

*Коррекционная работа при
алалии*

*Кузьмина Ольга Сергеевна, к.
п.н., доцент кафедры
дефектологического образования
ОмГПУ*

-
- При сенсорной алалии логопедическое воздействие направлено на воспитание сознательного анализа состава речи, развитие фонематического восприятия, понимания речевых структур.

Основные задачи

- пробуждение интереса к звукам окружающей жизни, к речевым звукам;
- развитие потребности, желания и возможности подражать им;
- дифференциация неречевых и речевых звуков.

-
- Проведение специфического лечения.
 - Уточнение объема и характера обращений к ребенку, его слуховых и произносительных возможностей.
 - Работа с семьей, составление списка инструкций.
 - Строгая организация звукового и речевого режима ребенка (иногда зрительный голод).
 - Развитие, расширение и углубление состояния восприятия, понимания речи.

Развитие акустических дифференцировок звуков неречевого и речевого характера

- Коррекция начинается с различения шумов, звуков неречевого характера. Но это становится доступным ребенку только тогда, когда он уже достаточно организован: у него есть элементарное сосредоточение и воспитана возможность продуктивной деятельности.

-
- При достаточном развитии внимания, подражательности и работоспособности ребенка можно перейти к обучению различению ряда неорганизованных звуков разного характера начиная с более яркого, сильно выраженного звучания, с выработки более грубых дифференцировок: звон монет в кошельке, стук карандашей в стакане, звук от соприкосновения металлических предметов и т.д. Постепенно дети учатся различать и более тихие, менее интенсивные звуки, более близкие между собой: шум сминаемой бумаги, шуршание спичек в коробке и т.д. То есть постепенно переходят к выработке более тонких акустических дифференцировок.

-
- В работе избегают хлопков в ладоши, топанья по полу, стука по столу, так как в этих случаях воспринимается не звучание, а колебание, вибрация по костной проводимости. Постепенно звуковой, шумовой ряд усложняется, в него включаются новые звуки, сначала далекие и непохожие, затем все более близкие, требующие тонкой акустической работы. Так расширяется и упорядочивается поле слышимости ребенка.
 - По мере успешности этой работы в шумовой ряд вводится сильный речевой звук (*а, р, у* и др.), который связывается с предметом или явлением.

-
- Каждый речевой звук, который ребенок начинает воспринимать, выделять, дифференцировать от неречевых, а затем и от других речевых звуков, связывается с предметом, картинкой, действием, с конкретной ситуацией, становится их обозначением.
 - На начальных этапах работы для выработки условной связи звучания и предмета выбираются слова-эквиваленты, звуковые комплексы (у – паровоз, машина; р – самолет, рычащая собака; му – корова и т.д.) в одном из строго фиксированных значений, устанавливается и закрепляется связь звука или сочетаний звуков с предметом или его изображением

- После дифференциации некоторого количества звуков можно переходить к различению слогов, опять-таки в связи с конкретным предметом или действием, и простых слов со строгой предметной соотнесенностью. Наиболее легкими являются сочетания двух гласных, гласной и согласной (ya, ay, am), согласной и гласной в открытом слоге (*ма, па, на, та* и др.).
- Проводится дифференциация изолированных гласных, затем гласных в начале слов. В работе избегают трудных для слухового опознания звукосочетаний и слов (2-3 согласных в сочетании: *кт, тв, ств* и т.д.). Слова, которые ребенок учится различать первыми, должны быть не похожими ни по смыслу, ни по структуре, ни по звучанию. Каждое слово при его восприятии получает двигательное, зрительное или тактильное подкрепление. Широко используются зрительный, зеркальный контроль, чтение с лица. Первые слова, воспринимаемые ребенком, произносятся с неизменной интонацией.
- Подчеркнутая интонация помогает ребенку ориентироваться в общении, интонационная окраска является ведущей опорой при определении смысла обращений к нему.
- Проводится планомерная работа по накоплению пассивного словаря, одновременно идет и развитие собственной речи.

-
- На эмоционально-игровом фоне воспитывается интерес к звукам. Ребенок не только учится определять характер звука, показывая на соответствующий источник звучания, но и локализовывать его в пространстве, определять место, где спрятана звучащая игрушка.
 - В играх он постепенно приучается различать силу, длительность и интенсивность звукового сигнала, избирательно реагируя на определенные звуки.

-
- При накоплении понимаемых ребенком слов важно, чтобы он одновременно слышал слово, видел, трогал предмет, производил с ним какое-то действие. Связь между словом и предметом устанавливается при неоднократном совпадении слуховых и зрительных ощущений.
 - Для превращения слова в понятие, для формирования обобщающего значения важна не просто повторяемость, а выработка возможно большего числа условных связей, преимущественно двигательных. Ребенок в ходе предметно-практических действий должен овладеть умением выполнять с предметом по словесной инструкции как можно больше заданий: *выпей молоко, налей молоко из бутылки, подуй на молоко* и т.д. Аналогичные упражнения на сопровождение речью действий учат ребенка усваивать грамматические стандарты родного языка.

