

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра специальной педагогики и психологии

Выпускная квалификационная работа

**КОРРЕКЦИЯ АЛАЛИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Работу выполнила:
студентка 552 группы
направления подготовки
44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование,
профиль «Дошкольная дефектология»
Томилова Юлия Рафаиловна

(подпись)

«Допущена к защите ГЭК»
Зав.кафедрой: О.Р. Ворошнина

(подпись)

«__» _____ 2018 г.

(подпись)

Руководитель:
кандидат пед. наук, доцент,
учитель-логопед
высшей квалиф.категории
Аюпова
Елена Евгеньевна

(подпись)

ПЕРМЬ
2018

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические аспекты коррекции алалии у детей старшего дошкольного возраста средствами информационно-коммуникационных технологий	6
1.1. Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи	12
1.3. Алалия как клиническая форма речевого нарушения.....	24
1.4. Информационно-коммуникационные технологии в логопедической работе.....	31
Глава II. Компьютерная технология коррекции алалии.....	43
2.1. Методические рекомендации по организации коррекционной деятельности	43
2.2. Раздел «Неречевые процессы»	45
2.3. Раздел «Словарь»	49
2.4. Раздел «Грамматика».....	53
2.5. Раздел «Фразовая речь».....	55
Заключение	58
Библиографический список	59

Введение

Самыми распространенными среди нарушений у детей дошкольного возраста являются нарушения развития речи. По статистике специальной педагогики, учитывающей частоту и различные типы нарушений развития и статистическому учету международных организаций ЮНЕСКО и Всемирной организации здравоохранения:

- среди нарушений в детской возрастной группе 20% составляют нарушения речи;
- Россия, Финляндия, США, Германия, Швеция – страны, где наиболее частыми являются нарушения речи, затруднения в процессе чтения, письма.

При этом чаще всего звучит логопедическое заключение – общее недоразвитие речи (ОНР). Г.В.Гуровец, С.И.Маевская, Л.В.Лопатина, Н.В.Серебрякова и др., посвятили свои исследования проблеме изучения и коррекции ОНР в дошкольном возрасте. Эти исследования показывают, что ОНР - имеет сложную структуру, вследствие чего необходима планомерная системная коррекционная работа, в ходе которой необходимо опираться на сохранные виды восприятия (Л.С.Выготский, Н.И.Жинкин и др.).

Одним из клинических диагнозов при ОНР является алалия, характеризующаяся «отсутствием или недоразвитием речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка» [22, с.327]. Иначе говоря, при алалии речь либо полностью отсутствует, либо отмечается отчетливо выраженная дефицитарность речи (продуцирования речи или ее восприятия), при сохранном интеллекте и слухе.

Алалию как самостоятельный вид нарушения выделил в 1875 году доктор Кларус, он назвал ее «врожденной афазией». Так же упоминание об алалии имеются А. Куссмауля (1877), которого считают основателем логопедии как науки. Многие исследователи занимались изучением алалии:

Г.Гуцман (1894), А.Либман (1900), М.Б.Богданов – Березовский (1909), Э.Фрешельс (1931), а позднее М.Е.Хватцев, Н.Н.Трауготт, В.К.Орфинская, Р.Е.Левина, Л.В.Мелехова, Г.В.Мациевская, Е.Ф.Соботович, В.А.Ковшиков, С.Н.Шаховская, В.К.Воробьева и др.

В результате исследований было выявлено, что помимо нарушений всех компонентов речи, у детей с алалией наблюдаются недостатки интеллектуальных навыков, а также нарушены процессы внимания и восприятия. Поэтому необходимо создать для детей условия, соответствующие актуальному уровню развития детей [9].

Информационно-коммуникационные технологии позволяют использовать различные анализаторные системы, совместная деятельность которых предусматривает большие компенсаторные возможности восприятия. Кроме того, поскольку старшие дошкольники обладают достаточно развитым произвольным вниманием, игры и упражнения, предъявляемые им в красочном, привлекательном и доступном виде вызывают интерес и активизируют внимание, ускоряя процесс запоминания содержания и делая его осмысленным и долговременным.

В связи с этим, разработка и применение специализированных информационно-коммуникационных технологий, которые учитывают закономерности и особенности развития дошкольников с алалией, позволяет повысить эффективность логопедической работы по коррекции алалии, что и подтверждает необходимость и актуальность данного исследования.

Цель: разработка информационно-коммуникационной технологии с целью коррекции алалии у детей старшего дошкольного возраста.

Объект: алалия у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет: коррекция алалии у детей старшего дошкольного возраста с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Контингент: дети старшего дошкольного возраста.

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по теме исследования;
2. Изучить особенности детей старшего дошкольного возраста с алалией;
3. Проанализировать практические и методические материалы по обучению и воспитанию детей с алалией;
4. Проанализировать современные ИКТ, применяемые в логопедической работе;
5. Разработать ИКТ для коррекции алалии.

Методологической основой данного исследования послужили исследования отечественных и зарубежных ученых в области педагогики и психологии: Л.С.Выготского, А.А.Леонтьева, А.Р.Лурия, А.Н. Гвоздева, Р.Е.Левиной, Т.Б.Филичевой, Т.Д.Барменковой, Ю.Ф.Гаркуши, В.В.Коржевиной, Т.В.Волосовец, Н.С.Жуковой, Е.М..Мастюковой, Н.В.Нищевой, Т.В.Тумановой, Г.В.Чиркиной, Г.Р.Шашкиной, Л.П.Зерновой, И.А.Зиминой, В.П.Беспалько, О.И.Кукушкиной, И.В.Роберт и др.

В качестве методов исследования применялись общие и частные методы, включая теоретические (изучение и анализ психолого-педагогической литературы, обобщение, классификация), эмпирические (наблюдение, измерение, сравнение).

Работа состоит из введения, 2 глав, заключения и списка литературы.

Глава I. Теоретические аспекты коррекции алалии у детей старшего дошкольного возраста средствами информационно-коммуникационных технологий

1.1. Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста

Исследованием особенностей психологического развития детей старшего дошкольного возраста занимались Н.Н. Поддьяков, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, З.М. Истомина, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и другие.

Старший дошкольный возраст – важный этап развития ребенка, поскольку формируются новообразования в психологических механизмах деятельности и поведения. Поэтому целью исследований было понимание особенностей развития умственной, мотивационной сферы и отдельных познавательных процессов дошкольников.

Целенаправленная познавательная деятельность становится одной из основных, т.к. благодаря ей существенно изменяется психическая сфера. Мышление становится ведущим в системе познавательных процессов.

Дети старшего дошкольного возраста начинают планомерно анализировать, дифференцировать обобщения, появляется способность к абстрагированию и обобщению. Наглядно-образное мышление остается ведущим у старших дошкольников, но уже начинается формирование словесно-логического мышления, при котором у детей развивается понимание логики рассуждений, оперирование словами. Старшие дошкольники уже устанавливают причинно-следственные связи, решают проблемные ситуации [15].

Мышление, развиваясь, оказывает положительное влияние и на речевую деятельность: развивается смысловая сторона речи дошкольника, которая претерпевает количественные и качественные изменения. Это выражается в том, что речь переходит от ситуативной к контекстной.

Непосредственно в дошкольном возрасте складываются 3 функции речи, которые играют существенную роль в формировании интеллекта. Коммуникативная функция оказывает огромное влияние на интеллект и эмоции детей: в процессе общения происходит усвоение детьми новых понятий. Кроме того, развивается регулирующая функция речи: действуя, дошкольники руководствуются вербальной инструкцией. Дети начинают планировать свои будущие действия, сопровождать их речью и вербализировать результаты. Эти изменения проявляются в первую очередь в игровой деятельности, а затем и в учебе. Познавательная функция способствует развитию восприятия, т.к. придает сенсорным функциям поисковый характер. Также она важна в развитии вербальной памяти, а это, в свою очередь, необходимо для формирования обобщенного мышления.

Совершенствуются звуковая и смысловая стороны речевой деятельности. Дошкольники преодолевают нарушения звукопроизношения, начинают различать подобные звуки на слух и в своей собственной речи, происходит овладение звуковым анализом слов; пополняется словарный запас, формируется лексическая вариативность, развивается связность речи, происходит овладение монологом [45].

Развитие речи находится в тесной связи с развитием словесно – логического мышления. Старшие дошкольники значительно пополняют запас производных, обобщающих слов, классифицируют предметы, обозначаемые существительными: животные могут быть дикими и домашними, птицы – зимующими и перелётными.

Жизненный опыт детей расширяется, деятельность и общение со взрослыми усложняется и, как следствие, постепенно растет состав речи. Детям становятся доступными интеллектуальные операции сравнения, обобщения, классификации, поскольку развивается лексико-грамматический строй речи.

Ключевая особенность этого периода заключается в совершенствовании функции речи в процессе общения, где происходит отвлечение от конкретной ситуации, что определяет возникновение сложных языковых форм.

У дошкольников формируются образы окружающего мира и этот целенаправленный процесс называют восприятием. Дошкольное детство является наиболее сенситивным периодом для развития восприятия, как утверждал А.В.Запорожец, поскольку под воздействием продуктивных творческих видов деятельности у детей начинают формироваться операция анализа воспринимаемых объектов. Восприятию придается осмысленность и дифференцированность, возрастает роль зрительного сравнения, переработки вербальных материалов. Все это способствует более глубокому познанию ребенком сложных сторон действительности.

Восприятие значительно влияет на развитие образной памяти у детей, которая является главной в дошкольном периоде. Память отражает личный, собственный опыт ребенка, который зависит от социальной обстановки, окружающей ребенка.

Особенности собственного опыта ребенка определяют уровень запоминания, поэтому изначально память ребенка произвольна. Развиваясь, память старших дошкольников переходит к произвольному запоминанию, где начинают формироваться регулятивные компоненты психической деятельности и приёмы запоминания.

Освоение речи дошкольниками способствует активному развитию вербальной памяти. Возрастание регулирующей роли речи, появление произвольности в механизмах поведения и деятельности способствует становлению произвольной памяти.

В старшем дошкольном возрасте существенно изменяются качественно-количественные характеристики внимания и эти изменения затрагивают все виды и свойства внимания:

- Возрастает объем внимания: дошкольник уже может действовать с тремя-пятью предметами;

- Расширяется возможность распределения внимания: многие действия детей уже автоматизированы;
- Растет устойчивость внимания: длительность игровой деятельности может составлять час и больше, а образовательной деятельности – 30 минут.

Произвольное внимание старших дошкольников развивается вместе со всеми сторонами речевой деятельности. Также важно развитие понимания значения предстоящей деятельности, осознание ее цели, появление произвольного поведения.

Процесс воображения детей старшего дошкольного возраста заключается в создании новых неповторимых образов посредством переработки воспринимаемых материалов на основе собственного опыта, который приобретается детьми в процессе сюжетно-ролевой игры. Следовательно, усложнение сюжетно-ролевой игры в этом возрасте, способствует развитию воображения. Этим обусловлен переход от репродуктивного к творческому воображению, от непроизвольного к произвольному воображению [13].

Начинается становление двух основных функций:

- защитной: отвечающей за формирование практических навыков познания окружающей действительности;
- познавательной: способствующей разрешению проблемных ситуаций и регулирующей психическое состояние посредством моделирования воображаемых ситуаций, отвлечённых от реальных.

Приобретение произвольного характера качественно изменяет воображение: появляется планирование и программирование деятельности.

