



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ
И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего
дошкольного возраста с дизартрией в процессе формирования связной
речи**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование**

Магистерская программа

**«Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями
речи»**

Форма обучения – заочная

Проверка на объем заимствований:

7133 % авторского текста

Работа допущена к защите

рекомендована/не рекомендована

« 20 11 2020 г. пр. д 5

зав. кафедрой Специальной педагогики,

психологии и предметных методик

к.п.н., доцент

Дружинина Дилия Александровна

Д. Дружинина

Выполнил(а):

Студент(ка) группы ЗФ-306/173-2-1

Худякова Татьяна Николаевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Бурова Бурова Надежда Ильинична

Челябинск

2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в процессе формирования связной речи.....	10
1.1. Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	10
1.2. Понятие «связная речь» и процесс ее формирования у детей старшего дошкольного возраста.....	17
1.3. Дизартрия. Основные понятия и дифференцированный подход к ее классификации.....	28
1.4. Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией	35
1.5. Теоретический анализ научных представлений об обследовании связной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	41
Выводы по 1 главе.....	49
Глава 2. Экспериментальная работа по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	51
2.1. Изучение и анализ состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией	51
2.2. Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в процессе формирования связной речи.....	66
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы.....	75
Выводы по 2 главе.....	81
Заключение.....	83
Список использованных источников.....	85
Приложение.....	90

ВВЕДЕНИЕ

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (далее – ФГОС ДО): «речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте».

По своей форме связная речь представляет собой высшую форму речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребёнка, обеспечивает ему возможность целостного восприятия, отражения и воспроизведения воплощённой в речи информации.

Речь занимает ключевое место в системе высших психических функций и является основным механизмом мышления, сознательной деятельности человека.

Формирование и развитие связной речи является главной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено прежде всего её социальной значимостью и ролью в формировании личности. В связной речи детей старшего дошкольного возраста реализуется начальная коммуникативная компетентность ребенка. Л.С. Выготский утверждал, что общение есть главное условие личностного развития и устранения недостатков

аномального ребёнка, и что качество процесса общения в большей степени зависит от уровня связной речи субъектов общения [17].

Как и другая функциональная система, речь оказывается наиболее уязвимой к воздействию неблагоприятных факторов в период своего активного становления, то есть в дошкольный период.

Нынешняя реальность такова, что большую группу составляют дети старшего дошкольного возраста с дизартрией. Учёные отмечают, что речевые нарушения нередко искажают психическое развитие ребёнка, ограничивают его познавательные и коммуникативные возможности, отрицательно сказываются на формирование личности, препятствуют овладению знаниями, негативно влияют на итоговое качество продуктов речевой деятельности (А.Н. Гвоздев, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.).

В этой связи, одним из направлений современной педагогической психологии является создание системы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией по формированию связной речи.

Реализация данной цели является приоритетным направлением в развитии педагогической теории и практики обучения связной речи таких детей, поскольку на момент поступления ребенка в школу связная речь станет универсальным средством общения ребёнка с окружающими людьми и успешной его социализации.

По мнению, Р.Е. Левиной, «овладевая речью, ребёнок приобретает способность к понятийному мышлению, к обобщённому отражению окружающей действительности, к осознанию, планированию и регуляции своих намерений и действий» [33; с.7].

В своих исследованиях Р.Е. Левина отмечает, что нарушения в развитии речи затрудняют общение с окружающими и часто препятствуют правильному формированию познавательных процессов, затрудняют

усвоение чтения, письма, а вследствие этого и других школьных навыков, и знаний [31].

В современных психологических и методических исследованиях отмечается, что умения и навыки связной речи при спонтанном их развитии не достигают того уровня, который необходим для полноценного обучения ребенка в школе. Этим умениям и навыкам нужно обучать специально [32].

Поскольку связная речь в рамках образовательного процесса является предметом обучения, то важно принять во внимание дидактический аспект данной проблемы. Какие условия в первую очередь способствуют формированию речевых умений: свободное владение языком на уровне устной речи, способность ориентироваться на особенности собеседника в процессе общения, отбирать адекватное его восприятию содержание и речевые формы.

Развитие связной речи у детей с речевой патологией – дизартрией многократно усложняется, поскольку связная речь предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, то есть овладение грамматическим строем, а также практическое их применение, практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно – умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный рассказ.

Психолого-педагогическое сопровождение, как система коррекционно-логопедической работы, максимально использующая потенциальные возможности детей старшего дошкольного возраста с дизартрией по формированию связной речи, получило приоритетное развитие в последние годы. В научной литературе имеются указания на её первостепенную теоретическую и практическую важность.

В работах исследователей (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, С.А. Миронова и др.) подчеркивается, что в системе

психолого-педагогического сопровождения детей с дизартрией формирование связной речи приобретает особое значение из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу, становится главной конечной целью всего коррекционного процесса, целью трудно достижимой, требующей длительной кропотливой работы логопеда, воспитателей, родителей и ребенка.

Вышеизложенные положения определили актуальность выбранной темы нашего исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в процессе формирования связной речи».

Цель работы: теоретическое обоснование и разработка педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в процессе формирования связной речи.

Объект исследования – процесс формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Предмет исследования – педагогические условия психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающие эффективность работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Исходя из поставленной цели, были обозначены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по теме исследования.
2. Изучить особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.
3. Разработать и обосновать условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в процессе работы по развитию связной речи и экспериментально проверить их эффективность.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой процесс психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией по развитию связной речи будет осуществляться наиболее эффективно при соблюдении ряда педагогических условий, связанных с организацией специальной работы, отбором содержания обучения и использованием оптимальных приемов и методов организации учебного процесса, с учетом особенностей развития данной категории детей.

Методологические основы исследования базируются на научных идеях изучения связной речи как важнейшего вида деятельности человека (Л.С. Выготский, Л.Д. Леонтьев); системного подхода к анализу и коррекции речевых нарушений (Р.Е. Левина); психолого-педагогического изучения речевого развития старших дошкольников (С.Л. Рубинштейн, Т.А. Ладыженская); формирования связной речи детей с системным речевым недоразвитием (Л.С Волковой., Р.И Лалаевой, Н.В Серебряковой, В.П. Глухов).

Методы исследования были подобраны с учетом специфики его предмета и объекта, в соответствии с целью, задачами и гипотезой работы:

- теоретический анализ педагогической, психологической психолингвистической и методической литературы по изучаемой проблеме;
- мониторинг, разработка и проведение педагогического эксперимента;
- количественный и качественный анализ результатов исследования.

Организация исследования. Экспериментальное исследование проводилось с сентября 2018 по май 2019 гг. на базе дошкольных отделений образовательных учреждений г. Челябинска МДОУ №72 г. Челябинска», МБОУ «Академический лицей № 95».

В исследовании приняли участие 8 детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, которые были разделены на две группы по 4 человека в каждой. Первая группа была экспериментальной, вторая – контрольной.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем.

Изучена проблема психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Разработаны и обоснованы педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в процессе формирования связной речи. Определено содержание и отобраны методы, приемы формирования связной речи с учётом особенностей данной категории детей. Разработаны и апробированы методические рекомендации по формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией с использованием средств арт-терапии.

Практическая значимость исследования определяется тем, что разработанные психолого-педагогические условия коррекционной работы описаны с учетом научных представлений об особенностях формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, и возможностью их применения воспитателями, логопедами, родителями в работе по исследуемому направлению.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Результаты исследования были освещены на Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы» (Челябинск, 06-07 февраля 2018 г.), IV-ой Международной конференции «Логопедия вчера, сегодня, завтра: традиции и инновации» (Москва, 02 марта 2018 г.), Ежегодной студенческой научно-практической конференции в рамках секции: «Коммуникативно-деятельностный подход в сопровождении лиц с

тяжелыми нарушениями речи» (Челябинск, 04 апреля 2019 г.), V-ой Международной научно-практической конференции «Современная логопедия: от теории к практике» (Москва, 29 марта 2019 г.), Ежегодной студенческой научно-практической конференции в рамках секции «Стратегические направления развития отечественной логопедии: вопросы диагностики и коррекции» (Челябинск. 24 апреля 2019 г.).

Материалы выпускной квалификационной работы изложены в трех публикациях: девятый выпуск Альманаха «Мир специальной педагогики и психологии» г. Москва, 2018; сборник ЮУрГГПУ «Комплексное сопровождение детей с ОВЗ: проблемы и перспективы» г. Челябинск, 2018, одиннадцатый выпуск Альманаха «Мир специальной педагогики и психологии» г. Москва, 2019.

Структура и объем выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

1.1 Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Педагогически воспитывать ребенка – «значит вправить его в жизнь», это высказывание Л.С. Выготского [18, с. 23] имеет отношение ко всей современной системе обучения и воспитания детей. Они реализуются в принципах, содержании, методах психолого-педагогического воздействия. Коррекционная направленность обучения, постоянная, методически правильно организация всех принципов является основополагающей в организации процесса социализации детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

В современных условиях всё больше внимание уделяется научному анализу структуры личности, представляющей собой в онтогенетическом плане становление личности в соответствии с генетической программой и её социализация.

Содержание психолого-педагогического сопровождения с позиции образования – это организация деятельности, направленная на усвоение ребёнком социально значимого опыта на основе общепринятых норм общения, воспитания у них качеств поведения, соответствующих нормам окружающего мира, на их социализацию в обществе. Психолого-педагогическое сопровождение имеет адресную форму, она направлена на конкретного ребёнка и на решение его физических и психологических проблем.

В связи с этими положениями, технология психолого-педагогического сопровождения является одной из самых

распространённых социально направленных подходов в оказании помощи детям с различными проблемами.

Понятие «сопровождение» очень часто используется в педагогической литературе, но его чёткое определение до сих пор не сформулировано. Этимологически термин «сопровождение» близок таким понятиям, как «содействие», «совместное передвижение», «поддержка», «помощь одного человека другому в преодолении трудностей». В словаре В.И. Даля сопровождение определяется как действие «сопровождать», то есть «провождать, сопутствовать, идти вместе для проводов, провожатым, следовать» [22, с. 272].

В истории России в самом общем значении «сопровождение» – поддержка первоначально существовала в виде идеи милосердного отношения к ребёнку, содействия улучшению условий его жизни.

Суть педагогической поддержки – преодолеть негативное препятствие, ориентируясь на возможности, и развивая потребность в успешных действиях, стимулировать развитие внутренних сил ребёнка. Термин «поддержка» несет в себе гуманистическую направленность. В Толковом словаре С.И. Ожегова «поддерживать» означает «не дать упасть, оказать помощь, содействие кому-нибудь, одобрить, выступить в защиту, не дать прекратиться чему-либо, служить опорой для чего-нибудь» [50, с. 490]. Это содержание отражает сущность педагогической профессии, ее гуманистической составляющей, поскольку современный этап развития педагогики можно охарактеризовать как этап становления гуманистических ценностей, ориентированных на проблемы конкретного ребёнка.

Таким образом, педагогическое сопровождение – это процесс оказания помощи ребёнку в преодолении трудных жизненных ситуаций и уменьшения влияния негативных последствий на основе сопереживания, понимания, совместного выявления и решения проблем, изначального принятия ценности личности каждого ребёнка. Идеи сопровождения, по

сути, представлены в работах многих известнейших педагогов (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.) [43, 67].

Развитие идеи сопровождения имеет место в психологии (Н.Л. Коновалова), которая рассматривает его как систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание условий для успешной адаптации ребенка к условиям его жизнедеятельности [29]. Исследователь Ю.В. Слюсарев понятие сопровождение раскрывает, как «направленную психологическую помощь на развитие и саморазвитие самосознание личности, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека» [57; с.136].

Многие исследователи, как психологи, так и педагоги, отмечают, что психолого-педагогическое сопровождение предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности ребёнка, помогает ему войти в ту «зону развития», которая ему пока ещё недоступна, – зону ближайшего развития.

М.Р. Битянова указывает на то, что в настоящее время термин «психолого-педагогического сопровождения» используется достаточно широко применительно к сфере образования, проблемам организации обучения и воспитания в контексте модернизации образования. Все большее значение приобретают представления о психолого-педагогическом сопровождении как системе профессиональной деятельности не только психолога, но и учителей-дефектологов, логопедов, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития [10].

Сущностной характеристикой психолого-педагогического сопровождения является создание условий, необходимых для проведения просветительских, диагностических, коррекционных мероприятий,

направленных на реализацию парадигмы педагогической деятельности, необходимые одному и тому же ребенку на разных этапах его развития.

Э.М. Александровская отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребёнку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [1].

В настоящее время достаточно много исследований посвящено психолого-педагогическому сопровождению в области общего образования (В.С. Басюк, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Т.Л. Порошинская, В.М. Толстошеина, Ю.Н. Фёдорова и др.), где за основу принято мультидисциплинарный подход к онтогенезу. Идея личностно-ориентированного, гуманистического образования как технология сопровождения в образовании стало одним из новых направлений в психологии образования в России, разработанной Е.И. Казаковой. Согласно теории Е.И. Казаковой метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения развития – это средство реализации процесса сопровождения [28; с. 177]. Относительно развития детей старшего дошкольного возраста в теории сопровождения автор утверждает, что в каждом конкретном случае носителем проблемы развития ребёнка выступает как сам ребёнок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители.

Е.И. Казакова считает, что сам процесс сопровождения развития ребёнка осуществляется на основе следующих принципов

- рекомендательный характер советов сопровождающего,
- приоритет интересов сопровождаемого,
- непрерывность сопровождения,
- мультидисциплинарность сопровождения,
- стремление к автономизации.

Эти принципы помогают осуществлять на практике различные виды психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с дизартрией представляет собой профессиональную деятельность, ориентированную на детей с проблемами речевого развития (основная целевая группа сопровождения, их педагогов (логопед, дефектолог, воспитатель) и родственники (родители или представители).

Целью психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в учебно-воспитательном процессе является обеспечение развития ребёнка в соответствии с нормой развития в соответствующем возрасте, при этом особое внимание уделяется «индивидуализации» и «дифференциации» процесса обучения (Т.В. Волосовец, Л.А. Дружинина, Л.М. Шипицына и др.).

При речевой патологии (дизартрии) выделяют две формы психолого-педагогического сопровождения: индивидуальное сопровождение, ориентированное на решение речевых проблем конкретного ребёнка, и системное сопровождение, направленное на профилактику и коррекцию проблемы. Мы рассматриваем системное психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, поскольку эта форма наиболее актуальна в решении задач по формированию связной речи у данной категории детей.

Системное психолого-педагогическое сопровождение, по мнению Л.М. Шипицыной осуществляется в нескольких направлениях:

- в разработке и реализации программ развития образовательных систем с учетом создания более благоприятных условий для развития детей,
- проектирование новых типов образовательных учреждений, в которых нуждаются дети,

– создание профилактически-коррекционных программ, направленных на преодоление проблем, характерных для многих детей [84, 85].

Процесс сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией рассматривается в литературе, как система профессиональной деятельности специалистов, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения в процессе формирования связной речи. В качестве основных задач психолого-педагогического сопровождения мы можем выделить: выявление, преодоление и предупреждение речевых нарушений, содействие в решении актуальных задач развития, обучения и социализация ребёнка, профилактика школьной дезадаптации, создание условий для социально-психологической адаптации личности ребенка с нарушениями речи.

Содержание психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией можно представить, как последовательную реализацию следующих этапов деятельности специалистов: диагностический, коррекционно-развивающий, коррекционно-диагностический.

Взаимодействие всех участников психолого-педагогического сопровождения (специалистов) начинается с обсуждения направлений диагностики и её результатов всестороннего обследования ребенка. Данный этап является базовым компонентом психолого-педагогического сопровождения, поскольку позволяет реализовать дифференцированный подход процесса обучения, а именно: к определению образовательных возможностей детей с дизартрией; установлению приоритетных целей коррекционной работы и уточнению или разработке программы комплексной коррекционной помощи.

Коррекционно-развивающий этап представляет собой работу по выбору специальных методик и индивидуально-коррекционных программ, технологий обучения и воспитания в соответствии с результатами

диагностического обследования. Данная работа реализуется посредством проведения коррекционно-развивающих занятий, направленных на компенсацию речевых нарушений и формирование сферы жизненной компетенции ребенка и его социальной коммуникации.

Коррекционно-диагностический этап предусматривает мониторинг качества образовательного воспитательного процесса и направлен на своевременную корректировку методов и приемов коррекции или развития речевых и неречевых функций, что позволяет повысить эффективность коррекционной работы. Результаты коррекционно-диагностического этапа формируют опору для системного и комплексного контроля динамики развития детей, анализа и оценки успешности коррекционно-развивающей работы и соответствия выбранного образовательного маршрута.

Перечисленные этапы направления психолого-педагогического сопровождения позволяют понять причины, механизмы возникновения определённых отклонений в развитии, конкретизировать программные задачи в каждой образовательной области для составления и реализации адаптированной образовательной программы для обучающихся с нарушениями речи и определения задач, целей и содержания индивидуальной работы с ребенком.

В рамках психолого-педагогического сопровождения можно выделить еще одну форму сопровождения: экспертно-консультативно-просветительская деятельность – активное совместное координированное взаимодействие основных субъектов сопровождения, включая родителей.

Экспертно-консультативная и просветительская деятельность обеспечивает непрерывность специального психолого-педагогического сопровождения детей с дизартрией их семей и педагогов по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции и развития речи.

Содержание, задачи и методы работы с педагогами и родителями дифференцируются в зависимости от развития ребенка и в усвоении им

образовательной программы, оценки его достижений, а также от методического обеспечения и условий обучения. Каждый участник психолого-педагогического сопровождения должен быть максимально вовлечен в образовательный процесс, для четкого понимания трудностей и возможностей освоения задач обучения и воспитания, определении ресурсов в сфере жизненной компетенции.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение являясь системным организованным процессом нуждается в оценке эффективности, поскольку каждый этап сопровождения может считаться продуктивным если к нему можно применить оценочные критерии, такие как: полнота и качество реализации всех основных видов деятельности специалистов, включенных в образовательный процесс, динамика продвижения ребёнка в своем развитии и освоении им образовательной программы.

1.2 Понятие «связная речь» и процесс ее формирования у детей старшего дошкольного возраста

Актуальная проблема для современного образования и современного общества формирования связной речи ребёнка старшего дошкольного возраста обусловлена в первую очередь социальным запросом к гармонично-развитой личности, способной свободно общаться, приобретать и реализовывать полученные знания, во-вторых, изменениями российского образования в приоритете коммуникативной стратегии обучения родному языку и тенденцией развития речевой деятельности для реализации гуманизации и демократизации учебно-воспитательного процесса, и в -третьих признание права детей с речевыми нарушениями на получение образования и возможность интеграции их в условия общеобразовательной школы [44].

Связная речь детей старшего дошкольного возраста предполагает использование самых разных речевых умений и навыков, овладении фонетической, лексической и грамматической стороной речи, развитие таких коммуникативных качеств речи, как логичность, точность, выразительность, действенность, аргументированность и др. Вне зависимости от формы речи – диалогической или монологической, устной или письменной – важным условием речи является наличие связности и понятности её для собеседника [52, 86].

Приоритетность задачи формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста признается ведущими специалистами в области отечественной психологии и педагогики (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

«Речь первоначально – средство связи между ребенком и окружающими. Речь не только средство понимания других, но и средство понимания себя» сказал Л.С. Выготский [16, т. 1, с.115].

По мнению Л.С. Выготского (1934), в основе возникновения диалогической (связной) речи лежит «перекрест» и взаимовлияние линий развития мышления и речи ребёнка, что нашло отражение в его концепции о диалектическом единстве процессов мышления и речи, в учении о структуре внутренней речи. Выготский считает, что переход от мысли к слову осуществляется «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию её во внутреннем слове, затем в значениях внешних слов, и, наконец, в словах».

