус ягоды (ягода сладкая).

3) Глаголы: Определите действия, выполняемые людьми на картинках, например, есть, спать, играть, рисовать, пить и ходить. Кроме того, соотнесите определенные профессии с соответствующими действиями, например, приготовление пищи (варит/кипятит), врачевание (лечит), строительство (строит). Также узнайте звуки, издаваемые животными, такие как лай собак, мяуканье кошек, хрюканье свиней и карканье ворон.

4) Антонимы: Сопоставьте слова с их противоположностями, к примеру, маленький – большой, короткий – длинный, узкий – широкий, низкий – высокий, горячий – холодный. Также определите контрастные слова, например, больной – здоровый.

5) Обобщающие слова: Классифицируйте набор картинок, представляющих различные понятия, отвечая на вопрос: «Как все эти объекты можно классифицировать одним словом?». Например, признайте, что стул, стол, кровать, шкаф, кресло и диван относятся к категории мебели. Аналогично, сгруппируйте такие предметы, как мяч, мишка, пирамидка, поезд и юла, как игрушки. Кроме того, классифицируйте такие предметы, как платье, свитер, брюки, носки, юбка и рубашка, как одежду, а чашку, ложку, кастрюлю, тарелку, вилку и чайник считайте посудой.

При количественном анализе результатов исследования основное внимание уделялось выявлению слов, которые ребенок правильно называл и демонстрировал. Затем все слова, упомянутые ребенком, были изучены для определения преобладающих лексических категорий, используемых в его активной речи. На следующем этапе обработки данных исследования

анализировалось соотношение конкретных и абстрактных слов, использованных ребенком. Это позволило получить представление об объеме их пассивного и активного словарного запаса с точки зрения количественных показателей, а также качественных аспектов, связанных с пониманием и использованием обобщающих слов и антонимов.

Для оценки качества выполнения задания использовались следующие критерии:

- Получение 3 баллов означало 1-2 ошибки.
- Получение 2 баллов означало ошибки в ассоциировании картинок с профессиями, профессиональными действиями или транспортом.
- Начисление 1 балла означало неправильные ассоциации с картинками или ошибки в соотнесении картинок с бытовой тематикой.
- Ноль баллов начислялся в случае отказа от ответа.

На основе изученных методик мы подготовили программу обследования для оценки лексических навыков детей с моторной алалией. Данная программа будет включать различные разделы, в том числе оценку пассивного и активного словарного запаса существительных, прилагательных, глаголов, обобщающих слов и антонимов.

3.2 Состояние лексики у детей дошкольного возраста с моторной алалией

В МДОУ «Детский сад №15» с. Кундравы было проведено экспериментальное исследование с целью изучения особенностей словарного запаса дошкольников с моторной алалией. В исследовании участвовала группа из 3 дошкольников: Давид (5 лет и 3 месяца), Мирослава (5 лет и 8 месяцев) и Лев (5 лет и 7 месяцев). Результаты эксперимента были проанализированы, получено подробное описание количественных и качественных аспектов

словарного запаса испытуемых. Эти результаты наглядно представлены в таблицах и рисунках.

Таблица 1 Итоги обследования пассивного словаря у ребят-дошкольников с моторной алалией на момент констатирующего эксперимента

№ ребенка	Имя существительное		Имя прилагательное		Глаголы		Обобщающие слова		Антонимы	
	Предложено	Понято	Предложено	Понято	Предложено	Понято	Предложено	Понято	Предложено	Понято
№ 1	а) 4; б) 8; в) 8.	а) 4; б) 3; в) 4.	6	2	а) 4; б) 3.	а) 2; б) 1.	4	1	4	1
№ 2	а) 4; б) 8; в) 8.	а) 4; б) 3; в) 4.	6	3	а) 4; б) 3.	а) 3; б) 3.	4	1	4	1
№ 3	а) 4; б) 8; в) 8.	а) 4; б) 3; в) 4.	6	2	а) 4; б) 3.	а) 2; б) 1.	4	1	4	1

В ходе обследования пассивного словарного запаса у детей были выявлены различные трудности. Анализ их работы выявил трудности в понимании множественного числа существительных, существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, а также в понимании мужского и женского рода прилагательных и глаголов. Также они столкнулись с трудностями в понимании обобщающих слов, таких как одежда, посуда и мебель. Было замечено, что дети требовали повторения инструкций, прежде чем понять их.

Кроме того, дети из экспериментальной группы демонстрировали недостаток эмоционального выражения и с трудом устанавливали связи,

больше полагаясь на невербальные формы общения. Раздел по глаголам оказался самым сложным для испытуемых. Инструкции часто приходилось повторять несколько раз, поскольку они пытались физически продемонстрировать требуемые действия или выполнить одно и то же движение в разных представленных ситуациях.

Анализ семантики слов показал отсутствие антонимов и обобщающих слов в пассивном словарном запасе детей. Несмотря на попытки помочь им с помощью наводящих вопросов, они с трудом выполняли большинство заданий.

