

АЛІЛІЯ

Слов'янськ

СДПУ

2004

Посібник для студентів дефектологічного факультету по спеціальності 7.010106
(спеціалізація "Логопед дошкільних та шкільних закладів")

Укладачі: Логвінова Людмила Леонідівна
Лактюшина Тетяна Леонідівна

Рецензенти:

професор, доктор пед. наук, зав. кафедрою логопедії Київського державного національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова Шеремет М.К.;
доцент, кандидат пед. наук, зав. кафедрою методик колекційного навчання СДПУ Тарасенко Н.В.

Л.Л.Логвінова, Т.Л.Лактюшина, 2004

АЛАЛІЯ ЯК ФОРМА НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВИ

1. Визначення, механізм порушення, причини.
2. Історія вивчення алалії.
3. Відмінність алалії від подібних станів.
4. Класифікація алалії.
5. Коротка характеристика окремих форм.
6. Психолого-педагогічна характеристика дітей, що страждають алалією.

Література:

1. Правда О. В. Логопедия, М: Просвещение, 1973.
2. Расстройства речи у детей и подростков. Под ред. С. С. Ляпидевского, 1969.
3. Нарушения речи у дошкольников. Белова-Давид, М., Просвещение, 1969.
4. Е. Н. Винарская. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии М., Просвещение, 1987.
5. Логопедия. Под ред. Л. С. Волковой.- М: Просвещение, 1993

Алалія - глибоке системне недорозвинення мови органічного характеру, обумовлене поразкою або недорозвиненням мовних областей у лівій півкулі /правшій/, що наступило під час домовного періоду /до 1-2 років/.

При алалії страждає вся мовна система в цілому /фонетико-фонематична, лексико-граматична, семантична сторони мови/.

Цей розлад виникає на органічній основі. У результаті яких-небудь причин відбувається запізнення дозрівання нервових кліток у певних ділянках кори головного мозку: лобово-тім'яної та скроневої ділянки. При цьому нервові клітки припиняють свій розвиток. Недорозвинення мозку або його поразка в ранньому періоді приводить до зниження збудливості нервових клітин і до зміни рухливості основних нервових процесів, унаслідок цього знижується працездатність клітин кори головного мозку.

Таке порушення відбувається при вибірковій поразці мовнорухливого та мовнослухового аналізаторів і виникає у внутрішньоутробному періоді або в перші три роки життя дитини.

При алалії весь процес становлення мови відбувається в умовах патологічного стану центральної нервової системи дитини. Поширеність алалії приблизно 1% у дітей дошкільного віку, серед дітей шкільного віку - у 0,6 - 0,2 %. При більш легких формах прояву дефекту мова розвивається з 3-4 років, при більш важких - з 10-11 років.

Причини:

1. Біологічні.
2. Соціальні.

Біологічні: причини, що діють у внутрішньоутробному періоді та ранньому періоді життя дитини.

1. Різна патологія вагітності /токсикоз, вірусні, ендокринні захворювання, туберкульоз, сифіліс, травми, несумісність крові матері і дитини/, що приводить до порушення нормального протікання внутрішньоутробного розвитку плоду.

2. Родова травма. При опитуванні матері з'ясовується патологічний плин пологів /однак родова травма не обов'язково повинна бути великою/. Часто в результаті додаткових розпитів удається з'ясувати, що пологи були швидкими або затяжними, застосовувалися різні стимулятори, дитина після народження не відразу закричала. У таких випадках родова травма може бути підтверджена даними неврологічного обстеження.

3. Різні захворювання в перші роки життя дитини /диспепсія, дизентерія, інфекційні, вірусні захворювання, особливо якщо вони йдуть один за одним, менінго-енцефаліти й ін./, важкі форми рахіту.

4. Травми черепа, супроводжувані симптомами струсу або контузії мозку.

5. Несприятлива спадковість, обтяжена мовною патологією.

6. Нестача харчування, сну в перші роки життя дитини.

Соціальні: недостатня увага до мови дитини з боку дорослих, недостатня стимуляція до мовної діяльності, відсутність мовного зразка, двомовність та ін.

Причини, що викликають алалію, діють у різні періоди розвитку дитини: пренатальний, натальний, постнатальний.

Пренатальний: інтоксикації, інфекції, захворювання матері важкою формою грипу, токсикоплазмоз, порушення кровообігу плоду, крововиливу в мозок плоду, забиті місця, падіння матері з наступною травматизацією плоду, несприятливий плин вагітності /загроза викидня/.

Натальний: патологія родової діяльності і застосування родопомічних засобів, народження дитини з пухлиною, гематомою.

Постнатальний період: ранні травми голови, захворювання інфекційною жовтяницею, менінгітом, енцефалітом, довгостроково поточні соматичні захворювання, що викликають виснаження ЦНС дитини.

У неврологічному аспекті алалію вивчають, виходячи з даних рентгенографічних енцефалографічних досліджень.

У психологічному аспекті розлад вивчають з боку порушення взаємин мови й інтелекту, порушення пам'яті, мислення, особливостей поведінки, емоційно-вольової сфери.

У психолінгвістичному аспекті алалію вивчають як несформованість мовних операцій, механізму породження мовного висловлення: програмування, розгортання, вибору слів, граматичного конструювання, вибору артикулем і їхнього комбінування в артикуляторну програму; а також як несформованість операцій механізму сприйняття мови: прийому, порівняння, сполучення фонем, пізнавання слів, словосполучень, розуміння повідомлення.

Виділяють три етапи в історії вивчення алалії:

1 етап - механічний. Цей розлад виділив Р.Коен /фоніатр/ у 1873 р. Потім Г.Гутцман, А.Лібманн у цей період лише описували зовнішню сторону прояву цього порушення та за зовнішніми ознаками робили висновок про внутрішні механізми даного розладу.

2 етап - кінець 19 століття. Етап діалектико-матеріалістичного зародження. Алалію вивчали як складний, багаторівневий розлад. Стан мови при алалії стали погоджувати зі станом організму в цілому, з його неврологічним і психічним статусом, з розвитком особистості /А.Олтушевський, М.В.Богданов-Березовський/.

3 етап - 30 роки 20 століття.

Відзначається поглиблення діалектико-матеріалістичних позицій у вивченні алалії /М.Е.Хватцев, Н.Н.Трауготт, Р.Е. Левіна, В.К.Орфінська, М.Зеєман, Є.Ф.Соботович та ін./.

В даний час алалія вивчається з фізіологічних, клінічних, психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних позицій. Основним при цьому є психолінгвістичний аспект вивчення алалії, представлений у роботах Е.Ф.Соботович, В.А.Ковшикова, Б.М.Гриншпун та ін. дослідників.

Специфічні форми центрально-обумовленого недорозвинення мови, що спостерігаються у дітей з нормальним слухом і без виражених відхилень в інтелектуальному розвитку, були виявлені наприкінці минулого сторіччя І.Франком /1809/, Р. Коеном /1888/, А.Куссмаулем /1877/, Г.Гутцманом /1894/.

Для позначення зазначених форм мовного недорозвинення використовувалися різні терміни: слухонімота, алалія, афазія, уроджена афазія, дитяча афазія.

Таким чином, уже ці терміни вказують на те, що розвиток навчання про алалії було тісно зв'язане з проблемою афазії. Завдяки роботам вітчизняних і закордонних учених було встановлено, що між цими розладами є певні подібності і розходження в проявах. Завдяки

чому виявилось можливим зіставлення окремих форм патологічного розпаду і несформованості мови.

Так, А.Лібманн ще в 1901 р. запропонував розподіл афазії розвитку на сенсорну, моторну і сенсо-моторну.

М.Майкібестоном була виведена й описана форма центральної афазії розвитку дітей, що відповідає центральної афазії дорослих, /розпад мови, обумовлений поразкою тім'яних областей кори головного мозку/.

У результаті досліджень вітчизняних клініцистів і фізіологів С.С.Мнухіна, Н.Н.Трауготт та її учнів Е.А.Михайлової, І.К.Самойлової, С.І.Кайданової були виявлені загальні закономірності порушення роботи слухового і мовно-рухливого аналізаторів у досліджуваних ними дорослих і дітей, що страждають названими розладами.

Дослідження В.К.Орфінської дозволило визначити загальні закономірності прояву мовних порушень при афазії й алалії.

У вітчизняній літературі термін "алалія" став уживатися для позначення специфічних форм мовного недорозвинення.

У 1951 р. Р.Е.Левіною була виділена оптична алалія - недорозвинення мови, зв'язане з порушенням оптико-просторового гнозиса.

В.К.Орфінською /1963/ була розроблена лінгвістична класифікація алалії, по якій форми алалії поділяються на 3 групи.

В даний час виникає питання про необхідність визначення синдрому моторної алалії й відмежування його від інших суміжних станів.

Дуже важливим моментом при постановці діагнозу є відмежування дітей з алалією від дітей, що страждають затримкою мовного розвитку (ЗМР), від слабкочуючих, розумово відсталих дітей, від дітей, що страждають анартрією.

Диференціальна діагностика алалії і затримки мовного розвитку і затримки психічного розвитку.

Затримка мовного розвитку і затримка психічного розвитку - носять тимчасовий характер і можуть розвиватися при недостатньому соціальному спілкуванні, ослабленні дитини через соматичні захворювання.

Основні відмінності: у дітей-алаліків відзначаються труднощі на всіх етапах розвитку їхньої мови. Навіть при кваліфікованій допомозі вони не усуваються. У дітей з тимчасовою затримкою навіть при невеликій допомозі з боку логопеда, а іноді і без неї мовний розвиток може досягти норми. При алалії навіть при навчанні в спеціальній групі для дітей з ОНР протягом трьох років мовний розвиток продовжує різко відставати від

норми. Тому ці діти /алаліки/ мають потребу в подальшому навчанні в спеціалізованих школах та інтернатах для дітей з тяжкими порушеннями мови (ТПР).

Алалія - розлад органічного характеру, що виникає через поразку клітин головного мозку, певних його ділянок, зв'язаних з мовою. Тут чітко виражена неврологічна симптоматика. А при ЗМР і ЗПР дані явища не спостерігаються.

У дітей-алаліків спостерігаються загальні моторні утруднення: незручність, незграбність, утруднення в оволодінні навичками самообслуговування. У дітей ЗМР і ЗПР ці симптоми відсутні.

Діти з алалією мають сенсо-акустичний синдром, тобто вони не тільки погано говорять, але й погано розуміють сказане. У дітей зі ЗМР і ЗПР зазначені порушення не відзначаються.

Алалікам властивий амнестичний синдром /забування, зниження пам'яті/.

У дітей-алаліків відзначаються оптико-просторові утруднення /порушення гнозису і праксису/ - недоліки в розрізненні квітів, величини, форми предметів, відтворення за зразком, викладанні мозаїки. Інтелект в алаліків нижчий, ніж у дітей зі ЗПР і ЗМР.

Диференціальна діагностика алаліків і слабкочуючих дітей.

При цьому спираються на дані лікаря отоларинголога (про стан фізіологічного слуху дитини).

Безпосереднє логопедичне обстеження припускає пред'явлення інструкції голосом різної голосності. При цьому у дітей-алаліків буде відзначатися нерозуміння мови логопеда, а у слабкочуючих - правильна реакція на відповідні інструкції /при голосній мові/.

Алаліки можуть лунолалічно повторити сказане логопедом, при цьому зовсім не розуміючи його змісту.

Слабкочуючі не схильні до лунолалій.

Голос у алаліків дзвінкий, як у дітей у нормі, у слабкочуючих – глухий.

Дитина зі зниженим слухом, почувши слово, усвідомивши його, потім легко ним оперує, тобто в процесі зорового сприйняття предмета слабкочуючі легко згадують його назву.

Для алаліків характерний недостатній зв'язок предметного образу з його назвою.

У алаліків відзначається нестійка слухова реакція на звукові подразники через недостатність слухового сприйняття. На голосну мову алалік не реагує, а на шепотну - дає адекватну реакцію. У слабкочуючих дітей - навпаки.

Діагностика сенсорної форми алалії і слабкочуючих дітей утруднена. Такі діти мають потребу в динамічному обстеженні.

Диференціальна діагностика алаліків і розумово відсталих дітей.

У багатьох алаліків може бути вторинна затримка розумового розвитку, але по своєму характеру вона значно відрізняється від олігофренії:

1. Відмітним принципом служить те, що у алаліків немає бажання говорити.
2. У них немає мови як засобу спілкування.
3. Відзначається мовний негативізм.
4. Алалік розуміє мову на рівні ситуації без складних мовних конструкцій.

Вивчення Є.Ф.Соботович дітей-алаліків показало, що моторні алаліки здатні до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, висновків, абстракції й узагальненню.

Початкові етапи психічного розвитку у дітей з алалії на першому році життя не порушені. Передмовний розвиток у ряді випадків протікає правильно.

До кінця першого року життя в дітей-алаліків формується диференційоване відношення до навколишнього: виділяють близьких, диференційовано відносяться до іграшок.

У алаліків відзначається виражений інтерес до пізнавальної діяльності, достатній розвиток предметної й ігрової діяльності.

У розумово відсталих спостерігаються грубі порушення конструктивного процесу, утруднення при складанні фігур з частин, зниження рівня виконання завдань на класифікацію предметів по кольору, формі, логічним категоріям, установлення послідовності подій. При цьому для розумово відсталих дітей необхідна постійна допомога експериментатора.

Диференціальна діагностика алалії і анартрії.

Анартрія - важка форма прояву дизартрії, обумовлена органічною поразкою черепно-мозкових нервів. Мова при анартрії нагадує мукання.

У дітей, що страждають анартрією, явно виражена поразка центральної нервової системи у формі хвороби Літля з явищами псевдобульбарного паралічу.

В анамнезі дітей-анартриків виявляється важке протікання вагітності, травми під час вагітності, важкі тривалі або дуже швидкі пологи.

Такі діти народжуються в асфіксії, смоктальний рефлекс слабо розвинений. Розвиток статичних функцій /тримати голову, сидіти, стояти/ відбувається зі значною затримкою.

При обстеженні спостерігається млява хода, діти падають, волочать ногу, деякі самостійно не ходять, не сидять.

Артикуляційна моторика грубо порушена /щоки не надувають, губи вперед не витягають, рухи язика вгору, у сторони неможливі, м'яке піднебіння функціонує недостатньо, часто спостерігаються гіперкінези язика, дихального і голосового апарату/.

При такій важкій органіці у дітей може спостерігатися ЗПР, деякі розуміють повсякденну мову, швидко вступають у контакт, жваво цікавляться іграшками, уважно виконують завдання. Мовні можливості дітей дуже обмежені, тому тільки по посмішці, рухові очей, окремим звукам, які вимовляються тихим з носовим відтінком голосом можна судити про розуміння того чи іншого питання.

Але для правильної діагностики необхідне ретельне обстеження, допомога невропатолога.

Вітчизняні дослідники вивчають алалію в декількох аспектах:

- фізіологічному /Н.Н.Трауготт, І. К.Самойлова/,
- лінгвістичному /В.К.Орфінська/,
- клінічному /С.С.Мнухін, М.Б.Ейдінова/,
- психолінгвістическом /Р.Є.Левіна/.

Щодо загальних ознак алалії та анартрії - утруднення в розвитку всіх трьох компонентів мови, картина проявів алалій неоднакова. Це й лежить в основі класифікацій.

Р.Є.Левіна, узагальнюючи свій досвід роботи з дітьми, які не розмовляють, вважає за необхідне враховувати фактор розвитку. Вона виділяє три форми алалій:

1. Діти, які не розмовляють, з порушенням акустичного /фонематичного/ сприйняття.
2. Діти, які не розмовляють, з порушенням зорового /предметного/ сприйняття. Ці діти зустрічаються рідко.
3. Діти, які не розмовляють, з порушенням психічної активності /розладами уваги, пам'яті, працездатності, що характеризуються емоційною нестійкістю, афективними спалахами, негативізмом/.

При цьому Р.Є.Левіна відзначає, що у дітей даної категорії на тлі порушень моторних /рухових/ механізмів спостерігаються порушення сенсорних компонентів, специфічних для слухового сприйняття, а недорозвинення слухових дифференціровок у свою чергу приводить до розладу артикуляції.

Патологія центрального кінця зорово-просторової функціональної системи приводить до утворення так званих оптичних алалій. Ці форми мовного недорозвинення

рідко зустрічаються в дитячій логопедичній практиці, але вони одержали відображення в ряді логопедичних робіт /Р.Є.Левіна, В.К.Орфінська/.

В.К.Орфінська пропонує групу оптичних алалій називати вторинними алаліями, тому що в даному випадку первинно страждають мозкові системи, що не мають безпосереднього відношення до мовного акта.

В.К.Орфінською /1963/ була розроблена лінгвістична класифікація алалій, відповідно до якої форми алалій поділяються на 3 групи:

- форми первинного недорозвинення мовних систем, зв'язані з вибірковою неповноцінністю мови - рухового і мовно-слухового аналізаторів і недорозвиненням фонематичного і морфологічного аналізу;
- форми вторинного недорозвинення мовних систем. Спостерігається несформованість узагальнень по зорово-просторових і тимчасових співвідношеннях у зв'язку з порушенням нормальної діяльності рухового і зорового аналізаторів і як наслідок цього недорозвинення словесних і граматичних понять.
- порушення таких загальних функцій як повторення та використання звуків мови при значеннєвій диференціації.

Основним проявом є амнезія фонематичних і граматичних структур, цей розлад зв'язаний з утрудненнями при встановленні міжаналізаторних зв'язків.

Професор С.С.Мнухін виділяє 4 форми сенсорної недостатності в дітей.

Незважаючи на розмаїтість класифікацій алалій багато дослідників виділяють 2 її основні форми:

- моторну
- сенсорну

Чітка перевага того або іншого компонента мовної системи помітна при першому ж обстеженні дитини або обов'язково виявляється в процесі роботи.