-
- По возможности раньше учим ребенка воспринимать словосочетания и фразы. Первые из них обычно бывают стандартизированными: слова произносятся в определенном порядке, с неизменной интонацией. Инструкции, с которыми обращаются к ребенку, носят обиходно-бытовой характер. Сначала он привыкает понимать только одного человека, а затем, по мере нарастания его возможностей, к этой работе привлекаются окружающие ребенка взрослые.
 - Фраза понимается не сама по себе, а как часть более общего воздействия на нервную систему ребенка. Учитывается, что понимание фраз сначала только ситуационно зависит от определенных деталей, поэтому и менять порядок слов, интонацию при проговаривании не рекомендуется.

-
- Ребенок учится понимать инструкции. Например, «открой дверь», «возьми платок», «достань книгу» и другие, связанные с бытовыми ситуациями и с ходом занятия. Работа по обучению пониманию таких инструкций строится с опорой на мимику, жест, что помогает ребенку осознать всю комплексную наглядно-образно-действенную ситуацию в сочетании с речью.
 - Возможность восприятия развивается медленно, понимание становится возможным только после того, как оно будет подготовлено со стороны зрительного и тактильно-вибрационного анализатора (ощущение голосовых складок при фонации, силы и направленности выдыхаемой воздушной струи и т.д.).

-
- Понимание речи зависит от ситуации, контекста, его общего состояния, эмоциональной настроенности на занятие и от ряда других факторов. Речевой поток при работе сначала расчленяется, а затем проговаривается целостно.

Последовательность коррекционной работы

- 1) различение ряда неорганизованных звуков разного характера и разной интенсивности;
- 2) установление и закрепление связи звука (сочетания звуков) с предметами (изображениями);
- 3) восприятие и различение простых слов, накопление импрессивного словаря;
- 4) установление связи между словом и предметом в практической деятельности;
- 5) понимание и выполнение ребенком словесных инструкций;
- 6) восприятие и понимание стандартизированных словосочетаний и фраз;
- 7) понимание логических, грамматических и тематических групп слов;
- 8) понимание усложняющихся фраз, детализированных заданий, инструкций;
- 9) анализ и синтез состава собственной речи и речи окружающих;
- 10) употребление ребенком слов и предложений в ходе создания соответствующих коммуникативных ситуаций;
- 11) обучение грамоте (глобальное чтение).

-
- При моторной алалии основная цель – нормализация языкового механизма, овладение закономерностями функционирования в норме.

Логопедическая работа с моторными алаликами строится поэтапно

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

Б.М. Гриншпун

«О принципах логопедической
работы на начальных этапах
формирования речи у моторных
алаликов»

Источник: Нарушение речи и голоса у
детей. Под ред. С.С. Ляпидевского и С.
Н. Шаховской. – М.: Просвещение, 1975.
– с. 71-80.

Первоначальный этап

Создание у алаликов тех «ключевых звеньев», которыми детерминируется развитие речевой системы в целом и которые самостоятельно в речи у них не образуются. К этим «звеньям» относятся:

- а) развитие предикативной функции;
- б) овладение элементами грамматического строя.

Основное внимание при этом уделяется семантической стороне речи, а не фонетической ее реализации, т. е. на первых этапах формирования речи допускается неправильное произношение. Такая ориентировка методических указаний опирается на закономерности развития речи в норме.

- Основное внимание нужно уделить активизации слов речи, а для этого все те слова, которыми пользуется ребенок, и те слова, которыми он овладевает в процессе логопедической работы, полезно включать в те грамматические модели, которые у него сформировались. Эта работа, как показывают наблюдения, способствует активизации и словаря, и фразовой речи.

Первый этап

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

-
- Форма работы на данном этапе – общение логопеда с алаликом.
 - Первоначальной целью этого общения является создание у ребенка единства двигательной и словесной реакции.

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

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

- Вопросы, задаваемые ребенку, могут быть двух типов: вопросы, содержащие название конкретного действия, например: Ты идешь?, и более общие, например: Что ты делаешь?
-

- Вопросы первого типа подсказывают названия действий, освобождают ребенка от поиска слова.
- Вопросы второго типа побуждают ребенка к операциям по выбору слова, т. е. к более сложным речевым действиям.
- Эти типы вопросов нужно чередовать, учитывая, что вопросы первого типа могут провоцировать ребенка на отраженное воспроизведение при ответе формы вопроса.