Так же Л.С. Выготский отмечает, что первоначальная функция речи коммуникативная. Речь есть прежде всего средство социального общения, средство высказывания и понимания [16, т. 2, с. 23].

Для точного понимания и определения понятия «связная речь» во имя научных и практических целей необходимо рассмотреть её со стороны нескольких дисциплин – нейропсихологии, психологии, лингвистики,

педагогики, поскольку овладение ею детьми старшего дошкольного возраста обусловлено целым рядом физиологических, психологических и социальных законов.

Выдающийся психолог и педагог К.Д. Ушинский еще в середине XIX века наметил основную задачу «умственного и нравственного развития ребёнка на доступном и понятном для них материале реальной жизни, жизни природы и общества...» [74]. К.Д. Ушинский определил три цели развития связной речи: развитие дара слова, умений выражать свои мысли в устной и письменной речи; усвоение форм языка, выработанных как народом, так и художественной литературой; усвоение грамматики, логики языка [74, с. 241].

С.Л. Рубинштейн [55, с. 116] определяет связность речи как «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения её понятности для слушателя или читателя». Вместе с этим связная речь определяется как развернутая речь, состоящая из нескольких смысловых групп, связанных между собой в целостную «замкнутую смысловую систему».

С точки зрения философа и лингвиста Н.И. Жинкина [24, с. 145] именно «на стыке двух предложений лежит то зерно, из которого развивается текст», так как переход от одной мысли к другой составляет логическую основу текста.

Так, А.А. Леонтьев [35, с. 127] определяет связность как объединение двух или нескольких предложений (не более семи) в семантическое целое, характеризующее логическим переходом от одной части высказывания к другой.

Связная речь – показатель не только речевого, но и умственного и эмоционального развития ребёнка. Периодом для развития связной речи, способствующим становлению интеллектуальных функций речи, является старший дошкольный возраст. В процессе развития связной речи у детей начинает формироваться словесно – логическое мышление. В то же время

развитие связной речи зависит от сформированности познавательных процессов, умения наблюдать, сравнивать и обобщать явления окружающей жизни. Поэтому речь мы можем отнести безусловно и психологическому аспекту, поскольку речь занимает одно из ведущих мест в системе высших психических функций: мышление, память, сознание, эмоции и т.д.

В монографии «Мышление и речь» Л.С. Выготский сказал: «Речь как бы совмещает в себе и функцию общения, и функцию мышления» [16, т. 2, с. 23].

В работе «Язык и сознание» А.Р. Лурия [41, с. 237], рассматривает «психологический путь формирования речевого высказывания от мысли через внутреннюю схему высказывания и внутреннюю речь к развёрнутой внешней речи, из которой и состоит речевая коммуникация». Автор отмечает общие признаки монологической и диалогической речи, которые выражаются в смысле высказывания, перемещении смысловой организации от семантических к синтаксическим компонентам с помощью неязыковых средств.

А.Н. Леонтьев так же, как и А.Р. Лурия рассматривает речевое высказывание как сложную форму речевой деятельности, которая имеет принципиально ту же психологическую структуру, как и всякая иная форма психической деятельности [36, 41].

Лингвистическая характеристика связной речи сложна и многогранна, так как она представляет собой закономерности организации (построения) речи, ее лингвистической сущности и особенностей, ее единиц, типов и видов [65, с.34].

Развитие связной речи происходит тогда, когда появляется потребность передавать в речевом плане слушателю понятное ему, целостное смысловое высказывание. Композиционное построение высказывания является важной характеристикой связной речи.

Как отмечает Т.А. Ладыженская, «если в центре внимания высказывания – ход, развитие действие, временные отношения, перед нами повествование; если – раскрытие признаков предметов, определенные отношения, мы имеем описание» [30, с.202].

Уровень сформированности речи ребёнка определяется его умением передавать содержание опыта по определённой композиционной схеме.

Применительно к различным видам развернутых высказываний в методике развития речи Е.А. Бариновой понятие «связная речь определяется как «единое смысловое и структурное целое, включающее различные по степени законченности отрезки, связанные между собой и тематически объединённые» [8, с. 145].

В этих дополняющих друг друга понятиях согласно В.П. Глухову отмечается важное качество связной речи – тематическое, смысловое и структурное единство составляющих её элементов: «совокупность тематически объединённых фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое и есть связная речь» [20, с. 8].

«Связная речь – подчеркивал Ф.А. Сохин, – это не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях... Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя» [53, с. 19].

В качестве основных критериев связности речи выступают раскрытие темы, смысловая законченность и структурное единство, определяемые использованием языковых средств в конкретной ситуации речевого общения. Данный критерий является основной формой организации разговорной речи – диалогической.

Диалогическая речь (диалог) – первичная по происхождению форма речи, которая служит прежде всего потребностям непосредственного

живого общения и имеет четко выраженную социальную направленность [87, т 2].

Диалог как форма речи состоит из реплик, характеризующихся семантической, структурной и смысловой законченностью – так называемое «диалогическое единство» (Н.Ю. Шведова, С.Е. Крюков, Л. К. Максимов и др.), из цепи последовательных речевых реакций; он осуществляется или в виде чередующихся обращений, вопросов и ответов, или в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников речевого общения. Диалог как форма речевого общения опирается на общность восприятия окружающего мира собеседниками, общность ситуации, знание предмета речи. В диалоге, наряду с собственно языковыми средствами звучащей речи, большую роль играют и невербальные компоненты жест, мимика, а также средства интонационной выразительности. Указанные особенности определяют характер речевых высказываний в диалоге и критерии связности развернутой диалогической речи [21, с. 196].

Следующий уровень анализа связности речи – это целостность и смысловая законченность словесного диалога, выражающееся в целостной единице сообщения – высказывании. Высказывание есть речь в миниатюре, отрезок речи – синтаксический образец единица речи, которое связано с конкретным коммуникативным событием [63, с. 87].

Специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний является главной задачей формирования у них коммуникативных навыков. Понятием «высказывание» определяются коммуникативные единицы (от отдельного предложения до целого текста), законченные по содержанию и интонации и характеризующиеся определённой грамматической или композиционной структурой (А.А. Леонтьев, 1979, 2003 и др.).

К характеристикам любого вида развёрнутых высказываний (в описании и повествовании) относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация высказывания.

Связность «означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [56, с. 6-7].

Последовательность изложения – последовательность сложных соподчинённых отношений – временных, пространственных, причинно-следственных, качественных (Н.П. Ерастов, (2003); Т.А. Ладыженская, (1980) и др.). К числу основных нарушений последовательности изложения относятся: пропуск, перестановка членов последовательности; смешение разных рядов последовательности.

Соблюдение связности и последовательности диалога-сообщения во многом определяется его логико-смысловой организацией.

Логико-смысловая организация высказывания на уровне текста представляет собой сложное единство; она включает предметно-смысловую и логическую организацию (Н.И. Жинкин, 1982; И. А. Зимняя, 2001 и др.).

Адекватное отражение предметов реальной действительности, их связей и отношений выявляется в предметно-смысловой организации высказывания; отражение же хода изложения самой мысли проявляется в его логической организации. Овладение навыками логико-смысловой организации высказывания способствует четкому, спланированному изложению мысли, то есть произвольному и осознанному осуществлению речевой деятельности [21, с.14].

Продуктом речевой деятельности в процессе порождения речевого высказывания является текст – языковая форма выражения.

В.П. Глухов отмечает, что текст как сложное семантически-синтаксическое образование характеризуется смысловой, структурной,

композиционной целостностью, а также смысловой и грамматической связностью речи [20, с. 122].

В речевой деятельности наиболее высоким в иерархическом отношении является уровень смысловой связной речи, на котором функционально-оперативной единицей является высказывание или текст в целом. То есть результатом языковой деятельности является текст.

Смысловое единство текста должно определяться двумя моментами: наличие смысловой связи между всеми последовательными законченными в смысловом отношении фрагментами текста и основная мысль текста, которую при необходимости можно сформулировать в виде суждения или умозаключения, и которая является как бы семантической квинтэссенцией речевого сообщения [20, с. 15].

Кроме того, необходимо рассматривать связную речь как особую речевую деятельность, в процессе которой реализуется взаимодействие «адресант (говорящий) – адресат (слушающий)», поскольку высказывание имеет смысл только в определённой коммуникативной ситуации. Диалогические отношения лежат в основе любого высказывания, которое обладает адресованностью. Доступность и понятность речи является основным условием успешности речевого общения. Наличие обратной связи между говорящим и слушающим, способность передавать смысл высказывания, правильное использование языковых и речевых норм, организует и регулирует процесс общения, как основную форму коммуникативной ситуации.

Процесс формирования речи в онтогенезе определил в своих трудах А.А. Леонтьев. Согласно его концепции, существует ряд последовательных периодов речевого онтогенеза. Старший дошкольный возраст является третьим периодом – дошкольным по развитию детской речи [35]. Опираясь на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, А.А. Леонтьев отмечает, что механизм речевой способности у детей

формируется на основе врожденных психофизиологических особенностей человека и под влиянием речевого общения.

У детей развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, восприятия, наблюдательности и тесно связано с развитием деятельности, общения, поскольку дети старшего дошкольного возраста становятся на более высокую ступень возрастного развития: во-первых, происходит перестройка и в работе всех физиологических систем ребенка, во-вторых начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения; в-третьих, формируются новые социальные ценности и моральные нормы.

Анализ формирования разных сторон речевой деятельности у детей с позиций психологии и психолингвистики имеет непосредственное отношение к проблеме развития связной речи в период дошкольного детства.

Поэтому развитие связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в дошкольном учреждении в условиях специального обучения.

Проблемы формирования связной речи у детей в онтогенезе рассматриваются в психолингвистике в ряде зарубежных исследований (Д. Слобин, Дж. Грин, Дж. Миллер, Л. Блум) и отечественных (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубенштейн, Ф.А. Сохин, Р.М. Боскис, И.А. Зимняя, А.М. Шахранович, Р.М. Фрумкина, С.Н. Цейтлин и др.).

По данным исследований установлено, что дети старшего дошкольного возраста начинают активно пользоваться всеми частями речи, речевые высказывания строят с использованием союзов и союзных слов, активный словарь достигает трёх-четырёх тысяч слов, формируется более дифференцированное употребление слов в соответствии с их значениями; дети овладевают навыками словоизменения и

словообразования. В этот период наблюдается достаточно активное становление фонетической стороны речи, дети овладевают умением воспроизводить слова различной слоговой структуры и звуконаполняемости.

Исследования Л.А. Пеньевской, Л.П. Федоренко, М.С. Лаврик, Т.А. Ладыженской показали, что дети старшего дошкольного возраста успешно овладевают навыками связных высказываний. Именно уровень сформированности словаря и грамматического строя речи определяют связность речи.

Для того чтобы связно и последовательно рассказывать о чем-нибудь, ребёнок должен ясно представлять себе предмет речи, уметь анализировать, отбирать основные факты, устанавливать причинно-следственные отношения между предметами и явлениями и т.д. Помимо этого, для достижения связности речи необходимо не только определить предметное содержание, которое должно быть передано в речи, но и использовать специальные языковые средства. Нужно уметь использовать интонацию, логическое ударение, подбирать наиболее точно подходящие в данной ситуации слова, правильно использовать предложения различной структуры и т.д.

Многие исследователи подчеркивают важность работы над предложениями различной структуры для развития связной развернутой речи ребёнка (А. Г. Зикеев, К. В. Комаров, Л. П. Федоренко и др.).

Известный отечественный исследователь онтогенеза детской речи А.Н. Гвоздев подчеркивал: «Предложение в развитии детской речи играет огромную роль. Представляя собой известное высказывание, сообщение, оно является основной единицей речи как орудия мышления и общения. Именно в предложениях формируются как отдельные словосочетания, так и отдельные грамматические категории с их внешним морфологическим выражением. Развитие предложения у ребенка и состоит во всем большем усложнении предложений в отношении количества включаемых им

элементов (слов) и разнообразия взаимоотношений этих элементов между собой» [19, с. 27].

Авторы (А. Г. Рузская, А. Г. Арушанова и др.) указывают на то, что наиболее социально значимой для детей старшего дошкольного возраста является диалогическая форма общения [54, 4]. Диалог является естественной средой развития личности. Отсутствие или дефицит диалогического общения ведет к различного рода искажениям личностного развития, росту проблем взаимодействия с окружающими людьми, появлению серьезных сложностей в умении адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях.

Обобщая исследования лингвистов и психологов можно с уверенностью констатировать, что развитие и усвоение детьми старшего дошкольного возраста связной речи включает в себя формирование:

- практических речевых навыков,
- коммуникативных форм и функций языка,
- сознания языковой действительности,
- различных видов контроля и самоконтроля.

Поэтому вся педагогическая деятельность, направленная на развитие лексических, синтаксических и грамматических средств языка, а также на развитие предметной и познавательной деятельности, является центральным процессом психолого-педагогических задач при формировании связной речи у детей старшего дошкольного возраста.

Кроме того, для развития связной речи значение имеет речь окружающих, языковой уровень общающихся с ними взрослых, обеспечивающие естественный процесс «впитывания» языковых норм (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина). Следовательно, социальная среда должна способствовать формированию речи как средства общения, удовлетворять потребность в получении информации, расширении представлений об окружающем мире.

Таким образом, знание теоретических основ связной речи и развития речевой деятельности в целом позволит специалистам коррекционной педагогики решить задачи логопедической работы по формированию комплексного психолого-педагогического подхода к осуществлению детьми старшего дошкольного возраста речевой деятельности во всех ее проявлениях и в любых ситуациях речевой коммуникации.

1.3 Дизартрия. Основные понятия и дифференцированный подход к ее классификации

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [14; с. 191].

В 1879 году немецким терапевтом Адольфом Куссмаулем была предпринята попытка классифицировать речевые нарушения. Речевые расстройства были систематизированы и упорядочены в терминологию, так впервые был введен клинический термин «дизартрия», как особый вид нарушения звукопроизношения.

Клиническая дизартрия стала предметом изучения многих английских исследователей конца XIX – первой половины XX в. (Lepine (1877), Oppenheim A. (1885), Pezitz G. (1902) [14; с.192]. Много раз в этот временной период делались попытки классифицировать дизартрические расстройства.

В 1926 году советским клиницистом М.С. Маргулисом был предложен новый подход к классификации дизартрии на основе локализации очага поражения головного мозга. М.С. Маргулис впервые отграничил дизартрию от моторной афазии и разделил ее на бульбарную и церебральную формы [14, с. 192].

Большой вклад в изучении локально-диагностических проявлений дизартрии внесли такие советские ученые как Л.Б. Литвак (1959), О.В. Правдина (1969), И.И. Панченко (1972), Е.Н. Винарская (1973).

Е.Н. Винарской было проведено комплексное нейролингвистическое изучение дизартрий при очаговых поражениях мозга у взрослых больных [12].

В 50-70 –х г.г. прошлого века проблема дизартрии в детском возрасте широко изучается на междисциплинарных направлениях. Попытки дифференциации вариантов дизартрических расстройств в детском возрасте отражены в создании не только клинических классификаций (неврологических), но и в нейролингвистическом, нейропсихологическом и психолого-педагогическом исследованиях (Г.В. Гуровец, С.Н. Маевская, Е.М. Мастюкова, Л.А. Данилова, и др.).

Клинические проявления дизартрии соотносят с уровнем органического или функционального поражения мозга, характер очагового поражения ЦНС, симптоматику, в которую включают характер изменения мышечного тонуса, движений различных отделов речевого аппарата (языка, губ, щек, нёба, нижней челюсти, глотки, гортани, диафрагмы, грудной клетки и т. п.), что дает картину периферического паралича – пареза (Л.Н. Шендерович, И.М. Сеченов, Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова, Л.Т. Журба и др.).

Нейролингвистические исследования характеризуются в плане изменения фонемных сигнальных признаков речевых звуков, фонологических противопоставлений звуков в речевом потоке, ясности его смыслового содержания (семантическая и эмоциональная составляющие речи), фонематического восприятия речи и т.д. (Л.Б. Литвак, Е.Н. Винарская, Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, Т.Г. Визель).

Нейропсихологические исследования используют специфические формы анализа психических процессов при нарушениях различных структур мозга, выражающиеся в апраксии/диспраксии артикуляционной

сферы, затрудняющей формирование кинестетического образа артикуляционного действия [7].

В психолого-педагогическом направлении квалифицируется характер нарушения звукопроизношения, голоса, ритмоинтонационного оформления высказывания и речевого дыхания при дизартрии; определяются позиции логопедического обследования, диагностики и коррекции [7; с. 10].

Классификация дизартрических расстройств у детей старшего дошкольного возраста сложна, и осуществляется на основе следующих положений:

- определение локализации поражения нервной системы,
- определение ведущего неврологического синдрома,
- определение клинико-психологической характеристики детей с дизартрией,
- определение степени понятности речи ребенка для окружающих,
- определение степени тяжести поражения нервной системы,
- выделение нарушений структурно-компонентов функциональной системы речи,

поэтому мы не можем её рассмотреть только с позиции нозологического (клинико-педагогического) проявления, необходимо изучить ее и в области симптомологического (психолого-педагогического) подхода, поскольку в настоящее время продолжают дискуссии по поводу неоднородности ее проявлений и симптоматики [38].

Такой подход позволит нам дать теоретическое обоснование механизма нарушения речи при дизартрии, аргументировать выбор логопедических технологий и моделей для коррекционной работы.

Выделение клинических форм дизартрии у детей старшего дошкольного возраста является в большой степени условным, так как у них крайне редко бывают локальные поражения мозга, с которыми

связаны четко определенные синдромы двигательных нарушений. Дизартрии у детей, как правило, наблюдается на фоне резидуальных явлений церебрального паралича [9]. Исследователь О.В. Правдина выделяет следующую клиническую классификацию: бульбарную, псевдобульбарную, экстрапирамидальную (подкорковую), мозжечковую, корковую [14, с. 200].

К общим клиническим признакам дизартрии можно отнести: нарушение мышечного тонуса, нарушение артикуляционной моторики, нарушения голосообразования, нарушение дыхания [7, с. 42]. Все эти признаки вызваны нарушением иннервации мышц периферического речевого аппарата, т.е. при дизартрии нарушается двигательный механизм речи вследствие органического поражения центральной нервной системы. В структуру речевого дефекта входит нарушение звукопроизводительной и все стороны просодической организации речи (голос, ритм, интонация), это связано с особенностью дыхания и фонации. В целом речь при дизартрии нечеткая, смазанная, монотонная [9, с. 334].

Следующую классификацию дизартрии на основе синдромологического подхода представляет И.И. Панченко, (1979). В ее основе лежит тонкая дифференциация различных неврологических синдромов. Такой подход применительно для детей с церебральным параличом, поэтому такая классификация не может быть проведена логопедом.

Согласно классификации Е.М. Мастюковой (1966), описанной в учебнике под ред. Л.С. Волковой [14, с. 201], дети старшего дошкольного возраста с дизартрией по клинико-психологической характеристике могут быть разделены на несколько групп в зависимости от их общего психофизического развития, на котором выявляется речевая патология:

- дизартрия у детей с нормальным психофизическим развитием,
- дизартрия у детей с церебральным параличом (Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова, Н. В. Симонова и др.),

- дизартрия у детей с олигофренией (Г. Е. Сухарева, М. С. Певзнер),
- дизартрия у детей с гидроцефалией (М. С. Певзнер, Л. И. Ростягайлова, Е. М. Мастюкова),
- дизартрия у детей с задержкой психического развития (М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский и др.),
- дизартрия у детей с минимальной мозговой дисфункцией.