Таблица 2 Итоги обследования активного словаря у ребят-дошкольников с моторной алалией на момент констатирующего эксперимента

№ ребенка	Имя существительное		Имя прилагательное		Глаголы		Обобщающие слова		Антонимы	
	Предложено	Названо	Предложено	Названо	Предложено	Названо	Предложено	Названо	Предложено	Названо
№ 1	10	5	4	1	а) 4; б) 3; в) 4.	а) 1; б) 0; в) 2.	4	0	5	0
№ 2	10	3	4	0	а) 4; б) 3; в) 4.	а) 1; б) 0; в) 2.	4	1	5	0
№ 3	10	2	4	1	а) 4; б) 3; в) 4.	а) 1; б) 0; в) 2.	4	0	5	0

Дети столкнулись с трудностями в различных аспектах языка, включая существительные, прилагательные, действия с предметами, антонимы и обобщающие слова. Результаты обследования по разделам «Существительное» и «Глаголы» выявили значительные трудности в

назывании предметов и действий, изображенных на представленных наглядных пособиях. Часто вместо того, чтобы назвать предметы или действия, дети прибегали к имитации звуков, связанных с этими предметами. Например, они говорили «мяу-мяу» вместо «кошка», «авав» вместо «собака» или «кар-кар» вместо «ворона». Кроме того, замены наблюдались и в их ответах. Кроме того, использовались невербальные методы коммуникации. Например, испытуемый № 1 попытался продемонстрировать, как летает птица, вместо того чтобы назвать действие «летать», и в итоге не назвал ни одного возможного глагола. В активном словаре детей было минимальное использование прилагательных, что делает его заслуживающим внимания. Анализ семантики слов выявил недостаток антонимов и синонимов в их словарном запасе. Даже с помощью наводящих вопросов дети с трудом выполняли большинство заданий. На рисунках 1, 2 и 3 представлены результаты исследования словарного запаса дошкольников с моторной алалией.