На практиці найчастіше зустрічаються змішані види алалій з переважним порушенням того або іншого компонента: сенсорного або моторного, у залежності від того і виділяється діагноз: сенсомоторна або моторно-сенсорна форма недостатності.

Порушення аналітико-синтетичної діяльності мовнорухального аналізатора із моторною алалією може носити різний характер: кінестетична оральна апраксія /труднощі формування і закріплення артикуляційних укладів, а надалі рухових дифференціровок звуків/, труднощі переключення від одного руху до іншого, труднощі засвоєння послідовності цих рухів для відтворення слова /його рухової схеми/ та ін.

У нормальних умовах артикуляційні рухи та зв'язані з ними кінестетичні імпульси, що йдуть від мовного апарату у кору головного мозку, та відіграють значну роль у процесі звукового аналізу і синтезу, допомагають уточнити звуковий склад слова, зберегти потрібну послідовність звукового ряду.

Послаблення тону центрального відділу мовнорухального аналізатора утрудняє або навіть унеможлиблює сприйняття слабких і тонких кінестетичних імпульсів. Сприймаються та диференціюються тільки більш грубі кінестезії.

Унаслідок цього при моторній алалії іноді спостерігається недостатнє сприйняття і розуміння зверненої мови.

За даними Н.Н.Трауготт 70% хворих моторною алалією добре розуміють звернену до них мову, у 20% є зниження розуміння мови і 10% мову розуміють погано.

Для здійснення мовного акту необхідне порушення в звивині Гешля та 22-го поля, по Бродману /скронева ділянка/, у зоні зорового аналізатора - 17, 19-е поле, по Бродману /потилична ділянка/, у моторних центрах мови - 44,45-е поле, по Бродману.

Встановлено, що для виконання тієї або іншої функції необхідна система осередку збудження.

Коркова поразка мовнослухового аналізатора /задня третина верхньої скроневої звивини, 22-е поле, по Бродману/ у дітей приводить до порушення фонематичного слуху, тобто до повної або часткової неможливості аналізувати потік мовних звуків по смислорозпізнавальними фонематичними ознаками даної мови. Для російської мови основними смислорозпізнавальними ознаками є глухий – дзвінкий, м'який-твердий, наголошений - ненаголошений приголосний звук.

Залежно від якихось причин є неможливим сприйняття мови навколишніх на інтонаційно-ритмічному рівні або на стадії глобального сприйняття цілих мовних шаблонів у певній ситуації і поза нею, але формується предметна співвіднесеність слова. При цьому у дитини збережені інтелект і периферична частина мовнослухової системи функціонує нормально або порушення її незначне і саме по собі не може бути причиною недорозвинення мови. Все, що доступне для аналізу в мовнослуховій системі, відтворюється з деякою наближеністю в мовнорухливій системі, так само як і при нормальному формуванні мови. Незалежно від віку дитина може перебувати в стадії можливості сприйняття тільки інтонаційно-ритмічної мелодики мовного потоку. Такі діти звичайно супроводжують свої ігри нечленороздільним набором звуків, інтонаційно багато забарвлених, тобто копіюють інтонації навколишніх у відповідних життєвих ситуаціях. Подальше ускладнення імпресивної мови йде по шляху можливості виленовування з

мовного потоку навколишніх окремих простих фраз і слів, тісно ув'язаних з певною ситуацією /ситуаційна мова/. З розвиненням мови відзначаються спроби відтворення віддалених контурів простих слів і фраз /найчастіше це наголошена частина слова/. Поступово мова поліпшується /імпресивна й експресивна/ і може обмежуватися труднощами диференційованого сприйняття опозиційних фонем і слів, що відрізняються тільки одною фонематичною ознакою /замок - замок, коза - коса/.

Відмінними рисами сенсорної алалії є:

1. Первинне недорозвинення імпресивної мови при відсутності глухуватості і вираженого дефекту пізнавальної діяльності.
2. Відсутність великого розриву при формуванні імпресивної та експресивної мови.
3. Збереження у більшості випадків інтонаційно-ритмічної сторони мови.
4. Наявність лунолалічного відтворення мови навколишніх /лунолалія різних рівнів/.
5. Формування словника та фрази через стадію "контурів" слів, тобто наявність інтонаційно-ритмічної канви зі спрощеним звуковим складом /випадання приголосних, тобто спрощення в межах коротких складових ланцюжків; довгі складові ланцюжки скорочуються до 2-3 складів/.
6. Можливість заучування віршованих текстів.
7. Швидка виснажливність організму при сприйнятті мови, з "відчуженням" змісту знайомих слів.

Не грубі, стерті форми сенсорної алалії зовні характеризуються як недорозвинення експресивної мови, тому часто неправильно відносяться до категорії моторних алалій. Більш ретельне дослідження дозволяє без особливих труднощів встановити значний ступінь недорозвинення імпресивної мови внаслідок дефекту фонематичного слуху.

Недорозвинення імпресивної мови, особливо при виражених формах сенсорних алалій, є моментом, що серйозно затримує загальний інтелектуальний розвиток дитини.

При більш легкому ступені недорозвинення фонематичного слуху відбувається самостійне або за допомогою логопеда формування імпресивної та експресивної мови до стадій, що характеризуються тільки недорозвиненням фонетичної сторони мови. У цей період зовнішнім проявом мовного розладу може бути картина складної недорікуватості, у якій превалюють фонематичні заміни подібних у вимові звуків (глухих - дзвінких, твердих - м'яких, свистячих - шиплячих).

При поразці тім'яних ділянок кори головного мозку розладнується руховий праксис. Рухи кінцівок стають неспритними, незважаючи на відсутність симптомів паралічу /зміна тону, наявність патологічних рефлексів/. В основі цих порушень, названих

афферентними, лежить патологія глибокої пропріоцептивної чутливості, що постійно сигналізує в мозок про стан кістково-м'язово-суглобного апарата людини.

Порушення глибокої пропріоцептивної чутливості приводить до того, що дефектно формується артикуляторний праксис і не утворюються чіткі кінестетичні програми слів і фраз. Дитина, володіючи достатнім обсягом і силою рухів артикуляційної мускулатури, можливістю легкого переходу з одного руху на інший все-таки повільно опановує експресивною мовою. Повторюючи слідом за логопедом якийсь звук або склад, вона не в змозі закріпити його, запам'ятати потрібну артикуляційну позу.

Звуки, склади, нескладні слова виникають по наслідуванню, без особливих зусиль, але автоматизація не відбувається і на наступних заняттях доводиться починати все знову, тобто не створюються чіткі, диференційовані афферентні програми, внаслідок чого рухові імпульси хаотично надходять у виконавчу ефферентну частина мовнорухливої функціональної системи, "затікаючи" у м'язові групи, що не мають безпосереднього відношення до даного артикуляторного акту. Звідси така мінливість фонетичної наповнюваності словесних структур. Те саме слово в різні моменти й у різних сполученнях вимовляється по-різному.

Звук, відсутній в одному звуковому сполученні, наявний в іншому. Змішування звуків пояснюється недостатньою диференційованістю рухових імпульсів. Проривні звуки К, П, Т можуть замінювати один одного, тому що змикання здійснюється без дотримання місця /губна, передньоязикова, задньоязикова/. Ця взаємозамінність звуків і зв'язана з нею хаотичність словесних програм особливо яскраво виражені на перших етапах формування мови. Поступово неправильні установки фіксуються і заміни здобувають стабільний характер. При неврологічному обстеженні найчастіше не виявляється грубих симптомів органічної поразки центральної нервової системи. У деяких випадках відзначається легка, частіше - однобічна патологія з боку рухових черепно-мозкових нервів. У багатьох дітей недорозвинення артикуляційного праксису поєднується з недорозвиненням усього праксису, особливо ручного. Утруднено здійснення дрібних диференційованих рухів.

Таким чином, недорозвинення всіх сторін мови даного патогенезу позначається терміном "афферентна моторна алалія". Відмінними рисами цих видів алалії є наступні:

1. Первинне недорозвинення експресивної мови.
2. Задовільна вікова сформованість імпресивної мови.
3. Схоронність інтонаційно-ритмічної сторони мови.
4. Недорозвинення артикуляційного праксису, у силу чого дефектно формується фонетичне наповнення інтонаційно-ритмічних програм.

5. Велика мінливість звукового складу слів, взаємозаміна звуку в самостійній мові, особливо на перших етапах мовного розвитку. Наступна фіксація неправильної звуковимови.
6. Відсутність грубих симптомів недорозвинення словника і граматичного ладу мови. Структура слова і фрази частіше спрощена, а не перекручена.
7. Потреба в мовному спілкуванні з навколишніми. Діти цієї групи звичайно охоче контактують з однолітками, будь-якими засобами домагаючись взаєморозуміння.

Від легких форм сенсорних алалій, що зовні виявляються в недорозвиненні експресивної мови, афферентна моторна алалія відрізняється віковою сформованістю імпресивної мови, мінливістю звукового складу слів і кращим прогнозом у плані подальшого інтелектуального розвитку.

При патології центрального ефферентного кінця мовнорухливої функціональної системи страждають ділянки, що лежать перед від Роландової борозни, - передня центральна звивина, особливо її нижня третина, що є центральним невроном рухових черепно-мозкових нервів /V, VII, IX, X, XII пари/, і премоторна ділянка, що формується у дітей. Ці ділянки забезпечують послідовну організацію складних комплексних рухових актів. Основним проявом патології цих систем є труднощі включення в рух і неможливість легкого, плавного переключення на наступний рух у силу патологічної інертності виниклого порушення.

Симптоматика. Незвичайна бідність експресивного словника, порушення структури слова /ітерація одного складу, перестановки складів/, напруженість та скандованість мови, наявність стійких аграматизмів.

Неврологічне обстеження таких дітей показує різноманітну патологію рухових систем. Патологія центрального кінця ефферентної частини мовнорухальної функціональної системи значно частіше супроводжується недорозвиненням усіх сторін мови. Опанувавши у віці 1 або 1,6 років декількома простими словами, такі діти в наступні роки майже не розширюють словник. Слова, що вони використовують, мають спрощену структуру /па-па, ма-ма/, іноді це тільки перший або останній склад слова, окремі вигуки, прості імена, звуконаслідування. Фраза утворюється повільно, погано поширюється, стійкі аграматизми відзначаються навіть на стадії однієї фрази. На запитання: "З ким прийшов?" - дитина відповідає: "Мама". Дуже повільно формується предикативний словник. Зі сказаного видно, що така мова не є засобом спілкування з навколишніми, тому діти, маючи, словник, який нараховує кілька десятків слів, практично залишаються безмовними.

Розуміння зверненої повсякденної мови часто буває не порушене, більш складні форми імпресивної мови можуть бути несформовані.

Тобто. ефферентні моторні алалії характеризуються наступними ознаками:

1. Первинне недорозвинення експресивної мови.
2. Значний розрив між сформованістю імпресивної мови і станом експресивної мови
3. Порушення інтонаційно-ритмічної сторони мови.
4. Бідність словника, особливо предикативного.
5. Грубі структурні зміни в словах і фразах /перекручування структури, перестановки, перестановки слів у фразі/.
6. Стійкі, що важко піддаються виправленню аграматизми по всіх категоріях.
7. Скандованість, напруженість, мала модульованість мови, так називаний телеграфний стиль.
8. Труднощі при озвучуванні віршованих текстів.

Психолого-педагогічна характеристика дітей, що страждають алалією.

Інтелектуальний розвиток дитини певною мірою визначається станом мови. Але наявність мовного порушення, зокрема алалії, не завжди говорить про розумову відсталість. Діти, що страждають алалією, не можуть одержувати запас відомостей, знань у процесі мовного спілкування, що неминуче веде до відставання в розумовому розвитку вторинного порядку. У своєму психічному розвитку ці діти в більшості випадків відстають від однолітків.

Багато дослідників /Н.Н.Трауготт, В.К.Орфінська С.С.Ляпідевський, М.Б.Ейдінова, Л.В.Мелехова й ін./ підкреслюють, що діти з алалією у більшості випадків не є олігофренами, але у них є деякі особливості інтелекту /прогалини в знаннях, поняттях, примітивізм, конкретність мислення/. Інтелектуальна недостатність збільшується підвищеною стомлюваністю, зниженням уваги, порушенням працездатності. В міру зникнення мовної затримки розумова відсталість поступово згладжується.

У багатьох дітей, що страждають алалією, через їхнє мовне недорозвинення порушується формування психіки, розвиваються патологічні якості характеру, невротичні стани. Як реакція на мовну недостатність у дітей спостерігається замкнутість, невпевненість у собі, у своїх знаннях, напружений стан, підвищена дратівливість, уразливість. Мовний розвиток гальмується часто недостатньою мовною активністю, негативізмом до мовної діяльності, її використовують тільки в емоційно-забарвлених ситуаціях.

У деяких дітей, що страждають алалією, вироблення навичок правильної мови утруднене й тим, що вони, боячись помилитися, намагаються обережно обійти мовні труднощі.

За даними Р.Є.Левіної /1954/ у цих дітей відзначається недостатність пізнавальної діяльності /мислення, пам'яті, уявлень/, що на відміну від глибокої розумової відсталості відносно легко переборюється в процесі корекційного навчання.

Виділяють 4 психологічно типові групи алаліків шкільного віку, у які входять діти з порушенням:

9. Слухового /фонематичного/ сприйняття.
10. Зорового /предметного/ сприйняття.
11. Мотиваційно-ініціативних процесів /психічна активність/.
12. Просторових уявлень.

В основу виділення цих груп покладений симптоматологічний критерій форми алалії. Системний аналіз дозволив виділити первинні і вторинні порушення при даному дефекті

Первинна перевага однієї якої-небудь недостатності у певній ланці психічних процесів /акустичній, оптичній, просторовій, мотиваційній/, що приймає участь у формуванні мови, визначає особливість не тільки мовних порушень, але й вторинний характер затримки розвитку пізнавальних можливостей у дітей.

Вторинне недорозвинення вищих пізнавальних функцій в алаліків здійснюється в такий же спосіб як і системні зміни в мовній діяльності.

Структура порушень пізнавальної діяльності неоднакова і залежить від первинного дефекту, що викликав системне недорозвинення мови.

Наприклад, первинне недорозвинення фонематичного сприйняття, що входить у синдром акустичної алалії, викликає недорозвинення імпресивної, експресивної мови, недорозвинення форм пізнавальної діяльності, що здійснюються за участю слухового сприйняття /сприйняття тексту на слух, його розуміння, слухомовна пам'ять, увага, представлення/

У алаліків з акустичною недостатністю первинно створена мотивація, оптичні уявлення, зорова пам'ять, просторові уявлення, конструктивна діяльність. Ці діти легко навчаються арифметичному рахунку, відрізняються ініціативністю, активністю.

Первинне недорозвинення просторового сприйняття веде до стійкого порушення в мовній діяльності /порушення її значеннєвої, логіко-граматичної сторін, порушення читання, письма/, а також в пізнавальній діяльності /порушення загального орієнтування в

просторі, недорозвинення просторових уявлень, пам'яті, труднощі в оволодінні арифметикою, конструюванням/.

У дітей із просторовою недостатністю проявляється активність у діяльності; гарна зорова і тактильна пам'ять, легко долаються недоліки фонематичного слуху.

При недорозвиненні мотивації /психічної активності/ первинно збережені всі інші компоненти мовної системи /оптичний, слуховий, фонемний, зоровий, просторовий/ і легко долаються усі вторинні порушення пізнавальної діяльності: зорова, слухова, просторова пам'ять і уявлення, конструктивна діяльність, арифметичний рахунок.

Порушення мислення, пам'яті, та ін. пізнавальних процесів носять вторинний характер, тільки при оптичній алалії відзначаються зміни мислення і значеннєвої сторони мови, вони носять первинний характер, тому що пов'язані з порушенням сприйняття предметного світу і неповноцінним розвитком узагальнень навколишнього світу, але й тут відзначаються різкі відмінності від розумової відсталості /оптичні алаліки легко опановують рахунком, грою в доміно, шашки/.

А.Марі, М.В.Богданов-Березовський вважали, що ведучу роль у недорозвиненні мовних та ін. психічних процесів у алаліків займають глибокі первинні порушення в інтелектуальній діяльності. Цю позицію розділяли сучасні вітчизняні автори В.В.Ковальов, С.А.Кириченко /1970/, вони виділяють у алаліків слабкість абстрагування, малий кругозір, інертність, розлади вищих коркових функцій відбуваються через велике недорозвинення мозку.

Психічний дефект при алалії розглядається як особливий варіант розумової відсталості. Р.А.Белова-Давид указує на зниження пам'яті, вузькість уваги, неможливість концентрації, швидке виснаження нервових кліток, інертність нервових процесів, недорозвинення абстрактного мислення.

Є.М.Мастюкова /1978/ указує на якісну відмінність алаліків від розумово відсталих дітей. Автор поділяє алаліків на 2 групи:

1. Велика - діти з вторинним недорозвиненням пізнавальних процесів.
2. Нечисленна - діти з первинною розумовою і психічною недостатністю.

С.С.Ляпідевський /1973/, В.А.Ковшиков /1985/ розглядають алалію як самостійний розлад, але допускають окремі випадки сполучення алалії з олігофренією.

Фінський автор Алахухта /1976/ на основі тестування по невербальним завданнями вказував, що ці діти не відрізняються від норми, а по вербальним - не відрізняються від розумово відсталих.

Американський учений психолог А.Бентон /1978/ та ін. вказують на вторинне порушення пізнавальних процесів у дітей з афазією розвитку.

Цей погляд збігається з даними Р.Є.Левіної, Н.Н.Трауготт, М.Е.Хватцевої, С.А.Шаховської, Є.Ф.Соботович.

Вивчення стану мовного мислення у дітей з ОНМ /за завданням вибору антонімів/ виявило, що з ним справилося 90% дітей з ОНМ і 77 % розумово відсталих.

