



Особенности логопедических занятий при коррекции алалии

Аннотация. В статье раскрываются вопросы развития речевой функции при алалии. Анализируются различные подходы к преодолению нарушения в разные периоды. Обосновывается необходимость создания новой системы коррекционно-логопедического воздействия с учетом первично нарушенного звена. Аргументируется выбор основных принципов коррекции, рассматриваются особенности занятий на начальных этапах активизации речевой функции при алалии.

Ключевые слова. Классификация алалии, взаимосвязь анализаторов высших психических функций, дизонтогенез, деструктивный подход, первично нарушенное звено, ранние сроки коррекции, особенности воздействия, продуктивные и непродуктивные методы развития речевых компонентов.

Проблема речевого дизонтогенеза на протяжении многих лет привлекает внимание нейрофизиологов, психологов, логопедов, лингвистов. Исследовате-

О. ЗАХАРОВА,
учитель-логопед
высшей
квалификационной
категории,
ДОУ № 52,
г. Химки,
Московская обл.
zakharowa.o@
yandex.ru

ли подчеркивают, что уровень научных знаний недостаточен для определения причины и однозначных толкований о природе алалии, вопросы классификации нарушения являются наиболее дискуссионными и сложными. Большинство работ, посвященных коррекции алалии, направлены на преодоление речевой симптоматики педагогическими мерами и не полностью учитывают механизм нарушения.

Признавая огромные заслуги исследователей прежних лет, осуществлявших симптоматический (Н.Н. Трауготт), психологический (Р.Е. Левина), лингвистический (В.К. Орфинская), психолингвистический (В.А. Ковшиков) подходы к истории изучения алалии и созданию арсенала профилирующих методик, мы фиксируем расхождение во взглядах по трем направлениям.

Первое направление исходит из того, что при определении ядра ведущего расстройства базовой единицей нарушения считается деструктивный симптом или синдром, в то время как по результатам нашего исследования во многих случаях это инактивное звено из числа определяющих речевую функцию. Так, в свете современных знаний «нарушение функции повторения» (В.К. Орфинская) представляется вторичным расстройством и не только само по себе не может быть ведущим в структуре дефекта, но присутствует при разных формах алалии, как акустических, так и моторных.

WWW
dovosp.ru
«Дошкольное
воспитание»

Второе направление совпадает с мнением психологов, которые ставят под сомнение правильность лингвистического подхода к изучению детской речи и коррекции речевых нарушений.

Попытки классифицировать и преодолеть данное расстройство с формально-лингвистических позиций (В.К. Орфинская, В.А. Ковшиков) позволяют уточнить структуру дефекта, держать под контролем динамику языкового развития, раскрыть особенности патогенеза и расширить классификацию в соответствии с ведущим нарушением (номинативная, предикативная, синтаксическая, семантическая формы и т.д.). Однако методики, созданные на этой основе, не имеют достаточного научного обоснования в качестве основного средства при коррекции алалии, поскольку не учитывают специфику мозговых процессов, определяющих дефект. Коррекция нарушений с опорой на формально-лингвистический принцип не может считаться полной и всесторонней, поскольку речь затрагивает всю психическую деятельность человека и опосредована другими психическими процессами. «При лингвистической классификации фактов детской речи мы, по существу, имеем дело с отнесенной к определенному возрастному периоду системой языковых категорий, а не с закономерностями овладения и владения ребенком этими средствами... Основное содержание вопроса об овладении ребенком грамматическим строем языка заключается не только и не столько в выяснении того, какими языковыми средствами пользуется ребенок на том или ином этапе речевого развития, но главным образом того, как он ими овладевает и как пользуется в процессах выражения и понимания мыслей» [4].

«При языковедческом подходе остаются в стороне от общей системы уровней единиц языка собственно речевые процессы, такие как прием, генерация речи и ее понимание... Генерация же единиц языка рассматривается скорее как метод научного (в частности, математического) опи-

сания, а не как процесс порождения речи человеком» [2].

Отсутствие универсальности при языковедческом подходе также подтверждается фактом, демонстрирующим общность патогенетических проявлений при алалии с разными языковыми категориями.

Третье направление определяет расхождение в подходах, на которых основана наша концепция построения дифференцированных методик. На раннем этапе коррекции мы считаем основной задачей не создание компенсаторных механизмов, а выявление первично нарушенной речевой предпосылки. Учитывая пластичность детского мозга, возможности его развития, динамику протекания нервных процессов, можно предположить, что раннее прямое воздействие на дефект во многих случаях окажет положительное воздействие.