Такие исследователи как М.Б. Эйдинова, Е.Н. Правдина, (1959), К.А. Семенова (1968), М.Я. Смуглин (1972), Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук (2001) выделяют иную классификацию дизартрии по принципу возможности соотнесения симптоматики речевых нарушений с нарушением функции определенных структур мозга, участвующих в речеобразовательном процессе:

Для детей старшего дошкольного возраста по степени понятности речи для окружающих при дизартрии классифицировал G. Tardier (1968).

По степени тяжести поражения нервной системы дизартрию классифицируют: легкая степень (легкая, стертая форма дизартрии); средняя степень; тяжелая степень (анартрия).

Дифференциальная характеристика форм дизартрии представлена в Приложении 1 [38, с. 79.]

Психолого-педагогический подход к классификации дизартрии у детей старшего дошкольного возраста обусловлен необходимостью выявления нарушений структуры речевого дефекта, а также определения направлений логопедического коррекционного воздействия и образовательного маршрута ребёнка [38, с.16].

Классификация дизартрии у детей старшего дошкольного возраста по структуре речевого дефекта основано на принципе системного подхода к анализу речевых нарушений:

1. Просодическое нарушение речи – наблюдаются отдельные отклонения в состоянии сверхсегментных характеристик речи (недостаточная выразительность, «смазанность» речи).

2. Фонетическое недоразвитие речи (ФНР) - страдает звукопроизносительная сторона речи (звукопроизношение, просодические характеристики речи) (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, С.С. Ляпидевский, С.Н. Шаховская, Е.М. Мастюкова и др.).

3. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) - нарушения звукопроизносительной стороны речи сочетаются с несформированностью фонематических процессов (недоразвитием фонематического слуха и восприятия) (М.В. Ипполитова, 1997; Л.А. Чистович 1965 и др.).

4. Общее недоразвитие речи (ОНР) – системное нарушение речевого развития, при котором нарушены все структурные компоненты речевой системы (звукопроизношение, просодия, слоговая структура, фонематический слух, фонематическое восприятие, лексико-грамматические компоненты) (Л.И. Вассерман, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Феличева, Л.С. Соломаха, Н.М. Трубникова и др.).

Частой особенностью дизартрии у детей старшего дошкольного возраста является ее смешанный характер с сочетанием различных клинических синдромов с другими речевыми расстройствами. В связи с этим в период интенсивного развития ребенка поражение отдельных звеньев речевой функциональной системы может привести к сложной дезинтеграции всего речевого развития в целом включая и нарушения кинестетического восприятия артикуляционных поз и движений [14, с.195].

Анализ изучаемой литературы показал (А. Н. Гвоздев, Н. И. Лепская, А. М. Шахнарович, И.А. Зимняя, В.П. Глухов и др.), что при онтогенезе речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста отмечается качественный скачок во владении контекстной речью и развитии

лексического словаря [19, 34, 83, 27, 21]. У ребёнка 6 – 7 лет может отмечаться от 3,5 до 12 тысяч слов, кроме этого у дошкольников полностью сформирована звуко-произносительная сторона речи, поскольку к этому возрасту у ребенка полностью развито фонематическое восприятие. Благодаря этому, дети старшего дошкольного возраста могут сами исправлять ошибки собственного произношения, а также замечать ошибки произношения сверстников. Развиваются навыки словоизменения и словообразования. Возрастает количество слов с обобщённым значением, используются слова всех частей речи, а также синонимы, антонимы. Ребёнок начинает дифференцировать значения слов, а в соответствии с этим, употреблять многозначные слова.

Детям старшего дошкольного возраста доступно употребление в речи разнообразных типов предложений, а также различных грамматических форм слов в предложениях. Это связано с усложнением содержания речи и её объёма. Это свидетельствует об овладении им более сложным видом речи - монологической речью. Таким образом, к концу дошкольного возраста ребёнок почти овладевает родным языком, развёрнутой фразовой речью, фонетикой, лексикой, грамматикой, что необходимо и достаточно для устного общения на доступные дошкольнику темы. Уровень развития его фонематического слуха позволяет овладеть навыками звукового анализа и синтеза, что является необходимым условием усвоения грамоты в школьный период [21].

Поскольку в дошкольном возрасте у детей в процессе речевого развития формируется связная речь, то при дизартрии отмечаются трудности развернутого высказывания, проявляющаяся не только моторными затруднениями, но и нарушениями языковых операций на уровне процессов, связанных с выбором нужного слова – лексических единиц, и построением сложных логико-грамматических отношений [14, с. 200].

Таким образом учитывая психолого-педагогическую характеристику можно выделить несколько групп детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в сочетании с недоразвитием других компонентов речевой системы (Е.Ф. Архипова, Р.А. Белова-Давид, Г.В. Гуровец, С.И. Маевская, Л.В. Лопатина, Р.И. Мартынова и др.). Данные представлены в Приложении 2.

Подводя итоги можно констатировать, что изучение проявлений речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста показывает, что дизартрия является сложным нарушением развития, включающим в себя сочетание как речевых, так и неречевых расстройств.

Основные научно-теоретические аспекты изучения дизартрии у данной категории детей и психолого-педагогическое обследование определяет необходимость применения комплексного, системного, индивидуально-дифференцированного подхода в процессе ее преодоления, поскольку логопедическая технология формирования первично нарушенных фонетических компонентов функциональной системы речи основана на учете общих закономерностей и особенностей развития ребенка старшего дошкольного возраста с дизартрией в различных направлениях:

- моторное и психофизическое развитие,
- развитие просодических компонентов речи и её интонационной выразительности,
- формирование звукопроизносительной стороны речи,
- фонематического слуха и восприятия,
- лексической и грамматической сторон речи.

1.4 Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

В современном дошкольном воспитании главное место занимает подготовка ребенка к обучению в школе, в связи с этим развитие связной речи является главной задачей овладения ребенком родным языком, формирование не только правильной, грамотной речью, но и воспитание основ общения детей со своими сверстниками, установление связи между окружающими людьми, а также социально-благополучной коммуникативной личности.

Поскольку связная речь обуславливает успешность обучения ребенка в школе, то ее формирование необходимо для наиболее полного преодоления системного речевого нарушения, которым страдают дети старшего дошкольного возраста с дизартрией. Большинство специалистов, занимающихся изучением структуры дефекта речи при дизартрии (Е.М. Мастюкова, Г.В. Чиркина, Е.Н. Винарская), отмечают, что речь таких детей невнятная, смазанная, мало разборчивая, основными проявлениями такого дефекта, как дизартрия являются: нарушения артикуляции звуков; речевого дыхания; нарушение голосообразования и, как следствие, нарушение качества голоса: нарушения темпа, ритма и интонации речи [45, 46, 13].

Как отмечает В.Г. Глухов значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи у детей с дизартрией обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) сторон речи. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной речью [20].

Данные нарушения могут проявляться в различной степени и в зависимости от разных форм дизартрии. Ниже приведем характеристику развития связной речи при разных формах дизартрических расстройств.

При корковой дизартрии возникает ограничение объёма активных произвольных движений мышц губ и языка, а также неспособность быстро переключаться с одной артикуляционной позы на другую. При такой структуре дефекта отмечается фонетико-фонематическое недоразвитие и фонетическое недоразвитие. Нарушение лексико-грамматической стороны речи не происходит. Вследствие чего у ребенка наблюдается общая замедленность речи, неплавность и расчлененность, обилие пауз как внутри слова, так и целого предложения, снижение речевой активности. Указанные расстройства приводят к проблемам коммуникации таких детей со своими сверстниками, что вызывает дисбаланс психоэмоциональной сферы, ребёнок становится упрямым, раздражительным, замкнутым.

Клиническими проявлениями подкорковой дизартрии являются нарушение мышечного тонуса и наличие гиперкинеза в области артикуляционной и мимической мускулатуры. При этой форме дизартрии нарушается не только кинестетическая основа, но и кинетическая основа движений, страдает артикуляционный образ, фонематический слух и восприятие, лексико-грамматическая сторона речи. Приведенные нарушения характерны для детей с общим недоразвитием речи.

Под общим недоразвитием речи (далее ОНР) (у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом) понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения. При этом отмечается нарушение формирования как смысловой, так и произносительной сторон речи [14, с.513].

Для детей старшего дошкольного возраста с дизартрией ОНР проявляется в виде позднего появления экспрессивной речи, резко ограниченным словарным запасом, выраженными аграмматизмами, дефектами произношения и фонемообразования, специфическими нарушениями слоговой структуры слов. Речь при этом смазанная, невнятная, монотонная, однообразная, голос с носовым оттенком, резко

нарушена просодическая сторона речи, ее интонационно-мелодическая структура, темп, эмоциональные оттенки в речи не выражены. Наблюдается затухание голоса, переходящее в неясное бормотание, трудности произвольного подключения голоса и быстрая его истощаемость в процессе речи. Ребенок при этом испытывает эмоциональный дискомфорт и коммуникативные трудности.

При мозжечковой дизартрии вследствие понижения тонуса в мускулатуре языка и губ, наибольшие нарушения у ребенка старшего дошкольного возраста отмечаются при произношении звуков, когда необходима четкость артикуляции и дифференцированность движений. Речь при таком виде дефекта замедленная, толчкообразная, скандированная, с нарушенной модуляцией ударений, затуханием голоса к концу фразы, выражена назализация большинства звуков [14, с. 221]. В этом случае выявляется недостаточность словарного запаса, грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии, т.е. наблюдается ОНР.

Бульбарная форма дизартрии представляет собой симптомокомплекс речедвигательных расстройств при которых искажается произношение всех губных звуков. Эти нарушения приводят к отсутствию не только связной речи, а к отсутствию речи вообще.

Самой распространённой формой дизартрии является псевдобульбарная дизартрия, при которой возникают расстройства двигательных функций – мелкой, общей и артикуляционной моторики, голосообразования, звукопроизношения. дыхания. Все эти нарушения составляют первичный дефект, на фоне которого возникают вторичные отклонения у ребенка, такие как недоразвитие языковых средств и коммуникативных процессов, познавательных деятельности и когнитивных способностей. Что в целом приводит к изменению в речевом развитии и социальной дезадаптации. Такой вид дефекта приводит к выраженному ОНР.

Все дети старшего дошкольного возраста с дизартрией – это неоднородная группа, которая в зависимости от формы клинического дефекта имеет разный уровень развития связной речи, как целостной психической деятельности. Поэтому детей старшего дошкольного возраста с дизартрией можно разделить на три группы:

- с фонетическими нарушениями,
- с фонетико-фонетическими нарушениями,
- с общим недоразвитием речи.

Для анализа состояния речи в каждой из указанных групп необходимо указать основное условие ее коммуникативности – связности высказываний в зависимости от формы речи (монолог и диалог).

Разберем каждую группу подробнее.

В первую группу входят дети старшего дошкольного возраста у которых отмечается нарушение звукопроизношения и просодики. При этом такие дети владеют связной монологической речью, определенный уровень словарного запаса, грамматический строй речи и фонематический слух у них сформирован, дети не испытывают затруднений в выполнении заданий на слуховую и произносительную дифференциацию звуков. Однако они испытывают некоторые трудности при произнесении слов сложной слоговой структуры и не редко проявляются дефекты озвончения, признак нарушения голоса.

Вторую группу составляют дети, у которых нарушения звукопроизношения и просодики сочетаются с незаконченным процессом формирования фонематического слуха. В этом случае страдает произносительная и слуховая дифференциация звуков. Дефекты звукопроизношения у детей считаются стойкими и расцениваются как сложные, полиморфные нарушения. При произнесении слов сложной структуры часто встречаются перестановки и другие погрешности. В диалогической речи таких детей присутствуют лексико-грамматические ошибки. Активный и пассивный словарный отстает от возрастной нормы, а

несогласованность имен существительных среднего рода с числительными и неспособность употреблять предлоги при словообразовании приводят ко множественным грамматическим ошибкам в монологической речи и употреблении в ней двухсловных, нераспространенных предложений.

Речевое недоразвитие у третьей группы детей старшего дошкольного возраста с дизартрией может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с проявлениями лексико- грамматических и фонетико- фонематических нарушений. Наиболее распространён у детей старшего дошкольного возраста ОНР третий уровень речевого развития, поскольку дети пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения. При такой речевой патологии отмечаются ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем, несформированность различных видов контроля и самоконтроля, невозможность усвоения соответствующих синтаксических средств построения развернутого сообщения, что в свою очередь приводит к отставанию в развитии связной речи и переходу от диалогической формы к контекстной.

Поскольку овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний, становится возможным с возникновением регулирующей, планирующей функций речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.К. Маркова и др.) и при наличии определенного уровня сформированности словаря и грамматического строя речи (Н.А. Головань, М.С. Лаврик, Л.П. Федоренко, И.А. Зимняя и др.), то у детей с дизартрией при ОНР третьего уровня нарушения особенно отчетливы при разных формах монологической речи – описании предметов, повествовании и коротких рассуждениях.

Таким образом, особенность развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией проявляется в зависимости от речевой патологии, проявляющейся в расстройствах фонетического и

просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие выраженного органического поражения головного мозга [5, с. 8].

Таким образом, основными нарушениями у детей при дизартрии являются – невнятная, невыразительная речь, плохая дикция, искажение и замена звуков в сложных по слоговой структуре словах, нарушение речевого дыхания и расстройство артикуляции, голосообразования, темпа, ритма, интонации и др. Данные нарушения могут вызывать семантические нарушения и затруднять коммуникацию, тем самым ограничивать речевые контакты ребёнка со взрослыми и сверстниками, препятствовать осуществлению полноценной деятельности общения.

Поэтому организация и содержание логопедической работы по формированию связной речи детей с речевой патологией – дизартрии рассматриваются в дошкольной логопедии в основном применительно к детям с ОНР (Р.Е. Левина, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, В.П. Глухов, В.К. Воробьева, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова) и определяются основными направлениями [49, 66]:

- коррекция лексико-грамматического строя речи,
- развитие понимания речи как основы речемыслительной деятельности,
- переход от пассивного речевого запаса к активному использованию словесных средств в разговорной и описательной речи,
- развитие речи как средства общения,
- включение связной речи в другие виды деятельности.

1.5 Теоретический анализ научных представлений об обследовании связной речи детей старшего дошкольного возраста дизартрией

В нашей стране очень много проведено исследований, посвященных проблемам развития связной речи детей старшего дошкольного возраста. Отечественная педагогика богата традициями обучения связной речи детей, которые были заложены ещё в трудах таких известных писателей как К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой.

Л.С. Выготский писал: «Речь есть могущественное средство анализа и классификации явлений, средство упорядочения и обобщения действительности» [17, т. 4, с. 65]. С помощью связной речи ребенок познает самого себя через понимание других людей, окружающих, через понимание социального опыта [6, 36]. Это обусловлено прежде всего ее социальной значимостью и ролью в формировании личности, поскольку именно в ней реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин и др.).

Авторы М.М. Кониная, А.М. Леушина, Л.А. Пеньевская, О.И. Соловьева, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, Е.А. Флёрина разработали методику развития связной речи, где указали особенности ее развития, условия обучения и овладения ею детьми старшего дошкольного возраста [37, 52, 69, 70, 71, 72, 77].

Содержание и методы обучения монологической речи дошкольников разрабатывались А.М. Бородич, Н.Ф. Виноградовой, Л.В. Ворошниной, В.В. Гербовой, Э.П. Коротковой, Н.А. Орлановой, Е.А. Смирновой, Н.Г. Смольниковой, О.С. Ушаковой, Л.Г. Шадринной и др.

К общим аспектам научных представлений об обследовании связной речи детей старшего дошкольного возраста относятся следующие виды связной речи: описание, повествование и элементарные рассуждения [11].

В теории В.П. Глухова, под описанием понимается сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности. Оно представляет собой относительно развернутую словесную характеристику предмета, явления, отображение его основных свойств или качеств,

данных «в статическом состоянии». Сообщение о фактах, находящихся в отношениях последовательности, носит название повествования. В повествовании сообщается о каком-либо событии, которое разворачивается во времени, имеет «динамику». Особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов (явлений), называется рассуждением. [20, с.5].

В каждой конкретной методике основные качества развития связной речи ребенка оцениваются по определенным критериям, которые устанавливает сам исследователь.

Так, например, в методике, разработанной Т.А. Фотековой [78], обследование связной речи проводится по двум этапам: составление рассказа по серии из пяти сюжетных картинок и пересказ прослушанного текста. Каждое из заданий оценивается по следующим критериям:

- критерий смысловой целостности,
- критерий лексико-грамматического оформления высказывания,
- критерий самостоятельности выполнения задания.

Обследование связной речи у дошкольников по методике О.Е. Грибовой [23, с. 96] начинается с выполнением следующих заданий на понимание ребенком связной речи на примере рассказов описательного и повествовательного характера:

- 1) составление описательного рассказа по впечатлению (по памяти);
- 2) составление описательного рассказа с опорой на объект или по картинке;
- 3) составление повествовательного рассказа по впечатлению;
- 4) составление повествовательного рассказа по сюжетной картинке;
- 5) составление повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок.

Кроме этого проводится диагностика связной речи, по пересказу и соотнесению текста и картинки с опорой на аудируемый текст:

- 1) пересказ описательного текста и/или ответы на вопросы;
- 2) пересказ повествовательного текста и/или ответы на вопросы;
- 3) сокращение (компрессия) текста;
- 4) соотнесения текста и картинки или объекта.

В ходе обследования определяется уровень сформированности у ребенка таких видов деятельности как говорение и аудирование, уровень сформированности языковых средств (словарный запас, грамматический строй речи, звукопроизношение). Критерием оценки в этом случае служит самостоятельность выполнения заданий.

Уровень сформированности связной речи можно определить и по методам обследования, которые предлагают Т.Б. Феличева, Т.В. Туманова и Г.В. Чиркина [75]:

- 1) составление рассказа по картинке;
- 2) составление рассказа по серии картинок;
- 3) пересказ;
- 4) составление рассказа-описания игрушки или предмета.

При такой форме обследования проводится анализ уровня связной речи по следующим критериям: объем рассказа, сохранение сюжетной линии, наличие всех частей повествования, пропуски членов предложения, использование сложных или простых предложений, помощь педагога, наличие в рассказе прямой речи, литературных оборотов.

Авторская диагностическая методика В.К. Воробьевой предлагает использование разнообразных тестов по определению уровня развития связной монологической речи у дошкольников с системными речевыми нарушениями [15].

Данная методика интересна тем, что она состоит из четырёх серий, включающих в себя от одного до трёх заданий:

Первая серия. Методы исследования репродуктивной связной речи:

- 1) задание пересказать текст как можно подробнее;
- 2) задание пересказать этот же текст, но кратко.

Вторая серия. Методы исследования продуктивных видов связной речи:

- 1) умения самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам – разложить серию сюжетных картинок в последовательности логического развития события;
- 2) умения реализовать найденную программу в цельное связное сообщение.

Третья серия. Методы изучения смыслообразующего компонента связной речи в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания:

- 1) составление продолжения рассказа по прочитанному зачину;
- 2) придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам, которые дети должны отобрать из общего банка предметных картинок;
- 3) самостоятельное нахождение темы и ее реализации в рассказах.

Четвертая серия. Методы исследования ориентировки в признаках связной речи: прослушать, сравнить два отрывка: небольшой по объему рассказ и нетекстовое сообщение (набор слов, отдельное предложение, деформированный вариант рассказа и т.д.) и определить, какой отрывок является рассказом.

Критериями оценки в каждом конкретном случае служат:

- 1) система шкалирования, которая позволяет выделить разные степени связности;
- 2) возможность адекватного создания рассказа соответственно найденной программе;
- 3) степень воплощения замысла в целое речевое сообщение и степень адекватности найденного замысла;

4) степень сформированности представления о том, что такое рассказ.