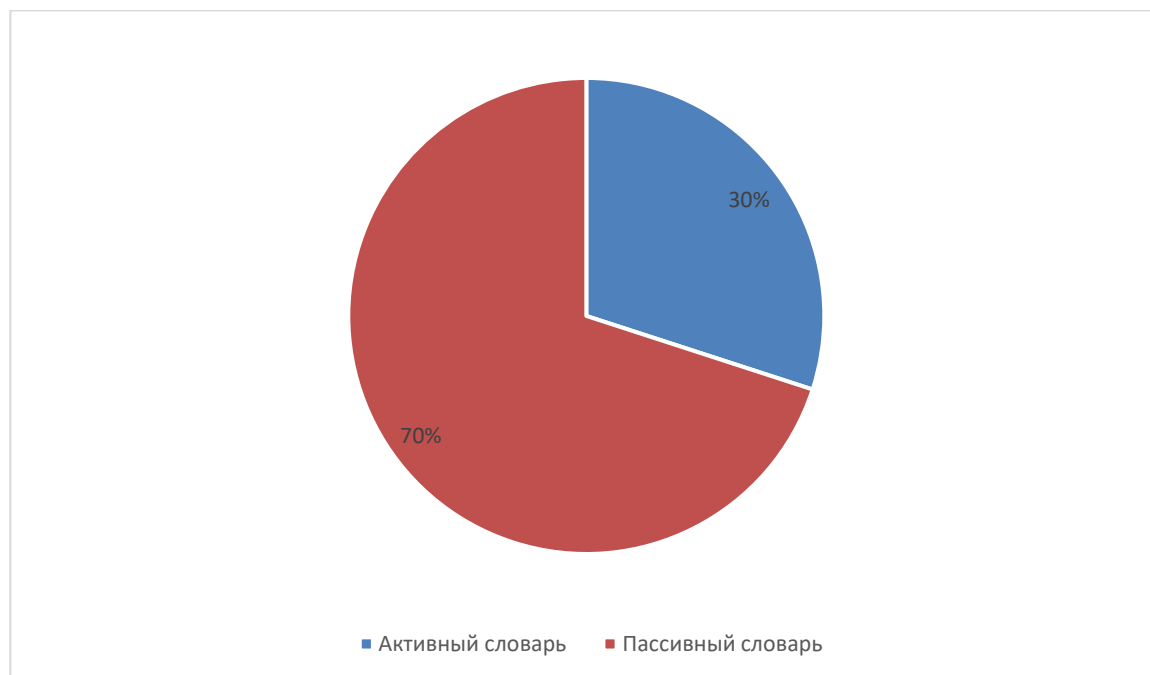


Рис. 1. Состояние лексики у обследуемого №1 (Давид 5 лет и 3 месяца) на

момент констатирующего эксперимента

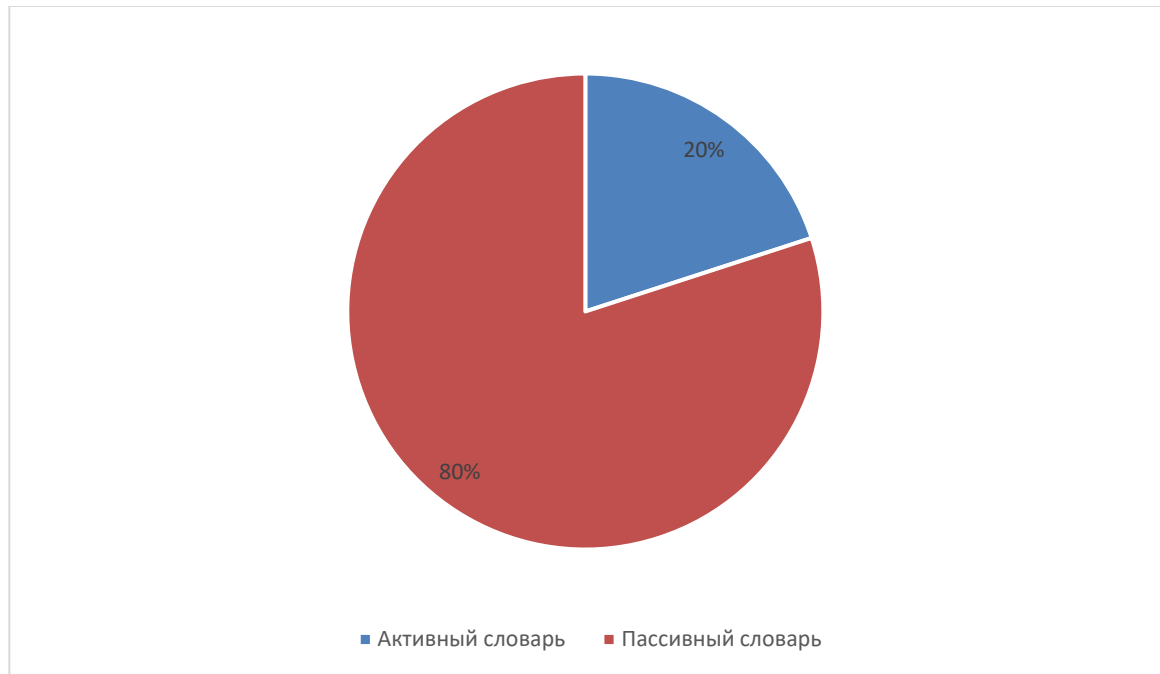


Рис. 2. Состояние лексики у обследуемого №2 (Мирослава 5 лет и 8 месяцев) на момент констатирующего эксперимента

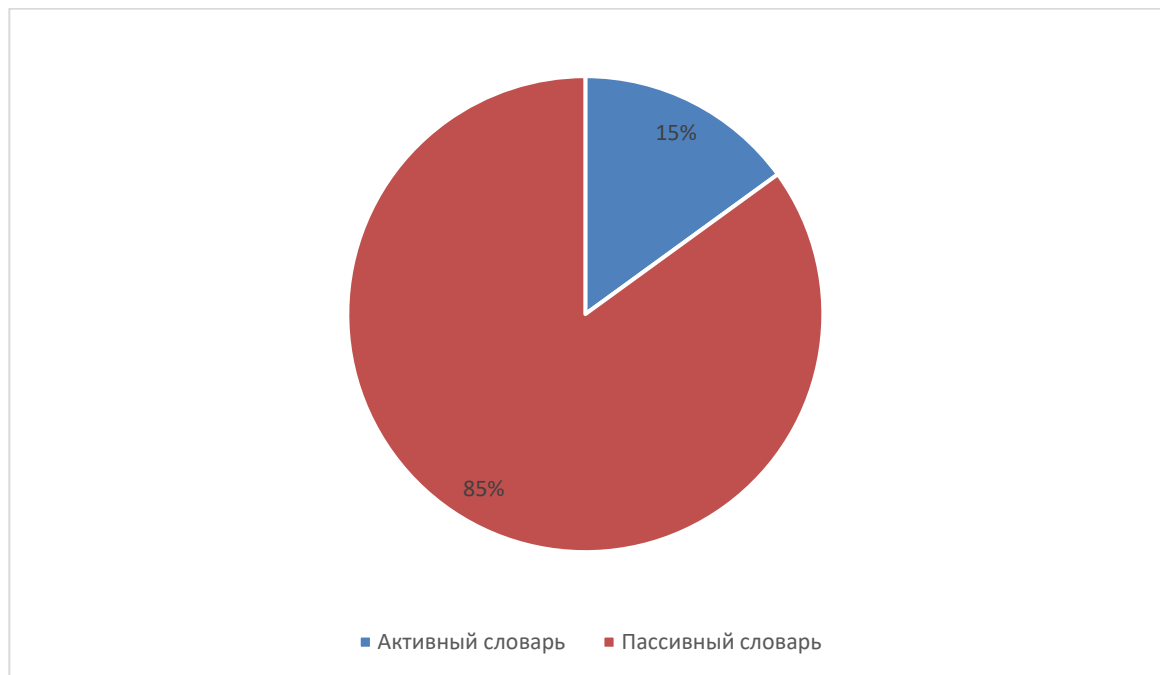


Рис. 3. Состояние лексики у обследуемого №3 (Лера 5 лет и 7 месяцев) на

момент констатирующего эксперимента

На основании сведений, полученных на начальной стадии проведения эксперимента, можно прийти к выводу, что ребята демонстрируют более высокий уровень владения навыками понимания и использования существительных и глаголов. Однако в целом у исследуемой группы детей наблюдается отставание в развитии лексического аспекта речи. Самые существенные сложности появляются, если нужно воспользоваться прилагательными и антонимами. У ребят появлялись большие трудности с использованием антонимов, они могли назвать только «большой» и «маленький» в качестве примеров. Кроме того, они испытывали трудности с подбором прилагательных, связанных с цветом, размером и качеством. Кроме того, было замечено, что в экспериментальной группе пассивная лексика преобладала над активной. Испытуемым было легче продемонстрировать правильное изображение, чем словесно выразить изображенный предмет или действие.

Итак, проанализировав данные проведенного обследования, можно сделать следующие выводы:

- 1) у ребят-дошкольников с моторной алалией особенностью оказывается преобладание пассивного словаря над активным словарём;
- 2) в лексиконе испытуемых в основном преобладают имена существительные; имена прилагательные и глаголы употребляются редко и присутствуют в малом количестве;
- 3) все испытуемые испытывали трудности с пониманием слов, распознавая и иллюстрируя только знакомые им предметы, действия и характеристики. Они заменяли сложные слова более простыми альтернативами;
- 4) использование в активном словаре невербальных средств общения вместо речи;

5) антонимы и обобщающие слова в лексике у детей практически отсутствуют.

Исходя из вышеупомянутых результатов, выходит, что у дошкольников с моторной алалией наблюдаются нарушения словарного запаса.

3.3 Коррекционная работа по развитию лексики посредством информационно-коммуникационных технологий у детей дошкольного возраста

При работе с детьми, нуждающимися в коррекционном образовании, используются специализированные или адаптированные компьютерные программы. Эти программы служат различным целям, таким как обучение, диагностика и развитие. Эффективность этих программ зависит от умения учителя использовать технологию, интегрировать информационные и коммуникационные технологии в коррекционно-развивающее обучение, создавать среду, которая мотивирует ребенка и обеспечивает ему психологический комфорт. Кроме того, предоставление ребенку самостоятельности в выборе форм и методов деятельности способствует повышению его вовлеченности. На эффективность обучения детей с различными нарушениями, в том числе и с нарушениями речи, большое влияние оказывает уровень знаний специалистов по использованию компьютерных программ.

