



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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 младшего школьного
возраста с дизартрией в процессе развития связной речи
Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения – заочная

Проверка на объем заимствований:
24,17 % авторского текста
Работа рецензия к защите
рекомендована/не рекомендована
н 3 от «12» 10 2023
зав. кафедрой Специальной
педагогике, психологии и
предметных методик
Дружинина Лилия Александровна

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЭФ-306-173-2-1
Гончарова Анна Федоровна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Щербак Светлана
Геннадьевна

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ	8
1.1. Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с дизартрией	8
1.2 Понятие «связная речь» и процесс ее развития в онтогенезе	16
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией	26
Выводы по 1 главе.....	44
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ.....	47
2.1 Изучение и анализ состояния связной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией	47
2.2 Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией в процессе развития связной речи.....	59
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы.....	75
Выводы по главе 2.....	82
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	84
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	86
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	93

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в области специальной педагогики большое место отводится изучению проблемы речевого развития детей. Речь имеет огромное значение в жизни ребенка. Рост коммуникативной активности человека, необходимость передачи информации друг другу, в познании, в получении образования требует от ученика владения устной и письменной речью.

В образовательной программе детей младшего школьного возраста ориентиром является речевое развитие. К тому же ФГОС начального общего образования требует, чтобы у обучающихся за 4 года обучения было сформировано отношение к правильной устной и письменной речи как показателем общей культуры личности, необходимость «...овладения младшими школьниками первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка и правилах речевого этикета; умения ориентироваться в целях и задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач».

Одной из приоритетных задач российской системы образования является обеспечение необходимых условий для обучения и воспитания детей, испытывающие особые образовательные потребности ввиду имеющихся у них ограничений в рамках получения образования. Для таких детей важно создавать инклюзивное образовательное пространство с доступной средой, в котором педагог, используя особые образовательные технологии или методы работы, помогает выявлять и развивать способности каждого ребёнка. Это всегда сопряжено с поиском и апробацией новых, нетрадиционных форм взаимодействия с детьми, их обучения, с реализацией специализированных программ, которые всегда должны быть нацелены на стимулирование процессов личностного

саморазвития и помощи в поисках путей выхода из различных жизненных обстоятельств.

Тщательная и комплексная проработка психолого-педагогического сопровождения детей с дизартрией является актуальной потребностью и задачей начального школьного образования. Необходимо организовать содержательный аспект всесторонней помощи детям, усиление ее профилактических аспектов.

Коррекция речевых нарушений и совершенствование связной речи в целом является важным компонентом для нормального развития детей в целом. Анализ результатов диагностической работы младших школьников с дизартрией позволяет определить специалистам службы сопровождения дальнейшие ориентиры в своей коррекционно-развивающей работе, а также подобрать в индивидуальном порядке для каждого ребенка методы и приемы обучения.

В данной работе рассмотрена актуальная проблема современного образовательного учреждения – реализация психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией в процессе развития связной речи.

Специалисты указывают, что дети младшего школьного возраста с проблемами в речевом развитии сталкиваются с трудностями в коммуникативной сфере, в процессе обучения, в повседневной деятельности и т.д. Из-за таких возникающих трудностей совершенствование системы психолого-педагогического сопровождения является основополагающей целью.

Исходя из этого, актуальной проблемой является вопрос психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией в процессе развития связной речи.

Вопросы психолого-педагогического сопровождения, проблемы его реализации в системе образования рассматривали в своих работах такие ученые как Л.М. Шипицына, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова и другие.

Объект исследования: процесс развития связной речи детей младшего школьного возраста с дизартрией

Предмет исследования: педагогические условия психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающие эффективность работы по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность предложенных педагогических условий психолого-педагогического сопровождения в процессе развития связной речи младших школьников с дизартрией.

Гипотеза исследования: процесс комплексного психолого-педагогического сопровождения младших школьников с дизартрией по развитию связной речи будет осуществляться наиболее эффективно при соблюдении определенного ряда педагогических условий психолого-педагогического сопровождения, связанных с организацией специальной работы, отбором дидактического материала и использованием оптимальных приемов и методов организации учебного процесса с учетом особенностей развития детей с речевыми нарушениями.

Для достижения указанной цели и подтверждения поставленной гипотезы исследования в работе определяются следующие задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по теме исследования, на основе этого анализа раскрыть современные подходы к изучению связной речи.

2. Изучить особенности связной речи детей младшего школьного возраста с дизартрией.

3. Определить педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией в процессе развития связной речи и доказать эффективность их включения в коррекционно-образовательный процесс.

Методологической основой исследования явились следующие научные положения: научные идеи Л.С. Выготского в аспекте изучения речи как важнейшего вида деятельности человека; системный подход к анализу и коррекции речевых нарушений (Р.Е. Левина); коммуникативно-деятельностный подход к процессу обучения и воспитания детей с нарушениями речи (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя); психолого-педагогическое изучение речевого развития младших школьников (С.Л. Рубинштейн, Т.А. Ладыженская).

Методы исследования: анализ литературных источников по теме исследования; наблюдение, беседа, педагогический эксперимент; изучение документов и продуктов деятельности учащихся; количественный и качественный анализ результатов экспериментов.

Теоретическая значимость заключается в том, что обоснованы педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией. Определены содержательные, процессуальные и организационные-педагогические аспекты процесса развития связной речи у младших школьников с дизартрией: уточнены цели и задачи педагогической работы, отобрано и представлено содержание наглядного материала, разработано методическое и дидактическое обеспечение процесса развития связной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией; определены организационные основания развития связной речи, осуществлен отбор целесообразных приемов и методов развития связной речи у младших школьников с учетом особенностей психического развития данной категории детей и опорой на следующие основания:

- планирование сотрудничества специалистов общеобразовательной организации начального общего образования по сопровождению детей младшего школьного возраста с дизартрией;

- организация специальной работы по развитию связной речи у детей с дизартрией (отбор наглядного материала, методик, создание развивающей предметно-развивающей среды);

- учет возрастных и индивидуальных особенностей в работе по развитию связной речи детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Экспериментальная база исследования: МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска». В эксперименте принимали участие дети младшего школьного возраста в количестве 8 человек.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

1.1. Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с дизартрией

Педагогически воспитывать ребенка – «значит вправить его в жизнь», эта мысль ученого Л.С. Выготского [15, с. 23] напрямую относится ко всей современной системе обучения, воспитания и развития ребенка. Правильно организованная коррекционно-развивающая работа, соответствующая всем принципам психолого-педагогического сопровождения, играет большую роль в дальнейшей социализации учеников младшего школьного возраста с дизартрией.

В наше время все больше внимания уделяется научному анализу структуры личности, которая отражает онтогенетическое развитие личности в соответствии с генетической программой и социализацией. Содержанием психолого-педагогической помощи, с точки зрения педагогики, является организация деятельности, направленной на приобретение ребенком социально значимого опыта на основе общепринятых норм общения, формирование поведенческих черт, соответствующих нормам окружающего мира, вписывание в общество.

Внедрение определенных условий для успешного развития, воспитания и обучения детей с ОВЗ является важным компонентом для совершенствования системы образования.

Специалисты службы психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации придерживаются принципа индивидуального подхода к каждому ребенку; помощь направлена на конкретного ребенка и на решение именно его физических и психологических проблем. В рамках этих принципов психолого-

педагогическая помощь является одним из наиболее широко используемых социально-ориентированных подходов для поддержки детей с различными проблемами.

Термин "сопровождение" очень часто используется в научных источниках, но четкого определения пока не сформулировано. Этимологически термин "сопровождение" тесно связан с такими понятиями, как "содействие", "совместное движение", "поддержка", "помощь человеку в преодолении трудностей".

А.В. Малышев, Е.А. Бауэр понимают под системой психолого-педагогического сопровождения совокупность социально-психологической и педагогической деятельности на основе определенной методологии, обеспечивающее современное качество образования.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ невозможно без модернизации самой системы образования. Обязательным требованием к современной системе образования становится создание специальных условий для становления личности ребенка и его дальнейшей самореализации, социализации и благополучия.

Многие исследователи, включая психологов и педагогов, утверждают, что процесс психолого-педагогического сопровождения является для ребенка неотъемлемой частью, которая помогает ему войти в еще не существующую "зону развития", то есть в зону, которая ему еще не доступна – зону «ближайшего развития».

М.Р. Битянова отмечает, что термин "психолого-педагогическое сопровождение" уже достаточно широко распространен в сфере образования и в контексте модернизации обучения и организации образования. Все большее значение приобретает понятие психолого-педагогического сопровождения не только как системы профессиональной деятельности психологов, но и деятельность учителей-дефектологов и логопедов, направленная на создание социально-психологических условий

для успешного обучения и психологического развития детей, ориентированная на наиболее близкие ребенку сферы развития [8].

Основной характеристикой психолого-педагогического сопровождения является создание необходимых условий для педагогической, диагностической и коррекционно-развивающей работы.

Е.М. Александровская подчеркивает, что психолого-педагогическое сопровождение – это особая форма помощи ребенку, методы которой направлены на помощь в решении проблем, возникающих в условиях педагогического процесса на определенном этапе развития [1].

В настоящее время существует большое количество исследований, посвященных психолого-педагогическому сопровождению в специальном образовании (В.С. Басюк, М.Р. Битанова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Т.Л. Порошинская, В.М. Толстошеина, Ж.Н. Федорова и др.), где в качестве онтологической основы используется междисциплинарный подход к развитию.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение - это совокупность специальных психологических и педагогических условий, благодаря которым оказывается помощь детям в преодолении трудностей, связанных с обучением и социализацией.

По мнению Е.И. Казаковой, процесс психолого-педагогического сопровождения развития ребенка основывается на следующих принципах: советы специалистов службы сопровождения несут рекомендательный характер и не являются обязательными к применению; главным объектом в сопровождении является ученик и все участники сопровождения должны ставить в приоритет его интересы; психолого-педагогическое сопровождение должно быть непрерывным; полидисциплинарность сопровождения [23].

Без этих указанных принципов невозможно психолого-педагогическое сопровождение обучающихся.

Процесс психолого-педагогического сопровождения детей с дизартрией в начальной школе – это профессиональная деятельность ряда специалистов, ориентированная на детей с особенностями в развитии.

Целью психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения служит преодоление трудностей в развитии ребенка, ориентируясь на "индивидуализацию" и "дифференциацию" образовательного процесса (Т.В. Волосовец, Л.А. Дружинина, Л.М. Шипицина и др.) [68].

ФГОС НОО обучающихся (обучающиеся с ОВЗ) утверждает необходимость психолого-педагогического сопровождения для всех нозологических категорий детей с ОВЗ. Так, например, в требованиях к структуре АООП НОО для обучающихся с ТНР говорится, что основанием для создания индивидуальных условий психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ является заключение психолого-педагогического консилиума на основе углубленного психолого-медико-педагогического обследования.

В примерном положении о психолого-педагогическом консилиуме изложены следующие его задачи: выявление трудностей в освоении образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведении обучающихся для последующего принятия решений об организации психолого-педагогического сопровождения; разработка рекомендаций по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся; консультирование участников образовательных отношений по вопросам актуального психофизического состояния и возможностей обучающихся; содержания и оказания им психолого-педагогической помощи, создания специальных условий получения образования; контроль за выполнением рекомендаций психолого-педагогического консилиума.

Рекомендации специалистов психолого-педагогического консилиума по организации и осуществлению психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ могут конкретизировать, а также дополнять рекомендации ПМПК и включать в себя: разработку индивидуального учебного плана; адаптацию дидактических и наглядных материалов; предоставление услуг тьютора и др.

Обязательным условием реализации АООП НОО для обучающихся с речевой патологией является логопедическое сопровождение обучающихся, согласованная работа учителя-логопеда с учителем начальных классов с учетом особых образовательных потребностей обучающихся.

В случае логопедической помощи существует две формы психолого-педагогического сопровождения: индивидуальное сопровождение, направленное на решение конкретных нарушений речи, и системное сопровождение, направленное на профилактику и коррекцию речевых нарушений. Мы изучаем возможность системного психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией, так как это наиболее подходящая форма поддержки для решения проблем развития связной речи у данной категории детей.

По мнению Л.М. Шипициной система психолого-педагогического сопровождения происходит по нескольким направлениям:

— создание и реализация программ развития системы образования с целью создания более благоприятных условий для развития детей;

— проектирование новых типов учебных заведений для нуждающихся детей;

— создание профилактических и коррекционных программ, направленных на преодоление многих проблем, характерных для детей конкретной группы нарушений в развитии [67, 68].

Необходимо понимать, что у обучающихся с ОВЗ нередко возникают сложности, связанные с эмоционально-волевой сферой, выраженные в повышенной чувствительности, возбудимости или, напротив, пассивности ввиду дефицита социальных контактов. Именно поэтому перед специалистами службы сопровождения стоит целый ряд задач: им важно вовремя выявить трудности ребенка в процессе обучения и общения; помочь определить индивидуальные творческие траектории развития; обеспечить психологическое сопровождение детей. Также немаловажную роль играет система взаимодействия с родителями, поскольку регулярные консультирования могут помочь достичь комплексного подхода в работе с детьми, имеющими особенности в развитии.

Процесс индивидуального обучения начинается с составления учебного плана ребенка, который будет построен исходя из индивидуальных способностей и физических и психических возможностей ребенка. Благодаря промежуточным диагностическим срезам учитывается динамика ребенка, и уже с учетом этой динамики специалисты корректируют приоритетные направления в индивидуальном образовательном маршруте.

Интегрированное обучение и воспитание является относительно новой системой в нашей стране. Поэтому в федеральном государственном образовательном стандарте приоритетным направлением становится совершенствование процесса психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивной практики.

Для успешной адаптации ребенка с различными категориями ОВЗ в социуме в инклюзивной практике активно используются следующие приёмы: дети с ОВЗ посещают и участвуют в различных мероприятиях на уровне школы, района и города. Эти массовые мероприятия способствуют развитию толерантного отношения детей друг к другу. Также проводятся тематические беседы, классные часы, которые способствуют расширению компетенции детей в области толерантности. Детей с ОВЗ принимают в

учреждения дополнительного образования: работу кружков, секций различной направленности, художественных и музыкальных школ.

Участниками психолого-педагогического сопровождения являются учитель-логопед, педагог-психолог, классный руководитель, учителя-предметники, ученик с особыми образовательными потребностями, родители (законные представители) ученика. Специалисты службы сопровождения в образовательном учреждении исполняют такие обязанности, как осуществление диагностической и коррекционно-развивающей работы с учеником, взаимодействие с родителями (законными представителями) в вопросах дальнейшего развития их ребенка, возникающих у него трудностей и успехов в обучении, а также консультирование и оказание помощи педагогам в составлении приоритетных направлений в работе с детьми.

В современной научной литературе процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с дизартрией рассматривается как система профессиональной деятельности, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения через развитие экспрессивной, связной, грамматически правильно оформленной речи. Основными задачами психолого-педагогического сопровождения являются: выявление, лечение и профилактика речевых нарушений, вклад в решение актуальных проблем обучения ребенка, профилактика учебной неуспешности и создание условий для социальной и психологической адаптации детей с речевыми нарушениями.

Содержание психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ младшего школьного возраста можно представить как последовательность следующих этапов работы специалистов: диагностика, непосредственно коррекционная работа и мониторинг динамики проделанной работы.

Процесс психолого-педагогического сопровождения начинается с тщательного обсуждения диагностических рекомендаций и результатов

обследования ребенка. Этот этап является важной частью психолого-педагогического взаимодействия, так как позволяет осуществить дифференцированный подход к обучению, то есть выявить образовательный потенциал детей с дизартрией, определить приоритетные цели коррекционной работы и уточнить или разработать комплексную программу сопровождения.

Этап коррекционного развития заключается в выборе конкретных методов и индивидуальных коррекционных программ, педагогических и воспитательных технологий с учетом результатов диагностических исследований. Это осуществляется через образовательные и коррекционные мероприятия, направленные на компенсацию языковых трудностей и развитие социального взаимодействия и жизненных навыков ребенка.

Коррекционно-диагностический этап включает в себя мониторинг качества процесса обучения и направлен на скорейшую разработку коррекционных методов и приемов или развитие языковых и невербальных функций, что повышает эффективность коррекционной деятельности. Результаты коррекционно-диагностического этапа являются основой для систематического и всестороннего мониторинга динамики развития детей, анализа и оценки эффективности коррекционно-образовательной деятельности и продолжения выбранного образовательного пути.

Перечисленные этапы психолого-педагогического сопровождения позволяют понять причины и механизмы некоторых нарушений развития, уточнить цели учебной программы по каждому направлению обучения, разработать и реализовать адаптированную учебную программу для учащихся с нарушениями речи, определить цели, задачи и содержание индивидуальной работы с ребенком.

В рамках психолого-педагогического сопровождения можно выделить еще одну форму поддержки: экспертно-консультативно-

просветительская деятельность - это активное, совместное и согласованное взаимодействие основных участников сопровождения, в том числе родителей или законных представителей. Благодаря данной форме работы происходит взаимодействие всех участников психолого-педагогического сопровождения в непрерывном режиме. Специалисты оказывают поддержку семьям, в которых есть ребенок с ОВЗ, а также педагогам в вопросах организации и реализации учебного плана.