В основу предлагаемой О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной методики положены научные теории и взгляды психолога и лингвиста Ф.А. Сохина [73]. Методика О.С. Ушаковой по развитию связной речи и формированию речевых умений разработана для разных возрастных групп: младшей, средней, старшей и подготовительной.

В данной методике для детей старшего дошкольного возраста предлагаются следующие виды заданий:

- 1) пересказ литературных произведений;
- 2) составление описательного рассказа по картинке;
- 3) составление повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок;
- 4) составления историй-повествований;
- 5) коллективное составление связного высказывания;
- 6) рассказывание из личного опыта (описательные, повествовательные, контаминированные) на самостоятельно выбранную тему;
- 7) прослушивание фольклорных, литературных и музыкальных произведений;
- 8) составление сказок на основе парного сопоставления;
- 9) участие в импровизированном диалоге с новыми (разными) интонациями;
- 10) выполнение пластических этюдов, изображающих того или иного героя в разных ситуациях;
- 11) придумывание необычных окончаний к хорошо знакомым сказкам;
- 12) соединение (контаминация) сюжетов произведений разных жанров;

- 13) подбор синонимов, антонимов, определений, характеризующих персонажа, его настроение, состояние, действия и поступки;
- 14) драматизация наиболее интересных отрывков произведений;
- 15) развитие отдельных сценических навыков, исполнение (повторение) реплик героев;
- 16) рисование обстановки и условий, в которых действовали герои литературного произведения;
- 17) соотнесение содержания текста с характером музыкального произведения.

Качество связного высказывания оценивается по специальным критериям:

1. Содержательность.
2. Композиция высказывания: наличие структурных частей (начала, середины, конца), выстраивание сюжета в логической последовательности.
3. Грамматическая правильность построения простых и сложных предложений, правильное согласование слов в слово сочетаниях и предложениях.
4. Разнообразные способы связей между предложениями
5. Разнообразие лексических средств (использование разных частей речи, образных слов — определений, сравнений, синонимов, антонимов).
6. Звуковое оформление высказывания (плавность, интонационная выразительность, изложение в умеренном темпе) [73, с. 210].

Комплексного исследования связной речи детей приводится в методике В.П. Глухова [20, с. 11]. В данной методике используется серия заданий, которая включает:

- 1) составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;
- 2) составление предложения по трем картинкам, связанным по смыслу;
- 3) пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);

4) составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;

5) сочинение рассказа из личного опыта;

6) составление рассказа-описания.

Кроме этого, в программу обследования может быть включены задания с элементами творчества с учетом индивидуального уровня речевого развития ребенка:

1) окончание рассказа по данному началу;

2) придумывание рассказа на заданную тему.

Критериями оценки служат:

1. Особенности составленных фраз (смысловое соответствие, грамматическая правильность, наличие пауз, характер наблюдаемого аграмматизма и др.).

2. Степень сформированности навыков употребления отдельных (фразовых) высказываний (наличие фразы, адекватной предложенному заданию; особенности этой фразы).

3. Характер оказываемой ребенку помощи.

4. Степень самостоятельности при выполнении заданий.

5. Объем рассказа, связность, последовательность и полнота изложения; смысловое соответствие исходному материалу (тексту, наглядному сюжету) и поставленной речевой задаче, а также особенности фразовой речи и характер грамматических ошибок.

Таким образом, проблема развития связной речи детей старшего дошкольного возраста является актуальной проблемой развития современного общества, и является главной задачей речевого воспитания подрастающего поколения.

Дифференцированный подход к анализу и преодолению речевых нарушений является важным и ключевым принципом современной отечественной логопедии, поэтому вся коррекционная работа по формированию связной речи должна строиться согласно этому принципу.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Проведя анализ научно-исследовательской литературы и научно-теоретических исследований по теме психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией по формированию связной речи, мы установили, что главным требованием в современном дошкольном воспитании является подготовка ребёнка к обучению в школе и формирования у него предпосылок к учебной деятельности.

В связи с этим проблема психолого-педагогического сопровождения становится неотъемлемой частью всего педагогического процесса в целом, поскольку представляет собой комплекс мероприятий, направленный на оказание помощи ребёнку на определенном этапе его развития, а также в вопросе предупреждения возникающих у ребенка проблем в условиях образовательного процесса, воспитания у него качеств поведения, соответствующих нормам окружающего мира, на его социализацию в обществе.

Формирование связной речи в рамках психолого-педагогического сопровождения играет важную роль в развитии основ общения детей старшего дошкольного возраста со своими сверстниками, установлении связи между ними и окружающими людьми, а также в воспитании социально-благополучной, коммуникативной личности самого ребёнка.

Поскольку связная речь обуславливает не только успешность обучения ребёнка в школе, но и его социальную коммуникацию, то формирование связной речи необходимо для наиболее полного преодоления системного речевого нарушения, которым страдают дети старшего дошкольного возраста с дизартрией.

А так как дети старшего дошкольного возраста с дизартрией представляют собой неоднородную группу, которая в зависимости от формы клинического дефекта имеет разный уровень развития связной

речи, то и для обеспечения развития ребёнка в соответствии с нормой будет применяться та форма психолого-педагогического сопровождения, которая в первую очередь будет ориентирована на решение речевых проблем конкретного ребенка.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение определяет необходимость применения комплексного, системного, индивидуально-дифференцированного подхода, основанного на учете общих закономерностей и особенностей развития ребёнка старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Процесс сопровождения предусматривает преодоление первично нарушенных компонентов функциональной системы речи, вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов, и возможность овладения детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией навыками связной речи.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

2.1 Изучение и анализ состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Изучение научно-методической и учебно-программной литературы по коррекционно-педагогической работе, обеспечивающей развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, свидетельствует о том, что психолого-педагогическое сопровождение должно в себя включать решение вопросов не только обучения связной речи, но и необходимости проведения специальной работы с детьми и их родителями. Разработка педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией по формированию связной речи явилось основной задачей исследования, для чего и была проведена экспериментальная работа.

Целью эксперимента являлось выявление особенностей и уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в различных ситуациях речевой практики.

Задачами эксперимента явились:

1. Выбор методики диагностики связной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.
2. Определение основных критериев, характеризующих уровень сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.
3. Определение уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Анализ теоретических источников позволил определить критерии связности речи:

- объем рассказа (количество слов и предложений),
- умение составлять связный рассказ, выдерживая последовательную структуру текста (наличие всех частей в рассказе, связь предложений, структура предложения),
- последовательно излагать свои мысли с опорой на наглядный материал,
- воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст,
- соблюдать смысловое соответствие и поставленной речевой задаче,
- степень самостоятельности при выполнении задания (объем требуемой помощи от педагога).

Взяв за основу положение о том, что характеристиками любого вида развернутых высказываний (в описании и повествовании) является связность, последовательность и логико-смысловая организация высказывания, в экспериментальном исследовании мы использовали методику В.П. Глухова, которая позволяет провести анализ по данным характеристикам [20].

Уровень сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией определялся при выполнении следующих заданий:

- 1) составление предложений с опорой на сюжетную картинку,
- 2) составление предложений по трем картинкам, связанным одной тематикой,
- 3) составление рассказа по серии сюжетных картинок,
- 4) составление рассказа – описания,
- 5) составление рассказа (сказки) по заданной теме.

Экспериментальное исследование проводилось на базе дошкольных отделений образовательных учреждений г. Челябинска: МБОУ СОШ № 72, МБОУ Академический лицей № 95.

В исследовании приняли участие 8 детей старшего дошкольного возраста с дизартрией (таблица 1).

Таблица 1 – Список детей, принимающие участие в экспериментальном исследовании

Ф.И. ребенка	Заключение ПМПК
Дима Х.	дизартрия
Игнат С.	дизартрия
Рома К.	дизартрия
Матвей С.	дизартрия
Илья П.	дизартрия
Анастасия Л.	дизартрия
Михаил К.	дизартрия
Иван В.	дизартрия

В ходе экспериментальной работы нами были изучены медицинские и логопедические заключения детей из каждой группы для подтверждения клинического диагноза и уровня речевого развития.

Согласно заключениям специалистов, у детей экспериментальной группы (далее – ЭГ) отмечается небольшая неврологическая симптоматика в виде синдрома двигательной недостаточности, нарушения речевой моторики и внимания, что характерно для дизартрических расстройств. Отклонений физиологического слуха и зрения у детей ЭГ выявлено не было. Однако отмечаются частые заболевания в виде ОРВИ, у одного ребенка из группы выявлена нестабильность шейного отдела позвоночника, у трех детей выявлено незначительные отклонения голосовой функции – назальность.

По результатам логопедического обследования у детей ЭГ дизартрия. Нарушение речевого развития проявляется в следующем: у 100% детей - негрубые нарушения звукопроизношения, у 75% детей - недоразвитие фонематических процессов, у половины детей наблюдаются нарушения лексико-грамматического строя речи и мелкой моторики, у 75% детей - нарушения речевой фонации. Результаты обследования показали, что один ребёнок из ЭГ приближен к норме речевого развития, поскольку с ним проводится дополнительная индивидуальная логопедическая работа вне образовательного учреждения.

С целью подготовки детей к проведению исследования с детьми была проведена предварительно логопедическая работа по теме «Посуда». Данная предварительная работа проводилась в два этапа, данные приведены в Приложении 3.

При комплексном исследовании связной речи были отобраны специальные задания, включающие в себя составление различных связных высказываний – от единичной формы до составления рассказа-описания с элементами собственного творчества, дидактические материалы в виде сюжетных картинок и предметов. В качестве лексической темы была выбрана тема «Посуда».

Все высказывания и рассказы детей были записаны, проанализированы, обработаны по бальной системе обследования связной речи В.П. Глухова.

Рассмотрим более подробно каждое из заданий.

Задание 1. Цель: определение способности ребёнка к составлению смысловой, законченной фразы.

Процесс исследования: ребёнку предлагается внимательно рассмотреть демонстрационный материал и ответить на вопрос – задание.

Уровни связности речи испытуемых.

Высокий уровень (4 балла) — если ответ на вопрос – задание построен грамматически правильно, выдержано его смысловое и предметное содержание.

Средний уровень (3 балла) – если ответ недостаточно информативен, нарушается связь и порядок слов в предложении.

Средне-низкий уровень (2 балла) – если ответ составляется с помощью наводящих вопросов и присутствует пауза, характеризующая поиск правильного ответа.

Низкий уровень (1 балл) – отсутствие ответа, даже при наличии помощи.

Задание 2. Цель: определение способности ребенка к выстраиванию логико-смысловых отношений между предметами и возможности их продуцирования в виде связного высказывания.

Процесс исследования: ребенку предлагается внимательно посмотреть на картинки, сказать, что на них нарисовано, и самостоятельно составить предложение, в котором будут использоваться все предметы, изображенные на картинках.

Уровни связности речи испытуемых.

Высокий уровень (4 балла) – если ребенок самостоятельно назвал все предметы, сложил их в нужной последовательности и составил смысловое законченное предложение.

Средний уровень (3 балла) – имеются отдельные недостатки в смысловом построении предложений.

Средне-низкий уровень (2 балла) – ребенок затрудняется в правильности указания последовательности картинок, пользуется помощью, при этом составляет адекватное по содержанию предложение.

Низкий уровень (1 балл) – даже при наличии помощи, ребенок не может выстроить нужную последовательность и составить предложение.

Задание 3. Цель: выявление возможности ребенка к составлению связного рассказа по серии сюжетных картинок.

Процесс исследования: ребенку были предложены четыре сюжетные картинки по сказке К. Чуковского «Федорино горе» (Приложение 4). Давалось время внимательно их рассмотреть, выложить в нужной последовательности и составить связный рассказ.

Уровни связности речи.

Высокий уровень (4 балла) – рассказ составляется самостоятельно; озаглавлен; передаётся основное содержание картинки; используется разнообразный лексический материал, который правильно согласуется в предложениях (сложных и простых); имеются связки между предложениями. В рассказе передаётся взаимоотношение персонажей ближнего и дальнего планов картины, пространственно-временные и причинно-следственные связи между ними, предметами и действиями, их эмоциональное состояние. Рассказ имеет начало, середину и конец.

Средний уровень (3 балла) – если рассказ не озаглавлен; передаётся основное содержание картины, но есть неточности; лексический состав рассказов изобилует главными частями речи и прилагательными; используются простые и сложные предложения, но больше простые распространённые; определяются причинно-следственные связи, но нет описания взаимоотношений между персонажами, не передаётся их эмоциональное состояние. Но, в тоже время, рассказ имеет начало, середину и конец.

Средне-низкий уровень (2 балла) – если рассказ составляется с помощью наводящих вопросов; основной сюжет картинки передаётся фрагментарно. В основном просто перечисляются персонажи, изображенные на переднем плане картинки и их взаимодействия; не описываются причинно-следственные связи между персонажами и предметами, изображёнными на картинке. Наблюдаются лишние привнесения и фантазии, не связанные с ситуацией на картинке. В лексическом составе преобладают существительные и глаголы.

Предложения преимущественно простые распространённые и нераспространённые. Рассказ не имеет чёткого начала, середины и конца.

Низкий уровень (1 балл) – если рассказ составляется не самостоятельно, в нём отмечается включение посторонних данных, возникших по случайным ассоциациям. Сюжет картинки ограничивается перечислением некоторых персонажей, отдельных предметов. Отсутствуют связи и отношения между персонажами, предметами. Изложение материала хаотичное (перескок от одной мысли к другой). В лексико-грамматическом строе преобладают аграмматизмы. Предложения простые нераспространённые. Отсутствует начало, середина и конец рассказа.

Задание 4. Цель: выявление способности ребенка к составлению рассказа – описания натурального объекта.

Процесс исследования: ребенок самостоятельно выбирал предмет, внимательно прослушивал план рассказа, предложенный педагогом и согласно предложенному плану, составлял рассказ-описание.

Уровни выполнения задания оценивались по следующим характеристикам.

Высокий уровень (4 балла) – в рассказе-описании отражены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение, соблюдается логическая последовательность в описании признаков предмета Речь интонационно насыщена.

Средний уровень (3 балла) – рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета, отмечаются отдельные случаи нарушения смысловой и логической последовательности, речь ребенка сопровождается паузами.

Средне-низкий уровень (2 балла) – если рассказ описание составлен с помощью отдельных побуждающих или наводящим вопросам,

недостаточно информативен, в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета.

Низкий уровень (1 балл) – рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета, описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-описания.

Задание 5.

Цель: определение возможности ребенка к составлению самостоятельного рассказа, выявление его творческого потенциала, умения использовать предложенный текстовый материал (план рассказа) и наглядный предмет. Владение связной фразовой и монологической речью, умение передавать свои впечатления и эмоции.

Процесс исследования: ребенку предлагается придумать сказку по теме «Сказка о кружечке».

Уровни выполнения задания.

Высокий уровень (4 балла) – рассказ составляется самостоятельно; озаглавлен; передаётся основное содержание картинки; используется разнообразный лексический материал, который правильно согласуется в предложениях (сложных и простых); предложения связаны между собой по смыслу. В рассказе передаётся взаимоотношение персонажей ближнего и дальнего планов картины, пространственно-временные и причинно-следственные связи между ними, предметами и действиями, их эмоциональное состояние. Рассказ имеет начало, середину и конец.

Средний уровень (3 балла) – если рассказ не озаглавлен; передаётся основное содержание картины, но есть неточности; лексический состав рассказов изобилует главными частями речи и прилагательными; используются простые и сложные предложения, но больше простые распространённые; определяются причинно-следственные связи, но нет описания взаимоотношений между персонажами, не передаётся их

эмоциональное состояние. Но, в тоже время, рассказ имеет начало, середину и конец.

Средне-низкий уровень (2 балла) – если рассказ составляется с помощью наводящих вопросов; основной сюжет картинки передаётся фрагментарно. В основном просто перечисляются персонажи, изображенные на переднем плане картинки и их взаимодействия; не описываются причинно-следственные связи между персонажами и предметами, изображёнными на картинке. Наблюдаются лишние привнесения и фантазии, не связанные с ситуацией на картинке. В лексическом составе преобладают существительные и глаголы. Предложения преимущественно простые распространённые и нераспространённые. Рассказ не имеет чёткого начала, середины и конца.

Низкий уровень (1 балл) – если рассказ составляется не самостоятельно, в нём отмечается включение посторонних данных, возникших по случайным ассоциациям. Сюжет картинки ограничивается перечислением некоторых персонажей, отдельных предметов. Отсутствуют связи и отношения между персонажами, предметами. Изложение материала хаотичное (перескок от одной мысли к другой). В лексико-грамматическом строе преобладают аграмматизмы. Предложения простые нераспространенные. Отсутствует начало, середина и конец рассказа.

Критерии связности речи при составлении связного рассказа по серии сюжетных картинок и при самостоятельном составлении рассказа определялись путем подсчета баллов при выполнении задания.

Самостоятельность выполнения заданий определялась таким образом: если пересказ составлен самостоятельно, полностью передается содержание текста – 4 балла. Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы: «посмотри внимательно», «потрогай», «подумай», «какой он»), но полностью передается содержание текста – 3 балла. Эпизодической помощь, оказываемая экспериментатором

время от времени, но не более двух- трёх раз, отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента – 2 балла. Пересказ составлен по наводящим вопросам, связность изложения нарушена, ребёнок затруднялся в продолжении рассказа и не знает о чём говорить, нуждается в более эффективной помощи – 1 балл.

Объём рассказов определялся путём подсчитывания общего количество слов и предложений в детских рассказах.

Лексико-грамматическое оформление определялось путём подсчитывания ошибок в речи, количества и разнообразия использованных частей речи, видов предложений. Без ошибок – 4 балла, 10-15% ошибок – 3 балла, 15-20% ошибок – 2 балла, от 30 до 50 % – 1 балл.

Структурные компоненты рассказа (логичность и последовательность), определялись через выделение главного и второстепенного сюжета рассказа, определение взаимоотношений персонажей, изображенных на картинке, причинно-следственные и пространственно - временные отношения между объектами. Умение строить рассказы последовательно, логично, соблюдая композицию изложения.

Анализ результатов структурных компонентов рассказа проводился следующим образом: фраза составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание – 4 балла. Если у детей имеются отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации – 3 балла. Фраза составлена на основе предметного содержания только двух картинок. При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание – 2 балла. Ребенок не смог составить фразу высказывание с использованием всех картинок, несмотря на оказываемую ему помощь – 1 балл.

Активность, самостоятельность, интерес к общению, способность к обратной связи определялись через использование лексических средств для привлечения внимания слушающего, интонационное оформление связного высказывания, изменение основного тона (мелодика речи), понимание смысла высказывания, планирование высказывания, использование неязыковых средств (мимика, жесты и т.д.).

Результаты, полученные в ходе экспериментального исследования представлены в Приложении 5. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Анализ результатов проведения экспериментального исследования уровня сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Экспериментальная группа						
Ф.И. ребенка	Баллы					Уровень
	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	
Дима Х.	3	3	3	3	3	средний
Игнат С.	3	3	3	3	3	средний
Рома К.	4	4	3	4	3	высокий
Матвей С.	2	2	2	2	2	средне-низкий
Илья П.	2	2	2	2	2	средне-низкий
Анастасия Л.	2	2	2	2	2	средне-низкий
Михаил К.	3	3	2	2	2	средне-низкий
Иван В.	3	3	2	3	2	средний

(0 – 7 баллов) – низкий уровень; (8 –12 баллов) – средне-низкий уровень; (13 – 17 баллов) – средний уровень; (18 – 20 баллов) – высокий уровень.