На этапе дошкольного детства значительно перестраиваются познавательные процессы. Формируются перцептивно-интеллектуальные действия, что способствует развитию восприятия. Происходит освоение старшими дошкольниками фонетики, обогащается словарный запас (пять-

шесть тысяч слов). Все эти факторы играют большую роль в овладении детьми сложными формами речевой деятельности. Доминирующее наглядно-образное мышление постепенно переходит к абстрактно-логическому уровню мыслительной деятельности.

Немаловажное значение в психическом развитии старших дошкольников имеют эмоции, отражающиеся в форме непосредственных переживаний по отношению к окружающим людям и предметам. Примером проявления эмоций для детей являются взрослые, поэтому дети воспроизводят позы, взгляды, интонации и мимику окружающего социума. От окружающих, не только взрослых, но и сверстников, зависит и сила эмоций [31].

Стандартные эмоции, которыми уже обладают старшие дошкольники (радость, грусть, страх и др.), дополняются новыми, связанными с желаниями и потребностями детей (удивление, восторг, досада, тоска). Помимо этого, начинается становление чувств, направленных на оценку своих действий. Эмоции детей становятся разнообразными, достаточно глубокими, появляется способность к сопереживанию окружающим.

Именно этот этап дошкольного детства сензитивен для развития способности ребенка к произвольной регуляции эмоций. Главное условие – научить ребенка произвольному направлению своего внимания на эмоциональные ощущения, различению и сравнению этих ощущений, воспроизведению эмоций по данному образцу или произвольно.

Регуляции своего поведения детьми внутренне посредством переживания положительных или отрицательных эмоций способствует эмоциональная сфера, поскольку все представления, все действия в этом возрасте получают эмоциональную окраску.

Эмоции играют огромную роль в будущей жизни детей: преобладание тех или иных эмоций будет определять вид деятельности в будущем, уровень отношений с близкими людьми и в рабочем коллективе.

Наряду с эмоциональным, в дошкольном возрасте происходит личностное развитие ребенка посредством возникновения новообразований

(произвольности, самостоятельности, креативности, самооценки, соподчинения мотивов).

В дошкольном возрасте появляются новые мотивы (достижение успеха, соревнование), где самым сильными мотивами являются поощрение, награда. Ребенок уже способен выделить основной мотив, которому будет подчиняться целая система действий. Соподчинение мотивов способствует развитию волевых действий ребенка, когда он осознанно ставит перед собой цель и стремится ее достигнуть.

Происходят изменения и в самосознании: ребенок уже способен конструктивно взаимодействовать с окружающим миром. Дошкольник начинает критически относиться к оценке взрослых и сверстников. Появляется адекватная самооценка и, непосредственно связанный с ней, уровень притязаний [31].

Самооценка, в свою очередь, позволяет регулировать ребенку свое поведение. Именно в этом возрасте детьми усваиваются общественные нормы и правила, поступки понимаются с моральной точки зрения, которой подчиняется поведение.

Произвольность деятельности, уровень сформированности представлений старших дошкольников способствует появлению такого новообразования как креативность. Творчество старших дошкольников приобретает оригинальность, появляется вариативность, гибкость.

Подводя итоги, можно отметить, что в старшем дошкольном возрасте происходят качественные и количественные преобразования всех психических процессов. Умственное развитие выходит на новый, более высокий уровень, происходит активное развитие познавательной деятельности.

У старших дошкольников происходит интенсивное развитие речи, обогащение словаря, становление правильного звукопроизношения.

Психические процессы приобретают произвольность в этом возрасте, а дети становятся способными управлять своим поведением. Изменяются

представления детей о самих себе, изменяются самосознание и самооценка, сложнее и содержательнее становятся отношения со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, старший дошкольный возраст – важный этап в развитии ребенка.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи

Г.В.Гуровец, С.И.Маевская, Л.В.Лопатина, Н.В.Серебрякова и др., посвятили свои исследования проблеме изучения и коррекции ОНР в дошкольном возрасте. Эти исследования показывают, что общее недоразвитие речи имеет сложную структуру, поскольку у детей с ОНР не сформированы все компоненты речи: и звуковая и смысловая стороны речевой системы. [20, с.53].

ОНР характеризуется тем, что речь у детей появляется поздно, словарный запас беден и ограничен, в речи присутствуют аграмматизмы, нарушения произношения и образования фонем. Недоразвитие речи у дошкольников может выражаться по-разному: речь может совсем отсутствовать, может быть только лепет или присутствует речь достаточно развернутая, но с наличием фонетико-фонематических или лексико-грамматических нарушений.

В зависимости от степени тяжести выделяют 4 уровня общего недоразвития речи, из которых первые 3 были выделены и достаточно подробно описаны Р.Е.Левиной:

1. Общее недоразвитие речи I уровня - это самый тяжелый уровень;
2. Общее недоразвитие речи II уровня – это средний уровень;
3. Общее недоразвитие речи III уровня – это более легкий уровень.

Т.Б.Филичева выделила и описала в своих работах 4 уровень общего недоразвития речи.

ОНР I уровня характеризуется тем, что вербальные средства общения у детей практически полностью отсутствуют.

Словарный запас таких детей беден, ограничен, содержит менее двадцати слов. Это, в основном, отдельные звукокомплексы, звукоподражания (например, «би-би», «ту-ту») и лепет – фрагмент целого слова (например, слово «петух» произносится «уту»), которые дополнительно сопровождают мимика, жесты, понятные только в конкретной ситуации [20].

Помимо этого, присутствуют слова, имеющие диффузное значение, т.е. одному слову присваивается несколько значений (например, словом «лапа» ребенок называет не только лапу, но и ноги, колеса, т.е. все на чем передвигаются).

Дошкольники с ОНР I уровня на закрепляют за словом конкретного значения, часто они один и тот же предмет называют разными словами. Имеет место и замена слов: например, действие с предметом заменяется названием самого предмета (действие «спать» заменяется названием предмета, на котором спят, т.е. словом «кров» - кровать).

Звуковая структура слова также сильно искажена, дети обычно воспроизводят только слова, состоящие из 1-2 слогов.

Фонематические процессы (восприятие, анализ, синтез) у детей с общим недоразвитием речи I уровня либо отсутствуют, либо находятся в зачаточном состоянии. Дети не понимают задачу произвести фонематический анализ, а, следовательно, и не выполняют ее.

Также нарушена и фонетическая сторона речи, артикуляция нечеткая, произношение звуков смазанное, неустойчивое, многие звуки вообще недоступны для произношения. Поэтому достаточно сложно понять, что за звук произносится ребенком.

Несмотря на то, что пассивный словарь обширнее активного, значения многих слов понятны детям только в определенной ситуации, т.к. присутствуют нарушения импрессивной речи.

Не сформированным оказывается и грамматический строй речи у дошкольников с ОНР I уровня. Детям недоступны операции словоизменения и словообразования [20].

В речи детей только появляется фраза, не имеющая связи между словами, без грамматического оформления. Нет связи и в интонационном и просодическом оформлении. Это объясняется либо полным отсутствием фразовой речи, либо ее фрагментарностью.

Общее недоразвитие речи II уровня характеризуется возросшими речевыми возможностями детей.

Словарный запас детей с этим уровнем более объемный, чем у детей с I уровнем ОНР. Однако, как и на I уровне ОНР проявляется большое количество вербальных ошибок, особенно при употреблении глаголов (например, глаголы «моет», «стирает», «чистит» заменяются словом «стрехает»). В речи можно отметить преобладание аморфных глаголов («идет», «стоит» и т.п.), смешений, неточность значения слов.

Недостаточная сформированность грамматического строя проявляется в огромном количестве аграмматизмов, которые допускаются детьми при употреблении имен существительных и глаголов. Имена прилагательные детьми употребляются очень редко, вследствие отвлеченного характера.

В отличие от I уровня у детей II уровня ОНР имеются навыки словоизменения, но только в простых формах. Словообразование же по-прежнему с грубейшими нарушениями. Можно сказать, что процессом словообразования дети практически не владеют, поскольку им доступно только образование уменьшительно-ласкательной формы [20].

Фонематические процессы отличает выраженная недостаточность. Так же, как и на I уровне ОНР, дети не способны выделять звук на фоне слова, проводить звуковой анализ и синтез. Наблюдается дифференциация некоторых слов близких по акустическому признаку.

Более развернутая по сравнению с I уровнем звуко-слоговая структура, ребенку уже доступно воспроизведение 2-3 слов. Однако грубо искажаются

многосложные слова и слова со стечением согласных звуков. Присутствует вариативность в воспроизведении слов (например, для слова «звезда» вариант воспроизведения «ада»).

Отмечается задержка развития фонетической стороны. Это выражается в стечениях и заменах звуков, правильно произносятся детьми только гласные звуки и простые по артикуляции согласные. Характер нарушений звукопроизношения полиморфный.

Детями этого уровня используется фразовая речь. Предложения распространенные, достаточно объемные по количеству слов, но не сформирован грамматический строй речи: неправильно употребляются падежи, единственное и множественное число, неправильно согласуются имена существительные и прилагательные среднего рода, особенно это касается косвенных падежей.

Неправильно употребляются и предложно-падежные конструкции, не часто используются союзы и предлоги. Однако, с точки зрения синтаксиса, у детей II уровня ОНР гораздо лучше сформированы предложения, значительно выше понимание речи нежели у детей с I уровнем общего недоразвития речи.

Подводя итог, можно отметить, что у детей с общим недоразвитием речи II уровня отмечаются синтаксические и морфологические аграмматизмы. Связная речь недостаточно развита, понимание речи затруднено [50].

Общее недоразвитие речи III уровня характеризуется более развернутой обиходной речью, отсутствием грубых нарушений фонетических процессов и лексико-грамматического строя.

Словарный запас детей с этим уровнем достаточно большой, но, тем не менее, качественные и количественные характеристики значительно отстают от возрастной нормы. Следует отметить преобладание в словаре детей имен существительных, глаголов и имен прилагательных значительно меньше.

Помимо лепета и жестов, в речи детей этого уровня уже наблюдаются простые предложения из двух-трех слов, содержание которых является, тем не менее, бедным и однотипным, выражающим только предметы и действия.

При относительной сформированности звуковой стороны, тем не менее остаются нарушения звукопроизношения (это касается звуков, сложных по артикуляции) и нарушения звуко-слоговой структуры слова. Наблюдаются нарушения сложных форм фонематического анализа и синтеза.

Присутствуют и аграмматизмы, но, в основном, в формах позднего онтогенеза (например, при согласовании имен существительных с прилагательными в среднем роде, при употреблении сложных предлогов «из-за», «из-под»). Детями допускаются ошибки в употреблении падежных окончаний и ударений. Процессы словоизменения и словообразования также недостаточно сформированы, присутствует неточная дифференциация их форм.

Словарный запас детей с ОНР III уровня достаточно объемный, содержит практически все части речи: большую часть составляют имена существительные и глаголы, меньшую – прилагательные и наречия. Названия предметов употребляются неточно, это типичная особенность детей с ОНР.

Активная речь состоит в основном из простых распространенных предложений, т.к. построение сложноподчиненных предложений затруднено для детей с III уровнем ОНР. Если в речи присутствуют сложноподчиненные предложения, то, чаще всего, в них отсутствуют связующие звенья.

Затруднена и связная речь во всех ее формах: рассказ по сюжетной картине, на заданную тему, по серии картинок и т.д.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи III уровня наибольшие затруднения вызывает построение произвольной фразы и, как следствие, овладение чтением и письмом также затруднено [50].

Общее недоразвитие речи IV уровня характеризуется фрагментарными нарушениями лексического и грамматического строя речи. Отдельно, сами по себе эти ошибки представляются несущественными, но в совокупности – являются затруднением для детей в процессе обучения чтению и письму.