В.А. Ковшиков относил алалию к самостоятельному языковому расстройству и предлагал направлять логопедическую работу на формирование языкового механизма с учетом его структурно-функциональных особенностей. Наша концепция сводится к тому, что в основе нарушений у детей с экспрессивной алалией при одинаковой симптоматике могут лежать различные механизмы, следствием которых являются нарушения формирования системы языка. Следовательно, формировать языковую систему, не принимая во внимание первичные нарушения, есть способ устранять последствия, не попытавшись воздействовать на причину.

Как вариант задачи нами ставится вопрос не только о формировании речевой функции у ребенка с алалией, преодолении психоэмоциональных расстройств, когнитивных нарушений, но и о возможном развитии нарушенного анализатора.

Выводы, сделанные на основе анализа констатирующего эксперимента, позволили создать специальную методику и внедрить ее в систему коррекционного обучения детей с алалией. Дети экспериментальной группы

(92 ребенка, возраст 3 года 7 мес. – 4 года 3 мес.) обучались с применением системы *упреждающего воздействия* на нарушенную первичную в их структуре дефекта речевую предпосылку (кинестетические упражнения, упражнения на переключаемость, на развитие фонематического слуха, слухоречевой памяти, оптико-пространственных отношений).

В основу обучающего эксперимента положены следующие принципы:

- *онтогенетический принцип*, учитывающий последовательность и закономерность формирования речевых и психических функций (А.Н. Гвоздев, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев и др.);
- *принцип комплексного синдромального подхода* к анализу и коррекции речи с учетом неречевой симптоматики (В.К. Воробьева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.), направленный на всестороннее развитие речевой системы (фонетики, лексики, грамматики) и предполагающий совместную медико-психолого-педагогическую деятельность;
- *принцип учета механизма нарушения*, предполагающий раннее выявление первично нарушенной психоречевой предпосылки и воздействие на ядро нарушения при помощи арсенала адекватных методик;
- *принцип учета индивидуальности*, обеспечивающий дифференцированный подход на основе общих и специфических элементов нарушения в структуре дефекта, особенностей и возможностей ребенка (И.Ю. Захарова, Ф.А. Сохин, Е.А. Янушко и др.);
- *принцип деятельностного подхода* (О.Е. Грибова, А.А. Леонтьев, Т.В. Пятница, К.Д. Ушинский), предполагающий обучение при непосредственной деятельности самого ребенка, последовательное развитие мотивационного, операционного и оценочного компонентов деятельности;
- *принцип природосообразности* (Я.А. Коменский, Е.Н. Медынский, И.Г. Песталоцци, А.В. Спирин), предполагающий связь процесса обучения и других сторон жизнедеятельно-

сти ребенка. Педагог руководствуется факторами естественного, природного развития детей;

- *принцип опоры на предметно-окружающую среду* (Л.Б. Баряева, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев) предполагает использование в работе окружающих предметов и игрушек;
- *общедидактические принципы* (наглядность, доступность материала, систематичность и последовательность, от простого к сложному и т.д.). Логопедические занятия с детьми с алалией отличались содержанием, формой подачи материала и другими специфическими особенностями по сравнению с обычными речевыми занятиями в ДОО.

До начала коррекционных упражнений по развитию речевой функции у малыша проходил подготовительный этап, не ограниченный конкретным временным отрезком (от двух недель до месяца). Доречевой период был обусловлен необходимостью создания наиболее полного эмоционального контакта ребенка с другими взрослыми и детьми, развитию способности подражать звукам и движениям.

Ребенок первого уровня речевого развития (по Р.Е. Левиной) не может общаться при помощи речи, в связи с чем в начальный период коррекционных занятий активную роль берет на себя педагог: он называет, повторяет, задает вопросы, сам отвечает на них и т.д.

Основной формой обучения являлись игры и занятия в подгруппах (до 45 минут) со сменой видов деятельности, места нахождения ребенка, с привлечением двигательной активности. Занятия были структурированы, но мы проявляли гибкость, реагируя на отношение детей и их реакции. На занятии допускались изменения отдельных элементов. В начальный период индивидуальные занятия были кратковременными (5–10 минут).

Основные особенности коррекционных занятий

Формирование деятельности на основе подражания взрослому (афферентация)

В доречевых занятиях дети знакомились с новыми игрушками, повторяли различные движения, нюхали, хлопали, топали, смеялись, издавали звуки, поворачивались, катали машину, баюкали куклу, и т.д.

Специальная организация речевой среды

Взрослый максимально озвучивал режиссерские моменты (утренний подъем, туалет, сборы в детский сад, завтрак, прогулка, занятия). В течение дня происходило постоянное вербальное общение с малышом, соответствующее его возможностям, включающее стимулирующие речевые ситуации. Предъявлялись единообразные требования к речи окружающих взрослых (простые слова и фразы; правильная, нормальной громкости речь логопеда, педагогов, родителей; четкая артикуляция в поле зрения ребенка).