Таким образом, в результате выявления общих и специфических, индивидуальных типологических особенностей и уровня сформированности связной речи у детей установлено:

1. С высоким уровнем – один ребенок (12,5%).
2. Со средним уровнем сформированности связной речи – три ребенка (37,5%).
3. Со средне-низким уровнем связной речи – четыре ребенка (50%).
4. Детей с низким уровнем связной речи не выявлено.

Характеристика уровней сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией представлена на рисунке 1.

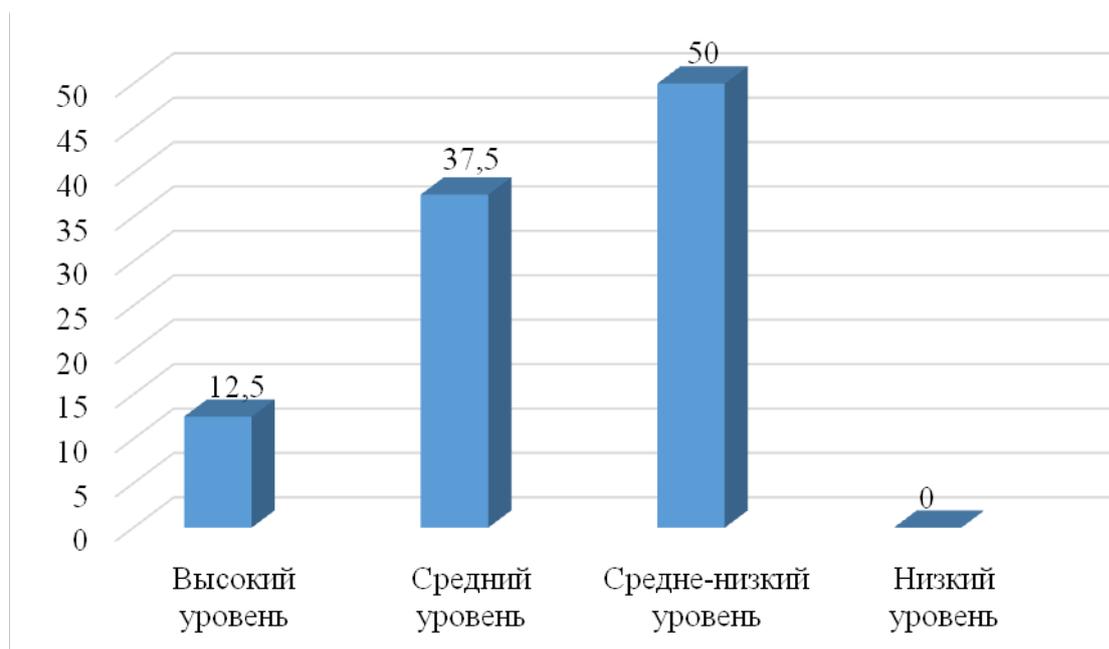


Рисунок 1 – Характеристика уровней сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в %

Рассмотрим более подробно результаты исследования:

- дети использовали 50% объема лексических средств,
- среднее количество слов в связном высказывании у детей ЭГ составляет 124 (50%), среднее количество предложений 16,5 (25%),
- 37,5% детей используют в речи прилагательные, числительные, наречия,
- смысловая законченность высказывания у детей – 62,5%,
- неполная структура предложений – 50%, связная речь детей упрощена, как правило это пропуски второстепенных членов предложения.

Количественный анализ критериев сформированности связной речи показал, что все дети очень посредственно используют в своей речи невербальные и вербальные средства (жестикулирование руками, изменение тембра, силы и громкости голоса), что свидетельствует о невозможности усиления значимости высказывания – 37,5%.

У 37,5% детей отмечается затруднения в самостоятельности высказывания, им требуется помощь взрослого. Остальные дети (62,5%) в такой помощи нуждались частично, в своей речи они использовали словесные пояснения «вот», «так» и т.д. Помощь взрослого они принимали охотно, только для того, чтобы установить эмоциональный и зрительный контакт (улыбка, кивок головы и т.д.) с целью поощрения взрослого.

У детей сопровождение связного высказывания мимикой отмечается в 50 % случаев. Такой низкий показатель можно рассматривать как проявление нарушения иннервации мимических мышц.

Лексико-грамматическое оформление при количественном анализе показал следующий результат – 50%. Недостаточность данного показателя является следствием недостаточных умений и навыков использования имеющегося у детей словарного запаса. Однако наличие в связной речи детей исправлений лексического и синтаксического оформления высказывания направленно на улучшение его качества и указывает на сформированность у них достаточного текущего контроля.

У 50% детей наблюдается недостаточное отражение в рассказе-описании характеристик предмета.

Для описания предмета они чаще всего используют простые оценочные слова, такие как «хорошая», «красивая», «большая или маленькая» и т.д. Также отмечалось, что дети недостаточно полно определяют качественные характеристики предмета (обозначение цвета, размера, величины и т.д.).

Дети затрудняются в подборе слов, что влияет на их количество в предложении и соответственно на объем рассказа – описания – у 37,5%

детей и его логического завершения у 62,5% детей. Неполная структура предложений встречается у 50% детей.

Все дети передали смысл рассказа-описания. В рассказе описании натурального объекта у детей наблюдались паузы хезитации. У 50% детей они были непродолжительные по времени и демонстрировали лишь затруднения в планировании рассказа. А у 50% детей они были длинные, и



указывают на затруднения в планировании и актуализации лексико-грамматических средств. Количественный анализ уровня связной речи представлен на рисунке 2.

Рисунок 2 – Количественный анализ уровня связной речи %

По результатам анализа можно сделать вывод.

Дети ЭГ частично владеют принципами построения связного высказывания. Этим и объясняется факт средне-низкого уровня развития связной речи у большинства детей. В речи дети не всегда используют все виды связи: грамматические, лексические, семантические. Общие особенности связной речи всех детей связаны с недостаточностью формирования речевых навыков и речевых умений. Затруднения в выборе языковых средств для передачи содержания (преобладание глагольной

лексики, замедление темпа речи, вследствие произносительных трудностей, длительных пауз обдумывания и выбора слов) и недостаточность логической последовательности развёртывания высказывания снижает информативность связной речи. На недостаточность связности речи детей указывают нарушения применения интонационных и неязыковых средств.

К индивидуальным особенностям детей ЭГ относится постоянная помощь, оказываемая им учителем- логопедом, при составлении рассказов. Им требовалась поддержка учителя-логопеда, после которой рассказ или дополнялся новой информацией, или оставался без изменения. Они не продумывали высказывания, в связи с чем их ответы характеризуются импульсивностью, наличием побочных ассоциаций.

Интерес к составлению рассказов у 37,5% детей был непродолжительным. Они отвлекались, задавали при этом вопросы, часто перебивали. Наблюдалась вялость и быстрая утомляемость. Также у этих 50% детей отмечалось отсутствие познавательного интереса к происходящему действию. Им оказалось труднее подчинить свои эмоциональные реакции требованиям педагога.

Уровень составления рассказов по сюжетным картинкам у детей был низкий. В их рассказах отмечались частые повторения одних и тех же слов, в предложениях иногда пропускались значимые слова-связки, отмечалось большое количество вымысла, фантазий. Дети с трудом используют прямую речь и строят грамматически сложные предложения. В заданиях, которые ограничивают речевую деятельность определенными рамками, когда требуется обдумывание, четкие формулировки, точное словесное оформление, у детей наблюдалось снижение речевой активности, трудности в подборе слов, неточное их употребление.

В рассказах-описаниях натурального объекта дети в большинстве случаев не выделяли существенные признаки (обобщающие слова), для них характерен бедный объём активного словаря, они редко используют

прилагательные во всех рассказах. Признаки величины, формы натурального предмета детьми этой группы указывались только после наводящих вопросов педагога. Отмечалась непоследовательность в изложении, смысловое несоответствие частей высказывания, их искажение.

Дети часто не сохраняли основной сюжетной линии в пересказе своих действий, нет последовательности, соскальзывают на второстепенные детали.

Качественный анализ уровня связной речи в экспериментальном исследовании показал, что дети старшего дошкольного возраста с дизартрией независимо от степени сформированности языковых средств затрудняются использовать базовые речевые критерии (лексические и грамматические), а также не обладают способностью передавать значимую информацию в связной речи.

Трудности формирования связной речи у детей с дизартрией указывают на недостаточность речевых навыков, обусловленную низкой автоматизацией просодических, лексических и грамматических средств.

2.2 Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в процессе формирования связной речи

Проведенное исследование показало необходимость разработки и реализации специальных педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в процессе формирования связной речи и включение их в организацию учебно-воспитательного процесса, направленного на обучение и коррекцию в овладении связной речью.

Психолого - педагогическое сопровождение в условиях дошкольного учреждения предполагает оказание комплексной педагогической помощи

на основе взаимодействия всех субъектов коррекционно-развивающего процесса (ребенок с дизартрией, родители, педагоги, психологи, специалисты ДОУ).

В связи с этим основной задачей является активное взаимодействие педагога, воспитателя, психолога, родителей и ребенка, направленное на получение эффективного результата – на формирование связной речи через способы приобретения, переработки и продуцирования информации.

Нами определены направления работы, реализуемые совместно со специалистами дошкольного учреждения:

1. Определение содержания и методов коррекционно-развивающей работы по формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.
2. Разработка комплекса упражнений по формированию связной речи.
3. Разработка методического материала для воспитателей дошкольного учреждения по сопровождению детей в процессе формирования связной речи.
4. Определение содержания информационно-консультативной работы с родителями по формированию связной речи.
5. Применение современных технологий арт-терапии в обучении детей связной речи.

Охарактеризуем каждое из выделенных нами педагогических условий.

Коррекционно-педагогическая работа является основным элементом системы психолого-педагогического сопровождения. В научной литературе имеются указания на её теоретическое и практическое значение для развития ребёнка с нарушениями речи. (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, С.А. Миронова, М.Р. Битянова, А.М. Леушина и др.) [25, 45, 75, 10, 37]. В свете реализации Федерального государственного стандарта коррекционно-педагогическая работа по формированию связной

речи является составной частью программы для детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями [75].

В этой связи, методы коррекционно-педагогической работы, представленные в трудах ученых Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной и др. в процессе формирования связной речи, являются неотъемлемой частью содержания, поскольку определяют формирование сознательного отношения детей к собственным высказываниям, осознанному применению полученных речевых навыков в различных ситуациях.

В системе психолого-педагогического сопровождения детей с дизартрией формирование связной речи приобретает особое значение из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу, становится главной конечной целью всего коррекционного процесса, целью трудно достижимой, требующей длительной кропотливой работы логопеда.

Поэтому в коррекционную работу был включен комплекс упражнений по формированию связной речи, овладению богатейшим словарным запасом языка, овладению грамматическим строем, а также практическое их применение, а именно – умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный рассказ.

Для решения поставленных задач было определено пять разделов, включающие в себя определенный тип занятий, последовательность которых обеспечивала усвоение навыков связной речи, а организационные формы, периодичность и место проведения занятий позволили реализовать их совместно с учителем-логопедом, воспитателем, родителями и ребенком.

Структура каждого занятия была представлена организационным, основным и заключительными этапами.

Задачей организационного этапа – включение ребёнка в целенаправленный процесс формирования связной речи. На основном и

заключительном этапах основные задачи решались посредством выполнения детьми конкретного задания.

Нами были использованы современные методы и приёмы коррекции просодических (интонационных) средств [42, 51], формирования интонационных конструкций [3, 39], построения грамматических конструкций – метод программированного построения высказывания: кто? что? что делает? и т.п. [25], пиктографический метод [29], классические работы в области детской ар-терапии [26], формирования психических процессов [40, 47, 48, 62].

Рассмотрим каждые из разделов более подробно.

Раздел 1. В основе методики предложено использование сюжетной картинки и ее отдельных частей, которые составляют смысловую организацию предложений, и обеспечивают построение последовательности действий в описательном рассказе (Приложение 6). Используются простые сюжетные картинки, по которым можно составить простой рассказ из 3-5 предложений. Каждая мини-картинка – это изображение предмета и его графически-синтаксическая роль в предложении (подлежащее). Каждая мини-картинка со стрелками – это основное действие предмета и его графически-синтаксическая роль в предложении (сказуемое). Все остальные члены предложения представлены в виде геометрических фигур – треугольники (предлоги), прямоугольники и его графически-синтаксическая роль в предложении (прилагательные).

Ребенку предлагается внимательно рассмотреть картинку. Из предложенных далее элементов мини-картинок выбрать только, те, на которых изображены предметы, соответствующие сюжетной картинке. Предлагается ребенку описать каждую картинку последовательно, выстраивая «схему» предложения. Каждое новое предложение начинается с той картинки с какой закончилось предыдущее. Поочередно выстроить

всю цепочку из отдельных предложений в единое целое – рассказ (Приложение 7).

Раздел 2. Данный вид работы представляет собой составление предложений с опорой на сюжетные картинки, установление причинно-следственных связей между ними и составление связного высказывания. Каждая картинка представляет собой фрагмент (часть сюжета), который необходимо воспроизвести, соблюдая последовательность и смысловую составляющую темы.

Ребенку предлагается внимательно ознакомиться с представленными картинками. Ребенок должен разложить картинки по смыслу и содержанию. Уметь целостно воспринимать сюжетную линию, выстраивать причинно-следственные связи и актуализировать свой словарный запас. По каждой картинке надо составить предложения используя картинки – схемы. На основе предложений ребенок должен составить рассказ по данному сюжету (Приложение 8, 9).

Раздел 3. Работа по данной методике строится на основе смысловой организации последовательности действий, представленных на сюжетных картинках (Приложение 10). Каждая картинка – это отдельный сюжет, который необходимо связать между собой в одну тематическую композицию. Для этого ребенку предлагается внимательно прослушать рассказ, и запомнить о ком, или, о чем в нем говорится. Из предложенных сюжетных картинок выбрать и последовательно разложить те, которые соответствуют смысловой тематике рассказа. К каждой картинке предлагается составить небольшой по объему текст из 4-6 предложений (Приложение 11).

Раздел 4. Данная методика представляет собой рассказ – описание, представляющий последовательное составление предложений описательного характера признаков предмета или явлений. Каждое предложение может содержать в себе несколько перечислений признаков предметов. Каждые предметы могут сопоставляться между собой, либо

наоборот – противопоставляться. При использовании данной методики структура предложений остается неизменной. Также должен сохраняться общий смысловой план и тематика рассказа. Кроме этого могут быть использованы средства арт-терапии, позволяющие детям самостоятельно создавать предметы описательного рассказа. Выбор методики арт-терапии и темы остается за педагогом. Для составления плана – «опоры» в качестве дидактического материала предлагается использовать картинки-символы, картинки-схемы, или мини-картинки.

На первоначальном этапе ребенку предлагается рассмотреть план-«опору» рассказа, составленный последовательно из картинок-схем предложений. Ребенок самостоятельно должен назвать все графические обозначения (предмет, действие, признаки). Для обозначения признаков предмета используются картинки – символы, разделенные по категориям сенсорного восприятия (зрительного, тактильного, слухового) (Приложение 12). Простейшим вариантом служит пример составления рассказа-описания по предложенному плану, для закрепления навыка при определении последовательности описания признака предмета.

На втором этапе реализации данной методики используются методы арт-терапии, после чего ребенку предлагается составить описательный рассказ о предмете или явлении. Если ребенок затрудняется с ответом, ему предлагается первоначальный план-опора (Приложение 13).

Раздел 5. Главное содержание данной методики основывается на использовании представлений детей об окружающем их мире, конкретных образов людей, явлений природы, событий, действий.

Ребенку предлагается внимательно прослушать текст. В помощь ему предлагаются картинки-мнемотаблицы по заданной лексической теме. Ребенок, опираясь на образы памяти устанавливает причинно-следственные связи, делает выводы, из отрывочных представлений на основе возникающих ассоциаций он вспоминает и составляет целостный и

связанный рассказ близкий по смыслу к содержанию текста (Приложение 14).

В ходе реализации задач по формированию связной речи нами были предложены рекомендации для воспитателей учреждений дошкольного образования основанные на методе работы над искусством продуцирования художественного слова.

Художественное слово выступает не только как средство воспитания речевой выразительности – оно приучает детей видеть, думать, оценивать, увлекаться идеей, темой, понимать стихотворение, рассказ, сказку. Особое значение приобретает богатый литературный материал, позволяющий обогатить лексику ребенка мире.

Художественные тексты по лексическим темам занятий представлены в Приложении 15.

Одним из важных условий психолого-педагогического сопровождения является тесное взаимодействие учителя-логопеда и родителей. Консультирование – педагогическое условие информационно-консультативной деятельности, направленное на оказание помощи родителям в вопросах обучения и воспитания ребенка в вопросах преодоления трудностей в процессе формирования связной речи.

Эта форма работы помогает более подробно и понятно познакомить родителей с методами логопедического воздействия на разных этапах коррекционной работы. В ходе консультирования родителям предоставляется информация об особенностях речевого развития ребенка, результатах логопедического обследования, советы в решении возможных проблем. Учитель-логопед ведет разъяснительную работу по методам и приемам работы с ребенком вне дошкольного учреждения. Дает рекомендации по алгоритму выполнения ребенком заданий. Учит правильно выстраивать эмоциональный фон, проявлять терпение. Повышение педагогической компетентности родителей в вопросах формирования связной речи осуществлялось согласно календарному плану

взаимодействия учителя-логопеда с родителями, представленного в Приложении 16.

Применение современных технологий арт-терапии в обучении детей связной речи позволяет повысить эффективность коррекционной работы и реализовать принципы здоровьесбережения, создает условия для смены видов деятельности детей.

Целью проекта «Творческая деятельность» стало формирование у детей представлений о взаимосвязи и взаимодействии всех компонентов речевой системы, а также о том, что изменение одного из компонентов влечет за собой изменения характеристик другого и соответственно изменение цели связного высказывания.

Проект реализовывался на групповых занятиях с включением детей в конкретное практическое действие, требующее погружение в творчество.

Выбор творческого задания был обусловлен следующими моментами. Во-первых, связная речь представляет собой комбинацию разных типов речи – описания, повествования, рассуждения. Во-вторых, для реализации задачи дети должны использовать языковые средства, наиболее полно передающие информацию, а также обеспечивающие понятность связного высказывания. В-третьих, связная речь без использования наглядной основы более контекстная, протекает с большей степенью произвольной саморегуляции.

Поэтому при подготовке к работе на данном этапе нами были проанализированы теоретические основы зарождения и практики гончарного искусства и техники рисования на пене «Фоэм» в переводе с англ. («пена»), как новых инновационных методик арт-терапии по развитию основных компонентов речевой системы.

Кроме этого, совместно с родителями нами были проведены занятия в гончарной мастерской «Счастье рядом». Мы наглядно продемонстрировали им работу, направленную на формирование связной речи, с последующим оказанием консультативной помощи по проблеме.

Используемые в настоящее время приемы и методы работы на гончарном круге направлены на развитие мелкой моторики рук, чувственного опыта и практической деятельности, пробуждающие в ребенке потребности говорить.

Для успешного развития связной речи необходима тесная связь слова с чувственным опытом. Отсутствие связей между словом, образом и действием затрудняет формирование мыслительных операций и развитие связной речи у детей.

Наиболее важными для развития связной речи являются совместные упражнения по созданию предмета гончарного искусства и формирование речевой деятельности, в ходе составления рассказов.

Л.С. Волкова отмечает, что «при речевой деятельности сливаются все умения – и в области словаря, и на уровне предложения, и по логике и композиции» [14].

Работа над связной речью проходит в тесном контакте педагога и ребенка. Задача педагога – научить ребенка сосредотачиваться на выражении многочисленных признаков предмета, их описании, изложении своих практических действий при изготовлении простейших поделок на гончарном круге, обсуждении увиденного, составлении рассказов, сказок.