Восприятие учебного материала слабое, поскольку очень низкая степень усвоения. Вследствие этого очень плохо усваиваются правила грамматики.

Словарь вполне разнообразен, однако часто встречается непонимание детьми редко употребляемых слов, пословиц и поговорок, синонимов и антонимов. Обозначая действия или признаки предметов, некоторые дошкольники используют приблизительные названия (например, овальный называют круглым).

Ошибки лексического характера проявляются заменами слов, которые близки по ситуации (например, в выражении «кошка катает клубок» слово «клубок» заменяется на «мяч»), смешением признаков («длинная лента» – «большая»). Нарушен процесс дифференциации при обозначении лиц женского и мужского рода, даже при наличии соответствующего запаса слов.

Отмечаются ошибки при словообразовании и словоизменении. Большие затруднения встречаются при словообразовании с помощью увеличительных суффиксов, при употреблении уменьшительно-ласкательных существительных («ременчик» вместо «ремешок»), образовании притяжательных («волкин» вместо «волчий», «лисовый» вместо «лисий»).

На этом уровне практически не встречаются нарушения в согласовании имен прилагательных с существительными, не наблюдается затруднений в употреблении простых предлогов. Но использовать сложные предлоги и согласовывать числительные с существительными детям затруднительно [46].

Речь детей с общим недоразвитием речи IV уровня содержит элизии (в основном это – сокращение звуков, пропуски слогов), парафазии, перестановки звуков, а иногда и слогов.

Общее впечатление от речи – это ее смазаность, поскольку присутствует вялость артикуляции и нечеткость дикции. Также наблюдаются и недостатки фонематического слуха.

Своеобразием отличается связная речь детей с ОНР IV уровня. Основная трудность состоит в логичности изложения при любом виде рассказывания (по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок). Также отличительной особенностью являются пропуски основных событий, «застревания» на второстепенных, повторы отдельных моментов. При рассказывании о

событиях своей жизни дети обычно используют простые предложения, содержащие минимум информации. Планирование высказываний также вызывает трудности у детей с общим недоразвитием речи IV уровня, наряду с отбором соответствующих языковых средств [52].

Клиническая типология дошкольников с ОНР достаточно разнообразна, поскольку общее недоразвитие речи может встречаться при разных клинических формах речевой патологии у детей.

Одним из речевых патологий при общем недоразвитии речи является алалия (моторная, сенсорная и сенсомоторная).

Моторная алалия характеризуется поражением или недоразвитием корковых речевых зон головного мозга. В зависимости от локализации поражения выделяют эфферентную и афферентную моторную алалию.

Афферентная моторная алалия возникает в результате поражения постцентральной зоны (нижнего теменного отдела левого полушария) коры головного мозга. Механизмом нарушения при данном типе моторной алалии является кинестетическая апраксия, которая обусловлена нарушением отбора целенаправленных произвольных движений для артикуляционного уклада.

Эфферентная моторная алалия возникает в результате поражения премоторной зоны – центра Брока, расположенного в задней трети нижней лобной извилины коры головного мозга. Механизмом нарушения является кинетическая апраксия, которая характеризуется нарушением переключения движений, автоматизации двигательного акта, при этом искажаются артикуляционные уклады и слоговая структура.

При моторной алалии выявляется наличие парафазий (замен требуемых звуков на другие), элизий (пропусков звуков, частей слова), персевераций (устойчивых повторений каких-либо фраз), контаминаций (соединения части одного слова с частью другого слова) [16].

Признаками, характеризующими моторную алалию, являются нарушения формирования слоговой структуры слов, затруднения в развитии фразовой речи, взаимосвязанные лексические и фонемные нарушения.

Вторичные дефекты при моторной алалии – поведенческий негативизм, нарушения эмоционально-волевой сферы и психомоторного развития. Общее недоразвитие речи при данной речевой патологии проявляется либо в тяжелой форме, при которой речь невозможна, либо в форме малозаметных трудностей лексико-грамматического строя. Наиболее явно дефект выявляется в процессе формирования связного высказывания.

Сенсорная алалия проявляется в непонимании ребенком речи окружающих и в отсутствии собственной речи. В чистой форме сенсорная алалия встречается крайне редко, при этом большие трудности возникают при отграничении сенсорной алалии от дефектов слуха. ОНР при неярко выраженных формах сенсорной алалии характеризуется трудностью понимания ребенком речи окружающих. Речь ребенка с сенсорной алалией сопровождается жестами, мимикой и достаточно модулирована, не смотря на бедность содержания и множество ошибок [9].

ОНР встречается и при дизартрии – нарушении произносительной стороны речи, которое обусловлено недостаточной иннервацией речевого аппарата. В зависимости от уровня локализации поражений двигательного аппарата речи выделяют несколько типов дизартрии.

При бульбарной дизартрии очаг поражения локализуется в продолговатом мозге (воспаления, опухоли). Этот тип дизартрии характеризуется параличом или парезом мышц глотки, гортани, языка, мягкого неба.

При подкорковой дизартрии очаг поражения находится в подкорковых узлах головного мозга. В этом случае характерны нарушения контроля за последовательностью движений, автоматизацией, нарушения мышечного тонуса по типу дистонии и возникновения различных гиперкинезов. Следовательно, нарушена просодическая сторона речи, т.е. темп, ритм, интонация [22].

При мозжечковой дизартрии очагом поражения является непосредственно мозжечок и проводящие пути. Поскольку мозжечок – это

генератор ритма, координации движений, то для данного типа дизартрии характерными являются атония, расстройство координации, проявляющиеся скандированной речью, выкриками отдельных звуков.

При корковой дизартрии очаг поражения локализуется в коре головного мозга, вследствие чего нарушается произвольная моторика артикуляционного аппарата, возникают трудности переключения с одного вида движений на другой. Характерными для данного типа дизартрии являются кинетическая и кинестетическая апраксии [9].

При псевдобульбарной дизартрии нарушается центральная проводимость черепно-мозговых нервов, поражаются надъядерные пути по причине органического поражения мозга, перенесенного в раннем детстве, во время родов или во внутриутробном развитии в результате энцефалита, родовых травм, опухолей, интоксикации. При этом отмечаются грубые нарушения общей и речевой моторики [9].

Небольшое число в группе детей с ОНР представляют дети с ринолалией, при которой нарушены тембр голоса, звукопроизношение. Эти нарушения обусловлены анатомо-физиологическими дефектами строения речевого аппарата (расщелинами). Характер нарушения небно-глоточного смыкания позволяет выделить три формы ринолалии: закрытую, открытую, смешанную.

Закрытая ринолалия характерна тем, что воздушная струя не проходит через носовую полость, а только через ротовую. Следовательно, меняется тембр голоса, т.к. резонанс носовой полости частично или полностью отсутствует. Причинами этой формы ринолалии могут быть тугоухость, неряшливое артикулирование, изменения в области зева, носоглотки и др.

Открытая ринолалия может быть врожденной или приобретенной. Она характеризуется нарушением небно-глоточного смыкания вследствие анатомического дефекта речевого аппарата (расщелины твердого, мягкого неба или обеих). Причинами приобретенной открытой ринолалии являются механические травмы, ранения ротовой и носовой полости. Причиной

врожденной открытой ринолалии является влияние вредных факторов в пренатальном периоде на стадии внутриутробного развития [22].

Логопедическая практика показывает, разные формы нарушений речи иногда сочетаются. Например, дизартрия сочетается с проявлениями алалии или нарушением слуховой функции, недостатки звукопроизношения при ринолалии сопровождаются с проявлениями дизартрии.

Неосложненный вариант общего недоразвития речи характеризуется сохранностью первичных зон рече-двигательного анализатора, а вот патогенетическую основу ОНР у таких детей составляет задержанное созревание более молодых в онтогенетическом отношении структур и функций мозга: третичных полей анализаторов. [52]

Согласно одному из принципов анализа речевых нарушений, который выдвинула Левина Р. Е., речь сопровождает развитие всех без исключения психических процессов: памяти, внимания, воображения и др.

У детей с ОНР отмечается недостаточный уровень развития внимания. Это касается его основных свойств: недостаточность устойчивости, ограниченность возможностей распределения.

Недоразвитие речи оказывает влияние и на развитие памяти: низкая относительно нормы вербальная память и продуктивность запоминания при относительной сохранности смысловой, логической памяти.

Сложные инструкции, состоящие из 3-4 ступеней забываются детьми, опускаются некоторые их элементы, меняется последовательность предложенных заданий. Часто дети допускают дублирование в процессе описания предметов, картинок. Также отмечаются невысокая активность припоминания и ограниченные возможности развития познавательной деятельности.

Мышление приобретает специфические особенности, поскольку нарушения речи тесно связаны с другими сторонами психического развития детей. Дети в целом обладают полноценными предпосылками для того, чтобы овладеть мыслительными операциями, но наглядно-образное мышление

развивается с отставанием и овладеть операциями анализа, синтеза и сравнения детям достаточно трудно без специального обучения.

По данным экспериментальных исследований (1997 г.) Барменковой Т.Д. выделены 4 группы детей с общим недоразвитием речи. Критерием такого деления послужила степень сформированности логических операций:

- 1 группу составляют дети, у которых невербальные и вербальные логические операции сформированы на достаточно высоком уровне, который соответствует показателям детей, не имеющих нарушений речи. Для детей этой группы характерен высокий интерес к заданиям, высокая познавательная активность, планомерная и устойчивая целенаправленность деятельности.
- 2 группу составляют дети, у которых уровень сформированности логических операций ниже возрастной нормы. Для детей данной группы характерна сниженная активность речи, трудности принятия вербальной инструкции, ограниченный объем кратковременной памяти, невозможность удержания словесного ряда.
- 3 группу составляют дети, у которых отмечаются нарушения целенаправленности деятельности как при выполнении вербальных, так и не вербальных заданий. Для детей этой группы характерны низкая концентрация внимания, недостаточный уровень познавательной активности, небольшой объем представлений об окружающем мире, затруднения в установлении причинно-следственных связей. Тем не менее, такие дети обладают потенциальными возможностями, чтобы овладеть абстрактными понятиями при соответствующей педагогической помощи.
- 4 группу составляют дети, у которых логические операции не развиты. Логическая деятельность таких детей очень неустойчива, планомерность отсутствует, познавательная активность невысокая, нет контроля над правильностью выполнения заданий.

У детей с ОНР наблюдается общая соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных функций, кроме того у них с отставанием развивается и двигательная сфера. Об этом свидетельствует анализ сведений анамнеза.

У большинства детей отставание двигательного развития проявляются плохой координацией сложных движений, неуверенностью точного воспроизведения дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения.

Особые затруднения дети испытывают при выполнении движений, в особенности двигательных актов по вербальной инструкции. Точное воспроизведение двигательных заданий по пространственно-временным параметрам также не соответствует показателям детей с нормальным речевым развитием, нарушается последовательность элементов действия, опускаются некоторые составные части. Например, детям трудно перекатывать мяч с руки на руку, передавать его с небольшого расстояния, ударять об пол с попеременным чередованием, прыгать на одной ноге, выполнять ритмические движения под музыку. Типично при выполнении заданий и отсутствие самоконтроля.

Мелкая моторика пальцев рук у детей с общим недоразвитием речи формируется со специфическими особенностями: отмечается низкая координация пальцев рук (например, в процессе расстегивания и застегивания пуговиц, завязывания и развязывания шнурков, поясов и т.п.) [11].