Содержание, задачи и методы сотрудничества с педагогами и родителями дифференцируются в зависимости от развития ребенка и освоения им учебной программы, оценки его достижений, а также методического обеспечения и условий обучения. Все, кто занимается психолого-педагогической поддержкой, должны быть максимально вовлечены в процесс обучения, чтобы иметь четкое представление о трудностях и возможностях задач преподавания и обучения и определить ресурсы в плане жизненных навыков.

Поэтому психолого-педагогическая поддержка как систематический и организованный процесс должна оцениваться с точки зрения эффективности, причем каждый этап сопровождения считается эффективным, если он может быть подвергнут таким критериям оценки, как полнота и качество выполнения основных мероприятий всеми специалистами, вовлеченными в образовательный процесс, прогресс в развитии ребенка и успешность усвоения образовательной программы.

1.2 Понятие «связная речь» и процесс ее развития в онтогенезе

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание (А.М. Бородич) [9].

В психологии, лингвистике и психолингвистике связная речь рассматривается с разных научных точек зрения. Поэтому для точного понимания и определения понятия «связная речь» необходимо рассмотреть

её с позиций нескольких дисциплин – психологии, лингвистики и психолингвистики, поскольку овладение ею детьми обусловлено целым рядом физиологических, психологических и социальных законов.

В области отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Н.И. Жинкин и др.) связная речь рассматривается как «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» (С.Л. Рубинштейн) [42].

По утверждению Л.С. Выготского и А.А. Леонтьева в плане речевой организации связная речь отличается особыми, присущими только ей чертами. Во-первых, сообщение должно носить характер систематического, последовательного изложения, только тогда оно будет понятно слушателям. Во-вторых, любое сообщение должно иметь характер развернутого высказывания.

В соответствии с этим утверждением мы можем сказать, что главная особенность связного речевого высказывания – это понятность для другого человека. Иными словами важным условием речи является наличие связности и понятности её для собеседника [14, 31].

Также Л.С. Выготский говорил о том, что основополагающей функцией связной речи является её коммуникативная функция. Речь – это средство социального общения, средство высказывания и понимания мыслей друг друга [14].

В своем речевом высказывании дети младшего школьного возраста должны использовать разнообразные речевые умения, которые будут фонетически, лексико-грамматически, логически, точно, развернуто правильно оформленными.

Можно выделить две формы речи: монологическая и диалогическая. Монологическая форма речи сложнее чем диалогическая, так как она предназначена конкретно для передачи информации. Монолог мы можем наблюдать в описании, повествовании и элементарных рассуждениях. Речь

должна быть связной, последовательной и обладать логико-смысловой организацией.

Диалог в свою очередь должен состоять из реплик, которые обладают семантической, структурной и смысловой законченностью (Н.Ю. Шведова, С.Е. Крюков, Л. К. Максимов и др.); состоят из последовательных речевых цепочек и содержит в себе чередующиеся обращения, вопросы или ответы, а также беседу нескольких людей.

Также в диалоговой форме общения между собеседниками помимо вербальных средств общения огромную роль в понимании восприятия речевого высказывания собеседника играют невербальные средства общения (мимика, жесты, интонации).

С психолингвистической точки зрения (Т.В. Ахутина, Н.И. Жинкин, В. П. Глухов, А.А. Леонтьев) [20, с. 145] уровень развития связной речи помогает нам определить как уровень речевого развития в целом, но и уровень развития психических процессов и эмоционального развития ребенка. Связная речь активно начинает развиваться в старшем дошкольном возрасте и набирает свои обороты в дальнейшем в младшем школьном возрасте.

В своей работе «Язык и сознание» А.Р. Лурия [34, с. 237] говорил о том, что речь ребенка формируется через внутреннюю схему к внешней развернутой речи. Учёный рассматривает характеристики монологической и диалогической речи и приходит к выводу, что они имеют такие общие черты, как смысл высказывания, использование неязыковых средств общения.

Учёный А.Р. Лурия утверждает, что каждая речь – это средство общения или система целых выражений.

Н.И. Жинкин рассматривает речь человека с психологической точки зрения как психический процесс тесно связанный с мышлением. Он считает, что в языке есть некий «код», который фиксирует мысль и передает его через речь [20].

С точки зрения лингвистики в связной речи человека описываются законы построения речи, её смысловые единицы видов. Связная речь у детей начинается активно развиваться именно тогда, когда у ребенка появляется мотив к речевому общению, необходимость передать какую-либо информацию в словесной форме.

Лингвисты Е.А. Земская, А.А. Кибрик, О.Б. Сиротинина выделяют такие свойства связной речи, как регулярность, клишированность, инновативность, фрагментация, высокая скорость протекания, контактность, т.е. возможность оперативной обратной связи; включение эмпирических деталей, вовлеченность. В устной речи наиболее распространенными являются междометия и вставки, различные дополнения и самоперебивы, изменения синтаксической перспективы предложений, вопросно-ответные и риторические структуры, структуры, необходимые для построения связного дискурса, логически и семантически избыточные слова и предложения и так далее.

Композиция речевого высказывания является основополагающей особенностью связной речи. В своих трудах Т.А. Ладыженская пишет о том, что повествованием является высказывание, в котором ход, развитие действия и временные отношения являются главенствующими; если же в центре высказывания лежит раскрытие признаков предметов и явлений, определенные отношения, то в данном случае это высказывание-описание [25].

Е.А. Барина в своей методике развития речи определяет связную речь как высказывание с единой мыслью и целой структурой, которое включает в себя смысловые отрезки, связанные друг с другом одной темой [6, с. 145].

В.П. Глухов отмечает тематическое, смысловое и структурное единство составляющих элементов связной речи. Эти речевые фрагменты, связанные друг с другом по смыслу и будут составлять связную речь [18].

Текст является итогом речевого высказывания. Лингвист К.Ф. Седов в своей работе «Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции» указывает, что текст как семантико-синтаксический комплекс характеризуется смысловой, структурной и композиционной связностью, семантической и синтаксической когерентностью. Высшим уровнем иерархических отношений в языковой деятельности является семантически связный уровень, а функциональной единицей - предложение или текст в целом. Другими словами, текст - это результат языковой деятельности.

Семантическая целостность текста должна определяться двумя вещами: наличием смысловой связи между всеми последующими семиотическими фрагментами текста и основной мыслью текста, которая при необходимости может быть сформулирована как вердикт или вывод и которая составляет семантическую квинтэссенцию речевого высказывания.

Также мы должны для себя понимать, что связная речь является речевой деятельностью человека, благодаря чему происходит взаимодействие двух или нескольких собеседников. Один человек в процессе общения доносит информацию другому человеку, своему собеседнику, поэтому мы можем говорить, что связная речь обладает адресованностью.

Для успешной коммуникации речь человека должна быть понятной и доступной собеседнику. Для организации и регулирования процесса общения необходимо: обратная связь между участниками общения, употребление нужных языковых средств общения.

Возвращаясь к определению связной речи, отметим, что связная речь рассматривается как развернутое речевое высказывание, как деятельность человека, отличающаяся такими особенностями, как логичность, точность, выразительность, аргументированность, развёрнутость и др.

А.А. Леонтьев изучал речевой онтогенез и с опорой на культурно-историческую теория Л.С. Выготского выделил основные этапы

формирования и дальнейшего развития связной речи ребенка. Ученый в своей работе говорил, что на формирование речи оказывают влияние биологические и социальные факторы. Т.е. способность к речевой деятельности у ребенка формируется в социальной среде с учетом психических и физиологических особенностей самого ребенка.

Успешность речевого развития будет зависеть от особенностей мышления и других психических процессов младших школьников.

Онтогенез речевой деятельности изучали некоторые зарубежные ученые (М. Слобик, Ж. Грин и др.) и отечественные ученые в области психолингвистики (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и ряд других).

А.А. Леонтьев выделял четыре основных этапа речевого онтогенеза [30]:

1. Подготовительный этап (от рождения - до 1 года).

На первом этапе речевое высказывание только начинает формироваться завершается этапом усвоения грамматики. Последовательно ребенок овладевает грамматическими категориями. Также на подготовительном этапе идет активное развитие фонематического слуха, который, в свою очередь, становится основой дальнейшего развития лексико-грамматической системы.

2. Этап перед началом дошкольного обучения (от года жизни до 3 лет).

В период перед началом дошкольного обучения, до 3 лет, вследствие недостаточного развития артикуляции наблюдаются нарушения звукопроизношения у детей. Здесь важным скачком в речевом развитии ребенка будет являться умение произносить простые нераспространенные предложения, а также формирования навыка словоизменения. К концу данного периода в речи детей появляются простые распространенные предложения, в которых слова имеют правильную форму падежа, времени и числа.

3. Дошкольный этап (от 3 до 7 лет).

На третьем этапе речевого развития у ребенка дошкольного возраста происходит качественный скачок в результате появления у ребенка новой социальной среды для общения. Расширяется объем активного и пассивного словаря. Если на втором этапе дети преимущественно используют существительные и глаголы, то в дошкольном возрасте частей речи, используемых в речевом высказывании, становится значительно больше. Навык словоизменения продолжает развиваться и параллельно с этим начинает формироваться навык словообразования. Исчезают фонетические несовершенства в речи вследствие хорошо развитой к этому возрасту артикуляции. Итогом данного этапа является овладение ребенком развернутой связной речью, с грамматически и лексически верной оформленностью.

4. Школьный этап (от 7 до 17 лет).

Младший школьный возраст является четвертым периодом – школьным по развитию детской речи [35]. Отличительной особенностью данного периода речевого развития является сознательное усвоение речи. Благодаря достаточному уровню развития фонематического слуха происходит овладение навыком звукового анализа и синтеза, что позволяет усвоить грамматические правила родного языка. Главная роль отводится письменной речи. Ребенок учится сознательно использовать приобретенные речевые навыки.

Таким образом, в преддошкольном периоде речь ребенка как средство общения со взрослыми и другими детьми непосредственно связана с конкретной наглядной ситуацией общения. Диалог носит ситуативный характер. С переходом к дошкольному возрасту, появлением новых видов деятельности, новых отношений со взрослыми у ребенка возникает форма речи-сообщения в виде рассказа-монолога о том, что с ним происходило вне непосредственного контакта со взрослым. С развитием самостоятельной практической деятельности у ребенка

появляется потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий. Возникает потребность в речи, которая понятна из самого речевого контекста — связной контекстной речи. Переход к этой форме речи определяется, прежде всего, усвоением грамматических форм развернутых высказываний. Одновременно происходит и дальнейшее усложнение диалогической формы речи как в отношении ее содержания, так и в плане возросших языковых возможностей ребенка, активности и степени его участия в процессе живого речевого общения.

Исследователи отмечают (Л.П. Федоренко, Т.А. Ладыженской, М.С. Лаврик и др.), что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет. С 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью. Дети в это время в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка (А.Н. Гвоздев, Г. А. Фомичева, В.К. Лотарев, О.С. Ушакова и др.). В старшем дошкольном возрасте заметно снижается характерная для младших дошкольников ситуативность речи. Уже с 4 лет детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на 7-ом году жизни — и короткие рассуждения. Высказывания детей 5-6 лет уже достаточно распространенные и информативные, в них присутствует определенная логика изложения. Нередко в их рассказах появляются элементы фантазии, желание придумать эпизоды, которых в их жизненном опыте еще не было.

Анализ развития разных сторон речевой деятельности у детей с позиций психологии и психолингвистики имеет непосредственное отношение к проблеме развития связной речи в период школьного 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, а в последующем и в

школьном образовательном учреждении в условиях специального обучения.

Дети в школе сознательно усваивают грамматические правила оформления свободных высказываний, полностью овладевают звуковым анализом и синтезом. В процессе обучения совершенствуются все функции речи, но особое значение приобретает речь как средство познавательной деятельности.

В связи с овладением научными понятиями у младшего школьника интенсивно совершенствуется обобщающая функция речи.

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. При развитии связной речи не стоит забывать также и про монологическую форму речи. Из-за появления в младшем школьном возрасте такого нового вида деятельности, как учебная деятельность, у детей в этот период интенсивно начинает развиваться учебный монолог. Активно развиваются учебные реплики, то есть ученик последовательно, развернуто, структурно и понятно отвечает на вопрос по определенной заданной теме во время урока. Речевое высказывание приобретает монологический характер как в устной речи, так и в письменной.

Устная форма монологической речи отличается от диалогической не только подачей, но и тщательностью предварительной подготовки. Изучая трудности, которые испытывают младшие школьники при построении устного монологического высказывания, Н. И. Жинкин установил, что они связаны: – бедностью активного словаря, так как устная речь предусматривает мгновенную реализацию мыслей в словах. То есть, устная речь строится спонтанно. – со слабо развитой оперативной памятью, основной функцией которой является удержание связных слов,

во время построения устного высказывания. Таким образом, овладение родным языком, как единицей речи зависит не только от запаса слов и грамматических форм, но и от умения правильно передать свою мысль, используя рассуждения и доказательства для выражения связанного и обоснованного собственного суждения. Поэтому работа по развитию и совершенствованию устной речи младших школьников должна проводиться регулярно и целенаправленно, опираясь на богатство родного языка и осознании себя в обществе.

Обобщая лингвистические, психолингвистические и психологические исследования ученых (Е.А. Земская, Н. И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.) можно с уверенностью констатировать, что развитие и усвоение детьми младшего школьного возраста связной речи включает в себя формирование практических речевых навыков; коммуникативных форм и функций языка; сознания языковой действительности; различных видов контроля и самоконтроля.

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 младшего школьного возраста речевой деятельности во всех ее проявлениях и в любых ситуациях речевой коммуникации.

Проанализировав различные подходы к вопросу изучения специфических признаков связной речи, мы останавливаемся на определении её как развернутого речевого высказывания и выделяем наиболее значимые для нашего исследования положения:

— связная речь является средством общения и обеспечивает взаимодействие говорящего и слушающего в процессе речевой деятельности;

— сообщение должно носить характер систематического, последовательного изложения, в развернутой форме и содержащего все смысловые единицы;

— основная характеристика связной речи – понятность для собеседника.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией

Дизартрия – тяжелое, тотальное нарушение формирования произносительных навыков, обусловленное ранним органическим поражением головного мозга, при этом наблюдается тотальное нарушение всех функций, участвующих в акте фонации: артикуляции, интонационно-мелодической окраске речи, речевом дыхании (А.Н. Корнев).

При дизартрии нарушены все характеристики звукопроизношения: произнесение гласных и согласных; ритмико-мелодическая интонационная окраска речи. При этом конкретные проявления патологических симптомов могут быть разными, но всегда сохраняется тотальный характер нарушения. Вследствие этого речь оказывается нечленораздельной, малопонятной и маловыразительной.

Причиной возникновения дизартрии является органическое поражение центральной нервной системы, обусловленное рядом неблагоприятных факторов, воздействующих на организм ребенка во внутриутробном периоде, во время родов и в первые три года жизни. Исследования Е.Н. Винарской показали, что более 80 % случаев дизартрии являются врожденными нарушениями головного мозга, то есть внутриутробными нарушениями, на основании этих исследований можно сказать, что патология, возникающая в родах, является вторичной причиной, которая, в свою очередь, может усугубить действие первичной. Таким образом, дизартрия имеет полиэтиологическую природу, и, как правило, вызывает её именно комплекс причин, воздействующих во

внутриутробном, родовом и постнатальном периоде (периоде раннего развития ребенка).

Патогенез дизартрии – это поражение мозга в области структур, обеспечивающих двигательный механизм речи (Правдина О.В.).

В таблице ниже нами представлены основные двигательные механизмы речи, при поражении которых происходит нарушение звукопроизношения.

Таблица 1 – Поражение мозговых структур, обеспечивающих двигательный механизм речи (по О.В. Правдиной)

№ п/п	Мозговая структура	Клиническая картина
1.	Ядра черепно-мозговых нервов в стволе, подкорковые отделы, периферические двигательные нервы	Периферический парез или паралич. Нервные импульсы к речевым мышцам не поступают, обменные процессы в них нарушаются, как следствие, мышцы становятся вялыми, дряблыми, наблюдается их атрофия и атония, в результате перерыва спинальной рефлекторной дуги рефлексы в данных мышцах исчезают, наступает арефлексия.
2.	Подкорково-мозжечковые ядра и проводящие пути	Отдельные проявления центрального паралича (пареза) с нарушениями мышечного тонуса, усилением отдельных безусловных рефлексов, а также с выраженным нарушением просодических характеристик речи — ее темпа, плавности, громкости, эмоциональной выразительности и индивидуального тембра ребенка.
3.	Проводящие системы, обеспечивающие проведение импульсов от коры мозга к структурам нижележащих функциональных уровней двигательного аппарата речи	Центральный парез (паралич) речевой мускулатуры с повышением мышечного тонуса в мышцах речевого аппарата, усиление безусловных рефлексов и появление рефлексов орального автоматизма с более избирательным характером артикуляторных расстройств.
4.	Корковые отделы ГМ	Центральные моторные расстройства речи по типу диспраксии, то есть нарушение целенаправленных движений органов артикуляции, голосового аппарата и дыхания.

Несмотря на то, что проблема такого речевого нарушения как дизартрия исследуется уже больше сотни лет, на сегодняшний день ученые до сих пор не могут прийти к единому определению данного речевого расстройства. Одна группа ученых относит к дизартрии только те формы речевой патологии, при которых нарушение звукопроизводительной стороны речи обусловлено парезами и параличами артикуляционных мышц. Другая же группа ученых толкует понятие дизартрии более широко и относит к ней все нарушения артикуляции, фонации, возникающие в результате поражения различных уровней центральной нервной системы.