Помилки у виконанні цього завдання в дітей з ОНМ обумовлені недостатністю мовного механізму /труднощами диференціації грамат. мовних категорій /таких помилок 44%/.

Для розумово відсталих цей тип помилок характерний у 14 % випадків, їм властиві розумові помилки /69%/.

Особливості вивчення словесної пам'яті /завчання 10 слів і відтворення їх відразу і після 30 сек./ показало, що розумово відсталі запам'ятали 89% слів, нормальні діти - 95%, діти з ОНМ - 36%.

У дітей-алаліків відзначаються патологічні якості особистості, невротичні риси характеру. Через глибину мовного недорозвинення спостерігається замкнутість, негативізм, непевність у собі, підвищена дратівливість, уразливість, схильність до сліз.

Також відзначається свідоме прагнення обійти мовні труднощі, не викликати глузування, у таких дітей спостерігається жестова мова.

У дітей-алаліків відзначаються труднощі формування гнозису, праксису, просторового і тимчасового синтезу, опосередкованих мовою, обмеженість, нестійкість уваги, сприйняття.

Інтелектуальна недостатність збільшується підвищеною стомлюваністю зниженням уваги, пам'яті, порушенням працездатності.

У цих дітей відзначається розгальмування або загальмованість, знижене спостережливість. Недостатність мотиваційної й емоційної-вольової сфери.

МОТОРНА АЛАЛІЯ

1. Розвиток загальної й артикуляційної моторики.
2. Характеристика фонетичної сторони мови моторного алаліка.
3. Особливості розвитку лексичної сторони мови.
4. Характеристика особливостей граматичного ладу мови.
5. Стан зв'язної мови моторних алаліків.
6. Обстеження дітей з алалією.

Література:

1. Логопедия /Под ред. Л. С. Волковой. - М: Просвещение, 1989, С. 269 - 283
2. Беккер К. П. Совак М. Логопедия - М.: Медицина, 1981.
3. Ковшков В. А. Экспрессивная алалия,-Л., 1985.
4. Мастюкова Е. М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии //Дефектология, 1981, №6.

Моторна алалія - це глибоке недорозвинення моторної сторони мови, обумовлене поразкою коркового кінця мовнорухального аналізатора, із збереженням периферичного артикуляційного апарату й інтелекту.

У дітей, що страждають моторною алалією, відзначається загальна моторна незручність. Ці діти незграбні, із труднощами набувають будь-як рухові навички, довго не вивчаються самостійно вдягатися, заціпати, зав'язувати, неохайні в їжі. Вони з труднощами стрибають на одній нозі, неспритні в бігу й інших складних моторних актах. Хода сутула, опущена голова, у них утруднене переключення з одного руху на інший, відзначається скутість, порушення координації. Ці діти охоче стрибають на лівій нозі, користуються лівою рукою при їжі, у грі. Рухи цих дітей скуті, вони швидко стомлюються, відзначається рухове занепокоєння.

У деяких логопатів відзначається недостатньо виражений правобічний геміпарез і незначне підвищення сухожильних рефлексів, в інших відзначаються утруднення у виконанні тонких диференційованих рухів рук або зниження чутливості. У дітей особливо порушена дрібна моторика пальців рук, переважає лівшість.

Нерівномірність рухового дефекту в тому, що у одних дітей відзначається розгальмування, імпульсивність, хаотичність, гіперактивність, у інших - млявість, загальмованість, інертність.

Це свідчить про те, що моторні алаліки являють собою далеко неоднорідну масу по ступені проявів органічної симптоматики.

У даної категорії дітей відзначається наступна неврологічна симптоматика: легка згладжуваність носогубної складки, слабкість лицьового під'язичного й ін. черепно-мозкових нервів, зміни тону м'язів.

Мовна моторика дітей також недостатньо розвинена. Деякі рухи язиком їм не вдаються, утруднене виконання ланцюга артикуляційних рухів. Видно, що дитина говорить із зусиллям, ніби переборюючи язиком відому перешкоду, відзначаються пошуки артикуляцій. У більшості дітей-алаліків є розлади орального праксису /у 10 % дітей, за даними Н.Н.Трауготт/. При умінні висувати язика і рухати ним у ротовій порожнині, одні діти не можуть утримувати кінчик язика на верхній губі або між зубами, в інших - відзначаються різні види апраксії /кінестетичного і кінетичного типу/.

При кінестетичній апраксії порушений пропріоцептивний аналіз /м'язове відчуття /, тобто за звуком і словом не закріплюється певний рух. При кінетичній апраксії порушується переключення з одного руху на інший, порушується послідовність рухів, що викликає в мові порушення складового складу.

Дети-алаліки допускають велику кількість різноманітних і специфічних помилок при вимові звуків.

Багато звуків, піддані порушенням /перекручуванням, замінам, пропускам/ мають одночасно і правильну вимову. Переважають різнотипні порушення звуку. У порушеннях вимови домінують заміни звуків.

Спотворюється невелика кількість звуків, переважно складних по артикуляції. Заміняються й артикуляторно складні, і прості звуки, переважають непостійні різноманітні заміни.

Моторні алаліки мінливо пропускають різні як артикуляційно прості, так і складні звуки. Отже, для дітей, що страждають експресивною алалією, характерні не фонетичні, а фонематичні порушення вимови, що не визначаються станом артикуляційної моторики.

Значні труднощі моторні алаліки відчувають при відтворенні звукової структури слова. Особливістю складової структури алаліків є її скорочення, при цьому на відміну від дітей, що нормально розвиваються, не завжди зберігається саме наголошений склад.

Для моторних алаліків характерна наявність великої кількості помилок при вимові слів із збігом приголосних /два приголосних скупчення розділяються голосними, один зі звуків збігу замінюється субститутами "злий" /зді, тлий/, один звук скорочується або скорочується цілком збіг. Відзначаються також порушення послідовності складів у слові, їхньої перестановки.

При цьому слід зазначити, що в однієї групи дітей з моторною алалією відзначаються в основному труднощі засвоєння звукового складу слова в зв'язку з неможливістю знаходження відповідних тим або іншим звукам артикуляційних рухів /кінестетична апраксія/. У інших дітей - головними є труднощі в засвоєнні складового складу слова в зв'язку з порушенням мозкових механізмів, що здійснюють побудову програм послідовності артикуляційних рухів /кінестетична апраксія/.

В міру накопичення словника складова структура слів спотворюється в більшому ступені /особливо при перевтомі/.

Виділяється 2 групи дітей з моторною алалією:

1. З порушенням ефферентної моторної системи.
2. З порушенням афферентної моторної системи.

У дітей 1-ої групи відзначаються заміни більш складних в артикуляційному відношенні звуків більш простими /с = т/, немає різких розходжень між вимовою звуків у складі, у словах і фразах, тобто кількість варіантів замін стабільна /якщо 2 варіанти в складах, то стільки ж і в словах/.

У ряді випадків у дітей цієї групи на відміну від 2-ої групи ізолювано звуки вимовляються менш чітко, ніж у складі, слові. У словах звуки вимовляються правильно, а в ізолюваному виді опускаються або спотворюються /рама, лапа; звуки Р, Л вимовляються правильно, а в ізолюваному виді Р=Л, Л=У/. У цих дітей відзначаються труднощі засвоєння складового складу слова, персеверації /піа, піамір, аміда/. Раніше відсутні звуки або виникають самостійно в процесі роботи над словником і фразою, або викликаються шляхом наслідування. Труднощі постановки звуків спостерігаються при перекручуванні звуковимови /бічне, міжзубне/.

У дітей 2-ї групи характерним є пошук артикуляцій, але цей пошук не завжди виявляється вдалим. У цих дітей звукові заміни носять різноманітний характер / до 5-6 замін одного звуку: шуба, суба, туба/. Іноді діти заміняють прості звуки в артикуляційному відношенні складними і навпаки /собака, чабака, цабака/.

З ускладненням текстового матеріалу збільшується кількісне порушення в звуковимові /у складах - до 3-х замін, у словах і фразах - до 5-6/. При вимові звуків у складі і його ізолюваній вимові спостерігаються заміни звуків близьких по артикуляції, а в словах і фразах різноманітні заміни.

Відсутні в ізолюваній вимові звуки самостійно у дітей не формуються, тому їх необхідно поставити. Особливі труднощі спостерігаються на етапі автоматизації і

включенні їх у слова: автоматизований звук під час набутого дитиною словника входить краще, ніж той, котрим дитина користувалася раніш.

Таким чином, для звуковимови дітей з моторною алалією характерно:

1. Скорочення складової структури слова до одного складу /гусениця - гу, наголошеного, піраміда пі - ненаголошеного/.
2. Опускання одного або декількох переднаголосних складів /крокодил - кродил, велосипед - висипед, піраміда - аміда/.
3. Порухення послідовності складів /скакалка - какалка/.
4. Спрощення складової структури слова /утка - у , колесо - со/.
5. Перекручування слів до невпізнанності /шафа - сква/.

Відзначені специфічні порушення звукової сторони мови при моторній алалії викликають у дітей, що страждають даним розладом, і системні порушення в засвоєнні словника рідної мови.

Особливістю словника алаліків є не тільки його бідність у кількісному відношенні і недостатня диференційованість слів за значенням, але і вузько ситуативний характер. Це виявляється в тім, що діти не відразу починають вживати в різних ситуаціях мовного спілкування слова, засвоєні ними на заняттях, при зміні ситуації втрачають здавалося б добре знайомі і вимовні ними в інших ситуаціях слова. Тобто, моторний алалік лише поступово здобуває можливість вільно оперувати знайомими словами, без обмеження вживання їхній у всіх ситуаціях. Ця особливість нерідко приводить до пошуку під час мови потрібних слів, до їхньої заміни /вербальні парафазії/, неадекватному використанню тих самих слів /журавля - качкою, корабель - човном/. В теж час діти розуміють, що вживають слова неправильно. Недиференційоване за значенням використання слів відзначається і при інших формах мовного недорозвинення. Однак структура цих порушень при моторній алалії специфічна. Саме утруднення у відтворенні звукового і складового складу слова, труднощі актуалізації його звукового образу перешкоджають правильному засвоєнню словникового запасу цими дітьми.

Таким чином, лексична сторона мови дітей-алаліків характеризується:

1. Бідністю словника (бідний у кількісному відношенні), вузькоситуативним використанням слів. Так, моторний алалік не у всіх ситуаціях і не відразу використовує слова, засвоєні на логопедичних заняттях. При найменшій зміні ситуації спілкування вони втрачають добре вимовні і засвоєні в інших ситуаціях слова.

2. Замінами в процесі спілкування одних слів іншими. Вони носять самий різноманітний характер /по звуковій близькості, по контрасту/.
3. Найбільшими труднощами в засвоєнні дієслів, прийменників, хоча значення приводу моторний алалік розуміє, найкраще засвоює іменники.

Помилки у використанні слів підрозділяються на фонетичні, лексичні, граматичні.

1 група - фонетичні.

1. Перекручування /пчела - тила/.
2. Використання звуконаслідування /корова - му, собака - гав/.
3. Порушення складової структури /борода - бодора/, аж до 4-го класу.

2 група - лексичні.

1. Парафразії - вербальні /хобот - обот, колобок - клубок/.
2. Дієслова замінюються іменниками /м'яч замість гуляє, зуби замість чистити/.
3. Префікси, суфікси, що мають у порівнянні з коренем більш абстрактне значення, засвоюються важче /дивно замість здивовано/.

3 група - граматичні.

1. Неправильне вживання граматичної форми числа: очі, ножиця - ножиці.
2. Неправильне уживання відмінків /рушника замість рушником/.
3. Форми дієслова: /уміти замість умиватися/.
4. Переважають іменники, мало дієслів і прикметників / ознаки, що позначають не наочно сприймані дії/. Немає дієприкметників, дієприслівників.
5. Затримується формування предикативної функції.

Особливості граматичного ладу мови дітей з моторною алалією представлені в роботах Н.Н. Трауготт, Р.Є.Левіної, В.К.Орфінської, В.К. Воробйової, Є.М.Мастюкової. Зазначені автори відзначають труднощі засвоєння цими дітьми даної категорії морфологічної системи словотвору по відмінках і числах. Це виражається в перекручуванні відмінкових закінчень, їхньої взаємозамінності, до зведення форм непрямих відмінків до форм називного відмінка.

Помилки, що проявляються у використанні імен іменників у нульовій формі, характерні для дітей з найбільш низьким рівнем мовного розвитку. У дітей з моторною алалією цей період значно затягується.

У процесі оволодіння формами іменників різних родів алаліки допускають найбільшу кількість помилок, а при відмінюванні імен іменників середнього роду, легше засвоюється чоловічий рід.

Спостерігаються помилки при вживанні форм множин іменників.

Дієслівні форми у мові дітей, що страждають моторною алалією, взагалі нерідко опускаються. При використанні дієслівних форм спостерігається скорочення складового складу дієслова за рахунок опускання флексій /форми часу та способу/ моторні алаліки важко оволодівають відмінюванням дієслів за часом, способом та видом. Тому довгий час спостерігається вживання дієслів у неозначеній формі.

При використанні прикметників відзначається "недомовляння" родових і відмінкових закінчень.

В.К.Орфінська вказує на труднощі при осмисленні і самостійному використанні всіх словотворчих афіксів /слів з різними приставками і суфіксами/.

У моторних алаліків відсутній, по виразу Н.Н.Трауготт, почуття мови, тому що вони змінюють нове слово по заздалегідь засвоєному зразку, мовне оформлення їхніх фраз часто нагадує мову глухуватої дитини або іноземця. Моторні алаліки важко засвоюють граматичну структуру речення. Це виявляється пропуском членів речення, особливо присудків, незасвоєнням засобів граматичного зв'язку /відсутності узгодження/, неправильним використанням відмінково-прийменникового керування, незвичайним порядком слів у реченні.

Стан зв'язної мови дітей, що страждають моторною алалією.

Дослідження проведене Г.В.Гуровцем, свідчить про те, що ступінь недорозвинення зв'язної мови у цих дітей виявився різним:

1. 1 групу склали діти, що не могли скласти зв'язної розповіді за завданням,
2. 2 групу - школярі, розповіді яких характеризують різним ступенем зв'язності.

Перша група характеризується відсутністю контекстної форми викладу. В одних випадках учні не склали зв'язної розповіді через невміння розташувати серію картин у певній послідовності викладу. В інших - учні справилися з послідовним розташуванням картин, але не могли реалізувати цю послідовність у розповіді.

У даної групи дітей контекстна зв'язна мова не була сформованою в результаті порушення внутрішнього процесу планування /несформованості або нестійкості попереджувального синтезу у внутрішній мові/, а також у результаті недостатності процесу реалізації, тобто процесу утримання і перекладу внутрішньої схеми в зовнішню мову.

Друга група дітей характеризується наявністю зв'язної мови. Однак ця група є неоднорідною: одні діти зводили свою розповідь до перерахування основних елементів ситуації, інші - склали відносно повне оповідання з елементами власного привнесення.

При цьому розповіді дітей першого типу характеризуються надзвичайною стислістю, бідністю, неточністю за значенням, але члени речення у них розташовані в правильній послідовності, відбивають основні часові відносини сюжетної лінії. В основному, тут використовуються ті самі дієслова, одні дієслова можуть замінюватися іншими. Найчастіше у дітей не вистачає необхідних для вираження думки словесних засобів, тому вони удаються до повторення тих самих слів.

Другий тип розповідей у цієї групи дітей включав відносно повні, розгорнуті по основних ланках повідомлення. Тут також відзначалася тенденція до фіксованості й указання, іноді використовувався власний досвід дітей, елементи власного привнесення. Найчастіше вони вводяться в початок розповіді.

Для третьої групи характерне володіння фразовою мовою, основними граматичними категоріями мови.

В анамнезі їх відзначається пізніша поява мови і своєрідний її розвиток: словник розвивався повільно, використовувався в мовній практиці неправильно, ці діти пізно оволодівають граматичними закономірностями.

Мовні можливості їх набагато ширші, ніж на другому рівні. Іноді спостерігається багатослівність: включення у фразу зайвих слів, заміна конкретної назви описом, повтореннями, уточненнями. Це компенсаторне явище, формується через недостатню розвинуту зв'язну мову.

В інших випадках спостерігається бідність, лаконічність мови, однотипність фраз.

Такі діти не можуть поставити запитання до задачі, підібрати визначення до слова. У більшості випадків утруднення в мові спостерігаються при засвоєнні найбільш важких розділів граматики, рідко уживаних правил, або виключень із правил. Особливі труднощі у дітей відзначалися при складанні плану в зошиті.

Обстеження мови дітей-алаліків.

При обстеженні виникають труднощі в зв'язку із з'ясуванням рівня розвитку інтелекту алаліка. В окремих випадках інтелект алаліка наближається до норми, в інші - спостерігається значна затримка психічного розвитку.

При диференціальній діагностиці з олігофренією показником може служити тенденція олігофренів до більш швидкого формування у них мови. У дітей з моторною алалією і значним зниженням інтелекту мовний недолік більш стійкий.

Обстеження повинне бути комплексним: психолого-педагогічним, логопедичним, неврологічним і психолінгвістичним.

Починається зі збору анамнестичних даних, що стосується з'ясування спадкоємних факторів, протікання вагітності і пологів у матері, загального розвитку дитини в ранньому дитинстві, мовного і психомоторного розвитку.

При моторній алалії відзначається патологія вагітності, пологів, токсикоз, пологи в переважній більшості швидкі, відзначаються явища асфіксії, фізичний розвиток в основному проходить вчасно, а в окремих випадках із затримкою. З боку батьків скарги на мовчазність, нерозуміння, небажання говорити, докори в упертості, або у використанні жестикуляції, міміки.

Відзначається пізніший розвиток мови: перші слова з'являються в 3-5 років, речення - у 5-6 років, словниковий запас нарастає повільно.

При неврологічному обстеженні виявляється виражений у різному ступені пірамідний синдром: зглаженість правої носогубної складки, девіація /відхилення/ кінчика язика вправо.