Все эти двигательные отклонения особенно ярко проявляются у дошкольников с дизартрией. Встречаются, однако, случаи, когда выше указанные двигательные отклонения встречаются у дошкольников и с другими формами патологий.

Следует отметить невысокую активность и инициативность детей с общим недоразвитием речи в процессе общения.

Гаркуша Ю.Ф. и Коржевина В.В. в своих исследованиях (2001 г.) отмечают, дошкольники с общим недоразвитием речи имеют отклонения в

общении, которые проявляются незрелостью мотивационно-потребностной сферы. Все эти трудности в общении обусловлены целым комплексом речевых и когнитивных нарушений.

Таким образом, общее недоразвитие речи — это системное нарушение усвоения всех уровней языка, требующее длительной и систематической логопедической работы.

1.3. Алалия как клиническая форма речевого нарушения

Алалию как самостоятельный вид нарушения выделил в 1875 году доктор Кларус, он назвал ее «врожденной афазией».

В переводе с древнегреческого алалия - отсутствие речи. В логопедии термином алалия обозначают нарушение речи у детей, при котором речь либо полностью отсутствует, либо ее развитие нарушено по причине органических поражений речевых зон коры головного мозга в период внутриутробного развития или в раннем возрасте ребенка. Иначе говоря, алалия — это либо полное отсутствие речи, либо ярко выраженные нарушения речи (продуцирования или восприятия), которые не обусловлены нарушениями интеллекта или слуха.

Алалия характеризуется запаздыванием созревания нервных клеток в коре головного мозга, точнее в конкретных ее областях. Нервные клетки прекращают развиваться и остаются на стадии нейробластов (зародышевых нервных клеток). Такое нарушение мозга либо врожденное, либо приобретенное в раннем доречевом периоде дошкольного детства. Оно сопровождается понижением возбудимости нервных клеток и изменением подвижности основных нервных процессов, а это, в свою очередь, приводит к снижению работоспособности клеток коры головного мозга [9].

Данные последних исследований свидетельствуют о наличии при алалии слабо выраженных, но множественных поражений коры головного мозга обоих полушарий, то есть билатеральных поражений. В случаях

одностороннего повреждения мозга развитие речи происходит за счет компенсаторных механизмов не поврежденного, нормально функционирующего полушария. Билатеральные повреждения делают компенсацию невозможной или очень затруднительной.

Современная логопедия выделяет несколько причин возникновения алалии у дошкольников:

- Этиологические факторы (энцефалиты, менингиты в период внутриутробного развития, интоксикация плода, асфиксия во время родов, внутриутробные или полученные в раннем возрасте травмы головного мозга, болезни в раннем возрасте, дающие осложнения на мозг и пр.);
- Соматические заболевания (отягощают действие патологических неврологических факторов, являющихся ведущими);
- Семейная предрасположенность.

Таким образом, алалия является органическим нарушением речи центрального характера, при котором в основе лежит минимальная мозговая дисфункция, сопровождающаяся целым комплексом факторов патологического характера [20].

Многолетние исследования алалии способствовали появлению множества классификаций, в основе которых лежали механизмы проявлений, степень выраженности нарушений.

А. Либманном в 1925 году были выделены моторная слухонемота, сенсорная слухонемота, сенсомоторная слухонемота, переходная форма между слухонемотой и тяжелым косноязычием.

Р. Е. Левиной в 1951 году была предложена психологическая классификация нарушения, где было выделено несколько групп: дети с неполноценным слуховым (фонематическим) восприятием, дети с нарушением зрительного (предметного) восприятия и дети с нарушением психической активности.

В зависимости от ведущего типа нарушений языковых систем в 1963 году В. К. Орфинской была разработана лингвистическая классификация. Эта классификация содержала 10 форм алалии с первичным или вторичным нарушением языковых систем: 4 формы моторной, 4 формы сенсорной недостаточности и 2 формы, обусловленные двигательнo-зрительными расстройствами, которые лежат основе нарушения речи.

М. Зеeman в 1962 году предложил классифицировать центральные расстройства речи (дисфазии) в детском возрасте на экспрессивные и рецептивные дисфатические нарушения. Согласно этой классификации экспрессивные дисфатические нарушения обладают типичными признаками моторной афазии, аграфии, алексии, где понимание сохранно. Рецептивные дисфатические нарушения обладают внешними сходствами с сенсорной афазией. [21, с.334]

В настоящий момент в логопедической науке используют классификацию В. А. Ковшикова, предложенную в 1985 году. В.А. Ковшиков выделил три типа алалии:

- экспрессивную (моторную) алалию;
- импрессивную (сенсорную) алалию;
- смешанную (сенсомоторную или мотосенсорную) алалию.

К моторной алалии относят ряд состояний, при которых картина проявлений различна и также различна локализация поражений мозга. Однако, у всех этих состояний есть общая черта – это недоразвитие экспрессивной речи, то есть трудности овладения активным словарем и грамматическим строем речи. Помимо этого, отмечаются нарушения звукопроизношения при достаточно развитой импрессивной речи.

Моторные алалики обладают отличительными особенностями личности. Это либо некоторая заторможенность, либо повышенная возбудимость, а также нерешительность и обидчивость. Это является, с одной стороны, следствием недостаточного развития центральной нервной системы.

С другой стороны, это результат неполноценности речи и общей моторики. Моторная неловкость проявляется в неуклюжести, дискоординации движений. Такая неполноценность исключает детей из коллектива сверстников, травмирует психику дошкольников с моторной алалией, среди которых достаточно много детей с задержкой интеллектуального развития, имеющего вторичный характер. Следует отметить, что задержка интеллектуального развития будет устраняться в связи с развитием речи [18].

Экспрессивная речь у моторных алаликов формируется с затруднениями, поскольку нарушена аналитико-синтетическая деятельность речедвигательного анализатора. Характер таких нарушений различен.

У детей могут наблюдаться трудности в формировании и закреплении артикуляционных укладов, а впоследствии и двигательной дифференцировки звуков (кинестетическая оральная апраксия). Также трудности могут возникнуть в переключении движений, в усвоении последовательности движений, необходимых для воспроизведения слова и пр.

Указанные затруднения задерживают развитие активного словаря, который является основным компонентом экспрессивной речи. Он беден, недостаточен, искажен. Задерживается также развитие грамматического строя и фонетической стороны речи.

Импрессивная речь страдает меньше, вторично.

Характерной особенностью моторных алаликов по мнению большинства исследователей является речевой негативизм. Его проявления у детей с моторной алалией тормозят развитие речи и это не зависит от причин, которые лежат в основе речевого негативизма и поддерживают его.

Проанализировав результаты исследований особенностей развития речи детей с моторной алалией, можно сделать следующий вывод: такие дети молчаливы, у них отсутствует лепет (Гутцман, Л. В. Мелехова и др.). У моторных алаликов отсутствует способность подражать речи окружающих. Также не формируются и не закрепляются различные элементарные механизмы звукопроизношения, не складываются и навыки овладения

ритмической структурой слова. Одним словом, отсутствует база, необходимая для того, чтобы словарь развивался и закреплялся. [36]

Логопедическая деятельность по коррекции алалии направлена на восполнение пробелов речевого развития и подготовку к обучению в школе. В работе используются различные приемы и методы, имеющие общую направленность в коррекционно-воспитательном процессе. Задачи и содержание работы определяются речевыми возможностями ребенка.

На всех этапах коррекционная работа направлена на всю систему речи (словарь, фразовая и связная речь, звукопроизношение). Однако, каждому этапу соответствуют специфические задачи и содержание.

Первый этап работы характеризуется воспитанием речевой активности, формированием пассивного и активного словаря, который доступен пониманию и воспроизведению ребенком. На этом же этапе формируют психофизиологические предпосылки речевой деятельности и первоначальные навыки общения, работая с диалогами, маленькими простыми рассказами, нераспространенными, а в дальнейшем и распространенными предложениями.

Второй этап направлен на формирование фразовой речи посредством усложнения словаря и структуры фразы. На этом этапе детей учат распространять предложения, оформлять их грамматически. Продолжается работа с диалогами и описательными рассказами.

На третьем этапе начинают работу по формированию связной речи, т.к. это достаточно сложный вид речевой деятельности. Кроме того, ведется работа по автоматизации грамматических структур. [22]

Исследователи выделяют ряд факторов, положительно влияющих на коррекцию алалии, таких как ранняя диагностика нарушения, своевременная профилактика вторичных отклонений, системное воздействие на все компоненты речи и др.

Сенсорная алалия характеризуется нарушением восприятия и понимания смысла обращенной речи, что является ведущим дефектом.

Физический слух при этом не нарушен, но может присутствовать гиперacusия, т.е. повышенная чувствительность к звукам.

Сенсорные алалики проявляют достаточно высокую речевую активность, не смотря на слуховую агнозию. Содержанием такой речи, однако, являются бессмысленные словосочетания, обрывки слов, эхолалии.

Сенсорные алалики абсолютно не критично относятся к своей собственной речи, в процессе общения пользуются мимикой и жестами.

Грубые формы сенсорной алалии характеризуются полным отсутствием понимания речи или пониманием речи только ситуативного характера. В случаях доступности понимания ребенком смысла фразы в определенном контексте, измененные порядок слов в предложении, темп речи, словоформа, делают понимание недоступным. Осмысленности речи дошкольников с сенсорной алалией нередко способствует «чтение с губ».

Нарушения фонематического слуха у детей с сенсорной алалией обуславливают неспособность различать слова-паронимы, несформированность процесса соотнесения слышимого и произносимого слова с теми или иными предметами или явлениями.

Грубая искаженность речевого развития у сенсорных алаликов ведет к вторичным нарушениям - это могут быть нарушения личности, поведения, задержка интеллектуального развития и др.

К психологическим особенностям сенсорных алаликов относят трудности при включении и удержании внимания, повышенную отвлекаемость и истощаемость, неустойчивость памяти и слухового восприятия. В некоторых случаях у дошкольников с сенсорной алалией наблюдается импульсивность, хаотичность поведения либо замкнутость, инертность. [36]

Основные задачи коррекции сенсорной алалии - воспитывать сознательный анализ состава речи, развивать фонематическое восприятие и понимание речевых структур.

В первую очередь, необходимо строго организовать звуковой и речевой режим ребенка, поскольку нужно избежать беспорядочной слуховой нагрузки, которая мешает развитию понимания речи.

На первом этапе коррекционной работы у детей вырабатывают внимание, подражательную деятельность, выявляют работоспособность, устойчивость интересов.

Начинать работу нужно с ограниченного ряда неречевых звуков (2 звука). Постепенно звуковой ряд увеличивается. Работая над неречевыми звуками, начинают формировать у ребенка психофизиологические основы речи, акустические и зрительные установки и дифференцировки.

Затем переходят к речевым звукам, также ограничивая на первых порах их количество. Важно пробудить интерес детей к окружающим их звукам, способствовать развитию потребности подражать этим звукам, дифференцировать речевые и неречевые звуки.

Следующий этап – формирование пассивного словаря, т.е. освоение слов с привлечением зрительного и зеркального контроля. На этом этапе важен процесс превращения слова в понятие, для этого у детей вырабатывают как можно большее число условных связей. На этом же этапе идет формирование навыка понимания нескольких человек.

Детей учат восприятию словосочетаний и фраз, которые постепенно усложняются, поскольку параллельно ведется работа по пониманию лексических и грамматических категорий.

На заключительном этапе идет работа с лексическими темами, во время которой словарь пополняется существительными, прилагательными, глаголами и другими частями речи. [22]

Данный вид алалии достаточно редко встречается в чистом виде. Обычно встречаются дети со смешанной сенсомоторной алалией, что является признаком функциональной неразрывности речеслухового и речедвигательного анализаторов.