- И так. Диалог сформирован, но он однонаправлен, инициатива принадлежит логопеду.
-

- Дальше следует организовать диалог так, чтобы инициатива исходила от ребенка.
- Переход от словесной реакции к словесному стимулу значительно усложняет действия ребенка, так как требует их перестройки: он должен осознать свой мотив, найти слово, обозначающее его, и облечь его в соответствующую форму. Задача логопеда заключается в том, чтобы облегчить эту перестройку и чтобы ее направить.

- Логопед в этой работе либо опирается на собственные побудительные мотивы ребенка, либо включает в действия ребенка свои собственные мотивы при помощи инструкции попроси (кого-либо) сделать (что-либо). Но и в том и в другом случае ребенок выполняет эту инструкцию сначала совместно с логопедом.
- Для облегчения поиска слова логопед может использовать подсказывающие инструкции: содержащие слово-стимул в форме побудительного наклонения, например: Скажи Ване – Принеси (иди, сиди и т. д.) – в таких случаях у ребенка нет необходимости в перестройке конструкции и все действие сводится к повторению слова; содержащие слово-стимул в другой форме, например: Попроси Ваню принести (сесть, встать) или Скажи Ване, чтобы, он принес (сел, встал) – в таких случаях у ребенка нет необходимости в поисках слова, но есть необходимость в перестройке формы слова.

- В результате проведенной работы у ребенка формируется еще один тип предложения – однословного, но полного, двусоставного.
-
- Между этими двумя типами (моделями) предложений есть четкие различия как в интонационном рисунке, так и в аффиксах слов, из которых они состоят. Нужно с учетом этих различий данные модели дифференцировать (противопоставить), причем это противопоставление можно провести и как морфологическое.
 - Здесь достаточно противопоставить форму 1-го лица настоящего времени с окончанием на -у (-ю), акцентируя внимание на том, что окончание -у употребляется тогда, когда ребенок сам что-либо делает, остальные формы, – когда действие выполняет другой.

Второй этап

- Целью этого этапа является формирование у алаликов предложений из двух слов на базе однословных предложений, сформированных на первом этапе.
- Центром таких двусловных предложений на данном этапе остается глагол либо в форме 1-го лица настоящего времени, либо в побудительной форме.
- Усложнение синтаксической схемы этих предложений осуществляется за счет включения второстепенных членов – имен существительных в формах косвенных падежей.

- Мы считаем возможным ограничить распространение конструкций предложений двумя моделями: моделью винительного падежа единственного числа (несу куклу) и моделью предложного падежа единственного числа с предлогом на (сизу на стуле).
- Эти модели являются наиболее частыми для глагольных сочетаний. Следует отметить, что наиболее удобной для логопедического воздействия является модель предложного падежа: она однотипна по структуре в отличие от модели винительного падежа (разнотипной по флексиям).
- Поэтому при отработке моделей с предложным падежом мы практически не ограничиваем круг имен существительных, включаемых в конструкцию.

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

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

Третий этап

- После отработки названных моделей можно перейти к формированию моделей из двух главных членов: подлежащего и сказуемого.
- Формирование этих моделей и составляет основное содержание третьего этапа.
- Качественное отличие данного этапа от предыдущего заключается в том, что ребенок должен высказать суждение не о своих собственных действиях, а о действиях другого лица (или животного) или о состоянии предмета (мяч упал и т. д.).

- Эту работу сначала следует проводить на основе наблюдений алалика над действиями окружающих его лиц (товарищей по группе или родителей) и лишь затем на основе дидактического материала: игрушек, картинок и т. д.
- На вопрос логопеда о том, что делает то или иное лицо, ребенок дает ответ. При ответах обращается внимание на правильное произношение окончаний.
- Лучше всего на первых порах ограничиться фиксацией внимания ребенка лишь на ударных окончаниях. Помимо вопросов о действиях лиц логопед задает вопросы о лицах, совершающих действия: Кто идет (несет, сидит и т. д.)?
- Сначала ребенок на все вопросы отвечает либо одним словом, либо используя прежний опыт (Сидит на стуле), но в дальнейшем у него вырабатывается модель: подлежащее + сказуемое (Витя сидит, мама идет).

-
- На этом этапе необходимо провести работу по дифференциации форм 1-го и 3-го лица глагола (иду–идет), а также по дифференциации форм именительного и косвенных падежей.
 - На данном этапе уже можно проводить работу над правильностью произношения слов: ребенок к этому в известной мере подготовлен предшествующими этапами.

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

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

Последовательность работы

- развитие речевой инициативы (речевого мотива),
- создание мотивации к речевой деятельности (коммуникативное намерение) одновременно с обогащением внутреннего и внешнего лексикона;
- формирование у ребенка способности к созданию внутреннего плана, программы высказывания (по началу - примитивного);
- осуществление лексической развертки;
- отбор лексико-грамматических средств;
- формирование грамматического структурирования высказывания.