Создание максимального эмоционального контакта

При активизации речевой функции у детей с алалией многое зависело от того, насколько они вовлечены взрослыми эмоционально. Некоторые дети с алалией подвижны, но недостаточно активны и любознательны. Эти качества, лежащие в основе познания окружающего и общения с людьми, мы старались развивать. При проведении упражнений пытались быть максимально доброжелательными, эмоционально сдержанными. Таким образом удавалось добиваться положительной мотивации к занятию.

Поддерживались даже самые скромные успехи малыша, его старания оценивались положительно. Поощрялась любая инициативная речевая продукция. Это создавало положительный настрой на занятия и помогало избегать нежелания говорить, страха перед речью.

Использование предметно-окружающей среды

Мы вовлекали в деятельность детей, использовали предметы их одежды, окружающие предметы. Учитывая, что часть малышей с алалией имеет полевое поведение, старались убрать лишние предметы, отвлекающие внимание.

Обучение предполагало использование всего многообразия речевых и неречевых форм и методов работы. Содержание соответствовало детскому опыту и опиралось на него. Учитывались индивидуальные возможности и особенности ребенка, осуществлялось личностно-ориентированное воздействие.

Совмещение обучения в игре с элементами академического обучения

Обучение начиналось с использования игр, игровых ситуаций. В игре можно достичь максимального эмоционального подъема. Речевые игры были наполнены актуальным содержанием. Применялось сочетание игры, логоритмики и упражнений.

Множественность повторения содержания

Дети с алалией не могут усваивать материал после одноразового прохождения, необходимо его повторение в той же самой форме. В дальнейшем она варьируется, появляются дополнительные элементы и видоизменения. Уместен возврат к началу обучения или прохождения большой темы. Мы старались держать под контролем уровень речевой компетентности ребенка в каждый момент обучения, оценивать эффективность обучения.

Развитие «языкового чувства»

Язык каждого народа имеет свои характерные особенности, элементы которых (по данным Л.С. Выготского, Е.И. Исениной, Т.Н. Ушаковой, М. Холлидей и др.) начинают постигаться еще в младенческом возрасте. До развития восприятия речи у малыша появляется языковое чувство, интенция.

По данным А.Р. Лурия и других исследователей, в онтогенезе грамматические отношения усваиваются спонтанно в тот период, когда слово для ребенка имеет предметную отнесенность и не имеет грамматической принадлежности.

При алалии недостаточно развито чувство языка, что проявляется в нарушении операций речепорождения (фонетических, лексических, грамматических), программирования, отбора и синтеза языкового материала. По нашему мнению, нет достоверных данных, свидетельствующих о возможности формирования кодов языка преимущественно способом логопедических тренировок, направленных на формирование и развитие лексико-грамматических форм.

Широко использовались стихи, потешки, песенки, рифмованные загадки, двустушия, фольклорный материал. В свободное время и дома малышам читались русские народные сказки, произведения детской литературы. Именно развитие «языкового чувства» служило базой для формирования лексико-грамматических структур. Применялись повторы (в стихах и русских народных сказках), договаривания недостающих слов, угадывания слова по смыслу и т.д.

На начальном этапе развития речи при алалии методы педагогического воздействия являются *непродуктивными* (в нашей терминологии), так как они не способны развить коммуникативную функцию речи, формирующуюся в конкретных коммуникативных ситуациях. Они могут стать пусковым механизмом, дополнительным штрихом для активизации речевых процессов, специфическим «контролером».

К *продуктивным методам* мы относим всю речевую деятельность ребенка (в быту, на занятиях, на прогулке – речевые контакты со взрослыми и сверстниками) и деятельность, связанную с приобщением к различным художественным текстам (литературе, фильмам).

Дети самостоятельно вычленяют из окружающей речи взрослых грамматические формы.

В подтверждение своей гипотезы мы приводим три аргумента.

Первый аргумент определяет количественная сторона. Объем материала занятий крайне незначителен в сравнении с количеством внекоррекционной речевой практики.

Второй аргумент исходит из того, что деятельность на занятиях остается лабораторной (искусственно созданные моменты), в то время как большим интересом и мотивацией (по признанию исследователей детской речи) обладает для ребенка реальная языковая ситуация.

Третий аргумент состоит в том, что возможности малыша, имеющего первый уровень речевого доразвития, крайне ограничены, и основная задача в этот период – активизировать речевую функцию.

По нашему мнению, в логопедическом процессе по развитию речи при алалии следует сочетать продуктивные и непродуктивные методы.