Классификация дизартрических расстройств у детей младшего школьного возраста сложна, и осуществляется на основе следующих положений: определение локализации поражения нервной системы; определение ведущего неврологического синдрома; определение клинко-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.

Исследователь О.В. Правдина выделяет следующую клиническую классификацию: бульбарную, псевдобульбарную, экстрапирамидальную (подкорковую), мозжечковую, корковую [14, с. 200]. Данная классификация построена по нейроанатомическому принципу.

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) дети 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.

На стыке медицинских и логопедических исследований сформировалась своеобразное диагностическое понятие «стертая дизартрия», остающееся дискуссионным и на сегодняшний день (Л.В. Мелеховой, О.А. Токаревой, Г.В. Гуровец, С.И. Маевской, Л.В. Лопатиной).

Для детей младшего школьного 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 младшего школьного 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 по структуре речевого дефекта основано на принципе системного подхода к анализу речевых нарушений. Выделяют 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.); 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.); общее недоразвитие речи (ОНР) – системное нарушение речевого развития, при котором нарушены все структурные компоненты речевой системы (звукопроизношение, просодия, слоговая структура, фонематический слух, фонематическое восприятие,

лексикограмматические компоненты) (Л.И. Вассерман, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломаха, Н.М. Трубникова и др.).

Частой особенностью дизартрии у детей младшего школьного 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 [5].

Анализ изучаемой литературы показал (А. Н. Гвоздев, Н. И. Лепская, А. М. Шахнарович, И.А. Зимняя, В.П. Глухов и др.), что в онтогенезе у детей младшего школьного возраста отмечается качественный скачок во владении контекстной речью и развитии лексического словаря [17, 66, 22, 18]. У ребёнка 7-8 лет может отмечаться от 3,5 до 12 тысяч слов, кроме этого у школьников полностью сформирована произносительная сторона речи, поскольку к этому возрасту у ребенка полностью развито фонематическое восприятие. Благодаря этому, дети младшего школьного 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 младшего школьного 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 началу школьного возраста ребёнок почти овладевает родным языком, развёрнутой фразовой речью, фонетикой,

лексикой, грамматикой, что необходимо и достаточно для устного общения на доступные младшему школьнику 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 младшем школьном 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, выделяют несколько групп детей младшего школьного возраста с дизартрией в сочетании с недоразвитием других компонентов речевой системы (Е.Ф. Архипова, Мастюкова Е.М. и др.). Данные представлены в Приложении 2.

Исследования Л.В. Лопатиной показали, что для большинства детей с дизартрией характерна крайняя возбудимость, которая связана с различной неврологической симптоматикой. Часто дети данной категории вообще не могут занять себя определённым делом, что говорит у них о недостаточной сформированности совместной деятельности [33].

Вторая группа детей с дизартрией характеризуются наличием психоорганического синдрома, который проявляется разной симптоматикой. Для многих из них характерной является гиперактивность, которую следует рассматривать в рамках синдрома дефицита внимания с гиперактивностью или гипердинамического синдрома, церебрастенического синдрома и гипертензионно-гидроцефального синдрома.

Церебрастенический синдром проявляется в виде нервно-психической истощаемости. У одних детей он проявляется в виде общего эмоционального и двигательного беспокойства, у других в преобладании вялости и пассивности.

Наличие гипертензионно-гидроцефального синдрома характеризуется нарушением умственной работоспособности в виде быстрой истощаемости.

Эта симптоматика проявляется у детей с дизартрией на фоне изменений мышечного тонуса, нарушений координации движений, недостаточности дифференцированной моторики пальцев рук и артикуляционной моторики. Гипердинамическая симптоматика проявляется в невнимательности, отвлекаемости, импульсивности и гиперактивности.

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

Речевое расстройство ребенка также оказывает влияние и на все его дальнейшее развитие. Так без ранней коррекционной помощи у детей могут появляться особенности в познавательной и эмоциональной сфере.

Дети с дизартрическими расстройствами речи по своим психологическим и педагогическим особенностям в развитии представляют полиморфную группу. Многие клинические, психологические и педагогические исследования доказывают, что группа детей-дизартриков неоднородна с точки зрения, двигательных, познавательных, психических и речевых нарушений. При этом нет взаимосвязи между тяжестью дефекта и выраженностью психопатологических отклонений.

Эмоционально-волевые нарушения проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы. На

первом году жизни такие дети беспокойны, много плачут, требуют к себе постоянного внимания. У них отмечаются нарушения сна, аппетита, предрасположенность к срыгиванию и рвотам, диатезу, желудочно-кишечным расстройствам. Они плохо приспосабливаются к изменяющимся метеорологическим условиям.

Наблюдения Л.В. Лопатиной за детьми с дизартрией в процессе общения показывают, что ограниченные возможности речевой коммуникации сопровождаются снижением мотивационно-потребностной сферы общения, трудностями реализации речевых средств, невыразительностью мимики лица и движений рук, что объясняется структурой дефекта при дизартрии.

Психолого-педагогическое обследование таких детей выявляет нарушение у них познавательной деятельности, а также недостаточность отдельных видов гнозиса и праксиса, что проявляется дисграфиями и дислексиями. Эта психологическая характеристика сочетается с нарушением взаимоотношений с окружающими, трудностями обучения, слабой успеваемости в школе, низкой самооценкой. Нередко эти нарушения поведения сочетаются с отсутствием отклонений от нормы в интеллектуальном развитии.

При этом, как правило, усугубляется школьная дезадаптация. У некоторых детей начинают развиваться вторичные психогенные психические нарушения в связи с реакцией на собственную несостоятельность и ситуацию «хронического неуспеха». Большинство детей с нарушениями письма и чтения переживают состояние протрагированной фрустрации (А.Н. Корнев, 1998). Чем жестче в семье и школе по отношению к ребенку, тем аномальнее его реакции на трудности.

Выраженность патологических форм реагирования зависит от степени эмоционально-волевой незрелости и выраженности психоорганического синдрома. У детей рано появляется опыт, связанный с неуспехом и состоянием непреодолимой преграды, в связи с чем они

считают себя беспомощными. На этом фоне появляются нередко протестные формы реакции на любые виды трудных ситуаций: прогулы уроков, отказ посещать школу, отказ выполнять уроки и пр.

В младшем школьном возрасте у детей с дизартрией характерными являются нарушения формирования навыка письма и чтения. Кроме того, нарушения координации движений усложняют обучение на уроках физкультуры. Эти школьники испытывают трудности на уроках пения, труда и рисования. Все проблемы, связанные с неуспешностью в учебе, вызывают фрустрационные переживания и невротические реакции.

Тяжелое нарушение речи и нарушение общей моторики также оказывают задерживающее влияние на общее развитие и характер детей: они делаются застенчивыми, малообщительными, нерешительными, пассивными, выключенными из детского коллектива и из школы, так как их произношение остается резко отстающим, причем страдает не только звукопроизношение, но и другие звуковые компоненты речи: голос, темп, ритм, интонация. Другими словами, речевое развитие при псевдобульбарной дизартрии идет дисгармонично и неравномерно — ее звуковая сторона находится в явном несоответствии с другими сторонами речи.

Е.Ф. Собонович и А.Ф. Чернопольская выделяют четыре группы детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии на основе состояния общей моторики и артикуляционной моторики [46].

У детей первой группы отмечается недостаточность моторных функций артикуляционного аппарата, мышцы языка слабые, вялые.

Дети второй группы имеют нарушения артикуляционной моторики, в речедвигательных процессах.

У детей третьей группы наблюдаются трудности в подборе необходимой позы для артикуляционных органов. Они не могут выполнить задания по подражанию и по инструкции.

Четвертую группу составляют дети с выраженной общей моторной недостаточностью, характеризующейся также малоподвижностью, скованностью, замедленным темпом движений. Наблюдаются гиперкинезы, синкинезии, затруднения в удержании определенной артикуляционной позы.

Наиболее многочисленную группу составляют дети со средней степенью дизартрии, ей характерна амимия (отсутствие движений лицевых мышц). Ребенок не может надуть щеки, вытянуть и плотно сомкнуть губы, не может поднять кончик языка вверх, повернуть его вправо, влево, удержать в данном положении. Трудность представляет переключение от одного движения к другому. Мягкое нёбо может быть малоподвижным, а голос имеет назальный оттенок. Характерно обильное слюнотечение. Затруднены акты жевания и глотания.

Следствием нарушения функции артикуляционного аппарата является тяжелый дефект произношения. Речь таких детей очень невнятная, смазанная, тихая. Звуки «а» и «у» недостаточно четкие, звуки «и» и «ы» обычно смешиваются. Из согласных чаще бывают сохранены (п, т, м, н, к, х). Звуки «ч» и «ц», «р» и «л» произносятся приближенно, как носовой выдох, ротовой выдох ослаблен. Чаще звонкие согласные заменяются глухими. Иногда звуки в конце слова и в сочетаниях согласных опускаются. В результате речь детей оказывается непонятной, лишенной интонационно-выразительной окраски.

Тяжелой степенью псевдобульбарной дизартрии является анартрия. Она характеризуется глубоким поражением мышц и полным отсутствием произвольной моторики в речевом аппарате. Лицо ребенка выглядит маскообразным, рот постоянно открыт. Язык толстый и неподвижно лежит на дне ротовой полости, движения губ резко ограничены. Затруднены акты жевания и глотания. Членораздельная речь отсутствует полностью, иногда имеются отдельные нечленораздельные звуки.

Произвольные движения языка ограничены, ребенок может высунуть язык из полости рта, но амплитуда этого движения ограничена, он с трудом удерживает высунутый язык на средней линии; язык отклоняется в сторону или опускается на нижнюю губу, загибаясь к подбородку. Боковые движения высунутого языка отмечаются малой амплитудой, замедленным темпом, диффузным перемещением всей его массы, кончик при всех его движениях остается пассивным и обычно напряженным.

Наряду с особенностями в речевой деятельности у детей с дизартрией отмечаются нарушения внимания, памяти, эмоционально-волевой сферы и замедленное формирование ряда высших корковых процессов: пространственного гнозиса, фонематического анализа, конструктивного праксиса, наблюдается быстрая истощаемость нервных процессов. Внимание детей характеризуется пониженным уровнем устойчивости и переключаемости. Они не могут длительно концентрировать его, правильно распределять и удерживать на определенном объекте.

Значительные отклонения выявлены в состоянии речеслуховой и зрительной памяти. Отмечены трудности запоминания отдельных слов, логически-смыслового запоминания текста, что обуславливается не только расстройством активного внимания, но и нарушениями фонематического слуха, которые являются следствием расстройства артикуляции (Левина Р.Е.).

Таким образом, психолого-педагогическая характеристика детей с псевдобульбарной дизартрией представлена в исследованиях Бабиной Г.В., Филичевой Т.Б., Соботович Е.Ф., Чернопольской А.Ф. и других. Ученые отметили, что движения мимической, лицевой мускулатуры и артикуляционного аппарата у детей с дизартрией характеризуются быстрой истощаемостью, низким качеством, не имеют достаточной точности, плавности, часть их выполняется вяло, с недостаточной мышечной силой, не в полном объеме. Среди особенностей эмоционально-

волевой сферы детей с дизартрией отмечена их легкая возбудимость, неустойчивость настроения, что часто приводит к проблемам поведения. Также у детей возможны нарушения высших психических функций и замедленное формирование ряда высших корковых процессов.

У детей с дизартрическими расстройствами также наблюдаются особенности познавательной деятельности. Характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У некоторых детей отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. Речевое отставание отрицательно сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у таких детей заметно снижены по сравнению с нормально говорящими сверстниками вербальная память и продуктивность запоминания. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок. Отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Таким образом, у детей с дизартрией нарушена целенаправленная деятельность, существует отставание в развитии двигательной сферы: плохая координация, снижение скорости и ловкости выполнения движения. Для них характерны низкий уровень развития основных свойств внимания, низкий уровень познавательной активности, снижены вербальная память и продуктивность запоминания.

Поскольку связная речь обуславливает успешность обучения ребенка в школе, то ее развитие необходимо для наиболее полного преодоления системного речевого нарушения, которым страдают дети младшего школьного 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, малопонятная. Основными проявлениями такого дефекта как дизартрия являются:

- нарушения артикуляции звуков;
- нарушения речевого дыхания;
- нарушение голосообразования и, как следствие, нарушение качества голоса: нарушения темпа, ритма и интонации речи [63,10].

Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в развитии и совершенствовании связной речи. 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) 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 [15].

Для детей младшего школьного 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 младшего школьного 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 [5]. 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 и 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 младшего школьного 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 младшего школьного 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 младшего школьного 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 к множественным грамматическим ошибкам в монологической речи и употреблении в ней двухсловных, нераспространенных предложений.

Речевое недоразвитие у третьей группы детей младшего школьного 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 младшего школьного 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 третий уровень нарушения особенно отчетливы при разных формах монологической речи – описании предметов, повествовании и коротких рассуждениях.

Таким образом, особенность развития связной речи у детей младшего школьного 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.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что 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 с 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 логопедии в основном применительно к детям с ОНР (Р.Е. Левина, В.К. Воробьева, Л.Ф. Спирина,

Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова) и определяются основными направлениями [28, 13, 52, 63]:

- 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.

Исходя из вышесказанного, мы можем говорить о том, что дети с дизартрией могут обладать разным уровнем сформированности связной речи. Специфика речевого развития будет зависеть от степени тяжести речевого нарушения, а также формы дизартрического расстройства.

Выводы по 1 главе

Проведя анализ научно-исследовательской литературы и научно-теоретических исследований по теме психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией по развитию связной речи, мы установили, что главным требованием в современном начальном школьном обучении и воспитании является развитие и совершенствование у детей связной речи, являющейся ведущим средством коммуникации ребенка с социумом, благотворно влияющая на его успешную адаптацию в среде сверстников. Также высокий уровень развития связной речи будет являться предпосылкой для дальнейшего успешного обучения в образовательном учреждении.

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. Развитие связной речи в рамках психолого-педагогического сопровождения играет важную роль в развитии основ общения детей младшего школьного 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 развитие связной речи необходимо для наиболее полного преодоления системного речевого нарушения, которым страдают дети младшего школьного возраста с дизартрией. А так как дети младшего школьного возраста с дизартрией представляют собой неоднородную группу, которая в зависимости от формы клинического дефекта и степени его тяжести 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 младшего школьного возраста с дизартрией навыками связной речи.

Таким образом, проблема развития связной речи детей младшего школьного 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 развитию связной речи должна строиться согласно этому принципу.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

2.1 Изучение и анализ состояния связной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Изучение и анализ научной литературы в области специальной педагогики и психологии, затрагивающей вопросы развития связной речи младших школьников 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.

Для решения основной задачи исследования, которая заключается в разработке педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией в процессе развития связной речи, нами был организован и проведен констатирующий эксперимент.

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

Задачи экспериментальной работы:

1. Подобрать диагностическую методику развития связной речи детей младшего школьного возраста с дизартрией.
2. Описать уровень актуального развития связной речи детей младшего школьного возраста с дизартрией.
3. Определить уровень сформированности связной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Взяв за основу положение о том, что связная речь представляет собой развернутые высказывания (в описании и повествовании), которые

заключают в себе такие характеристики как связность, последовательность и логико-смысловая организация высказывания, в экспериментальном исследовании мы использовали методику, которая помогает нам вычислить и оценить все эти характеристики. Методика имеет тестовый характер, но основное внимание уделяется качественной интерпретации выявленной речевой симптоматики.

Для определения уровня сформированности связной речи детей младшего школьного возраста с дизартрией нами была использована методика обследования речи младших школьников Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной [61]. Для исследования уровня развития связной речи младших школьников с дизартрией мы взяли четвертую серию данной методики, посвящённую непосредственно исследованию состояния связной речи.

Авторы методики определили следующие критерии связности речи:

1. Критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения.
2. Критерий возможности программирования текста (присутствуют ли в рассказе ребенка все основные смысловые звенья или же рассказ отличается фрагментарностью).
3. Критерий грамматического оформления.
4. Критерий лексического оформления.

Младшим школьникам предлагается выполнить два задания (Приложение 3).

Первое задание заключается в составлении рассказа по серии сюжетных картинок. При выполнении данной пробы детям предлагались внешние опоры для облегчения выполнения задания.

Вторым заданием является пересказ заданного текста. Это задание сложнее предыдущего, поскольку оно может провоцировать множественные лексические, грамматические и семантические ошибки.

Критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения в данной серии заключается в степени самостоятельности и

безошибочности, а также оценивалось, правильно ли испытуемым передан смысл сюжета. Если ребенок при выполнении задания использует стимулирующую помощь при раскладывании картинок или же экспериментатор задаёт наводящие вопросы, то в этих случаях баллы снижаются. Во втором задании мы анализируем ответы ребенка на вопросы по тексту, понимает ли он смысл пересказанного текста, в полном ли объеме испытуемый осуществил пересказ или же есть искажения ситуации.

Критерий возможности программирования текста заключается в том, использует ли испытуемый в своём рассказе все основные смысловые единицы в правильной последовательности или же в его рассказе присутствует выраженная тенденция к фрагментарности текста, перечислению деталей, событий без обобщающей сюжетной линии.

Критерий грамматического оформления позволяет нам оценить использование в рассказе сложных грамматических конструкций, правильно ли грамматически оформлен рассказ либо же в нём присутствуют аграмматизмы.

При изучении критерия лексического оформления высказывания мы проверяем, адекватно ли ребёнок использует вербальные средства либо в его речи присутствуют вербальные замены, искажения звуковой структуры слова.