Обстеження повинне бути тривалим, тому що вже в ході перших занять у дітей виявляється негативізм, логопед установлює, як алалік відноситься до обстеження, до даної ситуації, реакцію на дефект і бажання його виправити, інтерес до іграшок, ігор, книг (чи може грати, наслідувати процес гри), знання форми, величини, місцезнаходження.

Обстеження загальної моторики.

Відзначається порушення сили рухів, їхньої послідовності, точності, обсягу, темпу, координації, переключення з одного руху на інший. Хода: упевнена, невпевнена, торкнутися пальцем кінчика носа, стрибки на одній нозі. У правих кінцівках відзначається обмеженість активних рухів, підвищення м'язового тону, сухожильних рефлексів, наявність патологічних рефлексів. Рухи, особливо диференційовані, діти охоче виконують лівою рукою. У більшості алаліків спостерігається уповільнення темпу рухів.

Стан дрібної моторики.

Практичні навички: самообслуговування, побутові дії, предметно-практичні дії. Можливість виконання окремих рухів, утримання тих або інших поз, переключення з одного руху на інший, наслідування артикуляційних дій.

Будова артикуляційного апарату та його моторика.

При виконанні рухів звертає на себе увагу відхилення кінчика язика вправо. Ізольовані рухи язиком виконуються звичайно в повному обсязі. Утруднення виникають при необхідності швидкого переключення з одного руху на інший.

Обстеження імпресивної мови.

Розуміння зв'язної мови, речень, різних граматичних конструкцій (прийменникових), диференціація однини і множини іменників, дієслів та інших частин мови, обстеження пасивного словника /його обсягу, точності, розуміння значень слів/.

Обстежуючи розуміння зв'язної мови читається невелика відповідна віковій розповідь, а потім задаються питання по її змісту.

Якщо дитина не виконує завдань, їй даються елементарні: покажи предмет на малюнку, покажи /на собі/ очі, вуха, рот, чоло, волосся /покажи, де бабуся сидить, а хлопчик біжить/.

Іменник - показ окремого предмета, частини, живі, неживі предмети; розуміння узагальнюючих слів (птахи, тварини, одяг, взуття).

Дієслова (наказова форма, минулий час, теперішній час). Виконання інструкцій: підійди до дверей, відкрий їх, візьми книжку, віддай її мені. Прикметники (колір, величина, форма); прислівники (часові: сьогодні, завтра, улітку, восени; просторові: угорі, унизу).

Обстеження експресивної мови.

стан звуковимови: голосних, їхніх сполучень, пригол. з голосними, односкладових слів, 2-х, 3-х - складних слів із збігом приголосних, простих речень та ін

активного словника /записати слова, фрази, які вимовляються/.

складової структури уживаних слів.

граматичного ладу мови /наявність, відсутність фразової мови, характеристика уживаних пропозицій, наявність, відсутність дієслівних присудків, характер уживання відмінків іменників, прийменникових конструкцій, стан функцій словозміни, словотвору/.

стан зв'язної мови /складання розповіді по серії картинок, переказ/.

Стан біологічного слуху.

Слуховий немовний гнозис. Сприйняття та відтворення ритмів.

Оптико-просторові сприйняття.

Слухово-вимовна диференціація фонем: фонетично різко відмінних та близьких.

Стан фонематичного аналізу, синтезу, уявлень.

Наприкінці робиться висновок про діагноз, у якому вказується на якому рівні мовного недорозвинення знаходиться дана дитина і якою формою алалії вона страждає. Наприклад: ОНМ 1 рівня при моторній (афферентній або ефферентній алалії) або ж при сенсорній алалії.

Система логопедичної роботи при моторній алалії.

1. Принципи корекційного логопедичного впливу при моторній алалії.
2. Особливості логоп. роботи при моторній алалії за методикою Б.М. Гріншпун.
3. Етапи корекції моторної алалії за методикою О.В.Правдіної.
4. Методика логопедичної корекції моторної алалії по Є.Ф.Соботович.

Література:

1. Логопедия /Под ред. Л.С. Волковой. - М: Просвещение, 1989, с. 284-291.
2. Соботович Е.Ф. Коррекционная логопедическая работа при моторной алалии. - Киев, 1983.
3. Правдаина О.В. Логопедия. М: Просвещение, 1973. -С. 128-130.
4. Нарушение речи у дошкольников / Под ред. Р.А. Беловой-Давид, Б.М. Гриншпун - М: Просвещение, 1969. - С. 10-35.

У логоп. й роботі з моторними алаліками використовуються наступні принципи:

- принцип раціонального співвідношення між мовними і немовними процесами;
- принцип формування деяких необхідних вихідних мовних умінь і навичок у безпосередній діяльності дитини;
- принцип опори на формування мови в онтогенезі;
- принцип випереджального розвитку значеннєвої сторони мови;
- принцип подолання мовного негативізму;
- принцип розвитку мови як системи взаємозалежних компонентів;
- принципи поетапності;
- принцип опори на розвинутий, збережений ланцюжок в мові і діяльності алаліка;
- принцип опори на письмову мову;
- робота з подолання аграматизмів з урахуванням їх причин;
- принцип диференційованого підходу;
- принцип співвідношення індивідуальної і групової роботи;
- принцип наочності, використання ігрових ситуацій.

Методика Б.М.Гріншпун.

Поряд з мовними порушеннями у дітей алаліків відзначаються немовні порушення, що виявляються в недорозвиненні як відносно елементарних, так і складних психічних процесів, пов'язаних з організацією і розвитком мовної системи.

У алаліків у процесі їхнього розвитку накопичуються лише окремі мовні дії й окремі язикові знаки, тобто в них не створюється міцна система для спілкування. Тому вони в процесі свого розвитку лише переходять з одного рівня недорозвинення мови на інший,

залишаючись насправді нерозмовляючими, або погано розмовляючими дітьми, а потім і підлітками.

Очевидно, що природою дефекту на шляху спонтанного розвитку алаліка поставлені якісь перешкоди, що не дозволяють йому самостійно без впливу ззовні вийти на єдино необхідний шлях формування системи - онтогенетичного розвитку мови нормальних дітей.

У той же час, при комплексному /медичному і педагогічному/ впливі мова алаліків значно поліпшується, провідну роль при цьому грає педагогічна /логопедична/ ланка комплексної системи.

Загальна мета логопедичної роботи при моторній алалії - створення у алаліків такої мовної бази, що дозволяє їхній мові надалі розвиватися спонтанно і скластися в систему.

Найбільш виправданою моделлю такої бази є шлях розвитку мови в онтогенезі, що, однак, виключає його сліпе копіювання. Завдання полягає в урахуванні основних закономірностей цього шляху, в орієнтуванні на основні ланки, якими детермінується розвиток системи.

Основною задачею первісних етапів логопедичного впливу при алалії є: створення стимулів, що забезпечують розвиток мови алаліків і засвоєння ними мовної системи.

Відповідно до цього, логопедичний вплив спрямований на подолання не тільки мовних, але й немовних порушень.

Подолання мовних труднощів при алалії може здійснюватися як у процесі одночасної роботи над розвитком мови й інших психічних процесів, так і в ході поетапного формування спочатку психічних процесів, а потім і мовних /за традиційною методикою/ і нарешті - від подолання мовних порушень до корекції немовних /Б.М. Гріншпун/. Останній шлях представляється можливим і тому, що у моторних алаліків спостерігається невідповідність між рівнями розвитку мови й інших психічних процесів: розвиток останніх звичайно йде з якимсь /іноді значним/ випередженням.

Перед дитиною ставиться завдання - опанувати мовними діями, а перед логопедом - якими знаками мовної системи та якими мовними діями повинна оволодіти дитина взагалі.

До основних ланок формування мовної системи відноситься:

- 1) розвиток предикативної функції;
- 2) оволодіння елементами граматичного ладу.

Основна увага приділяється при цьому семантичній стороні мови, а не фонетичній її реалізації, тобто на початку формування мови допускається неправильна вимова. Це опирається на розвиток мови в нормі. Оволодіння ж граматичною стороною мови необхідне з метою створення перспективи для оволодіння мовою в цілому: для росту

словника і для розвитку звукової сторони. Це дозволяє також перебороти специфічні для алаліка труднощі, що виникають у процесі логопедичної роботи.

Дитина повинна оволодіти певним колом граматичних конструкцій /синтаксичних і морфологічних/. З них повинні бути відібрані найбільш істотні в зв'язку з роботою по розвитку предикативної функції мови, найбільш типові для розмовної діалогічної мови та ті, що найбільш часто в ній зустрічаються.

При цьому варто враховувати своєрідність оволодіння алаліком граматичною формою слова: самостійно конструювати форми слів алалік не може, у нього не формується модель. Тому завданням логопедичного впливу є формування моделей. Через нечітку диференціацію засвоєваних алаліками моделей і тенденції до їхнього змішання варто практикувати роботу з їхнього протиставлення.

У такий спосіб у дитини формується уявлення про механізм утворення граматичних конструкцій.

Основна увага приділяється активізації слів у мові, для чого в граматичні моделі включаються не тільки повсякденні слова, що маються в словнику дитини, але впроваджені на логопедичних заняттях. Це активізує словник і розвиває фразову мову.

Добір словника здійснюється за принципом фонетичної доступності його для моторних алаліків. Робота над фонетичною стороною мови також проводиться паралельно з розвитком мови дитини, але не передреє її.

1 етап. Основною базою на цьому етапі є однослівна фраза /речення/, тобто слово, що містить у собі номінативну і предикативну функції. Такі фрази складаються зі слів, що позначають дії, тобто дієслів.

Здійснюється ця робота в процесі спілкування логопеда з алаліком. Початкова мета його - створення у дитини єдності рухової і словесної реакції. Для цього дитині пропонується виконати ту або іншу дію /"Встань". "Сядь". "Дай". "Іди"/. Дитина виконує відповідні інструкції. В результаті цього формується зв'язок між дією та словесним позначенням: у момент виконання дії, наприклад по інструкції "Іди!", логопед приєднується до дій дитини і вимовляє в такт крокам слово "ІДУ", яке також повторює і дитина. Через якийсь час знову подається ця ж інструкція, дитина починає виконувати дію. У ході виконання їй задається питання: "Що ти робиш?" або "Ти йдеш?". А дитина відповідає: "Йду" зі стверджувальною інтонацією.

У такий спосіб створюється типова форма діалогу, що складається з одного слова. Аналогічна робота проводиться на матеріалі інших слів: неси, пиши, біжи, стій.

Питання, що задаються дитині, можуть бути 2-х типів: питання, що містять назву конкретної дії, наприклад: "Ти йдеш?"; і більш загальні, наприклад: "Що ти робиш?". Перші питання звільняють дитини від вибору слів, другі припускають його. Ці питання варто чергувати, з огляду на те, що питання першого типу можуть викликати відображене відтворення при відповіді форми питання.

Потім такий односпрямований діалог повинний поступово змінюватися двостороннім діалогом. Для цього можна використовувати спонукальні інструкції: попроси кого-небудь зробити що-небудь. Спочатку дії здійснюються разом з логопедом, з використанням слів-підказок: "Скажи Вані - Принеси", потім - "Попроси Ваню принести або щоб він приніс". У такому випадку виникає необхідність перебудови граматичної форми слова і формується 2-складове речення. Потім перший тип речення протиставляється другому.

2-ий етап передбачає формування пропозицій з 2-х слів на базі сформованого на першому етапі однослівного речення. Основу цих речень складає дієслово, ускладнення речення здійснюється за рахунок включення другорядних членів речення - іменників у формах непрямих відмінків: моделлю знахідного відмінка однини /несу ляльку/ і моделлю місцевого відмінка з прийменником НА /сиджу на стільці/.

Логопедична робота проводиться в процесі спілкування дитини з логопедом і на тлі дії дитини з предметами. Дитині задаються питання про те, з яким предметом вона у даний момент маніпулює. При відповідях дитини потрібно звертати увагу на закінчення.

На 3-му етапі переходять до формування моделей з 2-х головних членів речення: підмета і присудка. Якісна відмінність цього етапу від попередніх у тому, що дитина висловлює судження не про свої власні дії, а про дії іншої особи або про стан предмета.

В основі роботи лежить спостереження алаліка за діями навколишніх і лише потім на основі дидактичного матеріалу: іграшок, картинок. Дитина дає відповідь на питання логопеда про те, що робить та або інша особа, при цьому фіксується увага на правильній вимові закінчень.

Також проводиться робота з диференціації форм 1- особи і 3-ї особи дієслова, форм називного відмінка іменників і непрямих відмінків. В основі виділення етапів логопедичного впливу на моторних алаліків, запропонованого Р.Є.Левіною, Л.В.Мелеховою, Н.Н.Трауготт, О.В.Правдіною, лежать наступні закономірності:

1. Основні труднощі в розвитку мови, що затримують формування не тільки мовної функції, але й інших структурних компонентів психіки.
2. Поява у дітей нових мовних можливостей, нового мовного рівня.

3. Тривалість кожного етапу визначається трудністю алалії, її формою, загальним станом алаліка і впливом навколишнього середовища, зокрема часом, з якого починається вплив логопеда.

Перший етап. Основним завданням першого періоду є викликання у дитини бажання говорити, що здійснюється при паралельному збагаченні його активного словника.

Реалізується це завдання в процесі створення різних ігрових ситуацій, що вимагають відповідної реакції, вираженої жестом, предметною дією, вимовлянням посильних для дитини звукових комплексів.

З метою зацікавлення дитини логопед відтворює за допомогою окремих вигуків, простих слів ігрову ситуацію, утягуючи в такий спосіб дитину в наслідування як дії, так і елементарного слова, включеного в цю дію /машина їде - бі-бі/.

Будь-яка мовна реакція дитини підхоплюється і заохочується, хоча часто вона може бути невідповідною.

Потім дитина утягується в гру і починає повторювати її самостійно, супроводжуючи різними звуковими комплексами, жестами.

Внаслідок цього розвивається наслідування, згладжуються явища оральної апраксії, артикуляційний апарат підготовлюється до вимови усе більш складних мовних звуків.

Доцільно в цей період здійснення різних артикуляційних вправ, що виконуються перед дзеркалом в ігровій формі.

Логопедична робота будується за схемою вимови слів /іменників/ на доступній алаліку фонетичній базі. Задача стимуляції, активізації мовних проявів на даному етапі вирішується в першу чергу на основі принципу доступності: використовується доступна алаліку функція назви предметів і доступна техніка вимови.

Формування первісних мовних навичок у ситуації діалогічного спілкування.

Задачі:

1. Робота над предикативною функцією мови.
2. Корекція синтаксичної сторони мови.
3. Розвиток експресивної мови.

Другий етап роботи. Словниковий запас розширюється за рахунок вивчених з логопедом слів. Характерні труднощі під час введення цих слів у власну мову дитини, для стимуляції цього процесу доцільно використовувати іграшки, ігрові моменти, заохочення.

Мова алаліка буває різними перекручуваннями слів у виді скорочень /грибок - бок/, перестановок /вікно - кіно/, літеральні парафазії - складні перекручування вимови /кубики -

туби/, вербальні парафазії /розширення значення слів: ніж у значенні ніж, ножиці, різати, гострий/.

Із розвитком вимови можуть з'являтися нові звуки, але вимова їх нестійка.

Наприкінці цього періоду відзначається збагачення словника за рахунок наслідування мови оточуючих, хоча їхнє вживання часто неадекватне.

Відзначаються пошуки артикуляцій, що свідчить про контроль над мовою, що розвивається.

Особливістю скорочення складних структур дітьми-алаліками є те, що в скороченому варіанті не завжди зберігається наголошений склад. Труднощі у відтворенні складового складу слова заважають вимові звуків у складі цього слова. Спеціальна робота над складовою структурою повинна передбачати формування уміння вимовляти слова і правильно вживати наявні звуки. Кожне завдання повинне містити одне з цих труднощів. Уся робота над складовою структурою слова ведеться на засвоєних звуках, а при введенні й автоматизації нових звуків використовуються слова, складові структури яких уже відпрацьовані.

Для привертання уваги дитини до складової структури слова варто починати не зі звукових, а з рухових вправ: використовується стукання по столу логопедом з виділенням більш голосного звуку. Потім дитині пропонують самій постукати за попереднім зразком. Наступного разу логопед супроводжує стукання голосним проголошенням голосної. Потім переходять до голосових вправ з голосними, потім відстукують складову структуру 2-3-складних слів.

Засвоєння складового складу слова тісно зв'язано з лексико-граматичним розвитком. Нові слова, що вводяться в словник дитини, закріплюються в процесі проведення діалогів, що відображають життєві ситуації. Звертається увага на правильність побудови фраз у діалогічній формі спілкування.

Так, у роботі над реченням спочатку використовуються тільки слова з відпрацьованими складовими структурами, на наступному етапі - введення нових простих речень допомагає оволодінню вимовою слів, що складаються з того ж числа складів, що й речення.

Логопедична робота над звуковимовою тісно зв'язана з розвитком словника дітей. При цьому з'являються нові звуки. Працювати над звуками варто в різній позиції: спочатку відпрацьовується звук наприкінці слова, потім - всередині, і на початку.

Логопед повинен стежити за правильною вимовою і складовою структурою слів, використовуваних алаліками.

В цей час у алаліка починає з'являтися найпростіша стереотипна фраза.

Основною задачею при формуванні словника буде робота над подальшим поступовим його збагаченням, закріпленням, уточненням і правильним вживанням.

Основними прийомами роботи над звуками /постановка звуків, їхня автоматизація в межах доступного словника/, і над аналізом та синтезом слів /усним і письмовим/.

У цей період проводяться вправи в усному аналізі слів, підготовка руки до письма. Ця робота вимагає великої індивідуалізації.

Третій етап. Робота над реченням, як основною одиницею мовного висловлення.