При сенсомоторной алалии речь либо достаточно грубо нарушена, либо полностью отсутствует вследствие поражения корковых центров головного мозга, которые отвечают за речевое развитие.

Сенсомоторная алалия характеризуется сочетанием двух видов алалии, где преобладают либо нарушения развития импрессивной, либо экспрессивной речи.

Коррекционная деятельность с детьми, страдающими алалией, необходимо начинать в дошкольном детстве. Целесообразно применять игровые методы и приемы, упражнять речевой аппарат, систематически отрабатывать лексический материал, т.к. в процессе такой деятельности у детей появляются стимулы, обеспечивающие усвоение языковой системы.

Таким образом, дети, страдающие алалией, без специально организованной комплексной коррекционной работы могут остаться на недостаточном уровне развития речи.

1.4. Информационно-коммуникационные технологии в логопедической работе

Информационно - коммуникационные технологии (ИКТ) является обобщающим понятием для различных устройств, механизмов, способов, алгоритмов обработки информации. Наиболее распространенными из них являются компьютеры со специальным программным обеспечением и телекоммуникационные средства с размещенной на них информацией.

Информационно - коммуникационные технологии в образовательном процессе представляют собой учебно – методические материалы, технические и инструментальные средства, направленные на совершенствование деятельности специалистов образовательных учреждений.

ИКТ, являясь современными, вполне соответствуют требованиям ФГОС ДО, поскольку их использование способствует развитию детей и учитывает их возрастные и индивидуальные особенности, а также способствует развитию

творческих способностей и потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой и окружающим миром (взрослыми, сверстниками). Кроме того, применение ИКТ обеспечивает вариативность и разнообразие организационных форм дошкольного образования, предоставляет возможность формировать программы различной направленности, которые будут учитывать образовательные потребности, способности и состояние здоровья каждого ребенка [4].

С помощью информационно-коммуникационных технологий решаются и дидактические задачи, такие как:

- Усовершенствовать организацию обучения;
- Повысить индивидуализацию обучения;
- Индивидуализировать работу педагога;
- Повысить мотивацию к обучению;
- Активизировать процесс обучения;
- Обеспечить гибкость процесса обучения.

ИКТ в логопедической работе являются достаточно перспективным средством коррекционно-развивающей деятельности с детьми с речевыми нарушениями, позволяющее:

- Осуществлять диагностику;
- Организовывать фронтальную и индивидуальную образовательную деятельность;
- Осуществлять работу с родителями;
- Обмениваться опытом с педагогами.

На этапе логопедической диагностики детей использование диктофона, микрофона для записи речи детей на начальном этапе работы позволяет отслеживать динамику, наблюдать результаты коррекционной работы. Программное обеспечение позволяет хранить и обрабатывать диагностические материалы, строить диаграммы, графики и т.п.

Широкое применение в практической деятельности нашла «Диагностика речи детей дошкольного и младшего школьного возраста», разработанная группой авторов: Е.В. Нурминским, О.А. Безруковой, О.Н. Каленковой. Эта программа была создана на основе «Методики определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста», научно – методических материалов О.А. Безруковой, О.Н. Каленковой, изданных ранее [4].

Целью проведения диагностического обследования является определение целостной картины развития речи ребенка, возможности дальнейшей перспективы. С помощью этой программы педагоги могут оценивать уровень сформированности речезыковой компетенции детей четырех-, пяти- и шестилетнего возраста. Определить этот уровень позволяет совокупная оценка результатов, полученных при выполнении детьми заданий, разработанных в форме тестов и учитывающих 3 основных показателя:

- Лексическую компетенцию, т.е. объем словаря и системную организацию;
- Грамматическую компетенцию, т.е. навыки словообразования, словоизменения, синтаксические навыки;
- Фонетико-фонологическую компетенцию, включающую фонематический слух, просодику, слоговую структуру слов, навыки звукового анализа и синтеза.

Эти показатели послужили основанием для распределения диагностического материала по блокам для каждой возрастной группы.

Данная диагностическая программа позволяет не только сделать выводы об уровне сформированности речезыковой компетенции, но и информирует об уровне сформированности вербальной памяти, слухового внимания, мышления, которые составляют так называемую психологическую базу речи.

Предлагаемая диагностическая методика достаточно инновационна по своей сущности, поскольку не ограничивается в определении уровня развития

речи только квалификационной оценкой (например, уровень А, Б, С ... или 1, 2, 3 ...), являющейся малоинформативной для прогнозирования дальнейшей перспективы развития речи ребенка. Оценивание производится на основании обобщения качественных характеристик. Сводные таблицы по каждому возрасту содержат показатели, которые легко скомбинировать в модульный ряд по интересующему исследователя аспекту речи.

Следовательно, по результатам тестирования можно получить не только общую оценку развития речи ребенка, измеряемую баллами, относительно максимально возможного балла, но и подробную детальную характеристику каждого компонента речи.

Такая характеристика очень важна, поскольку развитие компонентов речи у детей происходит порой неравномерно. Если учитывать только общее количество баллов, то в случае одинакового количества у нескольких детей истинной картины мы не увидим. Тем более мы не можем на основании только общего количества определить для всех одинаковый маршрут логопедического сопровождения.

Результаты тестирования отражаются в программе в сводных таблицах, диаграммах и в готовом итоговом протоколе обследования речевого развития.

Авторами программы предусмотрена возможность прерывания процесса диагностического обследования и последующего возвращения к процедуре с сохранением результатов частичного обследования.

Для организации индивидуальной образовательной деятельности с детьми с нарушениями речи в настоящее время существуют различные специальные компьютерные технологии:

- «Солнечный замок»;
- «Игры для Тигры»;
- «Развитие речи. Учимся говорить правильно»;
- «Играем и учимся»;
- Тренажер «Дельфа – 130, 141, 142» и др.

Компьютерные технологии представляют собой систему педагогических предписаний, основанных на использовании соответствующего программного обеспечения и определяющих процесс обучения или алгоритм решения конкретной образовательной задачи.

Особенность компьютерных технологий, разработанных для использования в специальном образовании, заключается в учете общих закономерностей и специфических особенностей детей с нарушениями развития, а также в том, что основанием для них послужили научно-обоснованные методы коррекции нарушенного развития [24].

«Игры для Тигры» - современная информационно-коммуникационная технология, разработанная Лизуновой Л.Р. с целью коррекции общего недоразвития речи детей с нарушениями развития. Основанием для разработки данной технологии послужили методики обучения детей, имеющих отклонения в развитии [23].

Технология «Игры для Тигры» предоставляет возможность для решения широкого круга задач.

Первая группа – это задачи ознакомительно-адаптационного характера:

- Познакомить дошкольников с компьютером, с правилами безопасного поведения при работе с ним, с компьютерной программой «Игры для Тигры» и ее главным героем.
- Способствовать преодолению, если это необходимо, психологического барьера между ребенком и компьютером, создавая ситуацию успеха при работе с ним.
- Формировать у детей начальные навыки работы на компьютере, использовать манипулятор «мышь» в процессе занятия.

Вторая группа – это задачи коррекционно – образовательного и воспитательного характера:

- Способствовать коррекции нарушенных функций, формировать и развивать у детей все компетенции речи (звукопроизношение,

просодические компоненты устной речи, фонематические процессы, лексико – грамматические компоненты языка).

- Формировать и развивать навыки учебной деятельности (осознание цели, самостоятельное решение поставленных задачи, достижение поставленных целей, оценка результатов деятельности и др.).
- Развивать знаковую функцию сознания, словесно – логическое мышление, зрительное и слуховое восприятие, вербальную и зрительную память, внимание, мотивационную, эмоционально – волевую сферу детей (воспитывать самостоятельность, сосредоточенность, усидчивость; приобщать к сопереживанию, сотрудничеству, сотворчеству).

Третья группа – это задачи творческого характера:

- Развивать воображение, познавательную активность.

Содержание программы составляют серии упражнений (модулей), различающихся по сложности и объединенных в 4 блока:

- Блок «Просодика»: модули «Дыхание»; «Слитность»; «Ритм»; «Тембр».
- Блок «Звукопроизношение»: модули по группам звуков.
- Блок «Фонематика»: модули «Звуки»; «Слова»; «Анализ»; «Синтез».
- Блок «Лексика»: модули «Слова»; «Словосочетания»; «Валентность».

В специализированной компьютерной логопедической программе «Солнечный замок» представлены упражнения, направленные на коррекцию фонетико – фонематических процессов.

Данная программа разработана для детей дошкольного возраста (3-4 года, 4-5 лет, 5-6 лет), также возможно ее применение в коррекционной деятельности с детьми младшего школьного возраста. Использовать программу можно как на индивидуальных, так и на фронтальных занятиях [24].

Авторы программы учли дидактические принципы, соблюдение которых обязательно в коррекционной деятельности:

- Полисенсорный подход к процессу коррекции нарушений речи обеспечивает проведение всех упражнений данной программы со зрительным, слуховым, тактильным контролем результатов деятельности детей.
- Комплексный подход к процессу коррекции нарушений речи способствует преодолению основных нарушений речи, т.е. нарушений фонематических процессов, обратных речевых кинестезий, нарушений мелкой моторики пальцев рук, слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти.
- Дифференцированный подход в обучении детей с нарушениями речи предоставляет возможности индивидуальных настроек параметров, что, в свою очередь, позволяет строить коррекционную работу руководствуясь индивидуальной программой развития.
- Объективная оценка результатов деятельности ребенка, т.е. звуковых и визуальных действий, осуществляется в устной форме: при правильно выполненном задании – одобрение, похвала, при неправильно выполненном задании – звуковой комментарий.

Категории объектов, представленные в программе «Солнечный замок», сгруппированы по определенным признакам:

- «Скотный двор» объединяет домашних животных и птиц;
- В «Зале охотника» сгруппированы различные обитатели лесов;
- «Башня мастеров» содержит строительные и хозяйственные инструменты;
- «Мост музыкантов» - соответственно названию – музыкальные инструменты;
- В «Башне механика» дети ждут различные виды транспорта (наземного, водного, воздушного);
- «Башня Хранителя» представляет трехмерные модели всего выше перечисленного с добавлением бытовой техники.

Звуковое сопровождение содержит реальное звучание объектов.

«Развитие речи. Учимся говорить правильно» - информационно-коммуникационная технология, предназначенная для коррекционной деятельности с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Данная программа является также пособием, способствующим развитию речи и обучению чтению.

Легкая, веселая, ненавязчивая форма этой программы облегчает детям процесс обучения ориентировки в звуках окружающего мира, мотивирует детей говорить правильно, а слушать внимательно. Также происходит знакомство детей с основами письменной речи, установление связи между звуком и буквой, приобретение навыков чтения. Кроме того, в процессе выполнения увлекательных заданий расширяется кругозор дошкольников, обогащается словарь, развиваются мышление, зрительная и слуховая память, сообразительность [39].

В программе выделены 4 раздела:

- Неречевые звуки;
- Звукоподражание;
- Речевые звуки;
- Связная речь.

В разделе «Неречевые звуки» представлены задания, направленные на знакомство детей со звуками предметного мира: музыкальных инструментов, транспорта, бытовых приборов и т.п. В этом же разделе дети познакомятся с различными звуками природы в разные времена года.

Раздел «Звукоподражание» содержит задания, в которых дети услышат звуки животного мира, различные человеческие голоса (голос женщины, мужчины, ребенка и др.).