Анализ полученных результатов позволяет нам дать полную характеристику состояния связной речи ребенка, помогает оценить природу трудностей в процессе речевых высказываний. Более подробно критерии оценивания данной логопедической методики представлены в приложении 4.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Констатирующий эксперимент проводился по двум направлениям: комплексное логопедическое обследование детей; изучение связной речи детей младшего школьного возраста (рис.1).

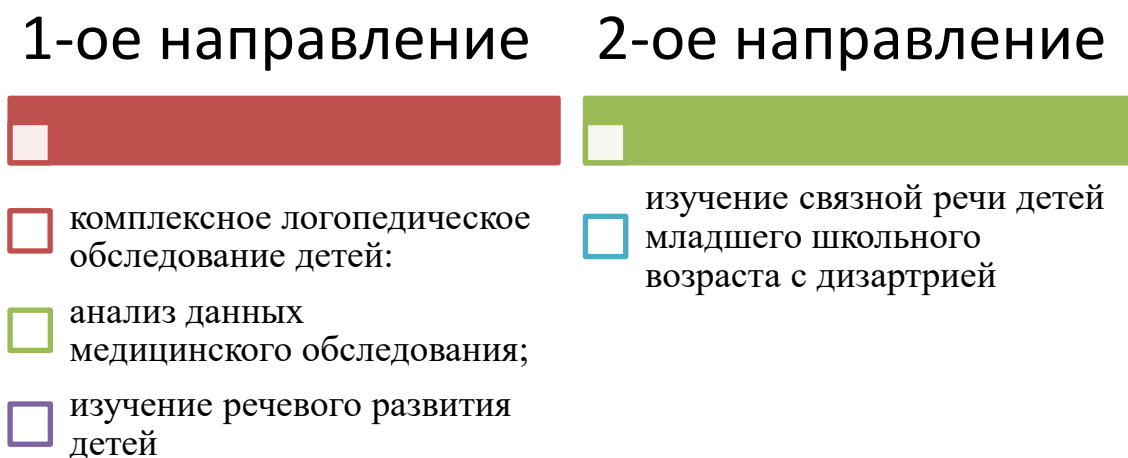


Рис. 1 Направления работы в констатирующем эксперименте

Экспериментальную группу (далее – ЭГ) составили 8 детей младшего школьного возраста с дизартрическими расстройствами (8-10 лет). Все дети ранее получали логопедическую помощь в дошкольном возрасте и продолжают получать её в школе (таблица 2).

Таблица 2 – Список детей, принимающих участие в экспериментальном исследовании.

№ п/п	Ф.И. испытуемого	Заключение ППк
1.	Ваня Д.	ОНР III уровень, дизартрия
2.	Тимофей К.	ОНР III уровень, дизартрия
3.	Дима П.	ОНР III уровень, дизартрия
4.	Артем В.	ОНР III уровень, дизартрия
5.	Катя К.	ОНР III уровень, дизартрия
6.	Рома Д.	ОНР III уровень, дизартрия
7.	Лена Б.	ОНР III уровень, дизартрия
8.	Дима Н.	ОНР III уровень, дизартрия

Были проанализированы следующие данные медицинского обследования. Неврологическое обследование позволило в комплексе рассмотреть симптоматику дизартрических расстройств младших

школьников. Данные обследования педиатра, хирурга, отоларинголога, окулиста указывали на особенности психофизического развития детей.

В анамнестических данных у 75% детей ЭГ (6 детей из группы) отмечаются следующие проявления: токсикозы первой – второй половины беременности матери, угрозы выкидыша, преждевременные роды, патология в родах, задержка психомоторного и речевого развития. Все эти факторы указывают на незначительно отягощённый анамнез.

Согласно заключениям специалистов, у детей, участвовавших в исследовании, 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.

Комплексное логопедическое обследование позволило выявить уровень речевого развития детей и определить форму речевой патологии.

По результатам логопедического обследования у детей ЭГ ОНР III уровень, дизартрия. Нарушение речевого развития проявляется в следующем: у 100% детей присутствуют нарушения звукопроизношения, у 75% детей – недоразвитие фонематических процессов, у большинства детей наблюдаются нарушения лексико-грамматического строя речи и мелкой моторики, у 75% детей – нарушения речевой фонации. Результаты обследования показали, что один ребёнок из ЭГ более скомпенсирован и по своему речевому развитию приближен к ОНР IV уровень, поскольку с ним проводится дополнительная индивидуальная логопедическая работа вне образовательного учреждения.

Представим анализ результатов констатирующего эксперимента по первому заданию в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты изучения экспериментального исследования навыка составления рассказа по серии сюжетных картинок у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Рассказ по серии сюжетных картинок								
Критерии оценивания	Ф.И. испытуемого							
	Ваня Д.	Тимофей К.	Дима П.	Артем В.	Катя К.	Рома Д.	Лена Б.	Дима Н.
1. Критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	10	10	15	15	10	5	15	15
2. Критерий возможности программирования текста	5	10	15	15	5	10	10	15
3. Критерий грамматического оформления	5	5	10	10	5	10	10	10
4. Критерий лексического оформления	10	5	10	15	5	10	10	15

Данные результаты говорят нам о том, что 50% младших школьников с дизартрией при составлении рассказа по серии сюжетных картинок полностью выполнили задание самостоятельно, разложили картинки в правильной последовательности без стимулирующей помощи. 1 ребёнку (12,5%) при раскладывании картинок и при интерпретации происходящего понадобилась помощь в виде наводящих вопросов.

При этом рассказ содержал все основные смысловые единицы лишь у 37,5% испытуемых (2 ученика). 25% испытуемых (2 ребёнка) в своей речи использовали неоднократные необоснованные повторы слов, также присутствовали непродуктивные слова. В их рассказах отмечались частые повторения одних и тех же слов, в предложениях иногда пропускались значимые слова, которые связываются по смыслу уже с другими последующими предложениями рассказа; также отмечалось большое

количество вымысла, фантазий. Задание по составлению самостоятельного рассказа по серии сюжетных картинок ограничивает речевую деятельность детей определенными рамками: требуется обдумывание, четкие формулировки, точное словесное оформление, поэтому у детей наблюдалось снижение речевой активности, трудности в подборе слов, неточное их употребление.

Ни один ученик не оформил рассказ, используя сложные грамматические конструкции, большинство испытуемых в своей речи применяли простые однообразные грамматические конструкции, а также в их речи имелись нарушения порядка слов, негрубые аграмматизмы на морфологическом уровне в виде неправильного согласования глаголов с существительными (Девочка подбежал, ворона упал.). Это говорит нам о значительных трудностях грамматического оформления высказывания у детей.

В лексическом оформлении высказывания у детей трудностей обнаруживается значительно меньше. Были замечены единичные близкие словесные замены (например, вместо гнезда дети говорили скворечник), а также длительный поиск слов (50% детей) (затруднялись подобрать определения к предметам (Какой дул ветер? Какой шел дождь?)).

Также стоит отметить, что при составлении рассказа по сюжетным картинкам у большинства детей присутствуют причинно-следственные связи, рассказ имеет начало, развязку и конец, но при этом ни один испытуемый не уделил внимание описанию взаимоотношений между персонажами и не передал их эмоциональное состояние.

Далее рассмотрим результаты исследования по второму заданию «Пересказ текста» (таблица 3). Детям предложен для пересказывания текст, доступный по объему и содержанию. Дети прослушали текст. Ответили на вопросы по тексту. И после повторного прослушивания текста пересказывали.

Таблица 3 – Результаты изучения экспериментального исследования навыка пересказа у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Пересказ текста								
Критерии оценивания	Ф.И. испытуемого							
	Ваня Д.	Тимофей К.	Дима П.	Артем В.	Катя К.	Рома Д.	Лена Б.	Дима Н.
1. Критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	5	10	15	15	10	5	10	15
2. Критерий возможности программирования текста	10	10	10	10	10	5	10	15
3. Критерий грамматического оформления	5	5	10	10	5	10	10	10
4. Критерий лексического оформления	10	5	10	15	5	10	10	15

Данные исследования по второму заданию свидетельствуют нам о том, что лишь у 3 детей (37,5%) в достаточной мере сформирован критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения пересказа текста. Эти испытуемые в полной мере запомнили основное содержание текста и самостоятельно, без наводящих вопросов, смогли пересказать его.

3 ученика (37,5%) из выборки при пересказе текста неточно описывали ситуацию, происходящую в тексте (Галка услышала...Голуби не приняли галку, потом галка закричала...).

2 детей (25%) исказили свой рассказ. (Галки. Он рассыпал. (?) Галки. Потом отправили... Выгнали).

При программировании текста 6 учеников (75%) пропускали отдельные смысловые звенья, повторяли однотипные связующие элементы (Галка услышала...Потом побелилась...Потом голуби не узнали. Потом галка закричала...).

В грамматическом оформлении у 5 детей (62,5%) присутствует однообразное оформление, повторы слов (потом...потом...потом...). Остальные 37,5% испытуемых в своей речи употребляли негрубые аграмматизмы: а именно, неправильное определение предлога и приставки глагола (например, испытуемые говорили «галка прилетела на голубятню» вместо правильного варианта «галка залетела в голубятню»).

Ниже приведены сводные результаты констатирующего эксперимента в таблице 4.

Таблица 4 - Результаты экспериментального исследования уровня развития связной речи детей младшего школьного возраста с дизартрией

	Ф.И. испытуемого							
	Ваня	Тимофей	Дима	Артем	Катя	Рома Д.	Лена	Дима
1. Рассказ по серии картинок	30	30	40	45	25	35	45	45
2. Пересказ	30	30	45	50	30	30	40	55
3. Общий балл за серию	60	60	85	95	60	65	85	100
4.% успешности	50	50	71	79	50	54	71	78
5. Ур-нь успешности	2	2	3	3	2	2	3	3

Для более наглядного представления данных результатов по двум заданиям отдельно рассмотрим их на Рисунке 2.

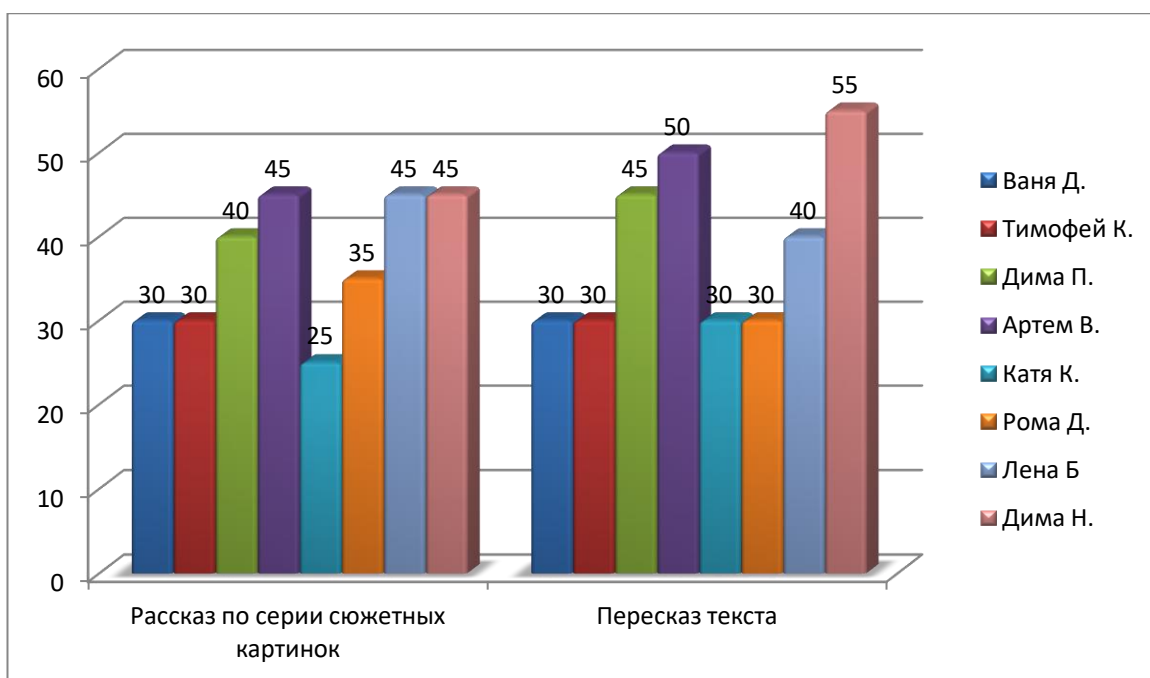


Рис. 2 – Сводные данные экспериментального исследования связной речи по двум заданиям

Исходя из полученных сводных данных экспериментального изучения по двум заданиям на связную речь, мы пришли к следующим выводам:

- 4 учеников (50% испытуемых) лучше справились с пересказом текста, чем с составлением рассказа по серии сюжетных картинок.
- 2 ученика (25%) получили одинаковое количество баллов как по составлению рассказа по картинкам, так и по пересказу текста.
- 2 ученика (25%) более успешно справились с составлением рассказа по серии сюжетных картинок, чем с пересказом текста.

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

- высокий уровень развития связной речи детей не был выявлен;
- средний уровень развития связной речи – четыре ребенка (50%);
- средне-низкий уровень связной речи – четыре ребенка (50%).

— низкого уровня связной речи не выявлено.

Уровни сформированности связной речи детей младшего школьного возраста с дизартрией представлена на рисунке 3.

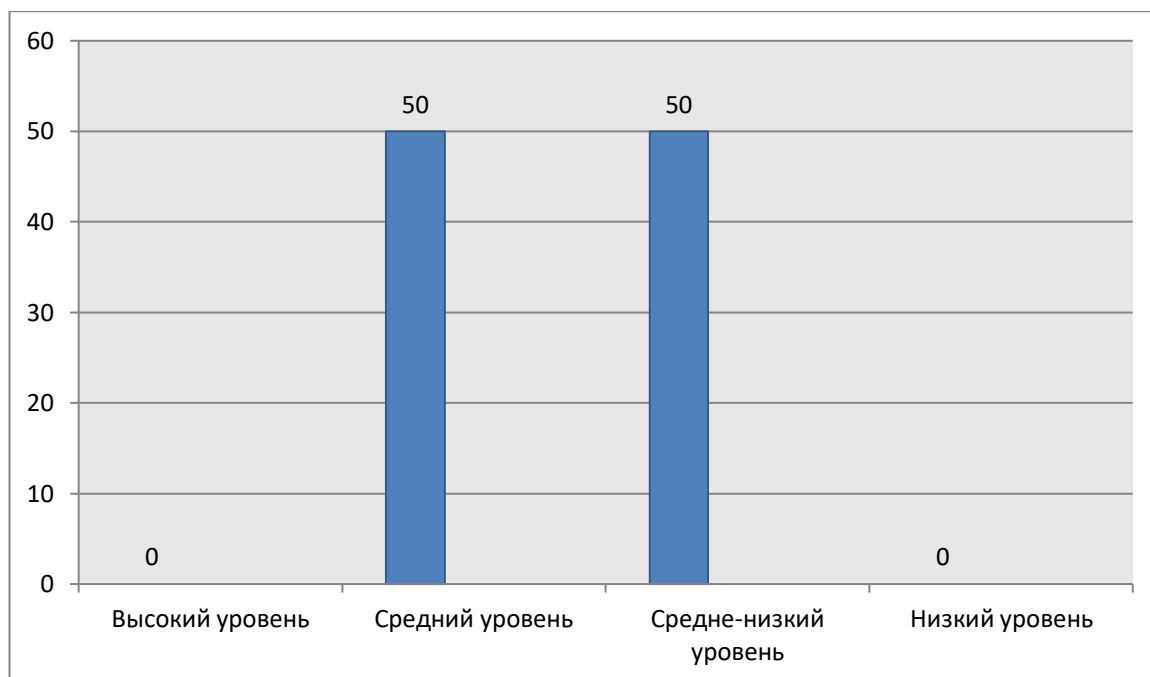


Рис. 3 Уровни сформированности связной речи детей младшего школьного возраста с дизартрией в %

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.

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.

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 развития 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.

Качественный анализ уровня связной речи в экспериментальном исследовании показал, что дети младшего школьного 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 развития связной речи у детей с дизартрией указывают на недостаточность речевых навыков, обусловленную низкой автоматизацией просодических, лексических и грамматических средств.

Результаты диагностики показывают, что уровень развития связной речи обучающихся является средним. Чтобы составить полную историю, детям не хватает слов в словарном запасе, а также способности выразить

свои мысли последовательным, логичным и полным образом. Данные исследования свидетельствуют о наличии серьезных затруднений у учащихся в лексико-грамматическом оформлении высказывания, нарушении смысловой целостности высказывания.

2.2 Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией в процессе развития связной речи

Проведенный эксперимент показал нам необходимость разработки и реализации педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией в процессе развития связной речи и включение их в организацию учебно-воспитательного процесса, направленного на обучение навыкам грамматически и лексически правильно построенного смыслового высказывания и коррекцию связной речи.

Психолого-педагогическое сопровождение в условиях специального (коррекционного) школьного учреждения предполагает оказание комплексной педагогической, логопедической и психологической помощи на основе взаимодействия всех субъектов коррекционно-развивающего процесса (ребенок с речевой патологией, родители ребенка, педагоги, классный руководитель, педагоги-психологи, логопед, при необходимости тьютор). В связи с этим основной задачей является активное взаимодействие всех участников психолого-педагогического сопровождения, направленное на получение эффективного результата – на развитие достаточного уровня связной речи через способы приобретения, переработки и продуцирования информации.