Задачі:

1. Збагачення й уточнення словника /активного і пасивного/.
2. Робота над граматичним оформленням фраз.

Появу фрази в мові алаліка можна вважати початком 3-го періоду навчання. Дитина вживає прості фрази, уточнюється їхній звуковий і складовий склад, однак ускладнення змісту, довжини і форми речення супроводжується незмінним збільшенням помилок, парафазіями, грубими аграматизмами.

Основна задача цього етапу - робота над фразою /на рівні простого поширеного речення/ і подолання аграматизмів.

Використовуються такі форми роботи: віддзеркалене повторення за логопедом, відповіді на запитання, доповнення речення, робота з деформованим текстом.

У цей час алалік готується до оволодіння письмом та читанням.

Оволодіння цими процесами звичайно утруднене на всіх етапах: засвоєння букв, злиття, читання по складах, читання цілими словами, розуміння того, що читається під час читання; звуковий і складовий аналіз слова, аналіз речення, засвоєння правил орфографії - на письмі. Прочитані тексти місцями сприймаються неточно. Самим характерним для всіх зазначених процесів є їхня сповільненість.

Рівень користування читанням і письмом обумовлюється 2-ма обставинами: станом усного мовлення моторного алаліка і терміном роботи над грамотою. Це найскладніший етап роботи логопеда з алаліком.

Четвертий етап. Формування комунікативних умінь і навичок зв'язної мови.

Задачі:

1. Розвиток різних форм і функцій мови.
2. Формування мови в діяльності: зацікавленість до мовної діяльності.
3. Формування умінь планувати мовне повідомлення.
4. Добір мовних засобів для вираження думок.

Поява можливості користуватися зв'язною контекстною мовою і вважається початком 4-го періоду.

На цьому етапі у алаліка з'являється можливість навчатися в масовій школі, однак це представляє для нього визначені труднощі.

Аналіз засвоєння дітьми програми показує, що процеси сприйняття та відтворення усної і письмової мови виявляються уповільненими, вимагають від моторного алаліка великого напруження. І в усній і в письмовій мові відзначаються перекручування слів, аграматизми, заміни звуків і букв.

Перехід на новий, більш високий рівень мови щораз утрудняє алаліка, вимагає, з одного боку, особливої побудови програм, а з іншого, - спеціальної допомоги логопеда.

Робота над зв'язною контекстною мовою. Для цього спочатку проводиться переказ невеликих розповідей, казок, добре знайомих дитині, потім більш складних з попереднім розбором за питаннями, пояснюючи незнайомі слова.

У розробку системи логопедичної роботи із моторної алалії внесли вклад Р.Є.Левіна, Л.Ф.Спірова, Е.М.Мастюкова, Н.С.Жукова, Є.Ф.Соботович та інші. Дана методика передбачає наступну послідовність роботи:

1. Формування знань та уявлень у дітей про навколишній світ, розвиток пізнавальної діяльності дитини.
2. Розвиток імпресивної мови дитини: Н.С.Жукова й Є.М.Мастюкова пропонують наступну послідовність формування імпресивної мови:

На першому етапі здійснюється розвиток імпресивного пасивного словника, який повинен містити назви предметів і їхніх дій /предметів, іграшок, частин тіла, предметів домашнього побуту, туалету, назв тварин/. Пасивний дієслівний словник включає назви дій, які дитина робить сама, а також близькі їй люди. Велика увага приділяється формуванню питань із приводу дій, що відбуваються, типу: "Куди?", "Що?", "Відкіля?", "Для кого?".

На другому етапі формується вміння розрізняти значення форм однини та множини дієслів і іменників /багато-мало-один/ стверджувальних та заперечних речень.

На третьому етапі виховується вміння розрізняти слова, близькі за значенням, звучанню, різних дій по подібності ситуації /миє, умивається, пере/, назви дій, протилежних за значенням /включив-виключив/, розрізнення речень з одним і тим же лексичним складом, але з різним граматичним оформленням слів, диференціація прикметників, протилежних за значенням /великий -маленький, довгий - короткий,

низький - високий/ а також слів, що виражають різні просторові відносини /униз - нагору, попереду - позаду/.

Основні методи формування значень слів і зазначених граматичних форм.

1. Назва слів.
2. Протиставлення слів.
3. Показ відповідного малюнку або дії.
4. Оголошення значення слова.
5. Включення зазначених слів і граматичних форм у контекст.
6. Читання цих текстів з демонстрацією ілюстрацій.

Формування власної мови спрямоване на роботу над словником, граматичним оформленням власної мови і роботи над звуковою системою мови.

Власна активна мова починає формуватися з відтворення звуконаслідування та переведення пасивного словника в активний. Слова намагаються відразу ж ввести в речення. Послідовність роботи над реченням:

1. Формування речення зі звертання та наказу /"Таня, візьми"/.
2. Дієслова наказового способу й іменника /"Дай ляльку"/.
3. Іменника називного відмінка і дієслова в третій особі однини і множини /папа йде, дівчатка стрибають/.
4. Вводиться пряме доповнення /дівчинка малює білочку/.

На цьому етапі пропонується формування граматичного оформлення слів /однини та множини дієслів та відмінкові закінчення іменників/. Далі формується просте поширене речення з різними словами. Потім - складне речення з однорідними членами, складносурядне, і, нарешті - зв'язна мова.

Основний метод, пропонований цими авторами, при формуванні речень і граматичних категорій - багаторазове повторення того самого речення зазначеної структури, але з різним лексичним наповненням. Вважається, що це повторення приведе до засвоєння структури речення і викликає його повторення, а потім самостійне конструювання.

Звукова сторона. На першому етапі - звукова сторона формується тільки через звуконаслідування та накопичення словника. При цьому увага до корекції вимови не привертається.

На другому етапі велика увага приділяється умінню утримувати складову структуру слова, шляхом нарощування однакових складів наприкінці слова /рука, лодка/.

На третьому етапі проводиться членування слів на склади шляхом ляскання складового складу із допомогою логопеда, а потім - самостійно.

Звуковимова коригується при формуванні рухових образів звуків, закріплення певного руху за звуком формується в процесі наслідувального відтворення складів з різними звуками перед дзеркалом.

На четвертому етапі пропонується вимовляти різні склади із збігом складних пригол., потім ці склади вводяться в слова і ці слова перед дзеркалом повторюються дітьми.

Методика формування власної мови по Є.Ф. Соботович.

На першому етапі формують знання та уявлення про навколишнє. У зв'язку з цим відпрацьовується диференційоване сприйняття кольору, форми, величини та їхнє співвідношення зі словесним позначенням на рівні імпресивної мови, відпрацьовуються елементарні узагальнення предметів по кольору, формі, величині, логічним категоріям. Велика увага приділяється розвитку довільної пам'яті, процесів аналізу, синтезу, формується розумовий аналіз у процесі предметно-практичної та ігрової діяльності дитини. При цьому не потрібно ніяких словесних відповідей.

Велика увага приділяється на цьому і наступному етапах формуванню дій упорядкування ряду /розкладання малюнків у заданій логопедом послідовності /по інструкції, а потім по пам'яті/, упорядкування ряду однотипних предметів /кружків, трикутників по величині/. Включення в побудований ряд проміжних елементів, упорядкування серії сюжетних картинок, даних у порушеній послідовності.

Дітям більш старшого віку, які володіють рахунком, давалися вправи з цифровим рядом, з абеткою. Тут же проводиться й уточнення пасивного словника, розширення розуміння граматичних категорій. Формування власної мови починається в такий спосіб:

1 етап роботи. Формування мовних узагальнень - навчання дітей практичному виділенню з мовного потоку основних мовних елементів /складів, слів, морфем, речень/. Спочатку проводиться робота, спрямована на складове сприйняття і відтворення мови в процесі проведення дидактичних ігор із звуконаслідуваннями /сюжетна гра "День народження у Тані", весь текст проговорюється педагогом із звуконаслідуваннями /складами/. Кожне звуконаслідування вимовляється на одному видиху з фіксацією уваги дитини на оральному образі голосного звуку, за рахунок якого утворюється склад, кожне звуконаслідування супроводжується порухом руки. При цьому слово поділяється на склади. Далі в гру включаються самі діти. У процесі проведення ігор у дітей виробляється складове сприйняття слів. Проводяться вправи по формуванню навичок виділення слів із речення і речень з мовного потоку. Потім дітям пропонується показати окремі іграшки,

предмети, продемонструвати дії по інструкції педагога в ході проведення дидактичних ігор, читання коротких розповідей.

Відповіді на запитання шляхом показу дитиною відповідної картинки, безмовна відповідь.

Вправи на співвіднесення окремих речень із сюжетом картинок із серії.

Велика увага приділяється виділенню слів, що позначають дії. Виконання дітьми певних дій по ходу читання різних текстів /йшли - йшли, ягідку знайшли/. Діти не озвучують виконувані дії.

Виконання дітьми дій за інструкцією педагога.

Виконання дітьми цих же дій з іграшками.

Відгадування дій, виконуваних іншими дітьми.

Називання однієї й тієї ж дії, виконуваної різними предметами /лото - сидить жаба, їжак; їде машина, автобус, трамвай/.

Усі ці вправи проводяться на рівні імпресивної мови. На всіх заняттях використовується один і той же мовний матеріал. При цьому увага дітей привертається до звукового складу цих слів /логопед повинен брати невелику кількість слів/.

Для закріплення розуміння звукової наповнюваності, звукового складу слів на цьому етапі використовуються вправи, спрямовані на привертання уваги дитини до фонетичного складу слів. З цією метою використовуються вправи:

Робота зі словами - паронімами /пізнання предметів за назвою: де стіл?, де стілець?/.

Закінчити речення, яке почав педагог, шляхом показу відповідної картинки /у норі живе _____ / миша/ демонструється картинка/.

Виконання речень по словесній інструкції - "Посади ведмедика на стілець".

Робота зі словами-омонімами /словами, що мають однакове звучання, але різними за змістом /лисички - тварини , лисички - гриби/.

З метою залучення уваги дитини до фонематичного складу слів проводиться зіставлення одних і тих же слів і речень, даних у різній граматичній формі. При цьому використовуються наступні граматичні форми:

1. Іменники в однині і множині /слон - слони/.
2. Дієслово в однині і множині /грають - грає/.
3. Основні та похідні іменники /порівнювання/ із зменшувальними, пестливими та збільшувальними суфіксами /вовк - вовченята - вовчєня/.
4. Порівнювання дієслів чоловічого і жіночого роду минулого часу /знайшов - знайшла/.

5. Порівнювання дієслів із різними префіксами.
6. Порівнювання іменників у називному й у непрямих відмінках /це заєць, бачили зайця, підходимо до зайця, гралися із зайцем/.

Усі ці вправи проводяться на обмеженому лексичному матеріалі і сприяють закріпленню і фіксації дитини на звуковому складі обмеженої кількості слів, що сприяє мимовільному повторенню закінчень цих слів /лепетання, перекручування у вимові/.

2 етап роботи. На цьому етапі продовжується робота з використанням вищевказаних прийомів по розвитку словника, крім цього, значна увага приділяється засвоєнню граматичного стереотипу словотвору і словозміни. Спочатку відпрацьовуються форми зв'язку слів. Проводиться формування практичної навички вичленовування основних граматичних морфем і закінчень. На цьому етапі навчають виділенню наступних морфем:

1. Іменника і дієслова в однині та множині.
2. Відмінкових закінчень, і їхніх основних значень.
3. Родових закінчень дієслів, прикметників.
4. Словотвірних суфіксів.

Кожна морфема відпрацьовується в процесі наступних вправ:

привертають увагу до її звукового оформлення шляхом багаторазового повтору логопедом та привертання уваги до орального образу;
 читання спеціальних текстів, насичених морфемами;
 зіставлення словоформ із даною морфемою ("Ми бачили зайчика, білку, лисицю, що наприкінці?" - "Звук У" - звук пов'язується з буквою);
 самостійне використання, закінчення слова "Бачив зайчик...(а)".

Формування цих процесів проводиться наступним способом:

1. Виділення іменника однини та множини /у різних ігрових ситуаціях дитині дається завдання на співставлення іменників в однині та множині /граматично однотипні закінчення/. Наприклад: показати - де листок - листя, дерево - дерева, слон - слони, заєць - зайці.
2. На другому занятті розкласти картинки з предметами в однині та множині, показати: де машина - машини, шафа - шафи.
3. На третьому занятті використовується гра лото, де є предмети в однині та множині, діти беруть предмети, а логопед називає їх, інтонуючи закінчення: Що у тебе? У кого кульки?

4. На четвертому занятті пропонують класифікувати предмети по типу — один - багато: розклади в один бік - де один, а в інший - де багато.
5. На п'ятому занятті добавляння до слова, яке вимовляє педагог, закінчення - Діти читали книгу.
6. На шостому занятті: логопед читає спеціально підібраний текст, у якому іменники фігурують в однині та множині.

Після проведення цих вправ здійснюються вправи на співставлення слів з однотипними закінченнями: слухай, столи, зайці і так далі, що ти чуєш наприкінці слів? Виділене закінчення співвідноситься з буквою. Далі формується навичка використання цієї морфеми самими дітьми, діти використовують це закінчення в мові.

Після цього усі вправи повторюються, але слова в цих вправах дитина називає сама (після пасивного засвоєння - до активного використання). У такому ж порядку відпрацьовуються відмінкові закінчення. Їхнє формування проводиться в наступній послідовності:

а) закінчення знахідного відмінка, прямого об'єкта /у процесі відповідей на питання "Кого ти бачиш на картинці?". (Логопед відповідає зайчика). У цій клітці зебра, ми бачимо зебру. Тут лисиця - бачили лисицю.

Крім відповідей на питання можна використовувати ігри "Чарівний мішечок", "Що ти дістав?", гру "Магазин" - "Кого ти купив? Купила?..". Гру "Зоопарк", "У гостях у ведмедика" - пригощає зайчика /звертаємо увагу на закінчення а/, знайомимо з буквою, вправи на повторення закінчення, самостійне проказування дитиною.

Виконання доручень, (принеси книгу, дай ляльку) читання спеціально підібраних текстів, насичених цією словесною формою.

Далі відпрацьовується знахідний відмінок, просторові відносини в процесі відповідей на питання "Куди?".

б) родовий відмінок матеріал з якого зроблений предмет: "З чого зроблена снігова баба?".

Родовий відмінок; його просторові відносини /відкіля?/. Усі слова в родовому відмінку зіставляються, виділяються закінчення і діти тренуються в самостійному їхньому використанні.

Корисно проводити ігри "Знайдіть своїх мам" - їжатчата в їжака. "Чого не стало на столі?" - Качки.

Гра - лото. "З чого зроблене?" /із глини, скла/.

"Готування обіду" /капусти, буряка/. "У кого пухнастий хвіст, довгі вуха?".

Усі слова називає педагог, виділяє закінчення.

в) відпрацьовування давального відмінка непрямого об'єкта /кому, чому? Потрібні молоко, горіхи/. До чого? До кого?

Для формування виділення закінчення використовуються ігри "Хто що вдягає?", гра в лото, "Як люди пересуваються", "Кому що потрібно?". У всіх іграх здійснюється протиставлення називного і непрямого відмінків.

г) місцевий відмінок: де? на чому? у чому? Використовуються дидактичні ігри "Хто, де живе", "Де, що росте", "Як люди пересуваються" /на машині, літаку/.

д) орудний відмінок: має найбільшу кількість значень і розмаїтість оформлень:

- орудний відмінок у значенні знаряддя дії : ким? чим?;
- орудний відмінок для позначення часових відносин: коли? /взимку, влітку/;
- орудний відмінок для позначення спільності дії /узимку, улітку/;
- орудний відмінок для позначення просторових відносин: під чим? над чим?

Робота з кожною відмінковою формою проводилася за наступним планом:

1. Уточнюється значення кожної форми.
2. Навчання умінню співвідносити зазначені питання до відповідних слів у речення.
3. Увага фіксується на звуковому оформленні відмінкового закінчення. Тому у всіх іграх тексти вимовляються педагогом з підкресленням інтонації закінчення відмінку. Потім логопед називає слова з однотипними закінченнями і закінчення виділяються по кожному відмінку.
4. Виділене закінчення співвідноситься з графічним зображенням.
5. Формується навичка самостійного використання закінчення спочатку шляхом договорювання дитиною тільки закінчення, а потім називанням слова у відповідній граматичній формі.

Після такої системи вправ по відпрацьовуванню кожного відмінку після 4-5 місяців читаються спеціально підібрані тексти, де одне і те ж слово знаходиться в різних відмінках.

Формування виділення родових закінчень дієслів минулого часу.

Ця робота починається зі співвіднесення іменника з займенниками "він", "вона", у процесі прослуховування спеціально підготовлених текстів. Потім діти практикуються у виділенні закінчення іменника, визначенні роду іменника за формою дієслова: "Покажіть, де Женя зняв пальто, а де Женя зняла пальто". Відгадайте: "Про кого це написано, про дівчинку чи про хлопчика".

Дітям більш старшого віку можна дати завдання на співвіднесення прикметників з відповідними іменниками: "Відгадай, про який предмет я говорю - червоний - червона" /з

демонстрацією відповідної картинки/. Після цього спостереження підводимо дітей до практичного виділення родових закінчень. Для цього зіставляємо закінчення всіх слів: їла, пила, йшла, спала: "Що чуємо наприкінці?"

За принципом зменшеності, пестливості, дорослості: вовк - вовченята, їжак - їжачата, кошеня - кошенята.

Уся ця робота дозволяє дитині легше включати в мову морфеми, відпрацьовувати звуковий образ слова, дає уявлення про морфологічний образ слова, закінчення співвідноситься з буквою.

У процесі таких вправ у дітей накопичується певний словник, формується граматичний стереотип, уміння словозміни. Після цього переходять до формування речення.

Формування речення.