Рекомендации по включению информационных и компьютерных технологий в коррекционно-развивающее обучение были разработаны на основе нескольких факторов. Основным фактором при рассмотрении возможности использования информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-развивающих занятиях является текущий уровень развития ребенка и его ближайшая зона развития. При работе с детьми, имеющими

речевое недоразвитие, крайне важно учитывать их психофизиологические особенности.

Разработанная система состоит из трех последовательных этапов:

На первом этапе основное внимание уделяется организации и мотивации.

Для активного вовлечения детей в коррекционно-воспитательный процесс основной задачей данного этапа является их мотивация. В первую очередь работа направлена на установление контакта с детьми и выявление их приоритетов для активного участия в коррекционном процессе. Также проводится оценка личностных качеств и индивидуальных способностей детей, первичная диагностика речевого развития. На втором этапе основной задачей системы является коррекция и развитие речевых навыков у дошкольников с нарушением речевого развития. Это достигается путем внедрения в коррекционно-образовательный процесс специально разработанных, систематизированных и адаптированных компьютерных технологий.

Основные направления охватывают различные компоненты, обусловленные сложностью дидактических задач и учебного материала. Это создание учебных программ и тематических уроков с использованием компьютерных технологий, развитие психологических основ речи, развитие фонематического слуха и восприятия, коррекция звукопроизношения и структуры слога, развитие лексико-грамматических сторон речи, помощь в формировании и развитии связной речи и коммуникативных функций, подготовка детей к чтению и письму, воспитание навыков речевого самоконтроля, проведение промежуточной диагностики.

На заключительном этапе системы основной задачей является закрепление приобретенных навыков и развитие самоконтроля в речи детей. Основными направлениями данного этапа являются проведение итоговой

диагностики речевого развития с использованием диагностических методик и заполнение речевых карт, подготовка детей к Празднику правильной речи и активное вовлечение их в него, проведение итоговых занятий для родителей. Реализация данной технологии позволяет значительно улучшить речевое развитие детей с тяжелыми нарушениями речи. В конечном итоге это способствует их успешной социальной интеграции после завершения обучения. Содержание образовательного проекта и реализуемая система работы согласуются с общеобразовательной программой, в частности по направлениям "Коммуникация" и "Познание". Кроме того, для каждой возрастной группы была разработана индивидуальная программа коррекционно-развивающего обучения. При таком подходе к обучению основное внимание уделяется лексическим темам и занятиям, направленным на развитие навыков произношения и подготовку к обучению грамоте. Эти начинания соответствуют целям долгосрочного планирования.

Для того чтобы подготовить детей к школе и рассмотреть различные аспекты их речи, в рамках проекта использовалось сочетание индивидуальных и групповых коррекционных и логопедических занятий. Эти занятия были направлены на развитие психологических основ речи, таких как слуховое и зрительное внимание, память, мышление, познавательный интерес и активность. Для этого в коррекционно-образовательный процесс включались эффективные компьютерные технологии, игры и программы.

Сложность урока обусловлена сочетанием традиционных методов и приемов с инновационными информационно-технологическими подходами. Эти новейшие формы предполагают вовлечение ребенка в игровую и интерактивную деятельность при последовательном вербализировании своих действий.

Компьютерные технологии предоставляют различные возможности, в том числе:

- Стимулирование учебной активности ребенка, когда другие средства не справляются с этой задачей.

Для облегчения обучения разрабатываются инновационные подходы. Изыскиваются эффективные методы решения коррекционных задач. Кроме того, внедряются новые стратегии индивидуализации обучения и интеграции образовательной деятельности в рамках одной области знаний. Этого можно достичь с помощью таких методов, как тематическое погружение и геймификация.

Информационно-компьютерное пространство способствует сотрудничеству всех участников процесса - детей, педагогов, логопедов, специалистов, семьи. В коррекционно-образовательном процессе используются различные информационно-компьютерные технологии из медиатеки. Эти технологии представлены образовательными ресурсами для детей, родителей и педагогов, такими как "Баба Яга учит буквы", "Гарфилд - дошкольникам", "Лунтик учит буквы", "Серия "Дошкольное воспитание", "Комплексные занятия в ДОУ", "Готовим детей к школе", "В помощь логопеду", "Как помочь ребенку говорить красиво", "Как говорить немо".

В дополнение к этим видам технологий предлагаются различные коррекционные и развивающие пособия. К таким пособиям относятся "Видимая речь", "Игры для Тигры", "Дельф 144", "Говорим с пеленок", "Домашний логопед", "Учимся говорить правильно", "Мелодии для логопеда", "Речевая гимнастика для малышей", "Логопедия. Звуки Й-К-Г-Х", "Логопедия. Звуки С-З-Ц", "Логопедия. Звуки Ш-Ш-Ш" и "Логопедия. Звуки Л-Л-Л-Л". Кроме того, предоставляются такие полезные для здоровья ресурсы, как "SL-видео", в которых представлены артикуляционные упражнения, физические упражнения, динамические паузы и упражнения на расслабление. В дополнение к этим технологиям был собран широкий спектр медиаматериалов, включая презентации, видео- и аудиозаписи, мультфильмы.