Работа по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией будет эффективной только при создании определенных условий. Педагогические условия рассматриваются нами как комплекс мер образовательного процесса, обеспечивающих переход в

речевом развитии детей младшего школьного возраста на более высокий уровень.

Определяя комплекс педагогических условий развития связной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией, мы учитывали индивидуальные особенности, возможности и потребности детей. Мы опирались также на идеи развития детей с дизартрией, методологические основания процесса их обучения.

Наши испытуемые обучаются по ФГОС для детей с ОВЗ, вариант 6.1., поэтому мы подбирали педагогические условия таким образом, чтобы они соответствовали требованиям ФГОС, примерной адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (вариант 6.1.).

В качестве педагогических условий психолого-педагогического сопровождения в процессе развития связной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией нами рассматривались:

1. Организация специальной работы по развитию связной речи у детей с дизартрией: отбор речевого материала; создание коррекционно-развивающей среды; использование комплекса упражнений по развитию умений связно выражать свои высказывания.

2. Сотрудничество специалистов образовательного учреждения по сопровождению детей с дизартрией в процессе работы по развитию связной речи; научно-методическое обеспечение педагогов и взаимодействие с родителями.

3. Учет особенностей развития данной категории детей; создание положительной мотивации, способствующей развитию связной речи детей младшего школьного возраста с дизартрией; применение современных технологий, специальных методов и приёмов в обучении детей с дизартрией.

Выполнение выдвинутых нами педагогических условий решается комплексно, совместными усилиями учителя-логопеда, классного руководителя, педагога-психолога, учителей физкультуры и музыки при осуществлении тесного контакта с родителями. Более подробно охарактеризуем каждое условие.

Первое условие - это организация специальной работы по развитию связной речи у детей с дизартрией.

Коррекционная работа по развитию связной речи детей с дизартрией в процессе исследования осуществлялась как в ходе режимных моментов, учебной деятельности, так и на специальных коррекционных занятиях специалистов службы сопровождения. Дидактический материал и упражнения подбирались таким образом, чтобы мы могли корректировать у детей критерии связной речи, которые мы диагностировали на первом этапе исследования.

Логопедические занятия являются основной формой коррекционного обучения детей с речевыми нарушениями. Специальные занятия по развитию связной речи предназначены для развития всех компонентов речи и дальнейшей социализации ребенка в обществе.

Фронтальные занятия с логопедом проводятся два раза в неделю. Длительность фронтального занятия составляет 20 минут. Логопед проводит фронтальное занятие, оценивает речевую активность детей, проверяет их ориентацию в лексическом материале и отмечает успехи и трудности. На фронтальных занятиях широко используется демонстрационный материал: сюжетные картинки и серии сюжетных картинок, предметные картинки, опорные картинные и рисуночные планы, схематичные рисунки. Для повышения интереса к занятиям по развитию связной речи применяются различные игровые приемы, сюрпризные моменты, поощрения по системе шаблонов.

Мы наметили цикл занятий, в которых ставили целью развивать связную речь детей с дизартрией. Составленный нами календарный план

фронтальных занятий по развитию связной речи детей младшего школьного возраста с дизартрией (Приложение 5), а также различные игровые упражнения и занятия.

Большинство занятий построено по тематическому принципу: упражнения и высказывания детей начинают, продолжают и развивают одну тему. Тематика занятий очень разнообразна: это времена года, мир животных и растений, явления общественной жизни, отношения взрослых и детей, любовь к природе. Со многими из этих тем дети знакомятся на занятиях по расширению представлений об окружающей жизни, на уроках литературного чтения и русского языка.

На занятиях по развитию речи они закрепляют полученные знания и учатся выражать свои впечатления и отношение к окружающему сначала в отдельных лексических и грамматических упражнениях, а затем в связных высказываниях. Такой переход от выполнения заданий на подбор синонимов и антонимов к составлению самостоятельного рассказа становится естественным.

В развитии связной речи, т. е. речи содержательной, логичной, последовательной, организованной отчетливо выступает взаимодействие речевого и интеллектуального развития. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные свойства и качества, устанавливать разные отношения (причинно-следственные, временные) между предметами и явлениями. Кроме того, необходимо уметь подбирать наиболее подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить простые и сложные предложения и связывать их, используя разнообразные средства для связи не только предложений, но и частей высказывания.

При обучении детей младшего школьного возраста с дизартрией построению развернутого высказывания формируют элементарные знания о структуре текста (начало, середина, конец), а также представления о способах связи между предложениями и структурными частями

высказывания. Именно этот показатель (средства связи между предложениями) выступает как одно из важных условий развития связности речевого высказывания.

Каждое занятие по обучению рассказыванию включает разные упражнения: лексические (подбор синонимов, антонимов, сравнений), грамматические (изменение слов, составление словосочетаний и разных типов предложений), фонетические (изменение темпа речи и силы голоса, подбор рифм к заданным ритмическим фразам). Такие упражнения помогают детям выстраивать связные высказывания в логической и временной последовательности, использовать разнообразные средства связи между частями текста, между предложениями, обогащать рассказы выразительными средствами и оформлять его звуковое изложение. Упражнения располагаются в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности и «свертыванием» плана высказывания.

В ходе упражнений младшие школьники с дизартрией учатся пересказывать небольшие тексты литературных произведений (различных русских народных сказок или сказок или рассказов детских писателей) по наглядному действию или по следам наглядного (демонстрируемого) действия; пересказывать по серии сюжетных картинок; учатся составлять рассказы по серии сюжетных картинок и сюжетной картинке.

Непосредственному пересказу предшествует подготовительная работа: знакомство с текстом и иллюстративным материалом, рисование, аппликация, лепка на данную тему, лексико-грамматические упражнения на материале рассказа, выборочное заучивание.

Непосредственное обучение пересказу.

Первое чтение, направленно на целостное эмоциональное восприятие.

Второе чтение проходит с установкой на запоминание: осуществляется беседа по содержанию; работа над текстом

(рассматривание иллюстраций; выстраивание логической последовательности серии картинок; придумывание «дополнительной» картинке; выделение из текста фраз к каждой картинке; лексико-грамматические упражнения). Упражнения предполагают: выделение и подбор предметов, признаков, действий; словообразование родственных слов и слов с уменьшительно-ласкательным значением; замена слов синонимами; распространение и преобразование предложений.

Третье чтение предполагает выставление смысловых акцентов, деление текста на части; работу с планом (соотнесение пунктов готового плана с текстом, коллективное составление плана с опорой на сюжетные картинки, пиктограммы и т. д., запоминание плана, воспроизведение плана по цепочке).

В младшем школьном возрасте детям предлагаются пересказы с применением зрительной опоры (картинки, пиктограммы, символы и т. д.); пересказы с вербальной опорой (деформированный текст, первая фраза, опорные слова, опорные фразы с последующим распространением и т. д.).

Таким образом, в ходе обучения пересказыванию детей с дизартрией обращают внимание на умение выразительно передавать разговор действующих лиц, а также умение слушать пересказы других детей и замечать в них несоответствия тексту. Широко используется совместный пересказ взрослого и ребенка. Помощь взрослого заключается в напоминании фразы, подсказке забытого слова. Постепенно подводят детей к тому, чтобы они связно, последовательно, выразительно и грамматически правильно передавали содержание рассказа без помощи взрослого, близко к тексту, используя авторские слова и выражения.

Постепенно переходят к следующему этапу – обучение младших школьников с дизартрией самостоятельному рассказыванию. Обучение детей рассказыванию по сюжетной картинке с опорой на готовый сюжет начинают с сюжетных картинок, где каждая картинка обозначает отдельное действие. Постепенно смысл в картинках усложняется,

сюжетные картинки становятся детальнее. Выполняя такие упражнения, дети учатся начинать и заканчивать рассказ.

Обучение повествовательному высказыванию по серии картинок - одна из задач развития связной речи младших школьников с дизартрией - дает возможность развивать умение правильно воспринимать содержание серии сюжетных картинок, формирует представление о сюжете, о композиции связного высказывания (рассказа), упражняет в построении разных типов предложений и разных способов их связи. Этот вид рассказывания способствует развитию логического мышления, его планирующей функции, развитию воображения, творческих способностей, эстетического вкуса, нравственных представлений. Серии картинок используются как на логопедических занятиях, в урочной деятельности, так и в свободной деятельности, а также в индивидуальной работе с теми детьми специалистами службы сопровождения.

Вначале предлагается серия с изображением одного и того же действующего лица (ребенок, взрослый, животное, неодушевленное лицо). Детям предлагается установить определенную последовательность и составить связный рассказ. Серии сюжетных картинок помогают детям развивать наблюдательность, отмечать явления в каждой последующей картинке, способствуют уточнению имеющихся у детей представлений, понятий, обогащают их новыми сведениями, учат в логической последовательности излагать увиденное.

В ходе работы над умением составлять связный рассказ по серии сюжетных картинок у младших школьников с дизартрией развивают умение правильно строить рассказ: начинать с начала, соблюдать логическую последовательность повествования, а также умение связывать части рассказа в нужной последовательности. Обучающиеся учатся грамматически правильно строить предложения. В Приложении 6 представлены серии сюжетных картинок для развития связной речи у младших школьников с дизартрией.

Перечислим приемы работы по обучению детей с дизартрией умению составлять рассказы по серии сюжетных картинок. К основным приёмам мы относим разнообразные упражнения и задания творческого характера. Педагог предлагает детям прослушать рассказ и повторить его.

Упражнение «Составь рассказ по картинкам» - детям предлагается самостоятельно разложить по порядку картинки, придумать название и составить связный рассказ.

Упражнение «Придумай продолжение рассказа» - педагог начинает рассказывать историю, описанную на картинках, детям предлагается закончить рассказ.

Упражнение «Рассказываем тройками». Педагог предлагает детям поделиться на группы по три человека. Каждый рассказывает свою историю, используя картинку, первый – то, что было раньше, второй – то, что происходит сейчас, третий – что произойдет в дальнейшем.

Упражнение «Кто быстрее найдет подходящий эпизод» - на доске располагаются картинки по содержанию рассказа, педагог зачитывает рассказ, дети должны найти соответствующую картинку. Затем каждый ребенок самостоятельно рассказывает по своим картинкам.

Упражнение «Придумай имена» - детям раздают картинки, предлагают установить соответствующую последовательность и предлагается придумать имена всем героям. Затем одному ребенку предлагается рассказать полностью всю историю.

Упражнение «Перепутанные истории» - раздать детям по первой картинке из каждой серии. Остальные перемешать и положить на стол в виде стопки изображением вниз. Открывая верхнюю, педагог спрашивает: «Кому подходит эта картинка?». Каждый ребенок должен установить подходит ли ему эта картинка. Получив все картинки своей серии, ребенок раскладывает их в определенной последовательности и составляет связный рассказ.

Упражнение «Найди лишнюю картинку» - перед ребенком выкладывают серию картинок, но одну берут из другого набора. Ребенок должен найти ненужную картинку, убрать ее, а затем составить рассказ. Перед ребенком кладут вперемешку два набора картинок и просят разложить так, чтобы получилось две серии картинок, связанных по смыслу, а затем составить рассказы по каждой из серии картинок.

Интересными для детей являются задания творческого характера, например, включить себя в ряд действующих лиц или рассказать от первого лица, сделав себя главным участником изображенных событий, а затем группе детей предложить инсценировать данную серию. Заключительным этапом работы над каждой серией последовательных сюжетных картинок предлагается детям выделить главную мысль в рассказе. Умение выделить главную мысль в рассказе формируется у детей с определенным трудом, поэтому логопед подбирает определенные вопросы, которые подводят детей к выводам.

Параллельно детей учат умению составлять описательные рассказы. Описывая предметы, дети учатся анализировать, выделять признаки предметов, знакомятся с их величиной, формой, цветом. В процессе этого обогащается их активный словарный запас.

Начинают обучение с описания настоящих объемных предметов, которые ребенок может потрогать, так как при возможности ощутить тактильно предметы, ребенку легче подбирать и запоминать предметы. Предлагается следующие этапы работы с каждым рассказом. Например, работа по рассказу «Яблоко». «Яблоко – это фрукт. Яблоко красное, круглое, сладкое. Яблоко растет на дереве, которое называется яблоня». Логопед и дети рассматривают картинку. Логопед задает вопросы по картинке «Что это?», «Какое яблоко?», «Где растет яблоко?», «Как называется дерево, на котором растет яблоко?». Затем логопед предлагает прослушать рассказ. Затем дети самостоятельно повторяют рассказ.

Сравнение – одна из важнейших мыслительных операций, которая активизирует внимание, направляя его на поиск отличительных и сходных признаков, способствует повышению речевой активности. Постепенно младшие школьники учатся не только находить отличия на картинках, но и составлять связные рассказы. Сначала логопед рассматривает с детьми каждую картинку, задает детям вопросы по содержанию. Затем дети сравнивают каждый элемент на двух иллюстрациях, составляя предложения, например: «Маленькая кукла стоит, а большая кукла сидит». После этого логопед проговаривает образец рассказа и предлагает повторить его детям.

При составлении описательно-сравнительных рассказов у детей формируется грамматически правильно оформленная фраза, навык построения сложного высказывания, словарь обогащается качественными и относительными прилагательными.

Детям предлагается составить такие сравнительно-описательные рассказы, как, например, «Музыкальные инструменты», «Школьные принадлежности», «Времена года» и др.

Для побуждения младших школьников к самостоятельному описанию следует широко использовать жизненные проблемные ситуации. Например, «Вы нашли потерявшуюся собаку (показывается изображение). Вам нужно дать объявление и написать его так, чтобы хозяин узнал собаку по описанию. Найдите, какие признаки являются особенными для этой собаки. Подумайте, как лучше о них рассказать».

Таким образом, в ходе первого условия психолого-педагогического сопровождения решаются задачи обучения связной речи детей младшего школьного возраста с дизартрией, которые включают развитие таких умений, как пересказ литературных произведений, составление повествовательного, описательного и творческого рассказов. Большое значение имеет отбор речевого материала. При обучении младших

школьников с дизартрией пересказа, большую роль играет выбор текста для пересказа.

К текстам предъявляются следующие требования: сравнительно небольшой объем произведения (с тенденцией постепенного увеличения); доступность содержания для детей данного возраста и уровня речевого развития; четкость композиции; простота сюжета (как правило, с одной сюжетной линией); доступность языка; высокая нравственность содержания.

Создание коррекционно-развивающей среды также является одним из важных условий психолого-педагогического сопровождения. В основу речевой среды входит дидактический материал, направленный на развитие связной речи младших школьников.

Перечислим составляющие речевой среды в младшем школьном возрасте: книжный уголок с коллекцией различных литературных произведений; уголок «Для умников и умниц» с различными дидактическими играми по обогащению активного словаря, развитию грамматических категорий языка, развитию навыков связной диалогической и монологической речи. Приложение 7 содержит иллюстративный материал для составления детьми описательных рассказов.

Речевая развивающая среда – это не только предметное окружение, важна и роль взрослого, его собственная речь, т.к. именно педагог закладывает основы культуры детской речи, формирует основы связной речи детей, приобщает их к культуре устного высказывания.

Следующее условие – это использование комплекса упражнений по развитию умений связно выражать свои высказывания.

Большое значение имеет развитие связной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией и в повседневной жизни. Общение детей в сюжетно-ролевых играх, театрализованная деятельность, работа с художественной литературой в книжном уголке, наблюдения на

переменах, совместные дидактические речевые игры. В Приложении 8 представлен комплекс дидактических речевых игр по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Следующее педагогическое условие психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией по развитию связной речи - это сотрудничество специалистов образовательного учреждения по сопровождению детей с дизартрией в процессе данной работы и их взаимодействие с родителями.

Каждый педагог осуществляет свою деятельность, дополняя и углубляя работу по развитию связной речи. Учитель-логопед координирует действия учителей и специалистов образовательного учреждения. Логопед планирует и организует на своих занятиях работу по развитию связной речи, составляет комплексы упражнений по темам, работает над введением лексики для текстов, которые дети будут пересказывать.

Постепенно усвоенные типы речевых конструкций логопед включает в работу над связной речью, применяя специальные методические приемы. Специалисты службы сопровождения закрепляют приобретённые знания, полученные детьми на коррекционных занятиях. Учитель закрепляет словарь и навыки связного высказывания при проведении урочной деятельности.

Например, так: учитель - логопед проводит игру «Перелетные птицы», вспоминая с детьми сложные названия, составляя связный рассказ, а учитель на занятии по литературному чтению проводит игру или рассказывает детям притчу для закрепления приобретённых знаний.

На основании этого же речевого материала строит занятие учитель музыки, педагог – психолог при работе над развитием памяти, внимания и других психических процессов.

Учитель музыки работает на своих занятиях над развитием общей и мелкой моторики, выразительностью мимики, пластикой движений и

развитием слухового внимания. Учитель вводит элементы фонетической и логопедической ритмики для развития речевого дыхания детей. Работа по развитию словоизменения и словообразование осуществляется через применение элементов драматизации, постановки музыкальных спектаклей. Данные формы работы способствуют развитию связной речи.

Обязательным элементом на музыкальных занятиях должно быть обогащение словаря по лексическим темам и знакомство детей с музыкальными терминами. Развитие коммуникативных навыков осуществляется через участие младших школьников в развлечениях, праздниках, представлениях.

Учитель физкультуры осуществляет работу над развитием дыхания (физиологического и речевого), темпо – ритмических способностей (как с использованием музыки, так и словесным сопровождением), мимики и жестов. В содержание утренней зарядки, которую чаще всего проводят в игровой форме, имеющей единый сюжет вводятся элементы речевдвигательной гимнастики.