На початку з використанням сюжетної картинки логопед складає речення: "Лисиця сидить". Аналогічна робота проводиться з іншими підметами: логопед називає підмет і називає питання, наприклад "Кішка що робить?" Потім діти за зразком складають речення "Собака сидить". Після цього використовується наочність у виді картинки і запитання: "Хто намальований на картинці? Що робить?" Застосовується дієслівне лото. Потім, в міру оволодіння закінченнями відмінків іменників, діти оволодівають реченнями, що складаються з 3-4 слів (суб'єкт + предикат + прямий об'єкт дії; суб'єкт + предикат + обставинні слова). При цьому використовується той дидактичний матеріал, що застосовувався раніш (при відпрацьовуванні відмінкових форм іменників, числових закінчень іменників і дієслів). Для закріплення фразового стереотипу використовується прийом додавання до віршів, що читаються логопедом, недостаючих слів (спочатку з однозначним вибором слів, потім вправи в заміні слів відповідно до ситуації). Поширення речень з питань, конструювання відпрацьованих моделей речень з опорою на зразок, даний педагогом, але з використанням іншого лексичного матеріалу, із опорою на малюнок, самостійне складання на основі зорової опори, викладання схеми речення.

Для відпрацьовування речення корисними є вправи по закріпленню його структури.

Для цього використовується читання коротких текстів і виділення з них речень.

При цьому дітям пропонуються завдання на визначення кількості речень, їх послідовності і повторення цих речень. Можна використовувати гру: "До нас прийшов у гості Петрушка, він читає нам текст". "У лісі холодно" /коли він читає, то лясає в долоні, а коли не лясає - відпочиває". Скільки разів відпочив Петрушка /3/, яке речення перше, яке слово в ньому перше, друге, третє.

У такий спосіб закріплюється навичка використання речень і відбувається формування практичного поняття про речення.

Надалі - проводяться вправи по розширенню речень за питаннями і їхньому скороченню, переведення однієї конструкції в іншу /молоко налите кошеняті, як можна ще сказати?/

На цьому другому етапі, коли дитина оволодіває певним словником, проводиться робота над звуковою системою мови.

Дитині пропонують вимовляти склади з різко контрастними по своїй артикуляції звуками /склади вимовляються перед дзеркалом/. Вони підбираються із приголосних, артикуляцію яких добре видно: би - би - би - зелені боби; да – да – да – у баці вода, ді – ді – ді – у теплій воді. При вимові склади відплескують в долоні. Пропонується давати звуки контрастні по звучанню. У процесі таких вправ навчають кінестетичному відчуттю, привчають відчувати різницю у вимові.

Потім даються вправи на виділення зі слів цих приголосних, що знаходяться на початку слова /на основі зорового, слухового та кінестетичного аналізу/. На цьому етапі відпрацьовується складова структура слова. Використовується пройдений матеріал їжак — їжаки - їжачата /склади відплескують у долоні/.

На третьому етапі продовжується робота з формування всіх сторін мови. Для розвитку словника на цьому етапі використовуються специфічні методи і методи, відомі в педагогіці і методичній літературі.

Розвиток словника будується на усвідомленому уявленні про фонематичну структуру слова. Для успішного засвоєння уміння виділяти фонемати використовуються кінестетичні та оральні ознаки.

З цією метою формується фонематичний і складовий аналіз слів. Дітей навчають свідомому звуковому аналізу слів:

1. Навчають визначати наявність звуку в слові. При цьому використовується раніше відпрацьований лексичний, граматичний матеріал. Завдання: визначити, у назві яких предметів /фрукти, овочі/ чуєте даний звук?
2. Визначити перший, останній звук у названих педагогом словах, запам'ятати тільки ті слова, вимовлені логопедом, що починаються і закінчуються заданим звуком.
3. Прослухати речення і запам'ятати слова з заданим звуком.
4. Визначити загальний звук у словах /можна використовувати всі раніше відпрацьовані граматичні морфеми. Одночасно дається й граматичні поняття /несу

качку, кішку/. Можна використовувати слова з різними префіксами: залітає, відлітає, прилітає.

5. Логопед пропонує завдання на визначення помилок у спеціально підібраних текстах. Хлопчик ловить рибу вуточкою. На деревах ростуть бочки.

На цій основі виявляється можливим подальше формування складового складу слова. Для цього використовуються вправи по додаванню останнього складу до слова і вимовленню його, додавання до ряду слів: огірочок, ключик, зайчик.

У процесі цих вправ у дітей формується практичне уявлення про склад. Далі додається пропущений склад. Потім він викладається з букв розрізної абетки, після чого визначають місце доданого складу в слові, спираючись на його графічне зображення.

Для закріплення навички вичленовування складу зі складового складу слова проводять наступні вправи з додаванням останнього слова:

- 1) логопед пропонує відгадати задумане слово і вимовляє його (не договориючи останній склад);
- 2) додати останній склад огур(чик), зай(чик), зошит із папе(ру), сумка із - шкі(ри) - у дітей формуються практичні уявлення про склад.

Ці вправи використовуються для словотворення і для словозміни. Визначивши загальний склад у словах (ножем, пером, віником) діти змінюють слова за зразком крейда - крейдою, перо - пером.

Логопед навчає дітей співвідносити слова із їх графічною складовою схемою (при цьому обов'язково використовуються слова в різних граматичних формах).

Широко використовуються відпрацьовані раніше основні і похідні форми слів, слова в нульових формах і непрямих відмінках. Пропонують картинки під графічними схемами ___ слон ___ слони ___ слоненята.

Проводяться графічні диктанти слів. Діти записують почуте слово у вигляді однієї риски, а під нею переривчастими лініями відображається кількість складів.

Тільки після цього переходять до визначення послідовності і кількості звуків у слові. При формуванні даних видів аналізу широко використовується опора на вимову слова логопедом, опора на слухове сприйняття, на власну вимову даного слова, на зорове сприйняття артикуляції звуку, на власні кінестатичні відчуття.

Дана система роботи забезпечує розвиток у моторних алаліків форм звукового аналізу. У дитини виробляються чіткі уявлення звукових образів і співвіднесення їх з руховими стереотипами.

На третьому етапі використовуються такі методи формування словника, як:

1. Додавання відсутніх слів у речення з питань педагога.
2. Відповіді на різного роду запитання: хто живе в лісі?
3. Визначення предмета по його ознаках: сірий, хижий хто?
4. До даних дій підібрати назви тих, хто їх виконує /чистить труби хто?/.
5. До видових понять підібрати слова, що позначають родові поняття.
6. Розширити речення за рахунок введення різного роду епітетів.
7. Підібрати до іменників прикметників і навпаки.
8. Заміна в реченні одного слова іншим, близьким за змістом.
9. Вибір відповідного слова з ряду даних слів /дерево, будинок високий або висотний; день, відрядження довге або тривале/.

Для розширення дієслівного словника використовуються відповіді на різні питання:

1) підібрати дієслова, що позначають діяльність людей; 2) завдання на підбор синонімічних дієслів /"Як можна сказати - взимку сонце гріє чи світить?"/.

1. Закінчити речення /ключ зламався, а склянка ____/.

Збагаченню словника сприяє і формування у дітей граматичної системи словотворення. З цією метою логопед навчає дітей диференціювати значення різних суфіксів, префіксів у прикметниках, дієсловах, іменниках.

Відпрацьовуючи суфікси в іменниках, звертаємо увагу на значення, що він додає словам: зменшеності, (кіт - котик) збільшеності, (вовк - вовчище), суфікси, що мають значення місткості, (їжа - їдальня) відверненої дії /співати - співи/, суфікси одиничності /трава - травинка/, диференціюється значення суфіксів прикметників, дієслівних префіксів.

Потім дітей навчають виділяти словотворчі елементи, при зіставленні слів з однотипними суфіксами та префіксами.

Потім пропонують за аналогією утворити слова з цими елементами. Цьому розділу потрібно приділяти велику увагу.

У роботі зі словотворення можуть бути використані дидактичні ігри і лото. "Дитинчата диких, домашніх тварин", лото "З чого зроблене": скласти речення по картинках, відповісти на питання, закінчити речення, розпочате логопедом, використовувати різні префікси.

Упорядкування деформованих текстів, вправи на зміну слів за зразком: лисяча нора, а в цій живе вовк, чий це будиночок?

Складання речень, протилежних за значенням.

На більш високому рівні пропонуються більш ускладнені завдання, типу:

- від даних слів утворити слова, що відповідають на питання: який?
- з даних дієслів і іменників скласти словосполучення, наприклад: одягти - надягти.

На третьому етапі продовжується робота з формування граматичного ладу мови, діти оволодівають складним реченням і формується зв'язна мова.

Зв'язна мова за методикою Н.С.Жукової, Є.М.Мастюкової формується у певній послідовності:

1. Перші самостійні розповіді повинні бути пов'язані зі знайомою наочною, наочною ситуацією, із опорою на промовляння знайомих дій спочатку логопедом, а потім дитиною. Велике місце приділяється використанню трудової діяльності.
2. Робота із серією сюжетних картинок. Спочатку складаються речення по кожній картинці потім логопед поєднує ці речення і дає зразок висловлення. Діти повторюють. Потім завдання ускладнюється - логопед дає запитальний план, а діти складають розповідь.
3. Логопед починає розповідь, а діти продовжують її самостійно.
4. Потім навчають переказові прочитаного тексту, варіанти: 1) логопед переказує, діти вставляють в його переказ слово або речення; 2) дитина переказує, а логопед направляє її за допомогою питань. Потім діти переказують відповідно до даного логопедом плану. Використовується переказ по ланцюжку, в особах /типу простої драматизації/.

Робота над звуковою системою наприкінці третього етапу проводиться таким чином: вимовляння слів перед дзеркалом із зоровим контролем з поступовим ускладненням їхнього звукового складу, пропонується повільне промовляння цих слів. Дитина повинна сама стежити за переключенням рухів у процесі відтворення звукового складу слова. Слова вимовляються спочатку по складах. Спочатку пропонуються прості за структурою слова, що включають добре видимі по артикуляції звуки: боб, будинок. Потім пропонуються двохскладові слова: вода, їжа, слова із збігом приголосних: у середині слова /лампа/, із збігом приголосних на початку слова: злива, хустка; нарешті - слова із збігом наприкінці слова.

Пропонується повільне складове вимовляння слів із спеціально підбраного матеріалу: котик, котуся, киця – коток, - котик - сіренький хвостик.

Четвертий етап. Повторення в процесі читання всього лексичного і граматичного матеріалу відпрацьовується на уроках розвитку мови і вимови.

Дана робота відповідає чотирьом чвертям підготовчого класу мовної школи.

При цьому читання складів, слів, речень супроводжується мовним аналізом фонетичного, лексичного, граматичного матеріалу з опорою на графічне зображення. Рекомендується проводити такі види роботи, як:

- 1) у процесі читання складів, слів рекомендується читання слів різної фонетичної складності і знаходження відповідної картинки. Підбираються слова певних значеннєвих категорій (фрукти, овочі, меблі, посуд), асоціативні групи (зима, сніг, лід, ковзани, лижі), або слова однієї і тієї ж граматичної категорії (дієслова);
- 2) читання по картках певних складів (що входять до складу слів), викладання з них слів під предметною картинкою;
- 3) читання слів і їхня диференціація по складовому складу (прочитати і назвати слова, що складаються з 1, 2, 3 складів);
- 4) читання і виділення лексем із заданою буквою, звуком;
- 5) читання і добір слів із певними значеннями (наприклад: прочитати і знайти слова, що позначають те, що росте);
- 6) читання ряду слів і викладання відповідного ряду картинок по пам'яті;
- 7) читання слів із пропущеними буквами, складами (з опорою на картинку і без неї).

У процесі читання речень логопед пропонує наступні завдання:

1. Читання речень із одним і тим же лексичним складом, але з різним граматичним оформленням і підбором відповідних картинок. Хлопчик спить. Хлопчики сплять. Хлопчик миє руки. Хлопчик вимив руки. Автобус доганяє машину. Машина доганяє автобус.
2. Читання речень, доповнення відповідним складом або буквою слів із пропущеними елементами.
3. Прочитати нескладний зв'язний текст і показати відповідні предмети на картині.
4. Прочитати нескладний текст і відповісти на питання педагога по тексту.
5. Прочитати текст, знайти 1, 2, 3 речення і повторити їх усно.
6. Прочитати текст, відповісти на питання, виділити 1, 2, 3 речення, переказати.
7. Прочитати зв'язний текст, даний у неправильній послідовності.

Визначити правильний порядок розташування речень.

Сенсорна алалія.

1. Особливості прояву дефекту при сенсорній алалії.
2. Особливості розвитку мови і психіки сенсорних алаліків.
3. Диференціальна діагностика сенсорної алалії.
4. Методика логопедичної роботи при сенсорній алалії.

Література.

1. Правда О. В. Логопедия М.: Просвещение, 1973.
2. Горюнова Т.П. Из опыта логопедической работы по преодолению нарушений импрессивной стороны речи, в сборнике "Нарушение речи у дошкольников" под ред. Р.А.Белова-Давид, Б.М.Гриншпун. - М.: Просвещение, 1969.

Сенсорна алалія - це важке недорозвинення сприйняття мови, обумовлене корковим порушенням діяльності мовно-слухового аналізатора із достатньо збереженим периферійним слухом та первинно збереженому інтелекті.

Причинами її можуть бути травми голови і перенесений енцефаліт. При алалії вторинно недорозвивається власна мова дитини. Сенсорна алалія відноситься до недостатньо вивчених мовних аномалій.

Постановка діагнозу ускладнюється труднощами встановлення контакту з такою дитиною: у незнайомій обстановці вона у край збуджується, в той же час у домашній обстановці вона спостережлива, спокійна, уважно дивиться на навколишніх, белькоче, відзначається певна інтонація лепету, уривки фраз, вигуків, які не мають відношення до ситуації.

Діти із сенсорною алалією створюють враження слабкочуючих або розумово відсталих.

У сенсорних алаліків відзначаються своєрідні слухові реакції, які проявляються в мінливості, нестійкості порогів слухового сприйняття та здатності розрізнявати звуки. У слабкочуючої дитини з'являється певна реакція на збільшення голосності звуку, у сенсорного алаліка можливість сприйняття залежить від темпу подачі звукових роздратувань /інтервалів між ними/, якості звуків /чисті тони; шуми або звуки мови/, емоційності подачі і від обстановки, в якій здійснюється сприйняття мови.

У спокійній обстановці дитина часто лунолалічно повторює окремі слова, вирази, які хто-небудь вимовив. При цьому вона добре передає інтонацію почутого і його звукове оформлення.

Такі лунолалії не осмислюючись, надалі не закріплюються, повторне їхнє відтворення неможливе.

У період розвитку мови у деяких із них з'являється лепетання лунолалічного походження, однак воно не закріплюється, зникає, фраза не утворюється.

У деяких випадках можливий своєрідний розвиток мови, який складається із різних звукосполучень з частинами слів, рідкими включеннями цілих слів, лунолалічно засвоєних. Зрозуміти таку мову неможливо, для спілкування дитина вдається до міміки та жестів.

Розвиток особистості утруднений, інтереси дитини найчастіше зосереджені на конкретній діяльності.

Розвиток характеру супроводжується появою дратівливості, негативізму, озлобленості, що є наслідком неможливості повного і легкого спілкування з людьми й обмеженості пізнавальної діяльності. Це створює знижене критичне відношення до себе, сприяє розвитку негативного характеру і поведінки.

При сенсорно-акустичних розладах у важких випадках спостерігається іноді майже повне нерозуміння мови.

У легких випадках сенсорної вади сприйняття мови є, але відсутня диференціація окремих слів і звуків. Пізніше такі діти зазнають великих труднощів в аналізі звукового складу слів і складів.

Р.С.Левіна знаходить у сенсорних алаліків порушення як рухових механізмів, так і порушення вищих інтеграційних функцій, специфічних для слухового сприйняття, які приводять до утруднень у диференціюванні фонематичного ладу мови. Даний автор говорить про необхідність враховувати моторні і сенсорні порушення в даній категорії дітей, стверджуючи, що неповноцінність сенсорної сфери веде до розладу артикуляції і навпаки.

У процесі розвитку мови сенсорного алаліка професор С.С.Мнухін відзначає:

- 1) грубі перекручування слів при повторенні, у спонтанній мові, усній та письмовій формах спілкування /парафазії, параграфії, паралексії/, аграматизм, телеграфний стиль;
- 2) логорею /підвищену мовну активність/;

- 3) негативний розвиток особистості /порушення здатності до спілкування, схильність до афективних проявів/;
- 4) глибоке переживання свого дефекту;
- 5) відсутність у більшості дітей якої-небудь неврологічної й осередкової симптоматики;
- 6) акустичну агнозію;
- 7) поєднання порушень акустичної установки й акустичної агнозії.

Сенсорна алалія характеризується порушенням розуміння /формування/ імпресивної мови. Виникає при поразці скроневої ділянки головного мозку в період внутрішньоутробного розвитку, пологовий період /крововилив/, або в період до розвитку мови дитини /менінго-енцефаліти, нейроінфекції/. При цьому не формується розуміння мови, порушені аналіз і синтез звукових подразників, не формується зв'язок між звуковим образом і предметом, що позначається ним, сенсорний алалік чує але не розуміє мови, тому що у нього не формуються слухомовні диференціації. Спостерігається важке порушення аналітико-синтетичної діяльності коркового кінця мовнослухового аналізатора (не формується фонематичне сприйняття, не диференціює фонем, не сприймає слово цілком, не формуються акустико-гностичні процеси).

Ця форма алалії відкрита Р.Коеном, Ліхтгеймом наприкінці ІХ століття, але дотепер у трактуванні її механізмів відмічаються суперечки і багато питань з'ясовані не до кінця. Наприклад, проблема розмежування порушень мовної діяльності при сенсорній алалії, глухоті, приглухуватості.