Таким образом, создавая условия, побуждающие детей к высказыванию, педагог может формировать их речевую деятельность, обеспечить правильное построение предложений, высказываний в определенной композиционной форме, выражать свои мысли точно и ясно, создавать предпосылки для овладения детьми связной речью.

Использование технологий рисования на пене имеет ряд преимуществ:

во – первых в ходе работы можно изменять замысел или сюжет картинки, путем придания другой формы предмету или пене;

во – вторых, изменять рисунок, дополнять новыми элементами, красками;

в – третьих, рисунок на пене можно трансформировать – переводить его на чистый лист бумаги.

Это красиво, быстро и очень увлекательно, поскольку техника «Фоэм» обладает уникальным свойством – сочетание материалов и других техник арт-терапии (рисование, лепка, аппликация). В процессе занятий решаются не только поставленные задачи по развитию связной речи, но и формирование умений, способствующих ее развитию (внимание, логическое мышление, воображение, зрительное и слуховое восприятие, умение действовать по словесной инструкции, самостоятельно достигать поставленной цели, умения самоконтроля, выдержка и терпение, усвоение правил конструкции и продуцирования связной речи).

Итогом занятий по формированию связной речи в данном проекте является:

- самостоятельное продуцирование связного высказывания с опорой на предмет творческой деятельности,
- коллективное обсуждение и непосредственное участие каждого ребенка в ходе дискуссии,
- возникновение потребности сделать сообщение, составить рассказ, дать описание на основе конкретной деятельности ребёнка,
- потребность поделиться своими ощущениями и впечатлениями.

Важным условием эффективности предлагаемых педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией по формированию связной речи – это содержательная и организационная их взаимосвязь. А основной организационной формой реализации содержания данной работы явилось сотрудничество со всеми участниками образовательного процесса.

Таким образом, использование предложенных педагогических условий дает возможность для усвоения детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией навыков связного высказывания и способов

эффективного формирования связной речи. Специально отобранные педагогические условия способствуют формированию связной речи и дают возможности нормального речевого развития в будущем.

2.3 Анализ результатов экспериментальной работы

Экспериментальная работа проводилась с сентября 2018 года по май 2019 года. Для исследования были взяты восемь детей, которые принимали участие в первом этапе эксперимента. Для контрольного эксперимента дети были поделены на две группы: экспериментальную (далее – ЭГ2) и контрольную (далее – КГ2) по четыре ребенка в каждой.

У дошкольников экспериментальной группы развитие связной речи осуществлялась при соблюдении выделенных нами педагогических условий.

Наши рекомендации использовались учителем - логопедом для проведения индивидуальных и подгрупповых занятий, воспитателем и специалистами ДОУ в организации воспитательно-образовательной работы. Педагогами были отмечены положительные изменения в сформированности всех компонентов, исследуемых в работе.

Целью контрольного эксперимента была оценка эффективности экспериментальной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Детям были предложены те же задания, что и при первоначальном диагностическом обследовании.

Эффективность предложенной коррекционно-педагогической работы оценивалась с помощью сравнительного анализа результатов обучения детей в ЭГ2 и КГ2. Анализ результатов контрольного исследования представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Анализ результатов контрольного исследования уровня сформированности связной речи детей экспериментальной и контрольной групп

Экспериментальная группа						
Ф.И. ребенка	Баллы					Уровень
	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	
Дима Х.	4	3	3	4	4	средний
Игнат С.	4	3	3	4	3	высокий
Рома К.	4	4	4	4	4	высокий
Матвей С.	3	2	2	3	3	средний

Продолжение таблицы 3

Контрольная группа						
Илья П.	3	2	2	3	2	средне-низкий
Анастасия Л.	3	2	2	3	2	средне-низкий
Михаил К.	3	3	2	3	2	средний
Иван В.	3	3	2	3	2	средний

Таким образом, в контрольном эксперименте установлено, что уровень развития связной речи в ЭГ2 выше, чем в КГ2.

1. С высоким уровнем развития связной речи – два ребенка ЭГ2 (50%).

2. Со средним уровнем развития связной речи – четыре ребенка. В этот состав вошли два ребенка из ЭГ2 (50%) и два ребенка из КГ1 (50%).

3. Средне-низкий уровень сформированности связной речи у двух детей КГ2 (50%).

4. Детей с низким уровнем развития связной речи не выявлено.
Данные представлены на рисунке 3.

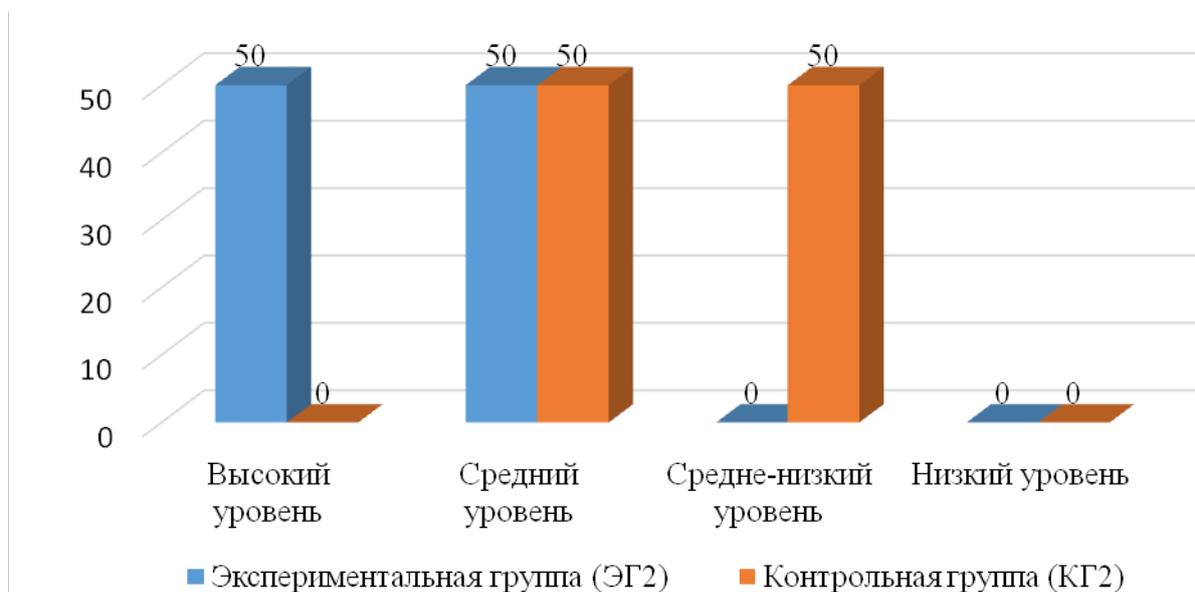


Рисунок 3 – Сравнительная характеристика уровней сформированности связной речи детей экспериментальной и контрольной групп в %

Количественный анализ уровня сформированности связной речи после проведения экспериментальной работы приведен на рисунке 4.

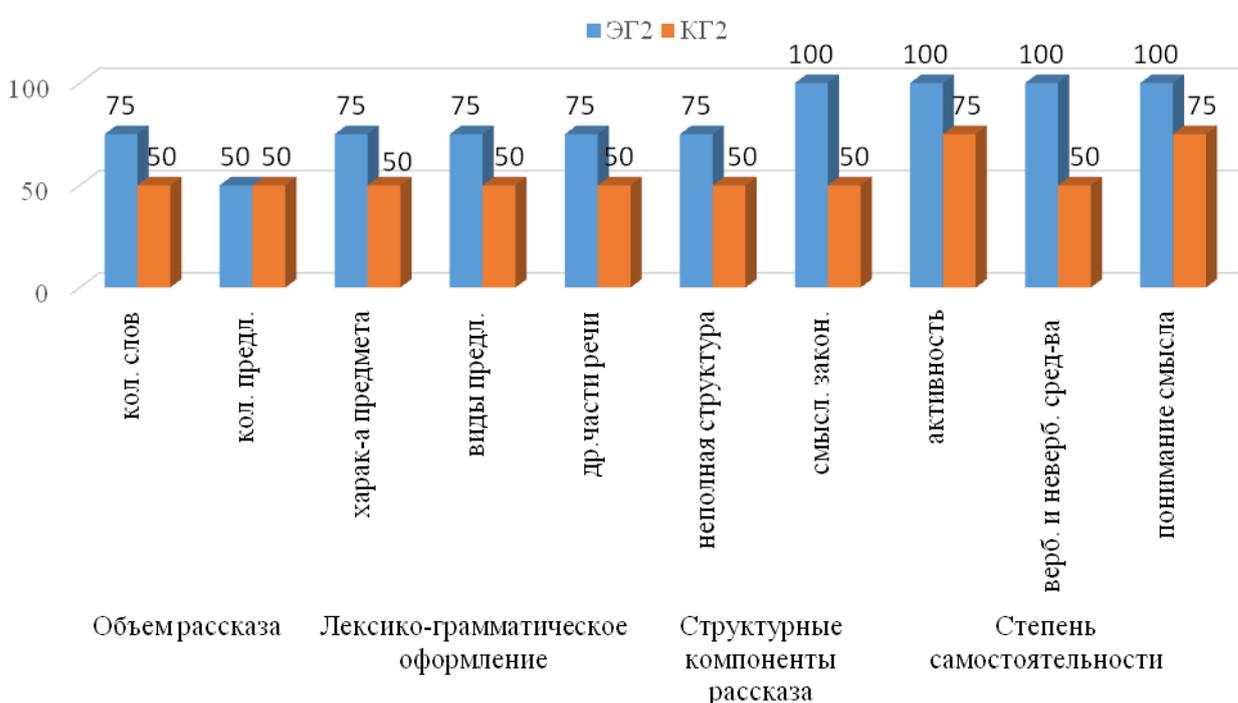


Рисунок 4 – Количественный анализ связного высказывания после проведения контрольного среза в экспериментальной и контрольной группах

По результатам, приведённым на рисунке, мы видим, что в связной речи детей КГ2 снижение объема высказывания связано с недостаточностью лексических средств (количество слов и предложений).

При изучении результатов связной речи детей ЭГ2 была установлена положительная динамика в употреблении языковых средств для продуцирования информации и обозначения структуры связного высказывания. Лексико-грамматические средства этими детьми используются в полной мере. При составлении рассказа дети использовали план-опору связного высказывания, что указывает на формирование у них оперативной памяти и умений удерживать информацию при высказывании. Поэтому дети смогли дать название рассказу, выделить и обозначить главных героев (предметы), дать им название, признаки, указать последовательность действий, раскрыть и описать содержание рассказа.

Дети КГ2 недостаточно используют для передачи информации лексические единицы. При достаточном усвоении лексико-грамматических средств дети этой группы затрудняются в их активном использовании, отмечается неуверенность в последовательном раскрытии темы основной части высказывания и ее содержательной стороны.

У детей КГ2 встречаются грамматические паузы и паузы хезитации, которые приводят к нарушению плавности речи, замедлению темпа, повтору отдельных слов, исправлению неудачно начатого высказывания, нарушению ритма дыхания. Данные показатели указывают на затруднения в лексико-семантическом и синтаксическом выражении речевого намерения. Также отмечается отсутствие интонационной окраски речи, которая отмечает начало и конец высказывания. Зона последнего ударного

слога предложения не выделяется мелодическим способом (музыкальным ударением). Чаще всего речь ровная, эмоционально не выраженная.

В связной речи детей ЭГ2 паузы непродолжительные и свидетельствуют о контроле за собственным высказыванием при выборе смысловой единицы, предупреждением и исправлением ошибок. Дети ЭК2 в связной речи хорошо используют интонационное оформление, что указывает на сформированность смыслового начала и окончания речи. Интонационные средства этими детьми используются в полном объеме. Для привлечения внимания собеседника, дети в связной речи используют неязыковые средства выразительности (мимику, жесты и др.), тем самым усиливая ее коммуникативную направленность.

Все дети обеих групп активно включаются в творческий процесс и соответственно процесс общения. Дети ЭГ2 активно продолжают проявлять самостоятельность не только в практической деятельности, но и в выборе языковых и неязыковых средств при общении. Умеют действовать по инструкции. А у детей КГ2 выявлено снижение самостоятельности и активности. Этим детям требуется наглядная опора и помощь взрослого, они чаще обращаются за помощью.

При продуцировании высказывания, связанного с объектом творческой деятельности установлено, что дети КГ2 испытывают трудности при планировании и развёртывании связного высказывания, они делают длительные паузы, обдумывают свою речь. Это связано с нарушением логической последовательности высказывания, необходимостью выполнения практических действий для передачи информации. Выявленные особенности самостоятельного связного высказывания, указывают на недостаточную контекстность связной речи детей КГ2, её ситуативный характер.

Дети ЭГ2 меньше используют опору на конкретную ситуацию для репрезентации темы.

Сравнительный анализ всех критериев указывает на более высокий уровень сформированности связной речи у детей ЭГ2.

В отличие от детей КГ2 у детей ЭГ2 быстрее формируются навыки связной речи, выраженные в передаче семантики высказывания, выделения значимой информации и привлечения внимания слушающего, активности, самостоятельности.

Таким образом, процесс психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией может успешно реализовываться лишь при определенных педагогических условиях, которые являются совокупным результатом целенаправленной коррекционной, организационной и консультативной работы по формированию связной речи. Реализации педагогических условий позволит усовершенствовать процесс психолого-педагогического сопровождения, привлечь новейшие педагогические, технологические ресурсы и вывести его на новый уровень.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Мы изучили исходное состояние связной речи у дошкольников. Определили параметры исследования, выделили критерии, характеризующие уровень овладения детьми навыками связной речи, были подобраны методики диагностики связной речи дошкольников с дизартрией.

На первом этапе эксперимента уровень развития связной речи в контрольной и экспериментальной группах был практически одинаков. Отмечались затруднения с выполнением заданий.

Мы проанализировали полученные данные, изучили методические рекомендации по формированию связной речи у детей с дизартрией. С целью преодоления выявленных проблем, мы определили педагогические условия необходимые для развития связной речи старшего дошкольного возраста с дизартрией. Это позволило достичь положительных результатов. По итогам проведенной работы у детей отмечается положительная динамика в развитии связной речи.

По сравнению с контрольной группой у детей экспериментальной группы уровень развития связной речи стал выше. Задания, предлагаемые для повторного исследования уровня развития связной речи не вызывали у детей экспериментальной группы затруднений, которые наблюдались при первичном исследовании. По итогам проведенной работы у детей экспериментальной группы отмечено умение самостоятельно и последовательно излагать свои мысли с опорой на наглядный материал. Было отмечено улучшение при составлении связного рассказа и при пересказе текста.

Таким образом, можно сделать вывод, что организация психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в процессе работы по развитию связной речи осуществляется наиболее эффективно при соблюдении комплекса педагогических условий: организации специальной работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, отбор содержания обучения, использование оптимальных приемов и методов организации учебного процесса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Связная речь, как средство социального общения выполняет главную и первостепенную функцию – способность вступать в коммуникацию с собеседником в процессе речевой деятельности. Поэтому отклонения в развитии данной способности у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией затрудняет становление других функций речи – логического мышления и эмоционального развития. В нашем исследовании были изучены способы психолого-педагогического сопровождения по формированию связной речи как единства тематических, смысловых и структурных компонентов в разных ситуациях. Описание критериев оценки связности речи, позволило нам определить ее уровень у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Каждый критерий рассматривался как совокупность языковых и неязыковых средств в структурно-семантическом оформлении высказывания. Нами было установлено, что уровень связности речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией снижен, поскольку обусловлен клиническими нарушениями и не зависит от речевой ситуации. Данные нарушения проявляются прежде всего в недостаточности интонационного, структурно-логического и семантического оформления высказывания.

С целью повышения уровня связности речи нами были разработаны и апробированы педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, направленные на формирование связной речи, как средства социального общения.

Таким образом, процесс психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией по развитию связной речи осуществляется наиболее эффективно при соблюдении ряда педагогических условий, связанных с организацией специальной работы,

отбором содержания обучения и использованием оптимальных приемов и методов (арт-терапия).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников [Текст] : учеб. пособие для вузов / Э. М. Александровская, Н. И. Кокурина, Н. В. Куренкова. – Москва : Академия, 2002. – 253 с.
2. Алмазова, А. А. Обучение построению письменного текста учащихся школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи [Текст]: дис. канд. пед. наук / А. А. Алмазова. – Москва : 1998. – 199 с.
3. Артемов, В. А. Об интонации [Текст]: В сб.: «Вопросы интонации» / В. А. Артемов. – вып. 3-4. – Москва : 1953.
4. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей. Формирование грамматического строя речи [Текст] : А. Г. Арушанова. – Москва : Гном, 2004. – 287с.
5. Архипова, Е. С. Стертая дизартрия у детей [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 319 с.
6. Ахутина, Т. В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет. Приложение: протоколы обследования [Текст] : Т. В Ахутина. – Москва : Издательство «Изд. В. Секачев», 2016 – 211 с.
7. Бабина, Г. В. Логопедия. Дизартрия [Текст] : Учебно-методическое пособие / Г. В. Бабина, Л. И. Белякова, Р. Е. Идес. – Москва : МПГУ, 2016. – 104 с.
8. Барина, Е. А. Лингвистические основы методики развития связной речи [Текст] / Е. А. Барина // Развитие речи учащихся: Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Ленинград : 1971. – 453 с.
9. Белякова, Л. И., Волоскова, Н. Н. Логопедия. Дизартрия [Текст] : – Москва : Гуманитар, изд. Центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
10. Битянова, М. Р. Психология в школе: содержание и организация работы [Текст] : Москва : 2000.
11. Бородич, А. М. Методика развития речи детей [Текст] : / А. М. Бородич – Москва : Просвещение, 1981.— 256 с.
12. Винарская, Е. Н. Дизартрия и ее топико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга (в соавт.) [Текст] : Ташкент : 1973.
13. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития эмоциональных предпосылок освоения языка: Кн.для логопеда [Текст] : – Москва : Правда, 1987. – 159 с.
14. Волкова, Л. С. Логопедия. Дизартрия [Текст] : / Под ред. Л.С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 191 с.
15. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – Москва : 2006 – 158 с.
16. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] : – 5-е изд. / Л. С. Выготский. — Москва : Изд-во «Лабиринт», 1999. – 352 с.
17. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка [Текст] : / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во «Эксмо», 2004. – 512 с.
18. Выготский, Л. С. Основные проблемы современной дефектологии [Текст] : / Собрание сочинений т. 5.
19. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] : / А. Н. Гвоздев. – Москва : 1961. – 417 с.

20. Глухов, В. П. Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с системным речевым недоразвитием [Текст] : / В. П. Глухов. – «МПГУ», 2017.
21. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов. – Москва : 2005. – 351 с.
22. Даль, В. И. Толковый словарь живого русского языка [Текст] : в 4 т. – Москва : 2008. – 272 с.
23. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования [Текст] : Методическое пособие. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
24. Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Текст] / Н. И. Жинкин. – Москва : 1958. – 370 с.
25. Жукова, Н. С. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Екатеринбург : Литур, 2006. – 320 с.
26. Зайцева, С. В. Художник без кисти [Текст] : Рабочая программа внеурочной деятельности художественного направления Электронный ресурс – Режим доступа loiro.ru/files/pages/page_137_0834.docx.
27. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности: избр. психол. труды [Текст] / И. А. Зимняя – Москва : Изд-во Моск. психол.- соц. ин-та; Воронеж : МОДЕК, 2001. – 432 с.
28. Казакова, Е. И., Тряпицына, П. П. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века) [Текст] / Санкт-Петербург : 1997.
29. Коновалова, Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников [Текст] / Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2000.
30. Ладыженская, Т. А. Анализ устной речи учащихся 5-6 классов [Текст] / Т. А. Ладыженская. – Москва : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – 135 с.
31. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина. – Москва, 1961. – 311 с.
32. Левина, Р. Е. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : избранные труды Р.Е. Левина // ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – Москва : АРКТИ, 2005. – 224 с.
33. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р. Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 1967.
34. Лепская, Н. И. Речевая стадия развития коммуникации ребёнка [Текст] / Н. И. Лепская // Возрастная психолингвистика : учебное пособие / сост. К. Ф. Седов. – Москва : Лабиринт, 2004. – 304 с.
35. Леонтьев, А. А. Исследования детской речи [Текст] / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – Москва, 1974.
36. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1985. – 214 с.
37. Леушина, А. М. Развитие связной речи у дошкольников [Текст] / А. М. Леушина – Москва : Просвещение, – 1979. – 110 с.