Педагог-психолог в свою работу включает игры и упражнения на развитие внимания, памяти, операций мышления. Психологом проводятся тренинги уверенного поведения и психогимнастика.

Планирование работы по развитию связной речи в непосредственно образовательной деятельности по физической культуре, продуктивной деятельности, музыкальной деятельности осуществляется под руководством учителя-логопеда. Специалисты работают в рамках одной лексической темы. Тематический подход к созданию плана обеспечивает изучение материала и способствует успешному накоплению речевых средств, активному использованию их детьми в коммуникативных целях.

Развитие речи младших школьников с дизартрией осуществляется во всех видах деятельности: в игре; на занятиях; в общении с другими людьми и т.д. при взаимодействии всех участников образовательного

процесса (педагогов, специалистов службы сопровождения, родителей (законных представителей), администрации школы).

Еще одним из педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией по развитию связной речи нами выдвинуто применение современных технологий, специальных методов и приёмов в обучении детей с речевыми нарушениями.

При обучении младших школьников различным видам рассказывания обращается внимание на умение составлять полные и последовательные рассказы. Для совершенствования навыков составления рассказов-описаний детьми младшего школьного возраста с дизартрией используется метод наглядного моделирования.

В качестве эффективного средства по совершенствованию описательной речи младших школьников с дизартрией используют «ленту-схему». На «ленте-схеме», расположенной горизонтально или вертикально, изображаются по порядку символы из различных семантических полей. Вниманию детей предлагают различные варианты заданий варьируя материал, добавляя обозначения какого-либо признака.

1 вариант.

Предлагается кому-то из детей выбрать животное, время года, фрукт, который нужно будет зашифровать. Ребёнок (или несколько детей по очереди) выбирает карточки-символы, отображающие отличительные признаки данного объекта (сезона). Затем выкладывает их перед остальными детьми, и они отгадывают объект (сезон).

2 вариант.

Кому-то из детей предлагается отвернуться, а остальным детям выбирать объект (сезон), который они хотят зашифровать и разложить карточки-символы с соответствующими ему признаками. Вернувшемуся ребёнку предлагается отгадать кто (что) зашифрован.

3 вариант.

Педагог называет или показывает объект (сезон) и выкладывает карточки-символы с соответствующими признаками, но здесь специально допускает ошибку. Дети должны исправить её.

4 вариант.

Педагог называет признаки объекта (сезона), дети схематично зарисовывают их. Затем, глядя на свои рисунки, отгадывают зашифрованный объект (сезон).

Указанные упражнения сочетают с обучением действиям замещения (выделяемый признак обследуемого предмета обозначается каким – либо символом). Для этой цели рекомендуется использовать опорные схемы-модели с выделением отличительных признаков описываемого предмета.

Опишем пример работы с моделью-схемой на примере описания яблока.

Для начала ребенку задаем отвлеченные вопросы, о том, как мы можем узнать и оценить предмет: «Что нам помогает увидеть яблоко? Правильно глаза (помещаем на табло карточку с изображением глаза). Посмотрим на яблоко и увидим, что оно... (символ цвета, формы, размера) красное, круглое, большое». (Ребенок повторяет несколько раз) Затем ребенку предлагаем закрыть глаза и по запаху определить местонахождение яблока. «Что помогает определить запах яблока? (Размещаем на табло карточку с изображением носа). Какое яблоко по запаху?» (ребенок рассматривает различные символы, он должен выбрать изображение флакона духов, условно обозначающего аромат). «Погладь яблоко рукой. Что мы узнали о яблоке? Какое оно? Гладкое» (размещаем на табло картинку, изображающую руку, и символы, обозначающие «гладкий», «шероховатый», «колючий»). «Что мы должны сделать, чтобы узнать какое яблоко на вкус? Правильно, попробовать его» (разрезаем яблоко и даем попробовать ребенку на вкус). Схема дополняется символами рта и конфеты (сладкое), стаканом с соком (сочное). «К какой группе предметов можно отнести яблоко? (К фруктам). Какой карточкой

это обозначаем? Дерево. Правильно, фрукты растут на деревьях». (Изображение дерева напоминает ребенку, что яблоко - это фрукт).

Повторение словосочетаний и предложений помогает закрепить в речи детей с дизартрией образцы согласования слов и различные синтаксические формы. После рассматривания предмета ребенку предлагается самостоятельно рассказать о нем, опираясь на образец-схему. Описание ребенка сопровождается движением карандаша (указки) по составленной модели, тем самым дается образец использования модели в качестве наглядного плана.

Применение мнемотехники, синквейна, делает обучение интересным, занимательным, развивающим. Мнемотехнические методы обеспечивают эффективное сохранение и воспроизведение информации.

Дидактическим материалом служат:

- Мнемоквадраты — изображения, которые обозначают одно слово, словосочетание, его характеристики или простое предложение.

- Мнемодорожки — состоят из 3–4 символов, по которым можно составить небольшой рассказ в 2–3 предложения.

- Мнемотаблицы— представляют собой изображения основных звеньев, в том числе схематические, по которым можно запомнить и воспроизвести целый рассказ или даже стихотворение.

Важно передать условно-наглядную схему, изобразив таким образом, чтобы нарисованное было понятно детям.

Для развития связной речи детей младшего школьного возраста с дизартрией используются мнемотаблицы в виде: сенсорнографических схем (автор В.К. Воробьева), блоки-квадраты (автор В.П. Глухов), коллажа (автор Т.В. Большева).

Данные схемы помогают детям ознакомиться:

- с логической структурой мысли отдельного предложения (вычленение предмета сообщения и того, что сообщается о предмете);

– с правилами смысловой связи предложений (выяснению того, как сообщается, рассказывается о предмете или событии, закреплению у детей представления о том, что рассказ состоит из нескольких предложений);

– с правилами строения рассказа.

Синквейн является творческой работой, которая имеет короткую форму стихотворения, состоящего из пяти нерифмованных строк. При составлении дидактического синквейна, детям необходимо найти необходимые слова-признаки, слова-действия, составить распространенное предложение с этими словами, подобрать слово, которое ассоциативно связано с этим понятием.

Применение данных технологий позволяет развивать у детей мыслительные и речевые способности.

Таким образом, реализация выдвинутых нами педагогических условий в ходе психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией способствует развитию и совершенствованию детьми связной речью, без должного уровня которой дальнейшая успешная учебная деятельность младшего школьника становится практически невозможной.

2.3. Анализ результатов экспериментальной работы

Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения младших школьников проводилась на базе МБОУ «Школы-интерната № 4 г. Челябинска» в период с 2021 по 2022 год обучения. В эксперименте приняло участие 8 детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Для проверки эффективности реализованных педагогических условий нами был проведен контрольный эксперимент, в котором сравнивались данные об уровне развития связной речи младших школьников в констатирующем эксперименте и данные полученные после реализации педагогических условий в процессе психолого-

педагогического сопровождения. Контрольное обследование связной речи проводилось с использованием тех же методик и параметров оценки, как и на констатирующем эксперименте.

Результаты обследования связной речи испытуемых в рамках контрольного эксперимента представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты изучения исследования навыка составления рассказа по серии сюжетных картинок у детей младшего школьного возраста с дизартрией на контрольном этапе исследования

Рассказ по серии сюжетных картинок								
Критерии оценивания	Ф.И. испытуемого							
	Ваня	Тимофей	Дима	Артем	Катя	Рома	Лена	Дима
1. Критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	15	15	15	15	10	15	15	15
2. Критерий возможности программирования текста	10	10	15	15	10	10	10	15
3. Критерий грамматического оформления	10	10	10	10	10	10	10	10
4. Критерий лексического оформления	10	10	10	15	10	15	10	15

Данные результаты говорят нам о том, что у младших школьников с дизартрией при составлении рассказа по серии сюжетных картинок значительно повысились критерии грамматического и лексического оформления высказывания, что свидетельствует о совершенствовании диалогической формы речи и практическим овладением развернутого монологического высказывания учащихся.

87,5% детей полностью выполнили задание самостоятельно, разложили картинки в правильной последовательности без стимулирующей помощи. 1 ребёнку (12,5%) при раскладывании картинок

и при интерпретации происходящего понадобилась помощь в виде наводящих вопросов.

Рассказ содержал все основные смысловые единицы у 87,5% испытуемых (7 учеников). У 1 ученика присутствовал длительный поиск подходящего в контекст слова. В его рассказах отмечались частые повторения одних и тех же слов, в предложениях иногда пропускались значимые слова, которые связываются по смыслу уже с другими последующими предложениями рассказа.

50% учеников оформили рассказ, используя сложные грамматические конструкции, остальные 50% испытуемых в своей речи применяли простые однообразные грамматические конструкции, а также в их речи имелись нарушения порядка слов.

В лексическом оформлении высказывания у 3 детей (37,5%) после проведенной нами работы трудностей обнаруживается значительно меньше. Их речь стала более яркой и разнообразной.

Дети начали уделять внимание деталям, сравнивать изображенные предметы, описывать их, а также описывать взаимоотношения между персонажами и передавать их эмоциональное состояние без подсказок взрослого.

Далее рассмотрим результаты исследования по второму заданию «Пересказ текста» (таблица 6).

Данные исследования по второму заданию свидетельствуют нам о том, что у 4 детей (50%) в достаточной мере сформирован критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения пересказа текста. Эти испытуемые в полной мере запомнили основное содержание текста и самостоятельно, без наводящих вопросов, смогли пересказать его.

4 ученика (50%) при пересказе текста неточно описывали ситуацию, происходящую в тексте. При этом ни один ученик не исказил исходный текст, правильно излагая основные моменты в тексте.

Таблица 6 – Результаты изучения экспериментального исследования навыка пересказа у детей младшего школьного возраста с дизартрией на контрольном этапе исследования

Критерии оценивания	Пересказ текста							
	Ф.И. испытуемого							
	Ваня	Тимофей	Дима	Артем	Катя	Рома	Лена	Дима
1. Критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	10	10	15	15	10	10	15	15
2. Критерий возможности программирования текста	10	10	10	10	10	10	10	15
3. Критерий грамматического оформления	10	10	10	10	10	10	10	10
4. Критерий лексического оформления	10	10	10	15	10	10	15	15

В грамматическом оформлении у детей присутствуют негрубые аграмматизмы: а именно, неправильное определение предлога. Дети стали более критичны к своим ошибкам. 50% испытуемых исправляли недочёты в своих высказываниях.

Исходя из результатов, полученных в ходе контрольного этапа экспериментальной работы, можно сделать вывод о том, что в процессе реализации предложенных нами педагогических условий в процессе психолого-педагогического сопровождения, удалось повысить уровень развития связной речи у младших школьников с дизартрией. Также необходимо отметить, что учащиеся стали больше пользоваться развернутым предложением при ответе на вопросы, односложные ответы давались значительно реже, чем на предыдущем этапе эксперимента.

Так в ходе констатирующего исследования, было выявлено, что всего 50 % учащихся имели средний уровень развития связной речи, после реализованных условий психолого-педагогического сопровождения, этот

показатель достиг отметки 75 %. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов обследования связной речи представлен на рисунке 4.

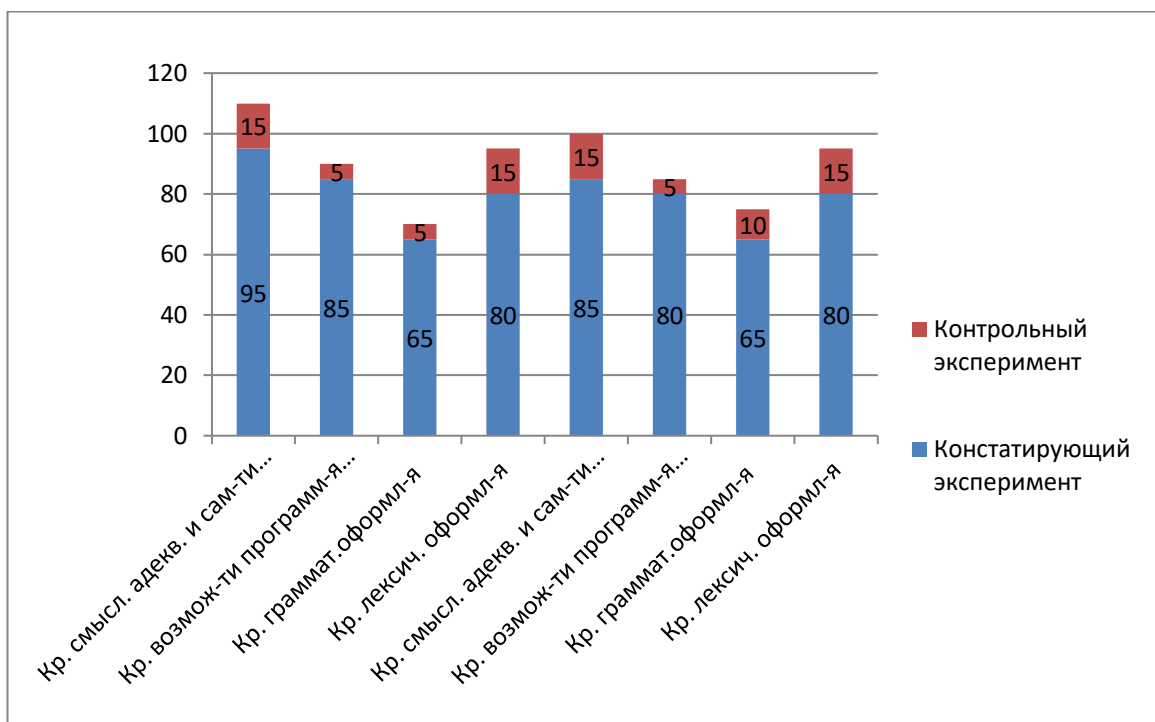


Рис. 4 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного обследования развития связной речи младших школьников с дизартрией.

При сравнительном анализе первого задания (составление рассказа к серии сюжетных картинок) нами было выявлено, что в значительной степени улучшились результаты по двум критериям: критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения (у 2 детей – 25% повысились показатели) и критерий лексического оформления высказывания (у 3 испытуемых (37,5%) показатель стал лучше). В частности, дети стали быстрее подбирать нужные слова и употреблять их в нужной грамматической форме. Дети стали более полно передавать содержания действий изображенных на картинках. В более полном объеме передается смысл происходящего.

Критерий возможности программирования текста улучшился у 1 испытуемого (12,5%). В констатирующем эксперименте при выполнении

этого задания в речи ребенка присутствовали неоднократные необоснованные повторы слов, грамматических конструкций, непродуктивные слова; испытуемый перечислял отдельные детали картинок в отрыве от сюжета. В контрольном же исследовании ученик значительно улучшил свои результаты и смог составить более полное высказывание. После обращения внимания педагогом на действие, испытуемый смог перефразировать фразу, закончив ее (добавил глагол).

У 1 ученика (12,5%) улучшился критерий грамматического оформления высказывания при составлении рассказа по серии сюжетных картинок. Рассказ был оформлен грамматически правильно, но имелись небольшие нарушения порядка слов.

Таким образом, при сравнительном анализе всех критериев в первом задании мы пришли к следующим выводам: дети стали реже пользоваться помощью педагога, сократилось количество ошибок в употреблении словоформ, количество времени на поиск нужного слова и его формы. Дети стали более полно передавать содержание изображений всей серии сюжетных картинок. Ученикам стало гораздо легче составлять адекватную по смыслу фразу, используя все картинки, что говорит об улучшении качества сформированности у детей смысловой стороны речи.

При сравнительном анализе второго задания (пересказ текста) критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения улучшился у 3 детей (37,5%). При повторном пересказе дети стали реже опираться на наводящие вопросы, улучшилась логическая последовательность и смысловая связность при построении предложений, пересказы стали более полными и развернутыми. Испытуемые стали меньше использовать стимулирующую помощь. Речь большинства детей была монотонна, не эмоциональна. Исходя из сравнительных результатов, можно сделать вывод о повышении результативности выполняемых заданий.

Критерий возможности программирования текста по сравнению с констатирующим экспериментом остался практически у всех испытуемых на том же стабильном уровне, кроме 1 ученика (12,5%), результаты которого по данному критерию стали значительно лучше. Его пересказ содержит все основные смысловые звенья в правильной последовательности, между ними имеются связи, но наблюдаются небольшие трудности в переключении с одного звена на другое.

У 2 учеников (25%) пересказ обрел полноту, смысловую и грамматическую правильность, предложения стали более распространенные, что свидетельствует о положительной динамике развития связной речи.

У 3 учеников (37,5%) повысился критерий лексического оформления высказывания. В рассказе детей стало меньше объема непродуктивной лексики. Детям требовалось меньше количества времени для поиска нужного слова, а также в речи было значительно меньше замены слов.

Таким образом, проанализировав показатели развития связной речи младших школьников констатирующего эксперимента и контрольного, мы можем говорить о том, что у всех детей наблюдается положительная динамика обучения. Это говорит нам о том, что процесс психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией может реализовываться более успешно при создании определенных педагогических условий, которые являются совокупным результатом целенаправленной коррекционной, организационной и консультативной работы по развитию связной речи. Реализация педагогических условий позволит усовершенствовать процесс психолого-педагогического сопровождения.