До сенсорних алаліків відносять дітей із збереженим слухом і порушеним фонематичним слухом. Сенсорний синдром проявляється не настільки однорідно. Більшість авторів вважають, що при сенсорній алалії відмічається деяке зниження слуху, інші - слух знижений до тонів високої частоти, деякі - рівномірне зниження слуху по всій шкалі частот. Зниження слуху різні:

Трауготт Н.Н. - при алалії вражені не тільки коркові відділи скроневої ділянки, але і підкіркові відділи, саме порушення коркових відділів скроневої частки викликає гальмування відділів, що знаходяться нижче, а це знижує гостроту слуху. Але які б не були зниження слуху при сенсорній алалії справа полягає не тільки в цьому, а й в тому, що обсяг слуху у цих дітей є достатнім для розвитку мови. Однак стан експресивної, імпресивної мови та динаміка її розвитку явно не відповідає слуховим можливостям цих дітей. У клінічній картині сенсорної алалії основного значення набуває неповноцінність кортикальних /скроневої ділянки/ відділів слухового аналізатора. Це викликає своєрідні

особливості слухового сприйняття цих дітей /стосовні як до мовних, так і до немовних звуків/.

При перевірці слуху спеціальною апаратурою /електроакустичною/ виявляється слухова нестійкість (сигнали однакової частоти і гучності то сприймаються, то не сприймаються).

Особливості слухового сприйняття:

1. Нестійкість слухового сприйняття /ті самі звуки діти то чують, то не чують/, то реагують на слабкі звуки, то не реагують на сильні. Тому точна оцінка слухової чутливості у цих дітей надзвичайно утруднена.
2. У таких дітей порушена реакція на звуки достатньої для дитини гучності /реакція на удари/.
3. Порушено утворення слухових диференційовок у межах добре чутних звуків.

Утворення умовних реакцій на звуки, а також диференційовок залежить від дуже багатьох обставин:

1. Велику роль відіграє тривалість звучання та кількарразове його повторення.
2. У перетворенні диференційовок відіграє роль і якість звуку /на чистий звук реакція краще виражена, ніж на звук, подібний до шуму/. Це пояснюється тим, що шум адресується до більшого обсягу слухового аналізатора.
3. Реакція дитини залежить від того: наскільки вдається її зацікавити, а також від обстановки, в якій відбувається спілкування. При зміні звичайної обстановки вона може зовсім зникнути, а також від наявності або відсутності сторонніх подразників, попереднього слухового навантаження.

Реакція дитини на звуки може зникнути при зміні сили, висоти, тембру голосу. Вона залежить від досвіду дитини /на знайомі звуки реагує краще, ніж на незнайомі/.

Іншою особливістю слухового сприйняття є порушення слухової уваги. Діти не звертають уваги на звуки, швидко перестають слухати, увага їх до звуків швидко вичерпується, порушується слухова пам'ять, /її малий обсяг, нетривалість короткочасного запам'ятовування/, порушується здатність визначати: з якого боку знаходиться джерело звучання, відповідно реагувати в його бік. Неповноцінність слухового аналізу є в якійсь мірі зворотною. Відповідні вправи і виховання в колі тих дітей, які говорять і чують, сприяє збільшенню обсягу слуху у сенсорних алаліків. Тому у дітей, які не реагують на голосні звуки, виховується уміння диференціювати й осмислювати голосні звуки.

Сприйняття мовних звуків є більш складним, ніж немовних. Але при цьому характерна неоднорідність порушення фонематичного сприйняття:

1. Діти не розрізняють не тільки близькі, але і далекі фонем.
2. Один і той же звук, що знаходиться в різних умовах, сприймається по-різному /риба, акваріум/, звук Р сприймається як різні звуки.
3. При наявності уміння розпізнавати звуки по звучанню, розрізнити їх на слух, немає можливості установити послідовність фонем у слові.

У дітей із сенсорною алалією спостерігається словесна агнозія, спонтанна мова і розуміння обмежене придбаним у школі словесним матеріалом у стандартних формулюваннях, спостерігається мала мовна активність, розумові процеси грубо не порушені, відзначається їхня елементарність.

Фізіологічні дослідження сенсорних алаліків дають можливість зробити наступний висновок.

Сенсорна алалія - наслідок порушення центрального відділу слухового аналізатора, причиною її є позамежне гальмування, що виникає в ньому. Цим пояснюється нестійкість порогів слухових реакцій, труднощі утворення слухових диференційовок чутних звуків, а значить і труднощі в розрізненні близьких фонем і неповноцінність слухового аналізу і синтезу.

У процесі роботи із сенсорними алаліками були виділені 2 групи дітей, що відрізняються своєрідністю проявів даного порушення.

У дітей першої групи, що виховуються, як правило, у домашній обстановці, розвивається боязкість, безініціативність, замкнутість. Зміна обстановки, нове середовище часто лякають таких дітей, викликаючи у них страх і сльози. Освоївшись з обстановкою, ці діти вступають у гру, однак ігрова діяльність їх носить частіше наслідувальний характер. Діти тягнуться до дорослих та однолітків, використовують при цьому міміку і жести, старанно вдивляються в особу, що говорить, намагаючись її зрозуміти. Ці діти адекватно реагують на міміку дорослого й інтонацію /спонукальну, питальну/.

Зміна ситуації нерідко приводить до того, що діти не розуміють логопеда. Труднощі в розпізнаванні знайомих слів виникають при пред'явленні їх не в ізольованому звучанні, а в сполученні з іншими словами або в речення.

Надто своєрідні прояви розвитку їх експресивної мови. Під час гри вони вимовляють незрозумілі для навколишніх слова, що складаються з окремих складів або слова, перекручені до невпізнанності, при цьому звукові комплекси позбавлені сталості і не співвідносяться з певними предметами.

Особливістю мовного розвитку дітей цієї групи є те, що вони називають предмет по пропонованих картинках, однак указати цей предмет по названому слову вони не в змозі.

1 етап. Логопедична робота з алаліками цієї групи починається із встановлення контакту з дитиною. Логопед приносить улюблені дитиною іграшки. Емоційно розмовляє під час гри, використовуючи з цією метою інтонаційно-мелодійні засоби усного мовлення.

Потім починає працювати над розвитком пам'яті й уваги дитини. Ця робота проводиться в ігровій формі: при цьому логопед показує дитині картинку, називає її, а потім ховає серед інших, супроводжуючи процес пошуків мовою, неодноразово називаючи потрібний предмет. У процесі цього дитина зникає до голосу логопеда, починає на нього реагувати. Після чого гра ускладнюється: логопед розкладає картинки у певній послідовності, а потім змінює порядок їхнього розташування, алалік повинний розташувати їх у тому порядку, у якому вони були.

На другому етапі можна використовувати однакові предмети і предмети, що відрізняються якою-небудь одною деталлю. Всі ігри проводяться з опорою на зоровий аналізатор, можливості якого логопед виявляє на початку роботи, тому що з його допомогою буде відбуватися постійна робота над слуховим сприйняттям дітей.

Для розвитку слухового уваги використовуються звукові іграшки. Дитині показується іграшка й одночасно вона чує її звучання, потім демонструється друга, звучання якої відрізняється від першої /корова, курча/. Після цього логопед пропонує дитині визначити: яка саме іграшка подала голос. Одночасно проводиться робота з визначення напрямку звучання: іграшка ховається під стіл, а дитина повинна знайти її по звуку.

У ході гри з озвученими іграшками логопед застосовує звуконаслідування, імітуючи звучання тієї або іншої іграшки, а потім цілком підмінює звучання іграшки звуконаслідуванням. У результаті дитина починає знаходити і впізнавати предмет по голосу логопеда. Встановлення такого зв'язку допомагає надалі перейти до формування предметної співвіднесеності вимовних логопедом звукових комплексів: спочатку логопед користується звуконаслідувальними словами: "у" /паровоз/, "р" /літак/, показуючи той інший предмет, а потім називає предмет. На цьому етапі використовуються всі цілі аналізатори: зоровий, тактильний, руховий. Вимовляючи те або інше слово, логопед демонструє артикуляцію звуків, що складають слово, перед дзеркалом, звертаючи увагу на перший звук. Зміцненню предметної співвіднесеності слова допомагає і графема, що позначає перший звук слова. Будучи ніби додатковим зоровим підкріпленням, графема допомагає дитині знайти початок слова, нагадуючи про його звучання. Ознайомлення з графемою можна проводити з чотирьох років.

Одночасно з розвитком предметного словника проводиться робота над розвитком розуміння слів-дій. Дитині даються спонукальні інструкції, що складаються з дієслів: дай, візьми, принеси, поклади і так далі. Спочатку дитина реагує лише на інтонацію, а зміст інструкції залишається незрозумілим, потім поступово привчається виконувати її адекватно.

1. Однак, засвоюючи слова-дії і слова-предмети, сенсорний алалік запам'ятовує їх по загальному контуру, глобально, його фонематична система продовжує залишатися несформованою /через що він не може запам'ятати великої кількості слів, із засвоєнням нових, старі забуваються/.
2. Засвоєні слова змішуються через подібність звучань.
3. Затримується переведення засвоєного пасивного словника в активний.

А.Г.Іпполітова відзначає, що за перші 3-4 місяця занять із сенсорними алаліками вдається домогтися слухання-розуміння 8-12 слів, і тільки 2-4 звуки-слова з'являються в активному словнику.

Виходячи з цього визначаються наступні задачі:

1. Закріплення в пам'яті дитини слів, що вона навчилася розуміти.
2. Виховання фонематичної системи.

Обидві ці задачі тісно взаємозалежні і реалізуються за словами В.К.Орфінської на тлі слова.

Друга група дітей характеризується сформованістю імпресивної мови до можливості розуміння простої, повсякденної мови, пов'язаної з конкретною, знайомою дитині ситуацією.

Батьки, звичайно, скаржаться на погану увагу дітей (не слухають казки, розповіді, погано, незрозуміло говорять). У ряді випадків діти вивчать невеликий віршик, але не можуть переказати його зміст навіть по навідних запитаннях. Важко розуміють мову, яку вимовляють в трохи прискореному темпі, не розуміють інструкції з виконання ряду послідовних дій. Таку інструкцію, як правило: "Встань, підійди до мене, візьми у мене олівець і поклади на стіл", приходиться розчленовувати.

В основі мовного порушення у дітей цієї групи лежить несформованість фонематичної системи. Вони не можуть розрізнити змісту слів, близьких по звучанню, наприклад: удочка - уточка, криша - крыса, кошеня - каченя. У таких дітей кількісний склад фонем не є розпізнавальною ознакою слів, наприклад Коля - Оля. Несформованість фонематичного слуху приводить і до нерозуміння граматичних форм і категорій. Через те,

що діти не розрізняють голосних звуків, у них порушується розуміння форм числа іменників і дієслів (порівняти фрази: дівчинка йде — дівчатка йдуть).

Діти цієї групи говіркі, товариські, із задоволенням беруть участь у колективних іграх, часто шумлять, непосидючі, рухливо неспокійні.

На початкових етапах логопедичної роботи необхідно виховувати у дітей цієї групи увагу, цілеспрямованість, зосередженість, але основну увагу приходиться звертати на активізацію і закріплення словника і на формування фонематичної системи.

Робота над словником сенсорних алаліків йде в основному по двох напрямках: формування логічних груп слів (посуд, одяг, меблі, іграшки, їжа і т.д.) та формування тематичних груп слів (умивальник - вода, кран, мило, рушник, мити, витирати, і т.д.). При цьому слова, що знову відпрацьовуються, включаються до складу тієї або іншої групи. Крім того, при роботі над розвитком розуміння слів звертається увага на назву предмета і формуються ланцюжки слів, таких, як: олівець (малювати), склянка (пити), книжка (читати) і т.д. При цьому кожне засвоюване слово обов'язково одержує рухове, зорове або тактильне підкріплення. Фіксація уваги на фонетичному вигляді слова помітно затримує формування усного мовлення алаліка на перших етапах його розвитку.

При формуванні фонематичної системи ведеться робота з виховання навички виділення фонем або навички фонематичного розчленовування слів за схемою В.К. Орфінської: вичленовування однієї фонемі зі слова, одночасний облік двох і більш виділених фонем, визначення місця фонемі в слові, виходячи з її позиції: на початку, наприкінці, у середині. Спочатку відпрацьовуються фонемі, максимально віддалені по акустичних та моторних ознаках (с - р), потім відпрацьовуються фонемі, близькі по моторних ознаках, але далекі по акустичним (с - т), надалі відпрацьовуються диференційовки фонем, близьких в артикуляційному й акустичному відношеннях (с - ш). При роботі над диференціацією фонем широко використовуються й елементи навчання грамоті, знайомство з якою ми починаємо з 6 років, а в деяких випадках і з 4 - 5 років.

Робота над формуванням фонематичної системи може бути заснована на диференціації голосних звуків (а - і, а - у) із використанням зорового і тактильного контролю, а надалі і на диференціації близьких по артикуляції голосних (о - у). Після відпрацьовування кожної пари звуків їх включають у слова (Маша - Миша, Мара - Мура, рама - Рима і т.д.).

Аналогічним чином проводиться і робота над диференціацією пар приголосних звуків. З дітьми другої групи, у яких мова більш розвинена, на заняттях по розвитку

імпресивної мови проводили також роботу над розумінням фразової і контекстної мови, застосовуючи з цією метою сюжетні картинки і невеликі тексти розповідей і казок.

Диференціальна діагностики сенсорної алалії.

Вивчення стану слуху в процесі діагностики не дає можливості визначити: хто це - сенсорний алалік або дитина із подібним порушенням.

Діагноз може бути поставлений на основі ретельного обстеження дитини, яке повинне включати:

1. Дослідження мислення /невербальні - безмовні завдання/. Необхідно відмежовувати алаліка від розумово відсталого /легкої - дебільності, тяжкої - імбецильності, найтяжчої - ідіотії/.
2. Дослідження слухової функції /гостроти слуху/. Досліджувати слух доводиться неодноразово /аудиомером, камертоном, звуковими іграшками/. При цьому в сенсорного алаліка буде спостерігатися розбіжність результату дослідження.
3. Дослідження розуміння мови /показ картинок, іграшок, виконання доручень/. Перевіряється уміння самостійно називати предмети, повторювати їхню назву. Якщо дитина лунолалічно самостійно повторює, не розуміючи значення предмета і не співвідносячи його назву із самим предметом, то в даному випадку - це сенсорний алалік.
4. Повторення окремих звуків і їхніх рядів. Варіанти виконання цього завдання: а) дитина не повторює ні звукового ряду, ні окремих звуків. Цей симптом може спостерігатися при алалії та глухуватості; б) повторює звуки і ряди звуків, але мови не розуміє. У даному випадку - це сенсорний алалік.
5. Спостереження за дитиною під час ігор /наявність лунолалій, логорея, наслідування інтонації дорослих, розуміння інтонації/.

Критерії оцінки для визначення діагнозу сенсорної алалії:

1. Дослідження розумових операцій /аналіз, синтез, висновок, причинно-наслідкових зв'язків/.
2. Спостереження за поведінкою дитини.
3. Виконання спеціальних завдань.

Для правильної оцінки важливо:

1. Установити рівень розвитку розумових операцій і визначити часовий розрив /дитина 7 років, здатна виконати завдання на рівні 5-літньої, це свідчить про затримку психічного розвитку, а якщо на рівні 3-літньої, те це розумова відсталість/. При цьому

необхідно добре знати: якими можливостями /розумовими/ володіють у нормі діти у віці 3,4, 5 років. Пропонується перевірити рівень виконання однотипних завдань.

2. При виконанні завдань не можна задовольнятися кінцевим результатом при виконанні тієї або іншої вправи, необхідно робити дозовану допомогу. Якщо дитина не виконує завдання і при наданні допомоги, то експериментатор виконує його сам, а дитина повинна виконати його за аналогією. Загальна кількість підказок свідчить про стан розвитку обстежуваного.

3. Треба проаналізувати спосіб виконання завдання /імпульсивний, метод проб і помилок/.

4. Дуже важливо виявити диспропорції розвитку. У олігофренів відзначається дифузність, зниження всіх процесів.

При цьому слово сприймається як хаотичний набір звуків. Порушується суцесивність сприйняття, відмічається можливість розрізнення звуків і їхньої послідовності в слові, але розуміння слів, усвідомлення їхнього смислового значення відсутнє. Порушено співвіднесення звукового та смислового образу слів.

Особливості формування мови дітей із сенсорною алалією.

Можна провести повну аналогію між нестійкістю слухового сприйняття у дітей із сенсорною алалією і нестійкістю розуміння мови цими дітьми. Ці діти то реагують на звернені до них доручення побутового характеру, то перестають реагувати навіть на своє ім'я, при цьому посилення голосності мови нічого не дає. Для розуміння мови велике значення має ситуація і контекст. Розуміння мови полегшиться, якщо дитині запропонувати ряд слів, що відносяться до одного й того ж кола уявлень /де рот, ніс, рука/ або показати предмети навколишнього оточення /де стіл, стілець, парта/, якщо дати слова окремо - розуміння мови погіршиться. Обсяг сенсорної /імпресивної/ мови при сенсорній алалії, так само, як і обсяг слухового сприйняття точно визначити неможливо. У залежності від умов дитина розуміє звернену мову то гірше, то краще. Більш постійною є реакція на інтонацію. Цим пояснюється адекватна реакція сенсорного алаліка на словесне звертання, у даному випадку мови він не розуміє, але правильно оцінює ситуацію. Розвиток експресивної мови починається після того, як сформується невеликий обсяг імпресивної мови. Однак надалі обсяг експресивної мови виявляється більш постійним, ніж обсяг імпресивної мови. Виявляється це у називанні того або іншого предмета в різних ситуаціях.

Експресивна мова характеризується рисами полісемантизму /одне й те ж слово означає багато предметів/. Експресивна мова таких дітей на відміну від глухих та

глухуватих є багато модульованою. За даними Н.Н.Трауготт сенсорний алалік не тільки розуміє значеннєву сторону інтонації мови, але і може сам її відтворювати /питальну, спонукальну/. Цим він відрізняється від глухих та глухуватих. Відтворення звукових образів порушено, порушується звуковий склад слова, неправильно вимовляє закінчення, що виявляється в їхній заміні.