Различные презентации и игры, разработанные автором, предназначены для детей с особыми потребностями и их родителей. Эти материалы соответствуют коррекционному компоненту дошкольного образования и направлены на развитие различных областей. Для детей 7 лет есть «Говорящий словарь», который поможет им лучше понять лексические части речи. Дети 4-6 лет могут заниматься по программе «Какой, какая, какое?» для улучшения языковых навыков. «Забавы Степки» способствуют развитию лексико-грамматических частей речи и пространственной ориентации. Для развития связной речи детям 4-6 лет рекомендуются «Рассказы Мишки». Для развития коммуникативной функции речи детям 5-7 лет подходит игра «Угадай, что это». Для развития слухового внимания и памяти у детей 4-6 лет предусмотрены такие задания, как "Парад мультфильмов", "Что делают в доме?" и "Слушаем музыку". Для детей 4-7 лет занятия "1-2-3 повторения" направлены на обучение структуре слогов. Кроме того, навыки грамотности прививаются с помощью увлекательных игр "Веселые звуки", "Звуки А У И", "Звук П", "Звук Т", "Звук К", "Звук М" и других, которые рекомендованы для детей в возрасте 4-7 лет.

Эти ресурсы, обладая коррекционной направленностью, плавно интегрируются в образовательный процесс и усиливают как традиционные, так и инновационные методы и приемы. Результатом такой интеграции являются положительные сдвиги в общем речевом развитии, готовности к школе и повышение компетентности родителей в вопросах воспитания. Методическое обеспечение данной системы включает в себя тщательно разработанные планы и графики, специально предназначенные для детей 5-7 лет. Это планы совместной работы педагогов и узких специалистов, а также обязательное включение в образовательную деятельность компьютерных технологий из медиатеки. Кроме того, родителям предоставляются электронные консультации и презентации с ценными рекомендациями.

Коллекция компьютерных игр и презентаций включает в себя разработанные на заказ компьютерные игры и коллекцию презентаций, организованных по темам и образовательным областям. Эти ресурсы были разработаны, протестированы и снабжены методическими рекомендациями. Удобный дизайн обеспечивает легкую навигацию и эффективное использование всего комплекса. Добавленные в него наглядные материалы яркие, доступные, реалистичные, убедительные, понятные и увлекательные. Внедряя данную систему работы, можно добиться значительных улучшений в развитии речи ребят с тяжелой речевой патологией. Кроме того, она играет важную роль в эффективной социализации ребят-выпускников.

Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи представляет собой единый программно-методический комплекс и включает в себя:

- компьютерную программу «Игры для Тигры»;
- методические рекомендации по ее применению в коррекционно-образовательном процессе (учебно-методическое пособие).

Компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» предназначена для коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Программа позволяет эффективно работать над преодолением нарушений речи при дизартрии, дислалии, ринологии, заикании, а также при вторичных речевых нарушениях.

Отличные рисунки, объемное изображение, звуковое сопровождение действий, познавательная направленность упражнений, игровая интерактивная форма подачи учебного материала и веселый ведущий Тигренок - все это делает программу привлекательной, способствует повышению мотивационной готовности детей к логопедическим занятиям.

Применение программы «Игры для Тигры» способствует

индивидуализации и повышению эффективности коррекционно-образовательного процесса.

В программе более 50 упражнений, объединенных в четыре тематических блока, представляющих основные направления коррекционной работы:

- Фонематика;
- Просодика;
- Лексика;
- Звукопроизношение.

Основные принципы, положенные в основу построения программы «Игры для Тигры»:

- системный и деятельностный подход к коррекции нарушений речевого развития;

- игровая форма обучения;
- интерактивность;

- полисенсорное воздействие, при котором слуховое восприятие информации сочетается с опорой на зрительный контроль, что позволяет задействовать сохраненные анализаторы и способствует активизации компенсаторных механизмов;

- дифференцированный подход к обучению. Программа содержит различные по сложности или объему варианты заданий и имеет возможность индивидуальной настройки;

- объективность. Программа позволяет зафиксировать начальные данные состояния корригируемой функции, ее состояние в процессе работы и конечные данные;

- создание психолого-педагогических условий развития положительной мотивации у детей.

Структура программы.

Программа состоит из четырех больших блоков: «Фонематика», «Просодика», «Лексика» и «Звукопроизношение». Упражнения внутри блоков сгруппированы в модули, 3-4 модуля в блоке.

Схема упражнений программы представлена в приложении.

Этапы обучения.

Первый этап «мотивационный». Его главной целью является формирование мотивационной готовности ребенка с дизартрией к участию в коррекционно-воспитательном процессе с использованием ИКТ. Кроме того, он обучается некоторым элементарным действиям с компьютером.

Основные направления работы:

- создание установки на активное, сознательное участие ребенка в этом процессе;

- преодоление его неречевого и речевого негативизма; ознакомление воспитанника с внутренними правилами, по которым работает компьютерная программа; преодоление произвольных насильственных движений, гиперсаливации.

При необходимости такая деятельность продолжается и на следующем этапе.

Знакомя детей с оборудованием логопедического кабинета и внешними правилами управления компьютером, необходимо объяснить, что мониторы, микрофоны, звуковые колонки, клавиатура, манипулятор типа «мышь» помогают в занятиях и делают их интереснее и разнообразнее. Затем показать ребенку, как включать компьютер, при помощи каких клавиш выбирать нужную программу. Для установления контакта с детьми я стремлюсь увлечь их, заставить поверить в свои силы. Поэтому логопед сначала сам должен продемонстрировать, как нужно выполнять предложенные задания.

Второй этап «содержательно-формирующий». Основная цель этого этапа состоит в коррекции и развитии устной речи исследуемых детей. Здесь

работа связана с коррекцией нарушений и развитием речевого дыхания, фонации, артикуляционного праксиса, а также формированием звукового анализа, обогащением словарного запаса, становлением связной речи. При коррекции нарушений речевого дыхания у детей с дизартрией важно соблюдать следующие условия:

- нельзя переутомлять ребенка;
- необходимо следить за тем, чтобы он не напрягал плечи, шею и не принимал неверную позу;
- следует концентрировать внимание ребенка на ощущениях от движения диафрагмы, межреберных мышц и мышц нижней части живота;
- все дыхательные движения ребенок должен производить плавно.