Итак, реализован контрольный этап эксперимента, получены результаты по исследованию связной речи детей младшего школьного возраста с дизартрией. Результаты контрольного исследования, направленного на выявление эффективности проведенной работы,

подтвердили выдвинутую гипотезу исследования. Контрольный эксперимент, направленный на изучение эффективности проведенной работы, а также сравнение исходного состояния связной речи у младших школьников с дизартрией с результатами, полученными после формирующей работы, показал, что у всех детей увеличился процент правильного выполнения предложенных заданий.

Выводы по главе 2

Мы изучили исходное состояния связной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией. Определили параметры исследования, выделили критерии, характеризующие уровень овладения детьми навыками связной речи, были подобраны методики диагностики связной речи младших школьников с дизартрией.

При реализации экспериментальной работы по психолого-педагогическому сопровождению развития связной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией мы сделали следующие выводы:

Во-первых: при изучении особенностей связной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией были получены результаты, которые являются основанием для:

— осуществления педагогических условий в процессе психолого-педагогического сопровождения, направленного на преодоление речевых нарушений в условиях образовательного учреждения;

— развитие связной речи и ее компонентов в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Проведенный эксперимент был направлен на выявление количественных и качественных показателей сформированности связной речи у детей с дизартрией.

В результате проведенного комплекса диагностических мероприятий, мы выявили исходный уровень сформированности связной речи у детей младшего школьного возраста. Полученные данные

показывают, что основная часть детей находится на среднем и средне-низком уровнях, не соответствующих возрастной норме сформированности связной речи.

Во-вторых, при реализации психолого-педагогического сопровождения развития связной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией на основе полученных результатов проведенного констатирующего эксперимента нами были разработаны и внедрены педагогические условия психолого-педагогического сопровождения. Для определения эффективности реализованного психолого-педагогического сопровождения был проведен контрольный эксперимент, получены результаты по исследованию состояния связной речи детей младшего школьного возраста с дизартрией. Результаты контрольного исследования показали положительную динамику развития связной речи, что подтвердило выдвинутую нами гипотезу. Это подтверждает необходимость включения в практику образовательных учреждений предложенные педагогические условия психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, можно сделать вывод, что организация психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного с дизартрией в процессе работы по развитию связной речи осуществляется наиболее эффективно при соблюдении комплекса педагогических условий: организации специальной работы по развитию связной речи у детей младшего школьного 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 младшего школьного возраста с дизартрией затрудняет становление других функций речи – логического мышления и эмоционального развития.

В процессе исследования процесса развития связной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией, полноценное усвоение навыков связной речи зависит от формирования и развития всех речевых навыков.

Изучены психические процессы детей с дизартрией, сделан вывод, что психические процессы у них гораздо ниже, чем по сравнению с нормативными сверстниками. По мере развития мышления ребенка его речь не только обогащается, но и систематизируется, т. е. упорядочивается. Слова как бы группируются в семантические поля.

В нашем исследовании были изучены способы психолого-педагогического сопровождения по развитию связной речи как единства тематических, смысловых и структурных компонентов в разных ситуациях.

Описание критериев оценки связности речи, позволило нам определить ее уровень у детей младшего школьного 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 младшего школьного 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 младшего школьного возраста с дизартрией, направленные на развитие связной речи как средства социального общения.

Процесс психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного 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 работы со всеми участниками психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи выполнены.

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. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей. Формирование грамматического строя речи [Текст] : А. Г. Арушанова. – Москва : Гном, 2004. – 287с.
3. Архипова, Е. С. Стертая дизартрия у детей [Текст] : учеб. Пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 319 с.
4. 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.
5. Бабина, Г. В. Логопедия. Дизартрия [Текст] : Учебно-методическое пособие / Г. В. Бабина, Л. И. Белякова, Р. Е. Идес. – Москва : МПГУ, 2016. – 104 с.
6. 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.
7. Белякова, Л. И., Волоскова, Н. Н. Логопедия. Дизартрия [Текст] : – Москва : Гуманитар, изд. Центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
8. Битянова, М. Р. Психология в школе: содержание и организация работы [Текст] : Москва : 2000.
9. Бородич, А. М. Методика развития речи детей [Текст] : / А. М. Бородич – Москва : Просвещение, 1981.— 256 с.
10. Винарская, Е. Н. Дизартрия и ее топиико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга (в соавт.) [Текст] : Ташкент : 1973.

11. 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.
12. Волкова, Л. С. Логопедия. Дизартрия [Текст] : / Под ред. Л.С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 191 с.
13. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] : учеб. Пособие / В. К. Воробьева. – Москва : 2006 – 158 с.
14. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] : – 5-е изд. / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во «Лабиринт», 1999. – 352 с.
15. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка [Текст] : / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во «Эксмо», 2004. – 512 с.
16. Выготский, Л. С. Основные проблемы современной дефектологии [Текст] : / Собрание сочинений т. 5.
17. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] : / А. Н. Гвоздев. – Москва : 1961. – 417 с.
18. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. Пособие для студентов педвузов. – Москва : 2005. – 351 с.
19. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования [Текст] : Методическое пособие. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
20. Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Текст] / Н. И. Жинкин. – Москва : 1958. – 370 с.
21. 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.
22. 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.

23. Казакова, Е. И., Тряпицына, П. П. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века) [Текст] / Санкт-Петербург : 1997.
24. Коновалова, Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников [Текст] / Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2000.
25. Ладыженская, Т. А. Анализ устной речи учащихся 5-6 классов [Текст] / Т. А. Ладыженская. – Москва : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – 135 с.
26. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина. – Москва, 1961. – 311 с.
27. 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.
28. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р. Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 1967.
29. Лепская, Н. И. Речевая стадия развития коммуникации ребёнка [Текст] / Н. И. Лепская // Возрастная психоллингвистика : учебное пособие / сост. К. Ф. Седов. – Москва : Лабиринт, 2004. – 304 с.
30. Леонтьев, А. А. Исследования детской речи [Текст] / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – Москва, 1974.
31. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1985. – 214 с.
32. 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.
33. Лопатина, Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] / под ред. Л. В. Лопатиной. – Санкт-Петербург : Детство, 2001.
34. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / Под редакцией Е. Д. Хомской. – Москва : Изд-во Моск. Ун-та, 1979. – 320 с.

35. Ляпидевский, С. С. Логопедия и смежные науки [Текст] : Патология речи и голоса – Москва : Просвещение, 1967. – 701 с.
36. Макаренко, А. С. О воспитании [Текст] / Москва : 1990.
37. 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.
38. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Под общ. Ред. Проф. Г. В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2003. – 440 с.
39. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях [Текст] : – Москва : ТЦ Сфера, 2007. – 192 с.
40. Понятийно – терминологический словарь логопеда [Текст] / Под ред. В. И. Селиверстова. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, – 1997. – 400 с.
41. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками [Текст] / А. Г. Ружская // Психология дошкольника: хрестоматия. – 2000. – 128 с.
42. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии Т.1. [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – 488 с.
43. 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.
44. Слюсарев, Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности [Текст] : автореф. Дис. / Ю. В. Слюсарев – Санкт-Петербург, 1992.
45. Смольникова, Н. Г. Формирование структуры связного высказывания у старших дошкольников [Текст] : Автореф. Дис. Канд. Пед. наук. – Москва : 1986. – 194 с.

46. 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.
47. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст] / Е. Ф. Соботович. – Москва : Просвещение, 2003. – 158 с.
48. 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.
49. Солганик, Г. Я. Синтаксическая стилистика [Текст] / Москва : Высшая школа, 1975.– 214 с.
50. Солганик, Г. Я. Основы лингвистики речи: учебное пособие [Текст] – Москва : Издательство Московского университета, 2010. – 128 с.
51. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики [Текст] – Москва, 1933.
52. 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.
53. Сухомлинский, В. А. Избранные психологические сочинения [Текст] : в 3 т. – Москва, 1983.
54. Тихеева, Е. И. Родная речь и пути к ее развитию [Текст] – Москва : Государственное издательство, 1923. – 136 с.
55. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей [Текст] / Под ред. Ф. А. Сохина. – Москва : Просвещение, 1981.– 159 с.
56. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / под ред. А. В. Запорожца – Москва : Просвещение, 1976. – 96 с.

57. 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.
58. Феличева, Т. Б., Чиркина, Г. В., Туманова, Т. В. Коррекция нарушений речи [Текст] : – Москва : ВЛАДОС, 1992. – 90 с.
59. Филатова, Л. Д. Методика работы над средствами смысловой связи в тексте. (4 кл.) [Текст] : Дисс. . канд. Пед. наук. – Ленинград, 1984.
60. Флёрина, Е. А. Рассказывание и его источники [Текст] : – Москва : 1931. – 94 с.
61. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. — М.: АРКТИ, 2002. — 136 с.
62. Цейтлин, С. Н. Язык и ребёнок: лингвистика детской речи [Текст] : учеб. Пособие / С. Н. Цейтлин. – Москва : Гуманит. Изд. Айрис-Пресс, 2006. – 240 с.
63. Чиркина, Г.В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата [Текст] / Г. В. Чиркина. – Москва : «Педагогика», 1969. – 120 с.
64. 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.
65. Чиркина, Г. В. Проблемы логопедии в свете функциональных и когнитивных теорий языка [Текст] / Дефектология. Москва, – 2006.
66. Шахнарович, А. М. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе [Текст] / А. М. Шахнарович / Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – Москва : Наука, 1979.
67. 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.

68. 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.

69. Щербак, С.Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами : проблемы и перспективы / С.Г. Щербак ; Южно-Уральский государственный гуманитарно- педагогический университет. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. –180 с. – 1000 экз. – ISBN 978-5-907284-84-5. – Текст : непосредственный.

70. 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.

71. Якубинский, Л. П. О диалогической речи [Текст] : Том 2 / Русская речь. – 1923.

ПРИЛОЖЕНИЕ

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	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 рефлекс.	Голос слабый, глухой, истощающийся, 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

	нервов грудного уровня	Расстройства произвольных движений в соответствующих группах мышц	замедленная, монотонная, нарушена плавность, речь утомительна для больного
Псевдобульбарная	Поражение центральных двигательных кортикобульбарных 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 жнеглочный рефлекс 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

<p>Корковая</p>	<p>Одностороннее поражение коры доминантного полушария мозга (нижних отделов постцентральных полей). Одностороннее поражение коры доминантного полушария мозга (нижних отделов премоторных полей).</p>	<p>Кинестетическая артикуляторная апраксия. Кинетическая артикуляторная апраксия.</p>	<p>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</p>
-----------------	--	---	--

			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 я	Поражения мозжечка и его связей с другими структурами мозга	Статическая и динамическая атаксия речевых движений	Речь скандированная, недостаточно внятная. Искажения нормативных речевых характеристик

Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией

Таблица 2 – характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией

Нарушение фонетический средств речи	
Нарушение звукопроизношения	искажение, смешение, замена, пропуски звуков; антропофонические дефекты по типу межзубного, бокового, губно-зубного сигматизма, произношение шипящих из нижнего положения, велярный и одноударный ротацизм, губно-зубной, межзубный и двугубный ламбдацизм; смягчение согласных звуков из-за подъема спинки языка, недостаточно дифференцированное произношение гласных звуков и снижение их полетности, замена и смешение звуков по способу и месту образования: щелевые звуки заменяются взрывными («ч» - «т»), звонкие - глухими, шипящие - свистящими, твердые – мягкими; полиморфные нарушения звукопроизношения: наиболее часто нарушаемыми оказываются звуки сонорной группы («р», «л»), свистящие, шипящие, а

	также переднеязычные и гласные звуки.
Нарушение просодики	снижение разборчивости и четкости речи, нарушается правильная расстановка ритмических и динамических ударений, интонационная и эмоциональная выразительность речи, замедление фразовой речи замедление темпа, либо его ускорение нарушение дыхания (учащенное, речь на вдохе)
Полиморфные нарушения звуковой стороны речи	недифференцированные воспроизведения артикуляционных укладов: недоразвитие процесса различения оппозиционных фонем, близких по артикуляторным признакам;
Снижение обратной кинестетической афферентации затруднения в дифференциации свистящих и шипящих звуков, сонорных звуков «л» и «р»;	недоразвитие слухового гнозиса
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

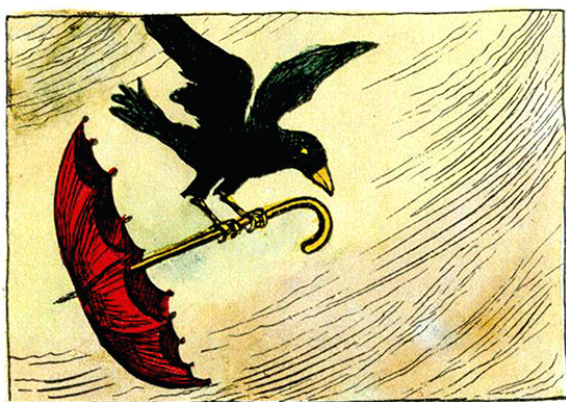
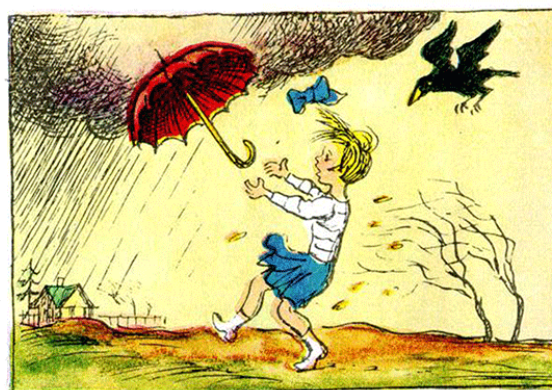
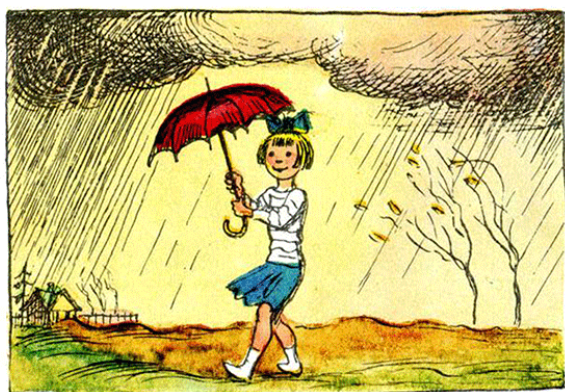
	<p>ряда, различение фонем на материале звуков; затруднения при анализе звукового состава слова, придумывании слов с заданным звуком; трудновыполнимыми оказываются задания на определение количества звуков в словах из 4 - 5 звуков, последовательное выделение каждого звука из состава.</p>
<p>Нарушение лексико-грамматических средств языка</p>	
<p>Недостаточная сформированность зрительно-пространственной ориентировки</p>	<p>затруднения при выполнении заданий на обобщение предметов методом классификации, установление причинно-следственных связей, ориентировку во времени; задержка формирования грамматического значения слова.</p>
<p>Несформированность понимания сложных логико-грамматических конструкций</p>	<p>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</p>

	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.

«Диагностика уровня развития связной устной речи»

Задание 1. Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Разбитая чаша» (5 картинок).

Инструкция: посмотри на картинки, разложи их по порядку и составь рассказ.



Задание 2: Пересказ прослушанного текста

Инструкция: я прочту небольшой рассказ, слушай внимательно, запоминай, приготовься пересказывать.

«ГАЛКА И ГОЛУБИ»

Галка увидела, что голубей хорошо кормят, — выбелилась и влетела в голубятню. Голуби подумали сперва, что она такой же голубь, и пустили ее.

Но галка забылась и закричала по-галчьи. Тогда ее голуби стали клевать и прогнали. Галка полетела назад к своим, но галки испугались ее оттого, что она была белая, и тоже прогнали.

Рассказ читается дважды.

**Критерии оценивания уровня развития связной речи детей
младшего школьного возраста по методике обследования речи**

Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной

1 задание - составление рассказа по серии сюжетных картинок. При выполнении данной пробы детям предлагались внешние опоры для облегчения выполнения задания.

Критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения

15 баллов — картинки разложены самостоятельно и правильно, в рассказе верно передан смысл происходящего;

10 — использование стимулирующей помощи при раскладывании картинок, либо при уяснении смысла происходящего, либо и на том и другом этапе;

5 — при раскладывании картинок или при интерпретации происходящего понадобилась развернутая помощь в виде наводящих вопросов или же при правильно разложенных картинках дано собственное толкование событий;

0 — невозможность адекватного понимания происходящего даже при оказании второго вида помощи.

Критерий возможности программирования текста

15 баллов — рассказ содержит все основные смысловые единицы в правильной последовательности, между ними имеются связующие звенья, нет трудностей переключения;

10 — пропуск отдельных смысловых звеньев, или отсутствие связующих элементов, или неоправданные повторы однотипных, упрощенных связующих элементов;

5 — выраженная тенденция к фрагментарности текста, перечислению деталей, событий без обобщающей сюжетной линии, неоднократные необоснованные повторы слов, грамматических конструкций, или наличие

непродуктивных слов, или сочетание нескольких ошибок из предыдущего пункта;

0 — невозможность самостоятельного построения связного текста.

Критерий грамматического оформления

15 баллов — рассказ оформлен грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций;

10 баллов — рассказ оформлен грамматически правильно, но однообразно или имеются нарушения порядка слов;

5 баллов — наблюдаются единичные негрубые аграмматизмы либо параграмматизмы (несоблюдение грамматических обязательств);

0 баллов — множественные аграмматизмы.