Развивать навыки распознавания и правильного произношения звуков русского языка помогает раздел «Речевые звуки».

Раздел «Связная речь» способствует обучению детей построению связных высказываний, от самых простых (словосочетаний) до полноценного текста.

Компьютерная технология «Играем и учимся» разработана для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста и содержит 4 части.

Первая и вторая части предназначены для дошкольников. Первая часть содержит игры и упражнения, позволяющие развивать у детей фонематические представления, формировать нормативное звукопроизношение, обучать звуковому и слоговому анализу.

Содержание второй части данной технологии знакомит детей с миром природы (с животными, растениями, птицами, рыбами и др.), способствует расширению лексического запаса, закреплению обобщающих категорий, повышению учебной мотивации.

Третья часть компьютерной технологии «Играем и учимся» предназначена для учеников начальной школы, поскольку игры и упражнения, содержащиеся в ней, способствуют закреплению и практическому применению правил орфографии, развивают орфографическую зоркость.

Содержание четвертой части направлено на овладение представлениями об истории и культуре своего региона. Освоение архитектурного, художественного, культурного наследия происходит на примере города Пермь.

Данная технология обладает несомненными достоинствами, т.к. позволяет педагогам экономить время при подготовке.

Наглядный материал, используемый в программе, достаточно современный, что позволяет детям легче ориентироваться. Также в программе существует возможность преобразования и совершенствования игрового, звукового и наглядного материала, создания своих сценариев игровых заданий, в зависимости от возможностей и потребностей каждого ребенка.

В среде информационно-коммуникационных технологий в настоящее время существуют логопедические тренажеры, одним из которых является

«Дэльфа-141». Программа содержит модуль, с помощью которого детей учат пользоваться компьютером, клавиатурой, микрофоном и т.д.

Грибова О.Е. разработала методику работы в соответствии с направлениями, представленными в тренажере:

- Коррекция звукопроизношения, речевого дыхания и голоса;
- Формирование фонематического восприятия;
- Обучение грамоте;
- Формирование и коррекция навыка чтения;
- Формирование лексико-грамматической стороны речи;
- Формирование связного высказывания.

В разделе коррекции звукопроизношения отрабатывается диафрагмальное дыхание, носовой вдох и ротовой выдох. Также в данном разделе содержатся упражнения, позволяющие корректировать различные призвуки (назальный, фарингиальный, щелкающий, «квакающий», хрипящий и др.), формировать просодическую сторону речи, отрабатывать словесное и логическое ударение, исправлять ненормативное произношение.

Раздел формирования фонематического восприятия способствует развитию навыков дифференциации согласных звуков (по месту и способу произнесения, по твердости-мягкости) и тренировке правильного чтения слогов.

Раздел по обучению грамоте познакомит детей с графическими изображениями звуков – с буквами, поможет сформировать устойчивый образ буквы и слога, позволит потренироваться в чтении и узнавании более протяженных единиц.

В разделе формирования и коррекции навыков чтения содержатся упражнения, способствующие формированию у детей мотивации к осмысленному чтению, звуко - буквенных грамматических обобщений и словесной догадки.

Формирование лексико-грамматической стороны речи – это игры и упражнения, посредством которых формируется обобщенное лексическое, грамматическое и морфологическое значения слов. Кроме того, формируется грамматический строй речи, обогащается словарный запас, формируются навыки классификации слов по лексическим и грамматическим категориям.

Формирование связного высказывания включает в себя формирование навыков адекватного восприятия текста и построения связного высказывания.

В логопедической работе нередко используются цифровые образовательные ресурсы. Одним из таких ресурсов является портал Мерсибо (<http://mersibo.ru>), который содержит различные обучающие и развивающие игры интерактивного характера для дошкольников.

В последние годы в логопедической работе активно используются презентации – авторские медиапродукты, создаваемые посредством программы Microsoft Power Point по любому разделу коррекционной программы.

Использование презентаций в совместной деятельности с дошкольниками с ОНР позволяет сделать коррекционно-образовательную деятельность более эффективной. Это выражается в более быстром формировании нарушенных артикуляторных навыков, в сокращении сроков коррекционной деятельности по автоматизации поставленных звуков и выработке самоконтроля за своей речью. Помимо этого, происходит активизация активного словаря, совершенствование грамматического строя речи, развитие связной речи и всех психических процессов.

Информационно-коммуникационные технологии приносят эффект наглядности, повышают мотивацию, способствуют установлению контакта педагога и детей.

Выводы I главы

Таким образом, алалия является сложным системным нарушением речи, поскольку нарушены все речевые операции. При этом в структуре нарушения

существует множество вариантов проявлений как речевых, так и неречевых симптомов.

Содержание комплексной системы работы при коррекции алалии характеризуется созданием механизмов речевой деятельности, формированием речи как коммуникативным средством и развитием всех психических функций.

Информационно-коммуникационные технологии являются очень мощным техническим средством обучения. Включение их в процесс коррекции нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста позволяет комбинировать коррекционную и учебно-развивающую деятельность, учитывать закономерности возрастного развития и особенности психического развития дошкольников с нарушениями речи.

Процесс коррекции алалии у дошкольников при условии использования информационно-коммуникационных технологий будет более эффективным. Это возможно благодаря системности, полисенсорности воздействия ИКТ, интерактивности процесса обучения, кроме того, благодаря созданию психолого-педагогических условий для развития позитивной мотивации детей к образовательной деятельности.

С помощью современных информационно-коммуникационных технологий появляется возможность проектирования новых педагогических технологий, активизирующих и эффективно функционирующих компенсаторных механизмов с целью коррекции алалии у дошкольников.

Глава II. Компьютерная технология коррекции алалии

2.1. Методические рекомендации по организации коррекционной деятельности

Компьютерная технология коррекции алалии разработана на основе исследований А.Р.Лурия, А.А.Леонтьева, Р.Е.Левиной, В.А.Ковшикова, Е.Ф.Соботович, Б.М.Гриншпун, В.К.Воробьева, Н.С.Жуковой, Р.И.Лалаевой, Т.Б.Филичевой, Е.М.Мастюковой и др.

Данная компьютерная технология разработана для детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией, а также для детей старшего дошкольного возраста с сенсорной алалией, владеющих навыками письменной речи.

Содержанием технологии являются упражнения, объединенные в 4 раздела, которые составляют главное меню технологии:

- «Неречевые процессы»;
- «Словарь»;
- «Грамматика»;
- «Фразовая речь».

Все упражнения данной программы имеют игровую направленность. У каждого раздела есть свой «хозяин» - сказочный персонаж, предлагающий поиграть:

- Раздел «Неречевые процессы» - Золотая рыбка;
- Раздел «Словарь» - Буратино;
- Раздел «Грамматика» - Знайка;
- Раздел «Фразовая речь» - Попугай Кеша.

Данная компьютерная технология достаточно проста в управлении, специального обучения для работы с программой не требуется. Выбрать необходимый раздел программы можно нажатием левой клавиши «мыши» на соответствующего сказочного персонажа.

Каждый раздел технологии содержит упражнения, которые представлены в подменю определенным значком для детей с моторной алалией и текстовым названием для детей с сенсорной алалией. При наведении курсора на значок или текст программа переносит непосредственно к выбранному заданию.

Возможность обозначения заданий текстом для детей с сенсорной алалией обусловлена данными исследований, в результате которых отмечается достаточно большая легкость овладения такими детьми письменной речью. Кроме того, целесообразно опираться на зрительное восприятие, преобладающее у сенсорных алаликов над слуховым.

На каждой странице программы имеются навигационные значки:

- Значок «Дом» - возврат в главное меню;
- Значок сказочного персонажа – переход в подменю;
- Значок «Стрелка» - переход к следующему заданию;
- Значок «А» - текстовое сопровождение;
- Значок «Смайлик» - переход на страницу «Молодец!».

Разделы программы представлены в определенной последовательности, соответствующей этапам работы с детьми с алалией. Однако, нужно отметить, что, в зависимости от результатов полного диагностического обследования ребенка, начинать коррекционную работу можно с нужного раздела. Более того, в нужном разделе педагог подбирает упражнения в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом каждого конкретного ребенка.

Упражнения данной компьютерной технологии можно использовать как один из этапов комплексного коррекционного занятия с обязательным включением динамических пауз, различных гимнастик (зрительной, пальчиковой и т.п.).

Занятия целесообразно проводить индивидуально два-три раза в неделю в первой половине дня. Продолжительность деятельности с компьютером для детей 6 лет составляет 10 минут, для детей 7 лет – 15-20 минут (СанПиН

2.2.2.542-96 – Гигиенические условия организации учебных занятий с применением компьютеров).

2.2. Раздел «Неречевые процессы»

Первым этапом на пути коррекции алалии является создание механизмов речевой деятельности, т.е. необходимо создать такую речевую базу у ребенка с алалией, которая даст возможность речи развиваться и складываться в систему. Поэтому совершенствование неречевых процессов на данном этапе является неотъемлемой частью коррекционной работы.

Совершенствование неречевых процессов включает совершенствование зрительного внимания и восприятия, совершенствование памяти, развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза, мыслительных операций.

Упражнения данного раздела позволяют формировать и закреплять представления об основных цветах, форме, контрастных размерах. Кроме того, способствуют обучению ориентировке в пространстве, временах года.

В данном разделе ребенок выполняет задания не вербально.

Упражнение «Величина»

Цель упражнения – формирование (закрепление) у детей представлений о контрастных величинах (большой, маленький, средний).

Педагог показывает и называет картинки: «Это большой стул. Это маленький стул. Это средний стул».

Затем просит ребенка: «Покажи большой стул».

Если ребенок правильно выполнил задание, картинка вращается. Если нет – Золотая рыбка «предлагает» повторить попытку.

В случае сенсорной алалии, инструкции, а затем и задание ребенок читает сам.

Задания:

- «Покажи маленькое яблоко»;
- «Покажи большой зонт»;

- «Покажи средний грибок»;
- «Покажи маленький мяч»;
- «Покажи среднюю пирамидку».

Упражнение «Краски»

Цель упражнения – формирование (закрепление) у детей представлений о цветах (красный, желтый, синий, зеленый, белый, черный).

Педагог показывает и называет картинки: «Это красный кубик. Это красный шарик. Это красная машинка».

Затем просит ребенка: «Покажи красный шарик».

Если ребенок правильно выполнил задание, картинка вращается. Если нет – Золотая рыбка «предлагает» повторить попытку.

В случае сенсорной алалии, инструкции, а затем и задание ребенок читает сам.

Задания:

- «Покажи желтое яблоко»;
- «Покажи синие сапоги»;
- «Покажи зеленый чайник»;
- «Покажи белого медведя»;
- «Покажи черную кошку».

Упражнение «Найди по цвету»

Цель упражнения – различение цветов.

Педагог показывает и называет картинки: «Это синяя шапка. Это красная шапка. Это желтая шапка. Это зеленая шапка».

Затем просит ребенка: «Покажи желтую шапку».

Если ребенок правильно выполнил задание, картинка вращается. Если нет – Золотая рыбка «предлагает» повторить попытку.

В случае сенсорной алалии, инструкции, а затем и задание ребенок читает сам.

Задания:

- «Покажи синий шарик»;
- «Покажи черный квадрат».

Упражнение «Покажи, где?»

Цель упражнения – ориентировка в пространстве.

Педагог показывает картинки и проговаривает: «Кукла сидит на кровати. Мяч лежит под столом. Мишка сидит на стуле. Кошка лежит на диване. Машина стоит на полу. Зайчик сидит на полке. Книги лежат на столе».