В результате динамического наблюдения и изучения (констатирующий эксперимент) детей экспериментальной группы, последующего обучения, все они в короткие сроки (два–три месяца) улучшили состояние речевой функции, перешли с первого уровня речевого развития на второй.

При мониторинговой оценке состояния речевого компонента детей экспериментальной группы (92 ребенка) мы использовали следующие критерии (в баллах): 3 – серия правильных ответов или выполнения заданий; 2 – фрагменты ответов или заданий (вариативно выраженные нарушения); 1 – отсутствие адекватного ответа или сформированной функции.

Таким образом, ребенок не мог получить менее одного и более трех баллов по каждому разделу таблицы (с. 89).

Выводы

1. Алалия – одно из наиболее сложных речевых нарушений, коррекция которого осуществляется на основе синдромального подхода с учетом механизма нарушения.

2. Должен быть обозначен не симптоматический, а этиопатогенетический подход к выправлению нарушения, учитывающий клинические данные.

3. Результаты обучающего эксперимента продемонстрировали возможность минимизации влияния ведущего дефекта на речевое развитие ребенка при использовании адекватных методик.

4. Алалия – комплексная медико-психолого-педагогическая проблема, совместно с

логопедом в коррекции участвуют врач и психолог.

Источники

1. Анохин П.К. Проблемы локализации с точки зрения системных представлений о нервных функциях // Невропатология и психиатрия, 1940.

2. Жинкин Н.И. Научное значение практической работы учреждений по оказанию помощи детям с тяжелыми речевыми нарушениями. Нарушения

Таблица Сводная мониторинговая таблица речезыковой компетентности детей с алалией, баллов			
Виды психоречевых компонентов	Перед началом обучения	Через месяц после начала обучения	Через 2 месяца после обучения
1. Понимание речи	163	238	276
2. Звукопроизношение	Не более 10 звуков в наличии		
Улучшение качества звуков		258	258
Появление новых звуков		276	276
3. Уровень сформированности фонематического слуха	164	209	262
4. Односложные слова правильного звуконаполнения	184	276	276
5. Двух-трехсложные слова правильного звуконаполнения	143	189	260
6. Двух-трехсложные слова звукоподобного наполнения	121	261	276
7. Жестовая речь	132	165	193
8. Качество воздушной струи	186	243	276
9. Оптико-пространственные ориентировки	171	246	263
10. Минимальная коммуникативная функция речи, ограниченная необходимостью	138	276	276
11. Свободная коммуникативная функция речи	92	138	276

речи у дошкольников / Сост. Р.А. Белова-Давид, Б.М. Гриншпун. М., 1969.

3. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. Л., 1994. Владос, 2003. Кн. III: Системные нарушения речи: Алалия.

4. Сохин Ф.А. Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М.: Изд-во МГУ, 1955.

5. Янушко Е.А. Помогите малышу заговорить. М.: 2007.

6. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой. М., Владос, 2003. Кн. III: Системные нарушения речи: Алалия.



Features speech therapy sessions for the correction alalia

O. ZAKHAROVA

Annotation. The article describes questions and peculiarities of speech development function under different forms of alalia, several approaches to recovering this complex disorder in its different studies are analyzed. Necessity of new speech correction treatment referring primary broken chain is substantiated. Choice of main principles of speech-correction effect is ar-

gumented and early study treatment issues are described. Some confirmation of main hypothesis is presented.

Keywords. Alalia classification, interlinking of analyzers of HPF, dysontogenesis, destructive approach, primary broken link, early studies of correction, productive and non-productive methods of development of speech components.

АНКЕТА

1. Какие рубрики и материалы журнала нравятся (+)? Какие не нравятся (-)? Вставьте в квадратики соответствующие знаки.

Проблемы времени ☐

В министерстве образования и науки РФ ☐

ФГОС ДО: комментарии и рекомендации ☐

Управление ДОО ☐

Социально-коммуникативное развитие ☐

Познавательное развитие ☐

Речевое развитие ☐

Художественно-творческое развитие ☐

Физическое развитие ☐

Взаимодействие с семьей ☐

Коррекционная работа ☐

Ранний возраст ☐

Планирование ☐

Методическая картотека ☐

Предметно-пространственная среда ☐

Специалисту детского сада ☐

Профессия – педагог ☐

Научный поиск ☐

История российского образования ☐

Опыт прошлого ☐

За рубежом ☐

Готовимся к празднику

Мастер-класс ☐

Мир детства ☐

2. Хотелось бы, чтобы в будущем году было больше материала о

3. Помогают ли вам в работе интернет-приложения к публикациям? Подчеркните ответ.

ДА

НЕТ

4. Ваши предложения по улучшению содержания и оформления журнала.

.....
.....