38. Лизунова, Л. Р. Дизартрия у детей [Текст] : электр. Учебно-метод. пособие к курсу «Логопедия» [Электронный ресурс] / Л.Р. Лизунова; Перм.гос.пед.ун-т – Пермь, 2011.
39. Лопатина, Л. В. Приемы обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения [Текст] / Л. В. Лопатина. – Дефектология, – 1986.
40. Лопатина, Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] / под ред. Л. В. Лопатиной. – Санкт-Петербург : Детство, 2001.
41. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / Под редакцией Е. Д. Хомской. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
42. Ляпидевский, С. С. Логопедия и смежные науки [Текст] : Патология речи и голоса – Москва : Просвещение, 1967. – 701 с.
43. Макаренко, А. С. О воспитании [Текст] / Москва : 1990.
44. Малофеев, Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России [Текст] : результаты исследования как основа для построения программы развития / Н. Н. Малофеев / Дефектология. – Москва: 1997.
45. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) [Текст] : Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии – Москва : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
46. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2003. – 440 с.
47. Миронова, С. А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушением речи [Текст] : – Москва : А.П.О., 1993. – 57 с.
48. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях [Текст] : – Москва : ТЦ Сфера, 2007. – 192 с.
49. Нарушение речи у дошкольников [Текст] / Сост. Р. А. Белова-Давид – Москва : Просвещение, 1972. – 232 с.
50. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / под ред. Н.Ю. Шведовой. – Москва : 1975. – 490 с.
51. Орлова, О. С. Нарушения голоса у детей [Текст] : учеб.-метод. пособие / О. С. Орлова. – Москва : Транзиткнига, 2005. – 125 с.
52. Понятийно - терминологический словарь логопеда [Текст] / Под ред. В. И. Селиверстова. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, – 1997. – 400 с.
53. Развитие детей дошкольного возраста [Текст] / под ред. Ф. А. Сохина. – Москва : 1994. – 19 с.
54. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками [Текст] / А. Г. Рuzская // Психология дошкольника: хрестоматия. – 2000. – 128 с.
55. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии Т.1. [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – 488 с.
56. Семенович, А. В., Халилова Л. Б., Ланина Т. Н. Изучение связного речевого высказывания с позиций междисциплинарного подхода [Текст] / Научные труды МГПУ. – Москва: Изд-во МПГУ, 2001.
57. Слюсарев, Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности [Текст] : автореф. дис. / Ю. В. Слюсарев – Санкт-Петербург, 1992.
58. Смирнова, Е. А., Ушакова, О. С. Развитие связности повествовательных высказываний у старших дошкольников [Текст] : Проблемы изучения речи

- дошкольников: Сб. научн. трудов / Под ред. О. С. Ушаковой. – Москва : Изд. РАО, 1994.
59. Смольникова, Н. Г. Формирование структуры связного высказывания у старших дошкольников [Текст] : Автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва : 1986. – 194 с.
60. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) [Текст] / Е. Ф. Соботович. – Москва : Классикс стиль, 2003. – 160 с.
61. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст] / Е. Ф. Соботович. – Москва : Просвещение, 2003. – 158 с.
62. Соботович, Е. Ф. Психологические механизмы, структура и формы первичных нарушений речевого развития [Текст] : Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. Л. И. Беляковой, О. Н. Усановой, С. Н. Шаховской. – Москва : МГПИ, 1985.
63. Солганик, Г. Я. Синтаксическая стилистика [Текст] / Москва : Высшая школа, 1975.– 214 с.
64. Солганик, Г. Я. Основы лингвистики речи: учебное пособие [Текст] – Москва : Издательство Московского университета, 2010. – 128 с.
65. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики [Текст] – Москва, 1933.
66. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи (I – IV классы) [Текст] / Л. Ф. Спирина. – 2-е изд. – Москва : МГСИ, 2004. – 200 с.
67. Сухомлинский, В. А. Избранные психологические сочинения [Текст] : в 3 т. – Москва, 1983.
68. Текучёв, А. В. Методика русского языка в средней школе [Текст] / А. В. Текучёв. – Москва, 1986. – 462 с.
69. Тихеева, Е. И. Родная речь и пути к ее развитию [Текст] – Москва : Государственное издательство, 1923. – 136 с.
70. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей [Текст] / Под ред. Ф. А. Сохина. – Москва : Просвещение, 1981.– 159 с.
71. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / под ред. А. В. Запорожца – Москва : Просвещение, 1976. – 96 с.
72. Усова, А. П. Обучение в детском саду [Текст] : – Москва : Просвещение, 1981. – 176 с.
73. Ушакова, О. С., Струнина, Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: [Текст] : Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. / – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.
74. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений. Том 6. Родное слово. Книга для детей [Текст] / К. Д. Ушинский – Москва-Ленинград: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1949. – 448 с.
75. Феличева, Т. Б., Чиркина, Г. В., Туманова, Т. В. Коррекция нарушений речи [Текст] : – Москва : ВЛАДОС, 1992. – 90 с.
76. Филатова, Л. Д. Методика работы над средствами смысловой связи в тексте. (4 кл.) [Текст] : Дисс. . канд. пед. наук. – Ленинград, 1984.
77. Флёрина, Е. А. Рассказывание и его источники [Текст] : – Москва : 1931. – 94 с.
78. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников [Текст] / – Москва : изд-во АПН РСФСР, 1961. – 334 с.
79. Цейтлин, С. Н. Язык и ребёнок: лингвистика детской речи [Текст] : учеб. пособие / С. Н. Цейтлин. – Москва : Гуманит. изд. Айрис-Пресс, 2006. – 240 с.

80. Чиркина, Г.В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата [Текст] / Г. В. Чиркина. – Москва : «Педагогика», 1969. – 120 с.
81. Чиркина, Г.В. Принципы анализа и оценки сформированности коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи [Текст] / Г. В. Чиркина // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / под ред. Г.В. Чиркиной, Л. Г. Соловьёвой. – Архангельск : Поморский университет, 2009.
82. Чиркина, Г. В. Проблемы логопедии в свете функциональных и когнитивных теорий языка [Текст] / Дефектология. Москва, – 2006.
83. Шахнарович, А. М. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе [Текст] / А. М. Шахнарович / Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – Москва : Наука, 1979.
84. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога [Текст] / Л. М. Шипицына, М. А. Жданова, Е. И. Казакова / под ред. Л. М. Шипицыной. – Москва : Владос, 2003.
85. Шипицына, Л. М., Хилько, А. А., Галлямова, Ю. С., Демьянчук, Р. В. Яковлева, Н. Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / Под научн. ред. проф. Л. М. Шипицыной – Санкт-Петербург: «Речь», 2005. – 240 с.
86. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] / под редакцией Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 416 с.
87. Якубинский, Л. П. О диалогической речи [Текст] : Том 2 / Русская речь. – 1923.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Дифференциальная характеристика форм дизартрий

Таблица 1 – Дифференциальная характеристика форм дизартрий

Дизартрия	Очаг поражения мозга	Патогенез	Синдромы фонетических расстройств и вторичной системной недостаточности
Бульбарная	Одностороннее (правое или левое) или двустороннее поражение периферических двигательных нейронов V, VII, IX, X, XII черепномозговых нервов грудного уровня	Избирательные вялые параличи мышц языка, губ, мягкого неба, гортани, глотки, дыхательных мышц и мышц, поднимающих нижнюю челюсть. Атрофия и атония этих мышц (язык вялый, дряблый). Снижены или отсутствуют глоточный и нижнеглоточный рефлексы. Расстройства произвольных движений в соответствующих группах мышц	Голос слабый, глухой, истошающийся, гласные и звонкие согласные оглушены. Тембр речи изменен по типу открытой гнусавости. Артикуляция гласных приближена к нейтральному звуку [Э]. Артикуляция согласных упрощена: смычные и [Р] заменяются щелевыми, доминируют глухие плоскощелевые звуки. Речь замедленная, монотонная, нарушена плавность, речь утомительна для больного
Псевдобульбарная	Поражение центральных двигательных кортико-бульбарных и пирамидных нейронов, идущих к передним рогам шейно-грудного уровня. Поражение двустороннее, неравномерно латерализованное	Пирамидные спастические параличи мышц речевого аппарата. Мышечных атрофии нет. Гипертрофия мышц (язык напряжен, отодвинут кзади). Глоточный или жнеглоточный рефлексы усилены. Насильственный смех и плач. Параличи двусторонние, с возможным преобладанием симптомов с одной стороны	Голос слабый, сиплый, хриплый. Тембр речи изменен по типу закрытой гнусавости (преимущественно страдают гласные [У], [О] и согласные [Р], [Л], [Ш], [Ж], [Ц]. Артикуляция гласных и согласных сдвинута назад. Смычные согласные и [Р] заменяются щелевыми, щелевые преобразуются в плоскощелевые, артикуляция твердых согласных страдает больше, чем мягких. Пропуски согласных при стечении, недоговаривание концов слов. Замедленный темп речи, нарушение плавности и модулированности речи

Продолжение таблицы 1

Корковая	Одностороннее поражение коры доминантного полушария мозга (нижних отделов постцентральных полей). Одностороннее поражение коры доминантного полушария мозга (нижних отделов премоторных полей).	Кинестетическая артикуляторная апраксия. Кинетическая артикуляторная апраксия.	Расстройства выбора слогов, реализующих в речи языковые фонематические обобщения; смешения признаков согласных по способу и месту образования, по глухости - звонкости, по мягкости - твердости Распад ритмических слоговых структур слов. Напряженность речи. Замедленный темп речи. Персеверации и замены целевых согласных в составе слога на смычные, звонких - на глухие, мягких- на твердые. Стечения согласных упрощаются за счет пропусков, аффрикаты расщепляются на составные звуки
Подкорковая	Поражения экстрапирамидных ядер и их связей с другими структурами мозга	Распад или расстройства использования в акте речи врожденных синергии (что делает) речь напряженной и неплавной)	Расстройства речевой просодики: темна, плавности, громкости речи, высоты и тембра голоса, акцентуации и мелодики. Нарушения звуковой стороны речи, внятности и членораздельности
Мозжечковая	Поражения мозжечка и его связей с другими структурами мозга	Статическая и динамическая атаксия речевых движений	Речь скандированная, недостаточно внятная. Искажения нормативных речевых характеристик

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Таблица 2 – характеристика детей старшего дошкольного возраста с
дизартрией

Нарушение фонетический средств речи	
Нарушение звукопроизношения	<p>искажение, смешение, замена, пропуски звуков;</p> <p>антропофонические дефекты по типу межзубного, бокового, губно-зубного сигматизма, произношение шипящих из нижнего положения,</p> <p>велярный и одноударный ротацизм, губно-зубной, межзубный и двугубный ламбдацизм;</p> <p>смягчение согласных звуков из-за подъема спинки языка, недостаточно дифференцированное произношение гласных звуков и снижение их полетности,</p> <p>замена и смешение звуков по способу и месту образования: щелевые звуки заменяются взрывными («ч» - «т»), звонкие - глухими, шипящие - свистящими, твердые – мягкими;</p> <p>полиморфные нарушения звукопроизношения: наиболее часто нарушаемыми оказываются звуки сонорной группы («р», «л»), свистящие, шипящие, а также переднеязычные и гласные звуки.</p>
Нарушение просодики	<p>снижение разборчивости и четкости речи, нарушается правильная расстановка ритмических и динамических ударений, интонационная и эмоциональная выразительность речи, замедление фразовой речи</p> <p>замедление темпа, либо его ускорение</p> <p>нарушение дыхания (учащенное, речь на вдохе)</p>
Полиморфные нарушения звуковой стороны речи	<p>недифференцированные воспроизведения артикуляционных укладов: недоразвитие процесса различения оппозиционных фонем, близких по артикуляторным признакам;</p>
Снижение обратной кинестетической афферентации	<p>затруднения в дифференциации свистящих и шипящих звуков, сонорных звуков «л» и «р»; недоразвитие слухового гнозиса:</p>

Продолжение таблицы 2

Нарушения фонематических средств речи	
Снижение обратной кинестетической афферентации	затруднения в различении слогов, содержащих близкие по способу и месту артикуляции и фонетическим признакам звуки, отраженное повторение слогового ряда, различение фонем на материале звуков; затруднения при анализе звукового состава слова, придумывании слов с заданным звуком; трудновыполнимыми оказываются задания на определение количества звуков в словах из 4 - 5 звуков, последовательное выделение каждого звука из состава.
Нарушение лексико-грамматических средств языка	
Недостаточная сформированность зрительно-пространственной ориентировки	затруднения при выполнении заданий на обобщение предметов методом классификации, установление причинно-следственных связей, ориентировку во времени; задержка формирования грамматического значения слова.
Не сформированность понимания сложных логико-грамматических конструкций	трудности в структурировании пассивного словаря, что приводит к задержке в накоплении словаря, перехода пассивного словаря в активную речь; затруднения при запоминании отдельных слов и смысловой линии текста; трудности при отборе слов из речевой памяти; аграмматизмы по типу управления; сложность понимания падежных окончаний существительных; трудности структурирования предложений;
Нарушение дифференциации фонем	трудности различения грамматических форм из-за нечеткого слухового и кинестетического образа слов и особенно их окончаний.
Недостаточное развитие вербальной памяти	трудности запоминания, сохранения и припоминания; затруднения вызывает запоминание серии из 10 слов, определение последовательности сюжетных картинок и составление по ней рассказа.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Предварительная логопедическая работа на этапе экспериментальной работы

Таблица 3 – Предварительная логопедическая работа на этапе экспериментальной работы

<p>Подготовка детей к составлению рассказа по сюжетным картинкам</p>	<p style="text-align: center;">Задание 1</p> <p>Рассмотреть вместе с ребенком картинки. Познакомить его с названиями предметов посуды и попросить показать следующие части: носик, крышку, ручки, края (стенки), доньшко... Закрепить в словаре обобщающее понятие «посуда».</p> <p style="text-align: center;">Задание 2</p> <p>Познакомить ребенка с понятиями «чайная посуда», «столовая посуда», «кухонная посуда».</p> <p style="text-align: center;">Задание 3</p> <p>Упражнение «Помощница»: Помоги девочке Тане поставить чайную посуду на поднос, столовую — на обеденный стол, а кухонную — в шкафчик. Проведи цветные линии от соответствующей посуды к подносу, столу и шкафчику.</p> <p style="text-align: center;">Задание 4</p> <p>«Где живут продукты?» Логопед объясняет детям, что у каждого продукта есть свой домик и просит угадать детей название домика. Сахар живет в... (сахарнице). Соль живет в... (солонке). Сухари живут в... (сухарнице). Масло живет в... (масленке). Перец живет в... (перечнице). Чай живет в... (чайнике). Кофе живет в... (кофейнике). Селедка живет в... (селедочнице). Конфеты живут в... (конфетнице). Салат живет в... (салатнице).</p> <p style="text-align: center;">Задание 5</p> <p>«Чашка и блюдце». Дети выполняют инструкции логопеда и комментируют свои действия. — Поставь чашку на блюдце. — Я поставил чашку на блюдце. — Возьми чашку с блюдца. — Я взял чашку с блюдца. — Поставь чашку возле блюдца. — Я поставил чашку возле блюдца. — Поставь чашку справа от блюдца. — Я поставил чашку справа от блюдца. — Держи чашку над блюдцем. — Я держу чашку над блюдцем. — Поставь чашку перед блюдцем. — Я поставил чашку перед блюдцем. — Поставь чашку под блюдце. — Я поставил чашку под блюдце. — Возьми чашку из-под блюдца. — Я взял чашку из-под блюдца. — Отдай Тане чашку, а у нее возьми блюдце. — Я отдал Тане чашку, а у нее взял блюдце. И т. д.</p>
--	--

Продолжение таблицы 3

<p>Подготовка детей к составлению рассказа-описания натурального объекта</p>	<p style="text-align: center;">Задание 6</p> <p>Работа по сказке «Федорино горе». Логопед объясняет, что надо разложить картинки по сюжету и описать его. Повторить название посуды, перечислить. Описать эмоции предметов и героини. Федора очень радовалась возвращению посуды. Она её чистила, мыла, и называла ласково. Назови каждый предмет посуды ласково (чашка — чашечка и т.д.).</p> <p style="text-align: center;">Задание 7</p> <p>Упражнение «Расскажи-ка»: Составь рассказы о предметах посуды по предложенному наглядному плану.</p> <p style="text-align: center;">Задание 8</p> <p>«Чего не бывает?» Логопед показывает какую-либо часть предмета посуды, а дети комментируют. Не бывает чайника без... (носика). Не бывает терки без... (дырочек). Не бывает кастрюли без... (крышки). Не бывает сковородки без... (дна). Не бывает кофейника без... (ручки). Не бывает сита без... (дырочек). Не бывает ножа без... (лезвия) и т. д.</p> <p style="text-align: center;">Задание 9</p> <p>Рассказать ребенку, из каких материалов изготавливают посуду. Объяснить значение слов «глина», «фарфор», «хрупкая». Упражнение «Из чего — какой?»: Закончи предложения: Если вилка из пластмассы, она пластмассовая. Если нож из стали, он Если тарелка из картона, она ...Если ложка из металла, она Если чашка из фарфора, онаЕсли кувшин из глины, он Если блюдце из стекла, оно</p> <p style="text-align: center;">Задание 10</p> <p>С помощью гончарного круга лепим кружечку. Ребенок пытается придать правильную форму и размер предмету: круглая, тонкая, хрупкая, высокая и т.д. Учим прилагательные и изучаем свойства глины: мягкая, теплая, влажная, липкая, скользкая, коричневая... После высыхания предмета, продавливаем узор: наносим линии, фигуры: прямая, волнистая, зигзаг, круг, овал, треугольник и т.д</p> <p style="text-align: center;">Задание 11</p> <p>После обжига и высыхания, разукрашиваем кружечку разноцветными красками. Учим стишок про радугу: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан».</p> <p style="text-align: center;">Задание 12</p> <p>«Сказка о кружечке»: «Жила-была кружечка. Она родилась из песка и воды. Когда она стала глиной, ее взяли к себе жить люди и сделали ее кружечкой. У нее появилась семья — посуда. Кружечка была маленькая и хрупкая. У нее была только одна ручка. Она была не красивая и серая. Дети взяли ее и разукрасили. Кружечка стала нарядная и красивая. Кружечка была фарфоровая и очень полезная. Дети ее любили, и пили из нее чай». Вопросы к сказке: «С кем жила кружечка? Какая она была по размеру? Из каких частей состоит она? Из чего сделана кружечка? Почему ее любили дети?»</p>
--	--

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Сюжетные картинки К.И. Чуковского «Федорино горе»



Рисунок 1 – Картинки по произведению К.И. Чуковского «Федорино горе»

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Результаты экспериментального исследования

Таблица 4 – Результаты проведения экспериментального исследования (констатирующий эксперимент)