В ряде случаев логопед параллельно создает условия для координации дыхания и голосообразования. Воспитание правильной фонации начинается с общего расслабления. Важно было сформировать у детей правильное речевое дыхание, особенно навык длительного и экономичного выдоха воздуха. Для активизации голосовых складок ребенку предлагается ощутить напряжение звучащей гортани, прикладывая одну его руку к горлу логопеда, а другую — к его собственному, начинающему вибрировать, и фиксировать слуховое внимание пациента на звучании.

Третий этап «саморазвивающий». Цель этого этапа - развитие самоконтроля за просодической и звукопроизносительной сторонами речи у детей с дизартрией. Здесь в наибольшей мере реализуются возможности детей в закреплении полученных навыков устной речи и творческого выполнения заданий. Чем успешнее самоконтроль, тем лучше ребенок обучается управлению собственным речевым аппаратом. На заключительном этапе продолжался процесс автоматизации звуков, детям предлагаются более сложные задания, направленные на развитие интонационной стороны речи. Все больше обогащается лексикон детей и развивается их связная речь.

Система приемов приведена в контексте методической технологии логопедической работы с применением компьютерных программ.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать определенные выводы.

Разработанная система приемов дифференцированного и индивидуального компьютерно-опосредованного коррекционного воздействия по преодолению дизартрии у детей составляет своеобразное ядро методической технологии логопедической работы с применением компьютерных программ.

Для работы над звукопроизношением можно использовать программу «Домашний логопед». Программа помогает в автоматизации поставленных звуков, предоставляя более 500 красочных слайдов-картинок. Ребёнок сам или с помощью взрослого находит слова-названия на определённый звук.

Мультимедийный проект «Развитие речи. Учимся говорить правильно» («Новый Диск», 2008 г.) представляет собой набор заданий для развития звуковой стороны речи. Программа содержит четыре раздела:

- Неречевые звуки;
- Звукоподражание;
- Речевые звуки;
- Развитие связной речи.

Кроме этого в сети Интернет сейчас есть множество сайтов, на которых можно найти интересные, а главное полезные логопедические игры.

Особое внимание хотелось бы уделить развивающему portalу «Мерсибо». Мерсибо – это развивающие игры для детей от 2-х до 10 лет. Сайт содержит восемьдесят развивающих игр для:

- Развития фонематического слуха,
- Постановки звуков,
- Развития связной речи,

- Обучения чтению,
- Обучения счету,
- Общей дошкольной подготовки,
- Развития грамотности.

Использование в коррекционно-образовательном процессе специализированных компьютерных технологии способствует коррекции, формированию и развитию:

- длительности и силы речевого выдоха,
- громкости (интенсивности) и тембра голоса,
- темпо-ритмической организации,
- интонационной выразительности,
- четкости и разборчивости речи,
- эфферентного и афферентного звеньев речевой системы,
- неречевого слухового гнозиса,
- речевого слухового гнозиса,
- звукового анализа и синтеза,
- структуры значения слова,
- лексических связей слов (синтагматических и парадигматических),
- грамматического значения слова,
- коммуникативных навыков детей.

Системное логопедическое воздействие, направленное на коррекцию нарушений языкового и речевого развития у детей, с использованием компьютерной технологии позволяет значительно повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса. Оно достигается в результате системного и деятельностного подходов к коррекции нарушений развития, полисенсорного воздействия, интерактивной формы обучения, а также создания психолого-педагогических условий развития положительной мотивации ребенка к логопедическим занятиям.

Выводы по главе 3

Нами разработана программа обследования с использованием методик О.Е. Грибовой, Н.В. Серебряковой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Л.Ф. Спириной, А.В. Ястребовой для выявления лексических особенностей у дошкольников с моторной алалией.

Итоги обследования приведены в графическом и табличном форматах. Проанализировав данные, можно сделать вывод, что у детей экспериментальной группы недостаточно развит пассивный словарный запас и в большей степени активный. Проблемы возникают с использованием прилагательных, интерпретацией и использованием глаголов. Их словесный репертуар состоит в основном из слов, связанных с их обычными действиями или наблюдениями. Одна из заметных проблем для этих детей - трудности с использованием антонимов. Понимание слов с абстрактным значением, например, связанных с состояниями, оценками, качествами и характеристиками, оказывается более сложным. Поэтому на основе экспериментальных сведений и изученных методик мы разработали и внедрили логопедические занятия с использованием информационно-коммуникационных технологий для решения проблем со словарным запасом у дошкольников с моторной алалией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По мнению учёных И.С. Кривовяз, Г.И. Ляминой, А.К. Марковой и некоторых иных исследование слогаобразования у ребят со стандартным речевым развитием продемонстрировало, что к трем годам такие ребята могут освоить слоговой и звуковой состав различных сложных слов, обычно состоящих из 3-4 слогов. Примечательно, что на этом этапе речевого развития типичный ребенок часто овладевает слоговой структурой слов быстрее, чем звуковым составом.

Как правило, искажения структуры слов наблюдаются только на начальном этапе овладения слоговой структурой у ребят со стандартным речевым развитием и редко проявляются после 2,5 лет. Однако у детей с такой речевой патологией, как моторная алалия, данный процесс затягивается до школьного возрастного периода и даже может привести к трудностям письма. Исследование, посвященное исследованию состояния особой структуры слова у ребят с алалией, продемонстрировало, что малыш с моторной алалией с трудом воспроизводит слово с полным слоговым составом. К специфическим ошибкам в их случае относятся понижение уровня звуковых слогов, добавление отдельных слогов и звуков, транспозиция, ассимиляция и смешение слогов и звуков.