Затем просит ребенка: «Покажи, где кукла сидит».

Если ребенок правильно выполнил задание, картинка возвращается. Если нет – Золотая рыбка «предлагает» повторить попытку.

В случае сенсорной алалии, инструкции, а затем и задание ребенок читает сам.

Задания:

- «Покажи, где мяч лежит»;
- «Покажи, где машина стоит»;
- «Покажи, где Кошка лежит».

Упражнение «Времена года»

Цель упражнения – ориентировка во временах года.

Педагог показывает картинки и рассказывает моменты, характерные для каждого времени года:

- «Это осень. Осенью идет дождь. Дети идут в школу»;
- «Это зима. Зимой идет снег. Дети катаются на лыжах»;
- «Это весна. Весной тает снег. Птицы выют гнезда. Дети пускают кораблики»;
- «Это лето. Летом сильно греет солнце. Дети купаются в реке».

Затем просит ребенка: «Покажи, что делают зимой».

Если ребенок правильно выполнил задание, текст перемещается к соответствующей картинке. Если нет – Золотая рыбка «предлагает» повторить попытку.

В случае сенсорной алалии, инструкции, а затем и задание ребенок читает сам.

Задания:

- «Покажи, что делают летом»;
- «Покажи, что делают осенью»;
- «Покажи, что делают весной».

Упражнение «Чего не стало?»

Цель упражнения – совершенствование памяти.

Педагог показывает и называет картинки: «Это кукла, пирамидка, мишка и мячик. Посмотри внимательно и запомни! Закрой глаза!».

Затем педагог нажимает на мишку – картинка исчезает и появляются 3 картинки, включая мишку. Педагог просит ребенка: «Покажи, чего не стало?».

Если ребенок правильно выполнил задание, картинка возвращается на свое место. Если нет – Золотая рыбка «предлагает» повторить попытку.

В случае сенсорной алалии, инструкции, а затем и задание ребенок читает сам.

Задание повторяется с другими картинками:

- Исчезает мячик;
- Исчезает пирамидка;
- Исчезает кукла.

Упражнение «Четвертый лишний»

Цель упражнения – совершенствование мыслительных операций.

Педагог показывает и называет картинки первого ряда: «Это яблоко, груша, огурец, лимон».

Затем просит ребенка: «Покажи, что лишнее».

Если ребенок правильно выполнил задание, картинка исчезает. Если нет – Золотая рыбка «предлагает» повторить попытку.

В случае сенсорной алалии, инструкции, а затем и задание ребенок читает сам.

Задание повторяется с другими рядами картинок.

Упражнение «Разрезные картинки»

Цель упражнения – совершенствование мыслительных операций.

Педагог показывает и называет картинку: «Это снеговик».

Затем просит ребенка: «Найди половинку».

Если ребенок правильно выполнил задание, картинки соединяются.

Если нет – Золотая рыбка «предлагает» повторить попытку.

В случае сенсорной алалии, инструкции, а затем и задание ребенок читает сам.

Задание повторяется с другими картинками.

2.3. Раздел «Словарь»

Слово – это одна из важнейших единиц языка, поэтому в основе развития речи детей лежит процесс овладения словарным запасом, т.е. ребенку необходимо освоить значения слов и уместно употреблять их в процессе общения. Кроме того, необходимо воспитывать активное внимание, умение дослушивать фразы до конца.

Упражнения данного раздела направлены на расширение объема пассивного словаря, формирование доступного элементарного активного словаря.

Упражнение «Кто, что делает»

Цель упражнения – подбор предметов к действию.

Педагог показывает и называет картинки: «Это бабочка, кошка, муха, птица, коза».

Затем просит ребенка: «Покажи, кто летает».

Если ребенок правильно выполнил задание, картинка вращается. Если нет – Буратино «предлагает» повторить попытку.

В случае сенсорной алалии, инструкции, а затем и задание ребенок читает сам.

Задания:

- «Покажи, кто ползает»;
- «Покажи, кто плавает».

Упражнение «Найди части»

Цель упражнения – подбор частей к целому.

Педагог показывает и называет картинки: «Это машина, а это руль, мячик, дверь, колесо».

Затем просит ребенка: «Покажи, где части машины».

Если ребенок правильно выполнил задание, картинка движется к исходной картинке. Если нет – Буратино «предлагает» повторить попытку.

В случае сенсорной алалии, инструкции, а затем и задание ребенок читает сам.

Задание повторяется с другими картинками.

Упражнение «Что зачем»

Цель упражнения – узнавание предметов по их назначению.

Педагог показывает, называет картинки, а затем просит ребенка: «Покажи то, чем ты будешь кушать».

Если ребенок правильно выполнил задание, остальные картинки исчезают. Если нет – Буратино «предлагает» повторить попытку.

В случае сенсорной алалии, инструкции, а затем и задание ребенок читает сам.

Задания:

- «Покажи, что ты наденешь на голову, когда пойдешь гулять»;
- «Покажи, чем ты будешь чистить зубы»;
- «Покажи, чем ты нарисуешь домик».

Упражнение «Узнай по описанию»

Цель упражнения – узнавание предметов по их назначению.

Педагог показывает и называет картинки: «У нее пушистый хвост, мягкая шерсть и длинные усы».

Затем просит ребенка: «Покажи, кто это».

Если ребенок правильно выполнил задание, картинка кошки остается, а остальные исчезают. Если нет – Буратино «предлагает» повторить попытку.

В случае сенсорной алалии, инструкции, а затем и задание ребенок читает сам.

Задания:

- «Оно круглое, красное, сладкое»;
- «Он овальный, зеленый, вкусный».

Упражнение «Гласные звуки»

Цель упражнения – произнесение гласных звуков.

Педагог показывает картинку: «Дети поют: А-А-А». При нажатии на картинку появляется текст.

Затем просит ребенка: «Покажи, как дети поют».

В случае сенсорной алалии, инструкции, а затем и задание ребенок читает сам.

Задания:

- «Девочка удивилась: О-О-О»;
- «Мишка смеется: Ы-Ы-Ы»;
- «Девочка улыбается: И-И-И»;
- «Пароход гудит: У-У-У»;
- «Маша напроказничала: Э-Э-Э».

Упражнение «Слоги»

Цель упражнения – произнесение слогов.

Педагог показывает картинку: «Курочка квохчет: Ко-Ко-Ко». При нажатии на картинку появляется текст.

Затем просит ребенка: «Покажи, как курочка квохчет».

В случае сенсорной алалии, инструкции, а затем и задание ребенок читает сам.

Задания:

- «Гусь кричит: Га-Га-Га»;
- «Корова мычит: Муу»;
- «Девочка кормит куклу: На»;
- «Пароход гудит: У-У-У»;
- «Маша играет в прятки: Ку-Ку».

Упражнение «Картинки из корзинки»

Цель упражнения – произнесение односложных, двухсложных и трехсложных слов.

Педагог рассказывает ребенку о том, что в корзинке спрятались разные слова и, чтобы их достать, нужно их произнести.

При нажатии на корзинку появляется картинка, название которой нужно произнести ребенку. После произнесения нужно нажать на картинку и она займет свое место на странице. При последующем нажатии на корзину появляется следующее слово.

Односложные слова: гусь, дом, мяч, стул, стол, хлеб.

Двухсложные слова:

- а) с ударением на первом слоге: киса, муха, мыло, рыба, бусы, сани;
- б) с ударением на втором слоге: пила, лиса, коза, лицо, яйцо, рука.

Трехсложные слова:

- а) с ударением на втором (среднем) слоге: машина, малина, собака, лопата, ворона, корова;
- б) с ударением на первом слоге: курица, ягода, кубики, дерево;
- в) с ударением на последнем слоге: молоко, паровоз, сапоги, самолёт.

В случае сенсорной алалии, вместе с картинкой появляется ее название, которое ребенок может прочесть.

Упражнение «Я начну, а ты продолжи»

Цель упражнения – подбор слов-действий по лексическим темам.

Педагог читает текст и просит ребенка продолжить. После правильного ответа ребенка при нажатии на вопросительный знак появляется картинка.

В случае сенсорной алалии текст ребенок читает сам.

Лексические темы:

- Весна;
- Лето;
- Осень;
- Зима;
- Домашние животные.

2.4. Раздел «Грамматика»

Формирование грамматического строя речи идет параллельно с развитием словаря.

Упражнения данного раздела позволяют вырабатывать умение правильно употреблять грамматические формы (единственное и множественное число, падежные формы, родовые окончания, словообразование и т.п.).

Упражнение «Один-много», «Посчитай»

Цель: образование множественного числа существительных.

Педагог предлагает ребенку побыть волшебником и из одного предмета сделать много. При нажатии на картинку с одним предметом будет появляться картинка, где таких же предметов много. Ребенку нужно их назвать.

В случае сенсорной алалии текст ребенок читает сам.

Цель: согласование имен числительных и именительных.

Когда все картинки открыты, можно предложить ребенку посчитать их.

Упражнение «У кого пушистый хвост?»

Цель: образование формы родительного падежа единственного числа имен существительных.

Педагог называет картинки: «Лиса, свинья, белка, мышка, кошка» и спрашивает: «У кого пушистый хвост?».

Ребенку нужно ответить на вопрос и нажать на соответствующую картинку. При правильном ответе картинка вращается, при неправильном ответе – исчезает.

В случае сенсорной алалии текст ребенок читает сам.

Упражнение «Кому что нужно?»

Цель: образование формы дательного падежа единственного числа имен существительных.

Педагог называет картинки и спрашивает: «Кому что нужно?».

Ребенку нужно ответить на вопрос и нажать на картинку животного. При правильном ответе картинка животного перемещается к картинке с кормом.

В случае сенсорной алалии текст ребенок читает сам.

Упражнение «Художник»

Цель: образование формы винительного падежа единственного числа имен существительных.

Педагог называет картинки и спрашивает: «Что или кого рисует художник?».

Ребенку нужно ответить на вопрос и нажать на соответствующую картинку. При правильном ответе картинка перемещается на холст художника.

В случае сенсорной алалии текст ребенок читает сам.

Упражнение «Садовод»

Цель: образование формы творительного падежа единственного числа имен существительных.

Педагог называет картинки и спрашивает: «Чем садовод копает грядки?».

Ребенку нужно ответить на вопрос и нажать на соответствующую картинку. При правильном ответе картинка вращается, при неправильном – исчезает.

В случае сенсорной алалии текст ребенок читает сам.

Задания:

- «Чем садовод поливает растения?»;
- «Чем садовод рыхлит землю?».

Упражнение «Транспорт»

Цель: образование формы предложного падежа единственного числа имен существительных.

Педагог называет картинки и спрашивает: «На чем люди передвигаются?».

Ребенку нужно ответить на вопрос и нажать на соответствующую картинку. При правильном ответе картинка вращается, при неправильном – исчезает.

В случае сенсорной алалии текст ребенок читает сам.

Упражнение «Назови ласково»

Цель: образование форм имен существительных с помощью суффиксов, имеющих значение уменьшительности.

Педагог называет картинки и просит ребенка: «Назови ласково».

Ребенку нужно нажать на картинку и ласково назвать ее, после чего появляется другая картинка.

В случае сенсорной алалии текст ребенок читает сам.

2.5. Раздел «Фразовая речь»

Работа над фразовой речью начинается с формирования словосочетаний и предложений. С этой целью, прежде всего, необходимо организовать для ребенка развернутую программу высказывания, где планом могут служить серии сюжетных картинок, различные символы и отдельные картинки.