Характерна підвищена мовна активність, на відміну від моторної алалії ці діти не соромляться використовувати свій убогий словниковий запас, уживати перекручені, лепетні слова, у деяких присутня логорея. Поряд з підвищеною мовною активністю спостерігається підвищена мовна загальмованість: при зміні ситуації й у присутності незнайомих людей.

Психолого-педагогічні та мовні особливості сенсорних алаліків.

В залежності від ступеня важкості дефекту при сенсорній алалії по-різному виявляються особливості розвитку дитини.

Так, **при важкій формі** - дитина цілком не розуміє мову навколишніх, вона сприймається як позбавлений змісту шум, у зв'язку з чим дитина не реагує на немовні і мовні звуки. Порушена поведінка, відзначається рухове занепокоєння, дитина стрибає, кричить, бігає, хаотична, але іноді ці діти - ласкаві, соромливі, усвідомлюють у певній мері свій дефект.

При середньому ступені важкості збережено розуміння окремих повсякденних слів, але розуміння їх у мовному потоці (у зв'язному висловленні) порушено. В інших випадках - навпаки, краще уловлюється зміст фрази, ніж окремі слова.

При більш легкому ступені відзначається добре розуміння мови в конкретній ситуації, але ізольовані слова дитина розуміє із зусиллям. Слухова увага нестійка, характерна виснаженням. Фонематичне сприйняття формується з труднощами. Доступне розуміння контекстної мови, особливі труднощі спостерігаються в розумінні - при зміні порядку слів, граматичних категорій.

При прискоренні темпу мови відзначаються утруднення в розумінні. Слова з однаковою складовою структурою (ритмічним малюнком) сприймаються однаково. Порушено увагу (включення, переключення, розподіл). Характерне відволікання на слухові подразники. Розлад слухової уваги і сприйняття (труднощі включення, концентрації, нестійкість, підвищене відволікання, виснаження, переривчастість).

Дитина дуже звикає до голосу однієї людини (матері), може не сприймати те ж саме, сказане логопедом.

В.К.Орфінська, Н.Н.Трауготт вказують, що при сенсорній алалії страждає розрізнення фонем, фонематичний аналіз і аналіз морфологічного складу слів.

В.К.Орфінська (1963), Н.І.Жинкін (1972) виділяють семантичну алалію (зі збереженням слухового сприйняття, але з порушенням розуміння).

А.Р.Лурія вказує, що у даної дитини не формується предметна співвіднесеність, вона не розуміє змісту слів, інструкцій.

В.К.Орфінська виділяє такі два види сенсорної недостатності:

1. Діти, у яких частіше порушується диференціація окремих фонем, звукових рядів.
2. Алалія з порушенням сприйняття послідовності звуків у слові при відносному умінні диференціювати фонemi. Вони спілкуються мимікою і жестами, люблять пісні, музику, певні мотиви. Тиша їх заспокоює. Голосні розмови дратують. Гра супроводжується лепетом.

Як відзначає Н.В.Красногорський, для формування слів як мовних подразників необхідний систематичний збіг (до 3-5) у мовнослуховому та мовнокінетичному аналізаторах та роздратування першої сигнальної системи - у результаті утворюються умовнорефлекторні зв'язки, у сенсорних алаліків спостерігається велике уповільнення у встановленні зв'язків (необхідно 20-25 збігів).

У мові дітей спостерігаються численні пошуки фонетичної наповнюваності слів, безладне відтворення усіх відомих слів - логорея, персеверації щойно почутого слова - лунолалія, численні помилки - сповзання зі звуків, заміни, перекручування структури слова, підвищена мовна активність при зниженій увазі до мови навколишніх і відсутність контролю за власною мовою.

Методика логопедичної роботи при сенсорній алалії.

Поступово дитина починає прислухатися до звуків навколишньої дійсності, особливо ранками, з'являється ситуаційно нестійке розуміння окремих слів, звертань. З'являються самостійно вимовлені слова, значення і вимова яких нестійкі. Активний словник повільно закріплюється і розширюється, стає більш стійким по вимові і значенню.

1 етап. Основна задача початкового етапу роботи із сенсорними алаліками - розбудити у дитини інтерес до звуків навколишньої дійсності, а потім до звуків мови і викликати активне бажання наслідувати їм. Це досягається в той час, коли дитина спокійна, у процесі гри. В цей час активно виявляється наслідування словам і діям логопеда. Важливим моментом дій логопеда є емоційні вигуки і слова логопеда.

У цей період робота сенсорних і моторних алаліків будується в одному напрямку, тому що їх дуже важко розмежувати.

З метою пробудження інтересу дитини до звуків кожне заняття починається з коротеньких вправ із звуковими іграшками /барабан, гармошка, сопілочка/. Всі іграшки повинні бути в двох екземплярах.

Заняття починається з розкладання 2-3 іграшок і надання дитині можливості маніпулювати ними. Після цього логопед бере одну з них і відтворює її звучання, дуже важливо, щоб дитина звернула увагу на її звучання, зоровий образ іграшки, її вібрація в момент звучання привертають увагу дитини. Потім звертається увага на спосіб викликання звучання /удари паличкою по барабану, постукування по бубну, дуття в трубку/. Це сприяє самостійному викликанню звуку дитиною, викликає активний інтерес до звуків, які видають іграшки.

Другий етап - навчання дитини умінню розрізняти звуки. Для чого перед нею розкладають 2-3 знайомі іграшки з можливо контрастним звучанням /барабан і сопілочка або дзвоник і гармошка/. Після того, як дитина потримає й огляне їх, змусить їх звучати, логопед знову розкладає ці іграшки перед дитиною, а сам, за її спиною видає звук якою-небудь іграшкою і запитує, що звучало. У випадку неправильної відповіді відтворюється звучання кожної іграшки і завдання повторюється.

Після кількарразових занять такого роду дитина запам'ятовує звучання іграшок, потім вводяться нові: звукова кішка, собака, півень.

Надалі логопед імітує голоси тварин, а потім до звучання приєднує слово-назву: кішка або киця.

З цього часу починається робота над пасивним словником, що ведеться паралельно з розвитком активної мови.

У залежності від мовних можливостей дитини дидактичний матеріал може бути використаний з різною метою: щоб дитина відповіла на запитання логопеда мовою або жестом. Форма заняття, матеріал і постановка завдання повинні відповідати рівневі розуміння мови і вікові дитини. Додатковими прийомами при цьому є:

1. Повторення прослуханої фрази, слова, тобто закріплення зв'язку мовного та рухового образу.
2. Залучення уваги до обличчя того, хто говорить, тобто введення елементів читання з губ.
3. У старшому дошкільному і шкільному віці використання письмової мови - зоровий образ нового або важкого слова і записування продиктованого слова з обов'язковим промовлянням його вголос. Щоб уникнути лунолалічного повторення варто поєднувати повторення завдання з його виконанням: "Принеси

мені склянку". Дитина виконує вимогу, після цього відповідає на запитання логопеда: "Що я тебе просила зробити?" - "Принести склянку".

Сенсорні алаліки легко оволодівають навичкою читання, однак спочатку зовсім не осмислюють прочитане. У процесі розвитку власної мови навички розуміння тексту удосконалюються. Але в більшості випадків процес читання і його осмислення йде попереду розвитку .

Основний напрямок роботи - свідомий аналіз мови, виховання фонематичного слуху, розуміння мови. Логопедична робота проводиться на тлі медикаментозного лікування, спрямованого на нормалізацію діяльності центральної нервової системи, що впливає на дозрівання нервових кліток кори головного мозку. Логопедична робота проводиться з урахуванням індивідуальних особливостей, рівня мовного недорозвинення, стану експресивної, імпресивної мови, пізнавальної діяльності, особливостей особистості.

Логопедична робота починається з установлення контакту з цими дітьми. Для цього вивчають побутові умови дитини, знайомляться з близькими, вивчаються інтереси, можливості. Як правило, сенсорні алаліки - збудливі діти з нестійкою увагою, вони з труднощами зосереджуються на якійсь грі. Логопедична робота починається з виховання уваги, витримки, наслідування. Мовна активність обмежується, безладна мова дитини загальмовується. З цією метою проводяться дидактичні ігри, ліплення з пластиліну, малювання. У процесі ігор привчають дитину виконувати різні дії по наслідуванню, слідом за логопедом. У цей момент діє режим обмеження мови, установлюються певні години, дні відпочинку, обмеження спілкування з навколишніми. Виключаються зайві подразники: телевізор, радіо, будильник, у такий спосіб обмежуються мовні і немовні звуки. Рекомендується обмежувати і зорове навантаження. Логопед намагається потрапити в поле зору дитини, повернути її до себе. Щоб привернути увагу дитини та розвинути працездатність, використовується складання цілого з частин розрізних картинок, геометричних фігур з рахункових паличок, мозаїки, класифікація предметів за формою, кольором, величиною (використовується наслідування дитиною дій логопеда).

Значна увага приділяється розвитку слухової функції. Слухова увага починає розвиватися з формування реакцій дитини на звуки навколишньої дійсності та розвитку слухових диференційовок на матеріалі немовних звуків. Для цього використовуються ігри зі звуковими іграшками. Сенсорного алаліка поміщають у групу з дітьми, щочують, і проводять ігри (відшукування іграшки по її звучанню, гра в жмурки, коли по голосу діти знаходять один одного, довідуються по тембру голосу: хто говорить, знаходять захований предмет).

Сенсорний алалік спостерігає ці ігри і поступово сам включається в них. В ігровій формі проводиться робота з диференціації звукових іграшок. Дитина привчається слухати один звук музичного інструмента. Увага дитини повертається до звучання іграшки, щоб вона потримала її, відчула вібрацію в момент звучання. Потім у такий же спосіб відбувається відпрацьовування іншого контрастного інструмента (спочатку сопілочка, потім барабан). Потім формується диференціація цих двох звучань і поступово вводяться інші предмети, розвивається їхня диференціація. Проводиться у вигляді гри "Що звучало?". Дитина закриває очі, а логопед видає звуки різними інструментами (можна використовувати ширму, екран). Далі відпрацьовуються диференційовки на комплексні звукові подразники. Діти учаться розрізняти звукокомплекси: спочатку включаються звуки далекі по своїх акустичних ознаках, потім - більш близькі (спочатку а, р, у). Звуки пов'язуються з предметами, картинкою, дією, конкретною ситуацією. Трохи пізніше використовуються звукові сполучення, що складаються з різних по кількості звуків, які входять у них, а також звукокомплекси з різним порядком подачі звуків. Спочатку всі звуки в названих вправах подаються голосно, тривало, щоб мозкові центри вивести з гальмування, а потім поступово знижують силу звучання.

Примітка:

1. Якщо дитина перевтомлюється, починає позіхати, відволікатися, дратується, виявляє занепокоєння, необхідно перейти на інший вид діяльності, строго дозувати акустичне навантаження.
2. До мовних вправ повертаються по кілька разів, не допускаючи перевтоми дитини.

Спочатку варто підбирати звуковий комплекс до відповідного слова ("р" - літак, собака, "у" - паровоз, машина). Після цього переходять до вироблення реакції на звучну мову і формування фонематичних диференційовок.

Логопед показує звукову іграшку та подає відповідний їй звук, звуконаслідування, звертаючи увагу дитини на положення губ при його вимові. У процесі таких ігор дитина звикає до голосу логопеда, починає реагувати на його мову, сама включається у вимову цих звуконаслідувань, спираючись на оральний образ. Коли діти навчаться розрізняти кілька звуків - проводиться формування уміння по розрізненню складів (пов'язаних з конкретними предметами, діями), потім слів. Спочатку диференціюють сполучення двох голосних (уа, ау), приголосних і голосних у відкритому складі (ка, па, ра), потім диференціюються ізольовані голосні, потім голосні на початку слів (за винятком важких

сполучень типу: кт, тв, ств). Потім мовний матеріал ускладнюється. Логопед у різних ігрових ситуаціях багаторазово вимовляє слова, що найчастіше зустрічаються в побуті.

При цьому необхідно дотримуватися вимоги - підбирати слова, які різко відрізняються за своїм складовим станом та вимовляти їх з різною інтонацією, демонструючи відповідний предмет. Логопед не повинний квапитися з розширенням словника, необхідно враховувати той факт, що дитина запам'ятовує слова по їхньому загальному контуру, інтонації. Спочатку використовується широка опора на руховий, зоровий, тактильний контроль, читання з губ. У процесі предметно-практичних дій, дитина повинна опанувати умінням виконувати з предметом по словесній інструкції якнайбільше завдань (читай книгу, візьми книгу, поклади книгу на стіл). Якомога раніше дітей привчають сприймати словосполучення, фрази (побутового характеру).

Психолого-педагогічний вплив спрямований на виховання правильної поведінки, поліпшення працездатності дитини: вона повинна правильно сидіти, ходити, дивитися, підкорятися вимогам логопеда, у дітей виховується посидючість.

Після кількарізкових вправ такого типу опора на зоровий образ виключається, підключається лише опора на слухове сприйняття /за інтонацією та складовою формою/. І тільки після цього проводиться робота з розвитку фонематичних диференційовок /вчать розпізнавати звуки мови/. Сприйняття кожного звуку відпрацьовується наступною послідовною серією вправ:

1. У процесі роботи спираються на власні кінестатичні відчуття дитини, одержувані від мовнорухального аналізатора, а також на оральні ознаки звуку.
2. Кожному звукові намагаються надати якесь смислове значення /демонструється картинка: "Дівчинка плаче", дівчинка - "ААА", дитина намагається відтворити цей звук, потім демонструються картинки, назви яких починаються із цієї букви /Аня, абрикос, акваріум/, відплескують їхній складовий склад.
3. Потім вчать розрізняти слова, що містять звук А від тих, у складі яких він відсутній /Аня, відро, апельсин, бегемот, гіпопотам/. Логопед називає слова, а дитина показує картинки, якщо в слові є даний звук. Аналогічна робота проводиться над кожним звуком. Після відпрацьовування звуку А, відпрацьовується контрастний по звучанню звук У. При формуванні слухового сприйняття кожного звуку спочатку спираються на його оральне сприйняття, а потім - на слух. Після формування сприйняття контрастних фонем А - У, приступають до їхньої диференціації. Логопед повинний відпрацювати фонemi максимально далекі по акустичних і артикуляційних ознаках, а потім -

диференціюють звуки, близькі по артикуляції, але далекі по акустиці. І в останню чергу відпрацьовують і диференціюють звуки, близькі по артикуляційних і акустичних ознаках.

Паралельно з розвитком фонематичних диференційовок відпрацьовуються граматичні категорії.

Робота з розширення пасивного словника включає логічні, граматичні та тематичні групи слів: посуд, меблі, миття рук (мило, рушник, вода, мити, витирати).

Фрази все більш ускладнюються, завдання - деталізуються. Корекція слухової уваги полягає в тому, щоб дитина уважно слухала фразу до кінця, вникала у її зміст.

Кожне поняття, що вводиться, конкретизується, тут йдуть від загального до часткового, наприклад: дерево - високе, тонке, гіллясте.

При цьому дається інструкція: "Слухай уважно і покажи" - у результаті виробляються акустичні диференційовки, знімається симптом відчуження змісту слів, виховується увага до мови навколишніх, контроль за власною мовою.

При легкому ступені сенсорної алалії дитина диференціює близькі по звучанню слова, слова, що відрізняються наголосом, певною послідовністю звуків у слові.

Закріплення слів, фраз здійснюється у відповідних ситуаціях мовного спілкування. При цьому постійно перевіряється правильність розуміння змісту почутого, сказаного (за допомогою підбору картинок, складання графічних схем).

Опорою логопедичної роботи з корекції експресивної, імпресивної мови, звуко-буквенного аналізу і синтезу є оволодіння грамотою, особливість навчання грамоті полягає в тому, що дітей навчають цілісному читанню, на основі якого сенсорний алалік уточнює артикуляторно-акустичний образ, здійснює аналітико-синтетичну роботу.

Навчання грамоті починається ще до того, як дитина оволоділа ще деякими звуками. На основі почутого звуку, складу, слова дитина демонструє відповідну табличку, складає його з букв розрізної абетки.

У такий спосіб виробляється зв'язок фонем, графем, артикулем. Здійснюється диференціація таких груп звуків:

- Свистячі - шиплячі.
- Тверді - м'які.
- Сонорні - гучні.
- Дзвінки - глухі.
- Проривні - щілинні.

По ступеню наростання артикуляційної близькості приголосні розташовуються таким чином:

- задньоязикові - губні;
- губно-зубні;
- задньоязикові - передньоязикові щілинні;
- задньоязикові - передньоязикові проривні;
- губні, губно-зубні - передньоязикові щілинні;
- губно-губні - передньоязикові проривні;
- передньоязикові проривні - передньоязикові щілинні;
- губні-губно-зубні.

У плані усунення сенсорної алалії необхідно сказати, що результативність залежить від тривалості характеру лікування, корекційно-виховного впливу, стану слухової чутливості, інтелекту і віку.

Потрібно систематична індивідуальна робота або об'єднання дітей у групи (з метою активізації їхньої мовної діяльності).

Робота в умовах стаціонару дає більш успішні результати.

А.Г.Іпполітова вважає, що дитина за 3-4 місяці у важких випадках розуміє 8-10 слів; 2-4 слова знаходяться в її активному словнику.

Заняття тривають 3-5 хвилин або 20-30 хвилин 2-3 рази в день (у стаціонарі).

В амбулаторних умовах заняття проводяться 2-3 рази на тиждень по 20-30 хвилин з наступним закріпленням вивченого матеріалу в домашніх умовах.

Діти, що страждають сенсорною алалією, попадають у допоміжні школи або в школи для дітей з важкими порушеннями мови (ТНР).