Наличие нарушения слоговой структуры при произношении слов свидетельствует о речевой гипоплазии, исходящей из коры головного мозга. И наоборот, у детей с нарушениями проводящего пути наблюдаются особые ошибки в рамках уровня «буква-звук». Результативность ввода дополнительного показателя для диагностики, чтобы выявить ребят с разными механизмами нарушенной речи, но имеющих общий речевой дефицит третьего уровня, подтверждается традиционной клинической оценкой детей с двигательными нарушениями.

Нарушения в области корковых мозговых процессов, несущих ответственность за организацию слоговых и звуковых программ, обусловлено сложностями в освоении звукового состава слов у ребят с алалией. Для детей этой группы более значимым будет фонематическое и фонетическое восприятие, поскольку фонематическое восприятие в первую очередь ориентировано на выделение конкретной фонемы.

Последние успехи в изучении алалии объясняются эффективным использованием исследователями комплексного подхода к анализу дефекта. В отличие от предыдущих периодов, когда среди исследователей алалии преобладали споры и разногласия, как отмечает В.К. Орфинская, современный этап развития логопедии демонстрирует больше консенсуса, чем разногласий. Этот консенсус проявляется в фундаментальных принципах, определяющих понимание дефекта, его механизма и стратегий преодоления.

Несмотря на многочисленные достижения в теории и практике коррекционно-развивающего обучения детей с алалией, проблема сенсорной алалии остается недостаточно изученной. На протяжении всей истории изучения проблема сенсорной алалии вызывала жаркие споры. В отличие от моторной алалии, сенсорная алалия до сих пор остается недостаточно изученной. Некоторые исследователи сомневаются в существовании сенсорной алалии как отдельного расстройства, а иногда ставят диагноз без достаточных оснований. Механизм и симптомы алалии до конца не изучены, а в практике работы школ и дошкольных учреждений имеются заметные проблемы и недостатки.

Основные проблемы можно обозначить следующим образом:

- Недостаточное количество ресурсов, имеющихся в учреждениях.
- Недостаточная подготовка учителей и воспитателей в области методики и логопедии.
- Отсутствие развитой системы сотрудничества учителей, воспитателей

и логопедов в этой области.

- Ограниченная доступность методической литературы.
- Отсутствие преемственности между дошкольными учреждениями и начальной ступенью образования.

Формулировка проблемы данного исследования достижима при учете представленной ранее информации. Основная цель - определить психолого-педагогические условия, оптимизирующие эффективность логопедического воздействия на детей с алалией.

Изучение особенностей словарного запаса дошкольников с моторной алалией выявило заметное расхождение в объеме их пассивного и активного словаря. Активизация словарного запаса представляет значительные трудности для этих детей. Трудности возникают в употреблении прилагательных, понимании и использовании обобщающих слов, глаголов и антонимов. С учетом выявленных в ходе констатирующего эксперимента нарушений и рассмотренных методических рекомендаций установлено содержание логопедической коррекции словарного запаса у дошкольников с моторной алалией.

Интегрированное содержание было включено в соответствии с комплексным долгосрочным планом, который был направлен на внедрение дидактических игр - широко используемого подхода для развития словарного запаса. Каждая игра имела свою специфическую программу, направленную на изучение детьми определенной группы слов. Эти игры, сосредоточенные вокруг лексических тем, проводились как часть образовательной деятельности под руководством учителя.

После успешного завершения формирующего этапа был проведен последующий контрольный эксперимент. Анализ результатов показал положительное влияние логопедического вмешательства на расширение как пассивного, так и активного словарного запаса. В частности, было отмечено

улучшение понимания слов, обозначающих обобщенные понятия, уточнение значений знакомых и вновь приобретенных слов, а также большая активизация накопленного словарного запаса у дошкольников с моторной алалией.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алалия: учеб. пособие / авт.-сост. Е.А. Харитоновна. – Витебск : ВГУ, 2018. - 46 с.
2. Алиева, З.С. Проблемы психофизиологии развития познавательных процессов у детей со сложными нарушениями / З.С. Алиева, М.Э. Бернадская, М.Н. Фишман // Дефектология. - 2019. - №4. - С. 11-12.
3. Бондаренко, Е.А. О психическом развитии ребенка / Е.А. Бондаренко. - Мн. : Издат. центр «Народная асвета», 2017. - 128 с.
4. Башинская, Т.В. Как превратить «неговорящего» ребёнка в болтуна. (Из опыта преодоления моторной алалии): пособие для учителей-дефектологов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Т.В. Башинская, Т.В. Пятница. – Мозырь : ООО ИД «Белый Ветер», 2018. - 122, [2] с.: ил.)
5. Валитова, И.Е. Психология аномального развития ребенка: пособие для студентов специальностей «Психология» и «Дефектология» / И.Е. Валитова. – Брест : БрГУ , 2016. - 90 с.
6. Веккер, Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. - М. : Смысл, 2017. - 675 с.
7. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова. - М. : Книголюб, 2017. - 104с.
8. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. - СПб. : Союз, 2015. - 221 с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. - М. : Педагогика, 2017. - 368 с.

10. Голубева, Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: Методическое пособие. - СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена: Союз, 2016. - 157 с.

11. Гончаров, В.И. Влияние различных видов двигательной и зрительной памяти на успешность овладения физическими упражнениями / В.И. Гончаров // Психофизиологическое изучение учебной и спортивной деятельности. - 2019. - № 2. - С. 21 - 27.

12. Зинченко, П.И. Непроизвольное запоминание: избранные психол. тр. / П.И. Зинченко. – Воронеж : НПО «Модэк», 2016. - 543с.

13. Киселев, П.А. Как развивать память ребенка / П.А. Киселев. - СПб. : Изд. центр «Аквариум», 2017. - 400 с.