В данном разделе программы представлены упражнения, а также цепные тексты, представляющие собой план высказывания, которые способствуют формированию у детей умения объединять слова в словосочетания и предложения.

Упражнение «Подружи слова»

Цель: объединение слов в словосочетания.

Педагог называет картинки, расположенные слева и справа от стрелки и предлагает ребенку выбрать по одной картинке с каждой стороны (при нажатии на картинку, она перемещается к стрелке с соответствующей стороны). Затем педагог просит «подружить» слова между собой, т.е. произнести словосочетание.

В случае сенсорной алалии, названия картинок ребенок читает сам.

При нажатии на стрелку картинки возвращаются на исходные позиции.

В дальнейшем упражнение можно усложнить, предложив ребенку вместо стрелки добавлять в словосочетание слово. Таким образом, будет составлено словосочетание из 3 слов.

Упражнение «Мостик»

Цель: конструирование предложений, состоящих из 2-3 слов.

Педагог называет картинки, расположенные слева и справа от моста и предлагает ребенку выбрать по одной картинке с каждой стороны (при нажатии на картинку, она перемещается к мосту с соответствующей стороны). Затем педагог просит соединить слова между собой, т.е. составить предложение.

В случае сенсорной алалии, названия картинок ребенок читает сам.

При нажатии на мост картинки возвращаются на исходные позиции.

Цепной текст «Ёж»

Цель: конструирование предложений, состоящих из 3-4 слов.

«Дети нашли ежа. Ежа принесли домой. Дети дали ежу молока. Еж пьет молоко».

Цепной текст «Волк»

Цель: конструирование предложений, состоящих из 3-4 слов.

«В лесу живет волк. У волка острые зубы. Зайчик боится волка. Про волка написали сказки».

Выводы II главы

Таким образом, данная компьютерная технология способствует коррекции алалии у детей старшего дошкольного возраста, поскольку содержит упражнения, направленные на:

- развитие экспрессивной речи, то есть на овладение активным словарем и грамматическим строем речи, что актуально в процессе коррекции моторной алалии;
- преодоление нарушений восприятия и понимания смысла обращенной речи, что актуально в процессе коррекции сенсорной алалии.

Заключение

В данной работе изучена психолого – педагогическая литература по теме исследования. В ходе исследования проанализированы практические и методические материалы по обучению и воспитанию детей старшего дошкольного возраста, симптоматика и механизмы общего недоразвития речи и алалии, современные информационно-коммуникационные технологии, применяемые в логопедической работе.

Анализ изученных материалов позволяет сделать вывод об эффективности применения ИКТ в логопедической практике, поскольку одной из важнейших их функций является обучающая. ИКТ способствуют развитию интеллектуальных способностей ребенка, а также воспитанию волевых качеств (самостоятельности, собранности, сосредоточенности, усидчивости).

Применение информационно - компьютерных технологий эффективно и в процессе коррекции алалии у детей старшего дошкольного возраста, так как способствует сочетанию коррекционных и учебно-развивающих задач логопедической направленности, а также позволяет учитывать возрастные закономерности и индивидуальные особенности психического развития каждого ребенка.

Исходя из этого нами была разработана компьютерная технология коррекции алалии. Основанием для программы послужили научно – обоснованные методы коррекции алалии, системный подход к коррекции аномального развития, интерактивность формы обучения, психолого-педагогические условия развития позитивной мотивации к занятиям.

Разработанная нами компьютерная программа - это новая педагогическая технология, способствующая активизации и эффективному функционированию компенсаторных механизмов в процессе коррекции алалии.

Библиографический список

1. *Аксенова, А.К.* Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учебник для студентов дефектологического факультета педвузов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004.-316с.- (Коррекционная педагогика).
2. *Волковская, Т.Н., Юсупова Г.Х.* Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. — М.: Книголюб, 2004. — 104 с.
3. *Волосовец, Т.В.* Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Учебно – методическое пособие / Под общ. ред. Т.В.Волосовец. – М.: В. Секачев, 2007. – 224 с.
4. *Вренева, Е.П.* Ресурсы информационно – компьютерных технологий в обучении дошкольников / Е.П.Вренева // Логопед. – 2010. - №5. – с. 46-52.
5. *Визель, Т.Г.* Как вернуть речь. / Т.Г. Визель. – М.: В. Секачев, 2005. – 224с.
6. *Гвоздев, А.Н.* Вопросы изучения детской речи. – М., 1961. – с. 336.
7. *Грибова, О.Е.* Что делать если Ваш ребенок не говорит. — М.: Айрис-пресс, 2004. - 48 с.
8. *Гриншпун, Б.М.* Алалия // Логопедия. / Б.М Гриншпун, С.Н. Шаховская. Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высших учебных заведений. / под ред. Л.С. Волковой. – 5 – е изд., перераб.доп. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2008. – 703с.
9. *Гутник, Е. П.* Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с алалией [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). — Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2017. — С. 113-118. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/212/11944/> (дата обращения: 26.04.2018).

10. *Дмитриевских, Л.С.* Обучение дошкольников речевому общению: Занятия и игры для детей с ОНР. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 64 с. (Библиотека Логопеда).
11. *Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Б.* Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. Для логопеда / Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова, Т.Б.Филичева. Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 320 с. (Серия «Учимся, играя»).
12. *Жукова, Н.С.* Формирование речи у детей с моторной алалией. [Электронный ресурс] <http://sinref.ru/> (дата обращения: 25.04.2018).
13. *Журова, В. А.* Особенности воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. — 2016. — №9. — С. 1120-1122. — URL <https://moluch.ru/archive/113/29474/> (дата обращения: 29.04.2018).
14. *Захарова, Т.В., Ибрагимова, М.П.* Особенности понимания и отражения в речи причинно-следственных отношений детьми дошкольного возраста с ОНР / Т.В.Захарова, М.П.Ибрагимова // Логопед. – 2010. - №6. – с. 22-30.
15. Истоки: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. — 4-е изд., перераб. и доп. / Под ред. Л.А. Парамоновой. - М.: ТЦ Сфера, 2011. - 320 с.
16. *Ковшиков, В. А.* Экспрессивная алалия. — М.: «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2001. — 96 с.
17. *Кириллова, Е.В.* Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно-методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 64 с. (Библиотека Логопеда).
18. *Кузьмина, Н.И., Рождественская, В.И.* Воспитание речи у детей с моторной алалией. Пособие для логопедов. Изд. 2-е, перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1977. - 143 с.

19. *Лалаева, Р., Серебрякова, Н.* Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. — СПб.: Союз, 2001. — 224 с.
20. *Левина, Р.Е.* Изучение неговорящих детей. / Р.Е Левина. — Хрестоматия по логопедии. Т 2., 23с. / Под ред. Л.С Волковой и В.И Селеверстова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997.
21. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
22. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов: / Под ред. Л.С.Волковой: В 5 кн. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — Кн.III: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. — 311 с. — (Библиотека учителя - дефектолога).
23. *Лизунова, Л.Р.* Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи «Игры для Тигры»: Учебно-методическое пособие / Изд. 2 доп. и перераб. — Пермь, 2013. — 60 с.
24. *Лынская, М.И.* Информационные технологии в работе с безречевыми детьми / М.И.Лынская // Логопед. — 2011. - №3. — с. 12-17.
25. *Лынская, М.И.* Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий: [пособие для учителя-дефектолога] /М.И. Лынская; под ред. С.Н. Шаховской. — М.: ПАРАДИГМА, 2012. — 128 с. — (Специальная коррекционная педагогика)
26. *Метиева, Л.А.* Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. Сборник игр и игровых упражнений. / Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова, - М.: Книголюб, 2008. — 128с.
27. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. — М.: АРКТИ, 2003. — 240с.
28. *Микляева, Н.В.* Развитие языковой способности у детей 5-6 лет с ОНР. — М.: ТЦ Сфера, 2012. — 64 с. (Библиотека Логопеда).

29. *Микляева, Н.В.* Развитие языковой способности у детей 6-7 лет с ОНР. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 64 с. (Библиотека Логопеда).
30. *Могилева, В.Н.* Психофизиологические особенности дошкольника и их учет в работе с компьютером. — М.: Академия, 2007. — 240 с.
31. *Назарова, Н.М.* Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. — 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2005 - 400 с.
32. *Нищева, Н.В.* Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015 [Электронный ресурс] // ФИРО <http://www.firo.ru/> (дата обращения: 23.02.2016).
33. *Нищева, Н.В.* Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
34. *Нищева, Н.В.* Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). – СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2009. – 352 с.
35. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967 [Электронный ресурс] // Педагогическая библиотека <http://pedlib.ru/> (дата обращения: 23.02.2016).
36. *Правдина, О. В.* Логопедия. / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. - М.: "Просвещение", 1973. - с. 272 с ил.
37. *Пятница, Т.В., Башинская Т.В.* Система коррекционного воздействия при моторной алалии. Ч.1. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 64 с. (Библиотека логопеда).

38. *Пятница, Т.В., Башинская Т.В.* Система коррекционного воздействия при моторной алалии. ч.2. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 64 с. (Библиотека логопеда).

39. *Ранюк, Л.М.* Нетрадиционные средства коммуникации в работе с детьми с ОНР / Л.М.Ранюк // Логопед. – 2012. – №2. – с. 32-35.

40. *Соботович, Е.Ф.* Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е.Ф. Соботович. — М.: Классик стиль, 2003. — 160 с.

41. Специальная педагогика / Под редакцией Н.М.Назаровой. – М.: АСАДЕМА, 2000 [Электронный ресурс] // Педагогическая библиотека <http://pedlib.ru/> (дата обращения: 23.02.2016).

42. *Трауготт, Н.Н.* К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами. / Н.Н. Трауготт. // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студ. высших и средних спец. пед. учеб. завед.: В2 тт. Т. II / Под ред. Л.С Волковой и В.И. Селеверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 3 – 23с.

43. *Фадина, Г.В.* Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фадина. - Балашов: «Николаев», 2004. — 68 с.

44. Федеральный Государственный Образовательные Стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // Федеральный Институт Развития Образования http://www.firo.ru/?page_id=11003 (дата обращения: 27.02.2016).

45. *Филичева, Т.Б.,* Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: Монография. – М., 2000. – 314 с.

46. *Филичева, Т.Б., Туманова, Т.В.* Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие. – М.: «Гном-Пресс», 1999. – 80с. (Коррекционная работа в специальных дошкольных учреждениях).

47. *Филичева, Т.Б., Чевелева, Н.А., Чиркина, Г.В.* Нарушения речи у детей. Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. – М., 1993. – 232с.
48. *Филичева, Т.Б., Чиркина Г.В.* Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. 1. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. М.: Альфа, 1993. - 103 с.
49. *Филичева, Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В., Миронова С.А., Лагутина А.В.* Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М.: «Просвещение», 2008.
50. Характеристика общего недоразвития речи [Электронный ресурс] // Электронный журнал Экстернат.РФ, социальная сеть для учителей, путеводитель по образовательным учреждениям, новости образования <http://ext.spb.ru/> (дата обращения: 23.02.2016).
51. *Шаховская, С.Н.* Использование наглядности при развитии речи детей с алалией. / С.Н. Шаховская. / Расстройства речи и методы их устранения. / Под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. – М.: Педагогика, 1975. – 10 – 12с.
52. *Шашкина, Г.Р., Зернова, Л.П., Зимина, И.А.* Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р.Шашкина, Л.П.Зернова, И.А.Зимина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240с.
53. *Шмидт, Е.В.* Коммуникативный подход как основа развития связной монологической речи старших дошкольников с ОНР / Е.В.Шмидт // Логопед. – 2012. - №5. – с. 25-34.