

Результативность формирования речезыковых предпосылок

Система работы предполагает создание определенных предпосылок для преодоления нарушений, которые наблюдаются при соответствующих мозговых патологиях. Мы учитывали, что каждый ребенок индивидуален, это делает необходимым организацию личностно ориентированного обучения.

Начало нашего экспериментального обучения сопровождалось трудностями. На усвоение простых элементов уходило значительное время, тогда как спустя определенный период (1–2 мес.) речевые процессы развивались интенсивно и частично нормализовывался психоэмоциональный фон ребенка.

Представляется, что универсального «пускового механизма» для начала экспрессивной речи не существует, но сама коррекционная методика по активизации речевой функции при алалии должна содержать систему, влияющую на формирование всех звеньев языка, а не отдельных его аспектов.

По результатам обучающего исследования оправдан не симптоматический, а этиопатогенетический подход к устранению нарушения, учитывающий клинико-эмпирические данные.

Предлагаемые нами специфические упражнения, учитывающие механизм первичного нарушения, сочетаются с другими видами логопедического воздействия, хотя в ряде случаев материал обрабатывался не симультантно, а сукцессивно. Упражнения помогают при любой форме алалии, но первоначально они направлены на преодоление определенного первичного нарушения и необходимы детям с соответствующим дефектом. Разработанные упражнения не требуют значительного количества времени и специальной организации, органично вплетаясь в коррекционную систему.

Отрабатывая различные элементы, нужно помнить, что основная цель — формировать единую языковую систему, а не пытаться составлять ее из разных звеньев. «Речь — структура взаимосвязанных элементов, а не механический агрегат простых элементов» (Н.И. Жинкин).

Методика раннего воздействия на первично нарушенное звено — эффективное средство в системе нормализации речевой функции в сензитивном периоде ее развития. Упражнения направляются на преодоление нарушения основного звена и служат развитию речи в целом.



Анализируя процесс активизации речи у неговорящих детей с алалией, следует подтвердить значительную выраженность явления, которое в общей педагогике и психологии носит название «перенос» (по С.Л. Рубинштейну). В частности, при формировании речезыковой компетенции методом воздействия на дефект наблюдается обобщение знаний и формирование навыков, происходит интеграция, формируются междисциплинарные и ассоциативные связи. Воздействие на первично нарушенную психоречевую предпосылку способствует не только частичному восстановлению дефектного звена, но и стимулирует развитие всех нарушенных компонентов речевых и неречевых процессов.

2. Типологически-обобщенное воздействие при любой форме алалии

Создавая диагностический и коррекционный аспекты формирования речи при алалии, мы не стремились к получению однозначных и исчерпывающих выводов в отношении заключения и прогноза речевого недоразвития.

Протяженность коррекционного воздействия — это, скорее, не об этапности, а о цикличности процесса. Ориентировка на те навыки речезыковой компетентности, которые необходимо иметь сформированными в конце дошкольного обучения (фонетическое оформление, фонематическое восприятие, элементы звукового анализа и синтеза, просодика речи, лексико-грамматические структуры, умение составлять развернутое высказывание и определенные виды рассказов, пользование речью как основным средством коммуникации и т.д.), в элементарном доступном виде присутствовала и на начальном этапе логопедического воздействия.

Когда заканчивался цикл, равный приблизительно одному учебному году, и ребенок выходил на более высокий уровень речевого развития, продолжалась работа по всем направлениям, но с расширением и углублением материала, привлечением элементов грамоты. Этот период не рассматривается нами в настоящей методике детально, она посвящена начальным этапам протяженностью в три месяца. Но на практике все дети ЭГ прошли полный коррекционный курс и по истечении двух лет оказались способны к обучению в массовой школе и даже в лицеях (8 детей). Катамнез подтвердил успешное обучение детей по всем предметам, в том числе по русскому языку и литературе.

Задачи начального этапа при типологически обобщенном воздействии:

- развивать полноценную воздушную струю, фоноторное дыхание, голос, ритмы;
- улучшать общую и мелкую моторику;
- формировать артикуляционный праксис и звукопроизношение, восприятие речи;
- развивать фонематические процессы с элементами звуко-буквенного анализа;
- формировать начальный лексико-грамматический компонент речи на основе принципа фонетической доступности;
- развивать оптико-пространственные и временные ориентировки;
- работать над улучшением понимания грамматических отношений.

Формирование полноценной воздушной струи и голосовой модуляции осуществлялось через упражнения по развитию носового вдоха и выдоха, затем — по дифференциации носового и ротового вдоха и выдоха. Проводились дыхательная и голосовая гимнастики (упражнения и игры: «Листья летят», «Одуванчик», «Надуваем шарик», «Шарик сдувается», «Сдуваем пену», «Вертушка», «Свистульки», «Мыльные пузыри», «Поем песни» (выдувание гласных), «Забей мяч в ворота», «Язык клоуна», «Остудим горячий чай!», «Ветер подул» и т.д.).

Работа по развитию ритмических структур

Развитие ритмических структур проводится в следующей последовательности: ритмы отстукиваются, ритмический рисунок опознается и воспроизводится по образцу:

1) X – X – X – X – X – X

После усвоения данного ритма закрепляется ритм с удвоенной паузой:

2) X --- X --- X --- X --- X --- X

(Удлиненную паузу можно продемонстрировать, проводя горизонтальную линию на столе между отстукиваниями слогов.)

3) XX – XX – XX – XX – XX

4) XX – X – XX – X – XX – XX

5) X – XX – X – XX – X – XX

Развитие ритмических структур по такому принципу проводилось нами на протяжении всего обучающего эксперимента. Параллельно проводились логоритмические упражнения, от-