14. Коломинский, Я.Л. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников: учеб. пособие / Я.Л. Коломинский, Е.П. Панько. - Мн. : Изд. центр «Універсітэцкае», 2016. - 237 с.

15. Коломинский Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста. / Я.Л. Коломинский, Е.П. Панько. - Мн. : Изд. центр «Універсітэцкае», 2018. - 316 с.

16. Карпенко, М.С. Как развивать память / М.С. Карпенко. - Донецк : Сталкер, 2015. - 440 с.

17. Как улучшить свою память / Польской А.Е. [и др.]; авт.-сост. Польской А.Е. - Мн. : Харвест, 2017. - 335 с.

18. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия и методы её преодоления / В.А. Ковшиков. - 4-е изд., испр. и доп. - СПб.: КАРО, 2017. - 297с.

19. Любина, Г.А. Рука развивает мозг: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образов / Г.А. Любина, О.В. Желонкина. - 2-е изд, испр. - Мн. : Зорныверасень, 2016. - 104 с.

20. Лебедева, С.А. Развитие наглядно-образной памяти у детей дошкольного возраста: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07/ С.А. Лебедева; Моск. гос. заоч. пед. ин-т. - М. :, 2016. - 20 с.

21. Логопедия: учебн. для студ. дефект. ф-товпед. вузов / Л.С. Волкова [и др.]; под общ. ред. Л.С. Волковой. - М. : Владос, 2015 - 704 с.
22. Лурия, А.Р. Нейропсихология памяти / А.Р. Лурия. - М. : Педагогика, 2017. - 312 с.
23. Мастюкова, Е.М. О расстройствах памяти у детей с недоразвитием речи / Е.М. Мастюкова // Дефектология. - 2017. - №5. - С. 12-15.
24. Основы математической статистики в психологии: учеб.-метод. пособие: в 2 ч. / сост. Н.А. Литвинова, Н.П. Радикова. - 3-е изд. - Мн. : БГПУ, 2016. - 2 ч. - 87 с.
25. Сеченов, И.М. Рефлексы головного мозга: избранные произв / И.М. Сеченов. - М. : Педагогика, 2018. - 632 с.
26. Соботович, Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией: учеб. пособие / Е.Ф. Соботович. - Киев. : 2015г.
27. Спирина, Л.Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирина. - М. : Педагогика, 2018. - 192 с.
28. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. - М. : Просвещение, 2017. - 280 с.
29. Трауготт, Н.Н. Расстройства речи в детском возрасте / Н.Н. Трауготт. - М. : Просвещение, 2017. - 103 с.
30. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. - М. : Просвещение, 2018. - С. 302. - 1 т.
31. Филичева, Т. Б. Основы дошкольной логопедии / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова. – М. : Эксмо, 2015.
32. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: [В 2 ч.] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – [2-е изд., испр.]. – М. : Альфа, 1993.

33. Хенкейн, О.А. Работа с моторными алаликами дошкольного возраста / Расстройства речи в детском возрасте // О.А. Хенкейн; под ред. М.Л. Шкловского. - М. : Просвещение, 2015. - 234 с. - 4 т.
- 34.Цейтлин, С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С. Н. Цейтлин. – СПб. : Сфера, 1997.
- 35.Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Уч. пособие для студ. выс. уч. зав. / С. Н. Цейтлин. – М. : ВЛАДОС, 2010.
36. Шаховская, С. Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи / С. Н. Шаховская // Психолингвистика и современная логопедия / С. Н. Шаховская, под ред. Л. Б. Халиловой. – М. : Экономика, 1997. – С. 41-47.
37. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989.
38. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [Электронный ресурс] / А. В. Ястребова – М.: Просвещение, 1984. URL: <http://pedlib.ru/Books/2/0143/2-0143-1.shtml>
39. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей [Электронный ресурс] / В. И. Яшина, М. М. Алексеева. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. URL: https://www.academiamoscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_22738.pdf
40. Ясова, И.Н. Состояние памяти детей с особенностями психофизического развития / И.Н. Ясова, Н.П. Жоховец // Дефектологическое образование в РБ: состояние и перспективы: материалы Республ. научно-практ. конф., г. Минск, 29-30 мая 2001 г./ Бел. гос. пед. ун-т; ред. кол. Е.Г. Ермилов [и др.]; гл. ред. Е.Г. Ермилов. – Минск : БГУ, 2017. - С.174 - 175.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблица 3 Схема упражнений программы.

Блок	Модуль и его упражнения	Модуль и его упражнения	Модуль и его упражнения	Модуль и его упражнения
Просодика	Дыхание	Слитность	Ритм	Темп
	Ветерок	Рыбка	Машина	Муравей
	Кораблики	Облако	Пирамидка	Самолетик
	Одуванчики	Пузыри	Мозаика	Клоун
	Воздушный змей	Часы	Дом	
Звукопроизношение	Свистящие звуки	Шипящие звуки	Звук «Л»	Звук «Р»
	межзубный сигматизм	губно-зубной сигматизм	губно-зубной ламбдацизм	велярный ротоцизм
	боковой сигматизм	боковой сигматизм	межзубный ламбдацизм	одноударное произношение
		произношение из нижнего положения		
Фонематика	Звуки	Слова	Анализ	Синтез
	Музыка	Звуковые часы	Поезд	Составь слово из 3 букв
	Звук «О»	Четвёртый лишний	Составь слово	Составь слово из 4 букв
	Звук «А»	Животные		Составь слово из 5 букв
	Цирк	Одежда		Составь слово из 6 букв
Лексика	Слова	Словосочетания	Валентность	
	Разложи предметы	Кто сказал «Мяу!»	Чей домик?	
	Четвертый лишний	Кто живёт в лесу?	Профессии	
	Найди четвертого		Действия	
	Что из чего?		Признаки	