Анализ уровня сформированности связной речи		Ф.И. ребенка							
		Дима Х.	Игнат С.	Рома К.	Матвей С.	Илья П.	Анастасия Л.	Михаил К.	Иван В
Объем рассказа	Количество слов	133	96	133	133	124	122	101	128
	Количество предложений	16	15	24	23	14	14	11	15
Лексико-грамматическое оформление	Характеристика предмета	1	3	3	3	1	1	1	2
	Виды предложений	2	2	3	2	2	1	1	2
	Др. части речи	1	1	3	2	1	1	1	2
Структурные компоненты рассказа	Полная/Неполная структура	3	2	4	3	3	2	1	2
	Смысловая законченность	4	3	4	4	2	2	1	2
Самостоятельность выполнения задания	Активность	2	2	3	1	1	1	1	1
	Вербальные и невербальные средства	3	2	4	3	2	2	1	3
	Понимание смысла	4	3	4	4	3	2	2	3

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Первый раздел коррекционно-педагогической работы

Таблица 5 – Содержание занятий по первому разделу коррекционно-педагогической работы

Занятие	Содержание	Примеры
1. Коррекция лексико-грамматических средств	<p>Обучение простым грамматическим конструкциям.</p> <p>Введение в речь сложных грамматических конструкций (сложносочинённых, сложноподчинённых предложений).</p>	<p>Это чашка. Чашка стоит.</p> <p>Маленькая, красная чашка стоит. Маленькая красная чашка стоит на полке. И т.д.</p> <p>Я не пью чай, поэтому чашка стоит пустая.</p> <p>Он сказал, что сестра из этой чашки пить не будет. И т.д.</p>
2. Коррекция интонационных средств	<p>Формирование: основного тона речевого темпа словесного ударения интенсивности голоса и тембра мелодики голоса расстановки пауз и членение на смысловые отрезки определения значимого слова</p>	<p>Чашка стоит на столе – на столе стоит чашка.</p>
3. Правильное оформление высказывания	<p>Интонационное оформление высказывания в зависимости от его цели (сообщение, отрицание, утверждение, описание, убеждение, объяснение).</p> <p>Развитие: понимания интонационного завершения высказывания (повествование и вопрос). понимания интонационного не завершения высказывания (перечисление, обособление, восклицание).</p>	<p>Что это?</p> <p>Это голубая чашка.</p> <p>Как она красива!</p> <p>На чашке желтые, голубые и красные цветочки.</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Сюжетные картинки к первому разделу коррекционно-педагогической работы

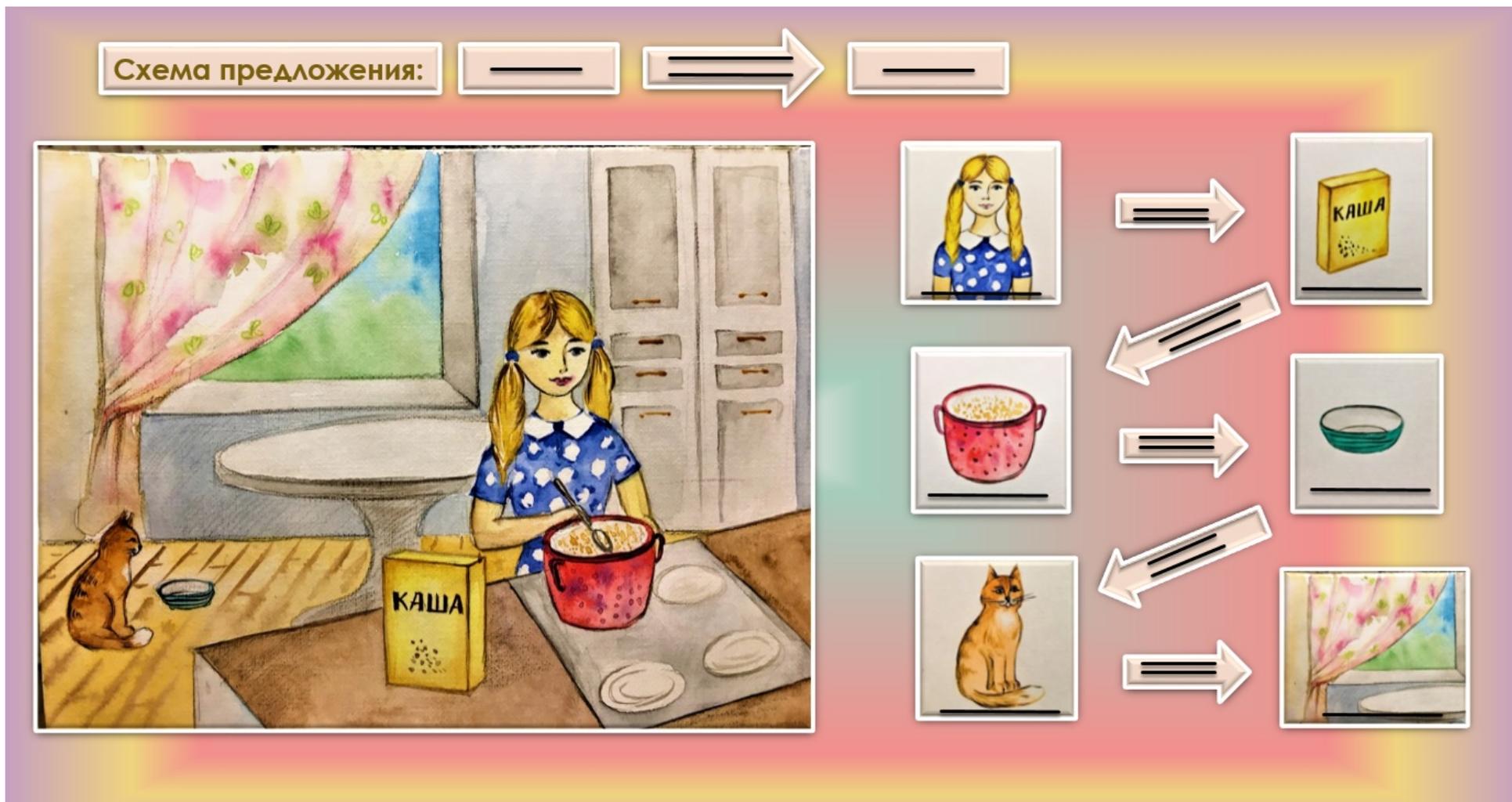


Рисунок 2 – Сюжетные картинки к разделу 1

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Второй раздел коррекционно-педагогической работы

Таблица 6 – Содержание занятий по второму разделу коррекционно-педагогической работы

Занятие	Содержание	Примеры
1. Формирование коммуникативно-речевых навыков	<p>Определение цели, типа высказывания.</p> <p>Составление схемы-последовательности (план) содержания высказывания.</p> <p>Анализ связного высказывания</p>	<p>Слушание речевого образца.</p> <p>Определение главных героев, Выделение их действий.</p>
2. Создание коммуникативно-речевых ситуаций	<p>Уточнение основной мысли высказывания.</p> <p>Формирование сообщения о: предмете, объекте, объяснении фактов действительности и вымышленных, знаменательного события, и т.д.</p>	<p>Кому предназначено сообщение, о чём оно, выбор схемы высказывания, соответствующей типу (повествование, описание, рассуждение, контаминация).</p> <p>Анализ связного высказывания.</p>
3. Усложнение формы высказывания	<p>Переход от ситуативной речи к связной контекстной.</p>	<p>Реализация замысла (сюжета) в контекстное говорение (связная речь):</p> <ul style="list-style-type: none"> - сопровождающая речь, связанная с непосредственным действием, - завершающая речь на материале увиденного, выполненного ранее.

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Сюжетные картинки ко второму разделу коррекционно-педагогической работы



Рисунок 3 – Сюжетные картинки к разделу 2

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Третий раздел коррекционно-педагогической работы

Таблица 7 – Содержание занятий третьего раздела коррекционно-педагогической работы

Занятие	Содержание	Примеры
1. Анализ двух разных речевых образцов	<p>Замены лексического и интонационного оформления высказывания.</p> <p>Формирование навыков выбора языковых средств в соответствии с темой и основной мыслью высказывания.</p> <p>Определение характера высказывания (радость, грусть, спокойная констатация фактов, удивление и т.п.).</p> <p>Формирование эмоционально-экспрессивной интонации.</p>	<p>Смена ситуаций.</p> <p>Опора на наглядный материал. Использование образца.</p> <p>Говорения «с выражением» с использованием интонационных средств.</p> <p>Использование неязыковых средств (жесты, мимика, поза и т.д.).</p>
2. Коррекция психосоматических нарушений	<p>Контроль за собственным речевым поведением и поведением слушающих.</p> <p>Формирование визуальной коммуникации.</p> <p>Формирование тактильной коммуникации</p> <p>Решение задач коммуникативных ситуаций</p>	<p>Привлечение внимания других: лексические. Грамматические и интонационные средства (Ребята, посмотрите на мою красивую кружечку!)</p> <p>Направленность взгляда, мимика, поза, движение рук и головы и т.д.</p> <p>Прикосновения, похлопывание, установление и изменения расстояния между детьми и т.д.</p> <p>Помощь ближнему, протест, переживание из личного опыта, опровержение сказанному, спор и т.д.</p>
3. Активация речевой деятельности ребенка по продуцированию связного высказывания	<p>Планирование высказывания и определение средств его реализации</p>	<p>Подготовка плана</p> <p>Подбор средств для раскрытия темы и основной мысли высказывания.</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Сюжетные картинки к третьему разделу коррекционно-педагогической работы

Подружились лиса с журавлем.

Журавль и лиса не дружат.

Размазала лиса кашу по тарелке.

Журавль приготовил окрошку.

Рисунок 4 – Сюжетные картинки к разделу 3

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

Сюжетные картинки к четвертому разделу коррекционно-педагогической работы



Рисунок 5 – Картинки – символы к разделу 4

ПРИЛОЖЕНИЕ 13

Сюжетные картинки к четвертому разделу коррекционно-педагогической работы

— Это чашка.

Чашка большая, круглая и серебряная.

Чашка металлическая, легкая, холодная.

У чашки доньшко, ручка, горлышко.

Чашка чайная посуда.

Из чашки пьют чай.

Борис Кустодиев

?

?

?

?

?

?

Рисунок 6 – Сюжетные картинки к разделу 4

ПРИЛОЖЕНИЕ 14

Сюжетные картинки к пятому разделу коррекционно-педагогической работы

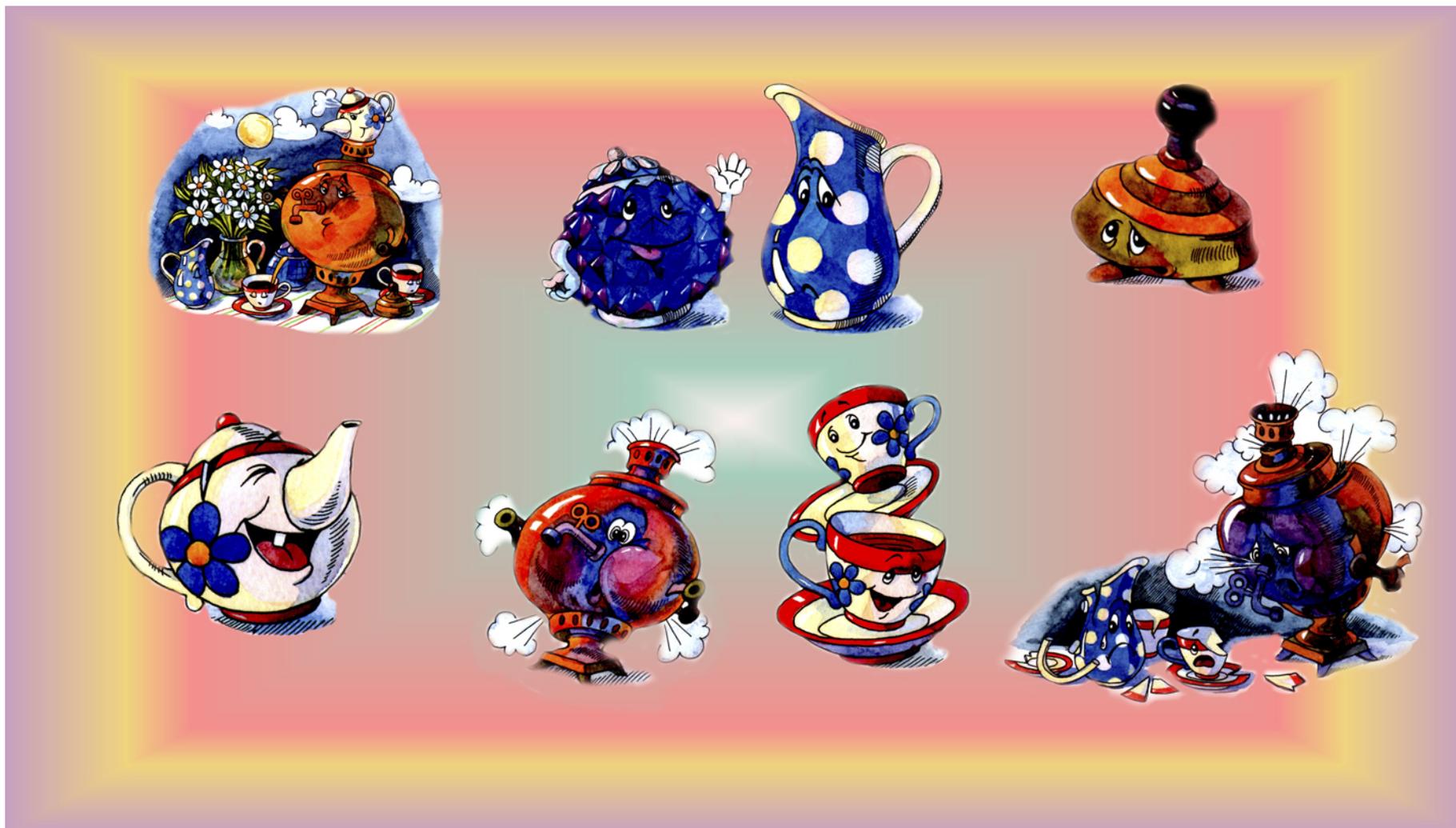


Рисунок 7 – Сюжетные картинки к разделу 5

ПРИЛОЖЕНИЕ 15

Художественные тексты

Таблица 8 – Художественные тексты по лексическим темам занятий

Лексическая тема			
Посуда			
Загадки про предметы посуды	Пословицы и поговорки	Считалки	Стихи
<p>Жесткая, дырявая, колючая, корявая. Что ей на спину положат, то она тотчас изложет. (Терка)</p> <p>В шахту спустится шахтер, принесёт воды во двор. (Ведро)</p> <p>Из меня посуду тонкую, нежно-белую и звонкую обжигают с древних пор, называюсь я ... (Фарфор)</p> <p>Неприступная на вид, подбоченившись стоит, а внутри-то, посмотри, угощение возьми. (Сахарница)</p> <p>Длиннохвостая лошадка привезла нам каши сладкой. Ждет лошадка у ворот — открывай по шире рот. (Ложка)</p>	<p>За чаем не скучаем — по семь чашек выпиваем.</p> <p>Самовар кипит - уходить не велит.</p> <p>В худой посуде воды не наносишься.</p> <p>Был бы обед, а деревянная ложка сыщется.</p> <p>Дорога ложка к обеду.</p>	<p>Вот шипящая считалка: Чашка, ложка и мешалка, Кружка, нож и поварешка, Наша пышка и лепешка.</p> <p>К нам пришёл сегодня слон: «Я почищу вам балкон, Помогать на кухне буду: Перемою всю посуду. Я такой большой чистюля, Где тарелки, где кастрюля? Дайте чашки, дайте блюдца, Тесно тут — не повернуться...»</p> <p>Вдруг раздался грохот, звон... Слон, из кухни выйди вон! Мы обедали в саду, Ай, ду-ду, ай, ду-ду! Вдруг сороки налетели, Все с тарелок наших съели, Разбросали вилки, ложки, Чашки, блюдца, поварешки. Тут ворона прилетела И тебе водить велела.</p>	<p>Мы с мамой на кухне играли в слова И в кухонный шкаф заглянули сперва. Нашли там поднос, самовар и графин, Тарелки и чашки, стакан и кувшин, Кастрюлю и терку, дуршлаг и молочник, хрустальную вазу, чугунный горшочек. Там супница, хлебница, соусник есть, кофейник и блюдо – все и не счесть. (Т. Кулакова).</p> <p>В стеклышки цветные я смотрю сейчас, И вокруг творятся чудеса у нас! Потолок над нами Белым был сперва, Вдруг он стал зеленым, Как в саду трава. Печка стала желтой, Синим спящий кот. Красного цыпленка Вижу у ворот. Хочешь – верь мне, Хочешь – нет, Вот стекло – Гляди на свет! (О. Дриз).</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 16

Календарный план взаимодействия учителя-логопеда с родителями

Таблица 9 – Календарный план взаимодействия учителя-логопеда с родителями

Форма взаимодействия	Тема	Цель
СЕНТЯБРЬ		
Оформление родительского уголка	Информация о задачах на новый учебный год и задачах по формированию связной речи детей	Привлечь внимание родителей к вопросам развития речи ребенка в детском саду.
Анкетирование	«Развитие связной речи»	Выявить проблемы, возникающие у родителей по данной тематике, а также определить уровень информированности родителей по вопросам речевого развития детей.
Родительское собрание	«Задачи обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста»	Познакомить родителей с задачами воспитания детей на учебный год, включая развитие речи, и привлечь внимание родителей к важности речи для обучения в школе
ОКТАБРЬ		
День открытых дверей	«Добро пожаловать»	Познакомить с развивающей средой группы, логопедического кабинета, кабинет психолога, физкультурного зала. Показать элементы работы по развитию связной речи на логопедических занятиях.
Семинар для родителей	«Взаимодействие семьи и логопеда»	Познакомить родителей с особенностью работы по закреплению у детей полученных навыков и знаний.
НОЯБРЬ		
Консультация	«Роль семьи в развитии речи ребенка»	Вовлечь родителей в деятельность по развитию связной речи. Привлечь внимания к важности грамотной речи при общении с ребенком дома. Объяснение важности семейного чтения
Тренинг	«Гимнастика для тела, языка и ума»	Дать представление о значении и роли артикуляционных упражнений, обучение родителей правильному выполнению упражнений артикуляционной гимнастики.

Продолжение таблицы 9

Форма взаимодействия	Тема	Цель
ДЕКАБРЬ		
Практикум (совместно с музыкальным руководителем)	«Лого-ритмика-это здорово»	Дать представление родителям о лого-ритмике и продемонстрировать ее приемы.
ЯНВАРЬ		
Консультация	«Художественное слово в жизни ребенка»	Показать роль художественной литературы в речевом развитии ребенка. Познакомить с приемами развития связной речи посредством сказок, стихов.
Детско- родительский проект по созданию сборника книжки-малышки	«Пришла зима»	Повышение родительской мотивации в отношении сотрудничества со специалистами ДОУ в ходе работы по развитию связной речи.
ФЕВРАЛЬ		
Мастер – класс	«Развитие связной речи у детей посредством арт-терапии. Составление описательного рассказа с помощью техники «Фозм»»	Показать возможность развития связной речи, используя приемы техники арт-терапии.
МАРТ		
Спектакль для родителей	М. Горький «Жил-был Самовар»	Повысить родительскую мотивацию в отношении сотрудничества с педагогами ДОУ в ходе работы по развитию связной речи.
Мастер- класс	«Глиняный кувшин»	Познакомить родителей с элементами гончарного искусства и дать представление о роли связной речи в развитии ребенка.
АПРЕЛЬ		
Практикум для родителей.	«Мы играем».	Обучать игровым приемам развития фантазии и словесного творчества. Продолжать формировать умения осознанной, адекватной и результативной помощи детям.
МАЙ		
Консультация	«Лето- это маленькое счастье!»	Дать рекомендации родителям по обогащению словарного запаса в летний период.