Критерий лексического оформления:

15 баллов — адекватное использование вербальных средств;

10 — длительный поиск слов с актуализацией непродуктивной лексики или единичные близкие словесные замены;

5 — выраженная бедность словаря, неоднократные вербальные замены (семантически близкие), искажение звуковой структуры слов;

0 — далекие вербальные парафазии, неадекватное использование вербальных средств.

Суммарный балл складывается из оценок по всем четырем критериям и при максимально успешном выполнении равен 60.

2 задание - пересказ заданного текста. Это задание сложнее предыдущего, оно провоцирует множественные лексические, грамматические и семантические ошибки.

По окончании пересказа задаются вопросы, позволяющие судить о том, насколько ребенок понял смысл ситуации.

Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения

15 баллов — правильный и самостоятельный пересказ, верное понимание смысла происходящего;

10 — неточное описание ситуации с правильными ответами на вопросы, указывающими на понимание скрытого смысла, или правильное и полное описание ситуации с пониманием смысла после уточняющих вопросов;

5 — правильное описание ситуации с буквальным пониманием смысла истории даже после уточняющих вопросов;

0 — искажение ситуации при пересказе, неадекватное толкование смысла даже в условиях помощи.

Критерий возможности программирования текста

15 баллов — пересказ содержит все основные смысловые звенья в правильной последовательности, между ними имеются связи, нет трудностей переключения;

10 — пропуск отдельных смысловых звеньев или отсутствие связующих звеньев, или неоправданные повторы однотипных связующих элементов;

5 — тенденция к фрагментарности текста, к перечислению событий без обобщающей сюжетной линии, неоднократные необоснованные повторы слов или грамматических конструкций (стереотипность оформления), необходимость наводящих вопросов для построения текста или сочетание нескольких ошибок из предыдущего пункта;

0 — невозможность построения связного текста даже в условиях помощи в виде вопросов.

Критерий грамматического оформления

15 баллов — пересказ оформлен грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций;

10 — пересказ оформлен грамматически правильно, но однообразно, или имеются нарушения порядка слов;

5 — наблюдаются единичные негрубые аграмматизмы либо параграмматизмы (несоблюдение грамматических обязательств);

0 — множественные аграмматизмы.

Критерий лексического оформления

15 баллов — адекватное использование вербальных средств;

10 — поиск слов с использованием непродуктивной лексики или единичные близкие словесные замены;

5 — выраженная бедность словаря, неоднократные вербальные замены (семантически близкие), искажение звукового состава слова (выгнули вместо «выгнали»), примули вместо «приняли» и т.д.);

0 — далекие вербальные парафазии, неадекватное использование вербальных средств.

Суммарный балл за задание при максимально успешном выполнении равен 60.

Пробы на связную речь также носят комплексный характер. Для того чтобы оценка дифференцировала природу трудностей, оба задания оцениваются по четырем критериям: критерию смысловой адекватности, критерию возможности программирования текста, критерию грамматического оформления и критерию лексического оформления. Из совокупности оценок по каждому из критериев высчитывается общий балл за задание.

При первичной обработке производится суммирование баллов за каждое задание и критерий. Максимально успешный результат за серию соответствует 120 баллам. Можно перевести полученное абсолютное значение в процентное выражение. Если принять 120 баллов за 100%, то индивидуальный процент успешности выполнения методики можно вычислить, умножив суммарный балл за всю серию на 100 и разделив полученный результат на 120. Высчитанное таким образом процентное выражение качества выполнения методики можно соотнести с одним из четырех уровней успешности:

IV уровень — 100-80%;

III уровень — 79,9-65%;

II уровень — 64,9-50%;

I уровень — 49,9% и ниже.

Календарное планирование фронтальных занятий по развитию связной речи детей младшего школьного возраста с дизартрией

№	Лексическая тема	Тема фронтального занятия	Цель фронтального занятия
1.	Осень. Признаки осени.	Текст (описательный). Предложение. Слово-предмет.	Составление описательного рассказа по серии сюжетных картинок, вида их окна.
2.	Осень. Признаки осени.	Текст (повествовательный). Предложение. Слово-действие.	Составление пересказа по тексту с опорой на иллюстрации.
3.	Дары леса. Грибы.	Текст (описательный). Предложение. Слово-признак.	Составление пересказа по тексту с опорой на иллюстрации.
4.	Времена года. Поздняя осень.	Текст (описательный, повествовательный). Предложение. Слово (лексико-грамматическое значение).	Составление рассказа о приметах поздней осени по картинкам
5.	Животные	Текст (басня). Предложение. Слово (лексико-грамматическое значение).	Составление пересказа по серии сюжетных картинок
6.	Времена года. Зима	Предложение (простое нераспространённое). Согласование в роде, падеже. «Как ребята слепили снеговика»	Составление рассказа по тексту и серии сюжетных картин
7.	Одежда и обувь	Предложение (простое распространённое). Управление беспредложное (Р.п., В.п., Д.п., Т.п.). Пересказ рассказа А.А. Седугина «Трудные пуговицы»	Составление пересказа по тексту и опорным картинкам
8.	Зимующие птицы	Предложение (простое распространённое).	Составление рассказа по тексту

		Управление предложное.	
9.	Новогодние праздники	Предложение. Предлоги места (в, на, над, под, у).	Составление предложений с использованием предлогов, обозначающих место предмета в пространстве.
10.	Школьные принадлежности	Предложение. Предлоги направления (из, к, от, по, из-под).	Составление предложений с использованием предлогов, обозначающих место предмета в пространстве.
11.	Мебель. Квартира	Предложение (деформированное).	Составление рассказа по сюжетной картине
12.	Посуда.	Слово-предмет. Обобщение. Классификация.	Составление пересказа сказки с элементами драматизации и использованием предметов посуды
13.	Продукты питания.	Слово-предмет. Антонимы. Синонимы. Омонимы.	Составление пересказа сказки с элементами драматизации и использованием продуктов питания.
14.	Домашние и дикие животные	Слово-действие. Антонимы. Синонимы.	Составление пересказа по тексту и опорным картинкам
15.	Животные и их детеныши	Слово-признак. Антонимы. Синонимы.	Составление пересказа по тексту и опорным картинкам
16.	Домашние птицы	Имя существительное. Категория числа, рода.	Составление рассказа о домашних птицах по сюжетной картине
17.	Праздник пап. Пересказ р.н.с. «Каша из топора»	Глагол. Категория времени, числа, рода.	Составление пересказа сказки с элементами драматизации и использованием различных предметов
18.	Времена года. Весна	Имя прилагательное. Категория числа, рода.	Составление рассказа по сюжетной картине

19.	Праздник мам	Имя существительное, имя прилагательное. Категория падежа.	Составление рассказа по тексту и серии сюжетных картинок
20.	Транспорт	Словосочетание. Согласование (в роде, числе, падеже).	Составление рассказа с опорой на иллюстративный материал
21.	Транспорт	Словосочетание. Управление (беспредложное: Р.п., В.п., Д.п., Т.п.).	Составление пересказа с опорой на иллюстративный материал
22.	Перелетные птицы	Словосочетание. Управление (предложное: П.п., Р.п., Д.п., В.п.).	Составление пересказа с опорой на иллюстративный материал
23.	Овощи и фрукты	Словосочетание. Предложение.	Составление пересказа по тексту
24.	Овощи и фрукты	Предложение. Текст.	Составление описательного рассказа
25.	Осенний пейзаж	Предложение (простое распространённое). Порядок слов.	Составление описательного рассказа
26.	Осенний пейзаж	Предложение (простое распространённое). Деформированное.	Составление описательного пересказа
27.	Зимний пейзаж	Предложение (простое распространённое). Определение границ.	Работа с деформированным текстом
28.	Зимний пейзаж	Предложение (простое распространённое). Повторение слов.	Составление полных ответов на вопрос
29.	Весенний пейзаж	Предложение (простое распространённое). Выбор Местоимения.	Составление описательного пересказа
30.	Весенний пейзаж	Предложение (сложносочинённое).	Конструирование предложений по опорным словам
31.	Летний пейзаж	Предложение (сложноподчинённое).	Пересказ описательного текста
32.	Летний пейзаж	Текст (типы:	Последовательный

		повествование, описание, рассуждение).	пересказ с опорой на текст
33.	Двор	Текст. Деформированный.	Работа с деформированным текстом.
34.	Улица	Изложение (повествование, описание, рассуждение).	Конструирование предложений по опорным словам.
35.	Дом	Сочинение по серии картинок.	Составление предложений по картинкам. Составление полных ответов на вопрос.
36.	Комната	Сочинение по сюжетной картинке.	Составление предложений по картинкам. Составление полных ответов на вопрос.
37.	Семья	Сочинение по началу.	Составление повествовательного рассказа на основе событий заданной последовательности.
38.	Улица. Люди	Предложение (простое распространённое). Деформированное.	Распространение предложений за счет введения имен прилагательных и однородных членов.
39.	Квартира. Комната	Предложение (сложноподчинённое).	Пересказ описательного текста.
40.	Сквер.		Выборочный пересказ.
41.	Сквер. Люди.	Изложение (повествование, описание, рассуждение).	Составление описательного рассказа.
42.	Цирк. Клоун	Словосочетание. Согласование (в роде, числе, падеже).	Составление повествовательного рассказа на основе событий заданной последовательности.
43.	Африка. Дикае животные.	Предложение (сложноподчинённое).	Конструирование предложений по опорным словам.
44.	Африка. Дикае животные.	Предложение (простое распространённое).	Распространение предложений за счет

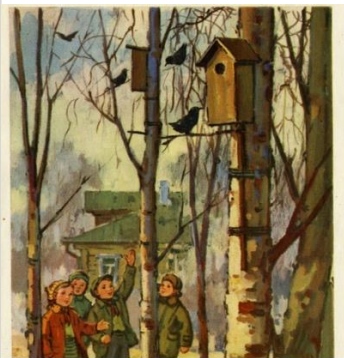
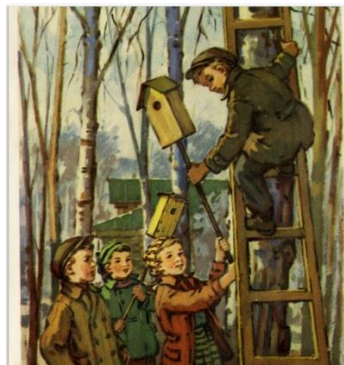
		Деформированное.	введения и имен прилагательных и однородных членов.
45.	Цирк. Фокусник.	Изложение (повествование, описание, рассуждение).	Пересказ текста.
46.	Цирк. Фокусник.	Предложение (сложноподчинённое).	Последовательный пересказ.
47.	Конфликт лексических тем «Зимний пейзаж. Дети собирают грибы».	Предложение (простое распространённое). Деформированное.	Пересказ описательного текста.
48.	Конфликт лексических тем «Зимний пейзаж. Дети собирают грибы».	Сочинение по началу.	Выборочный пересказ.
49.	Конфликт лексических тем «Осенний пейзаж. Дети лепят снеговика».	Предложение (простое распространённое). Деформированное.	Составление описательного рассказа.
50.	Конфликт лексических тем «Осенний пейзаж. Дети лепят снеговика».	Предложение (сложноподчинённое).	Составление повествовательного рассказа на основе событий заданной последовательности.
51.	Конфликт лексических тем «Летний пейзаж. Дети кормят зимующих птиц».	Сочинение по сюжетной картинке.	Составление полных ответов на вопрос.
52.	Конфликт лексических тем «Летний пейзаж. Дети кормят зимующих птиц».	Текст. Деформированный.	Работа с деформированным предложением.

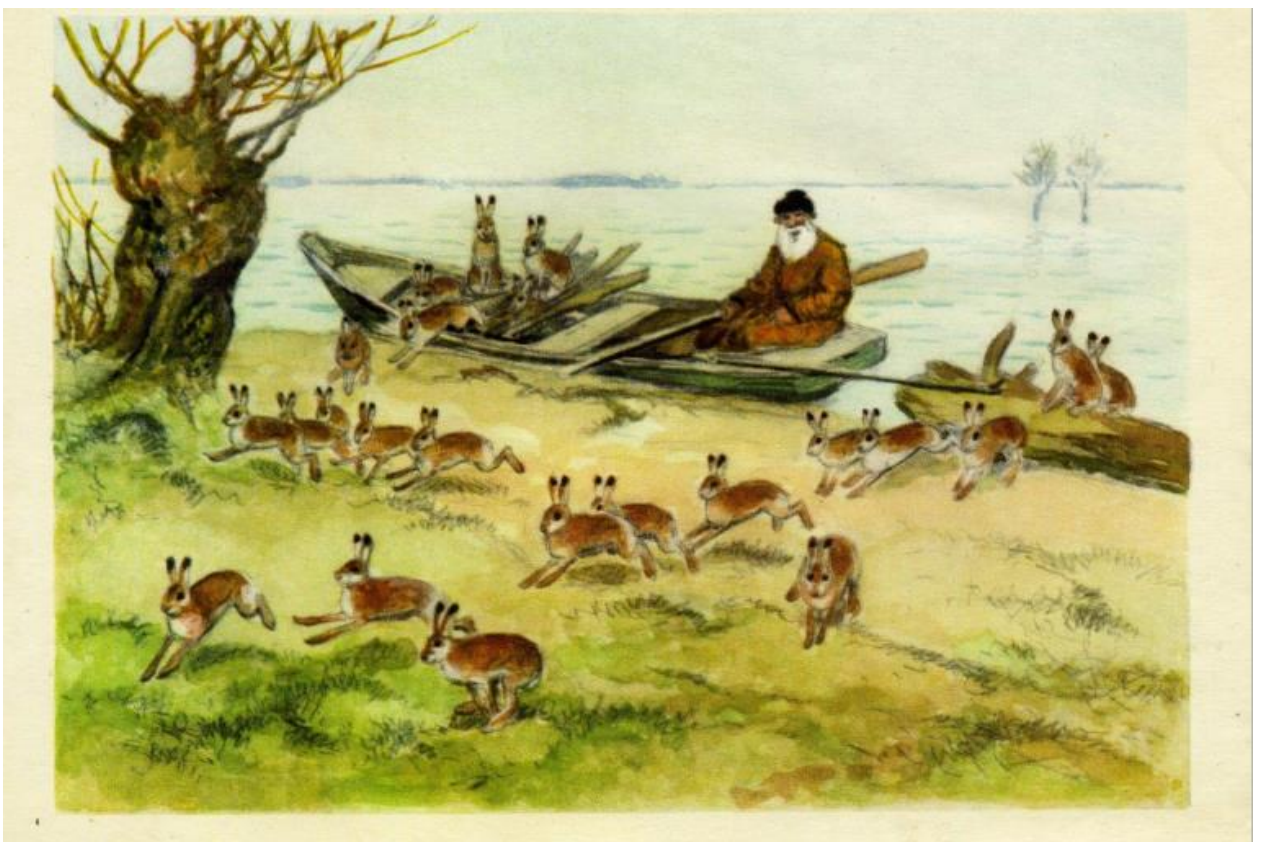
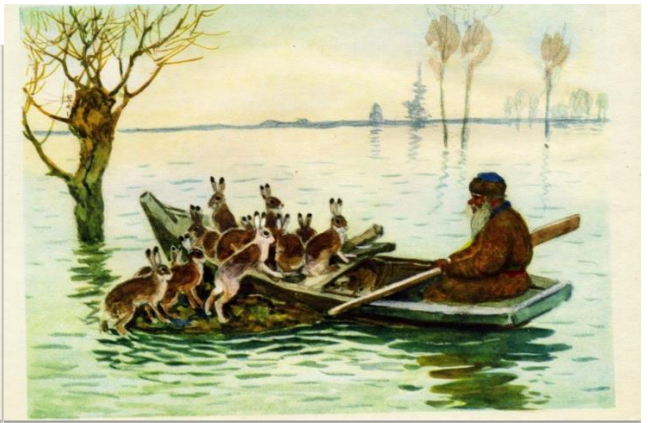
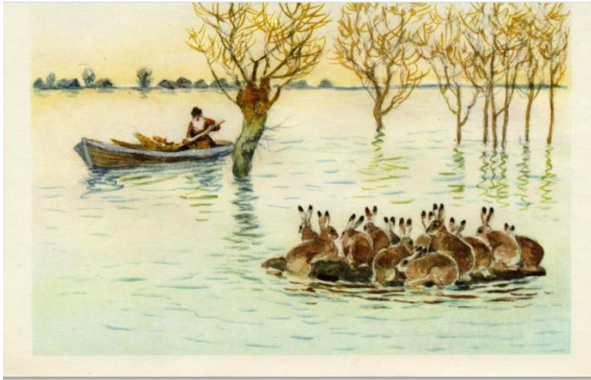
53.	Конфликт лексических тем «Весенний пейзаж. Летний отдых людей».	Сочинение по началу.	Конструирование предложений по опорным словам.
54.	Конфликт лексических тем «Весенний пейзаж. Летний отдых людей».	Изложение (повествование, описание, рассуждение).	Распространение предложений за счет введения имен прилагательных и однородных членов.
55.	Как ты познаешь мир.	Словосочетание. Согласование (в роде, числе, падеже).	Пересказ текста.
56.	Рыбы.	Предложение (сложноподчинённое).	Последовательный пересказ.
57.	Птицы.	Сочинение по началу.	Составление описательного рассказа.
58.	Ягоды.	Сочинение по началу.	Составление повествовательного рассказа на основе событий заданной последовательности.
59.	Грибы.	Словосочетание. Согласование (в роде, числе, падеже).	Конструирование предложений по опорным словам.
60.	Лес и деревья.	Предложение (сложноподчинённое).	Распространение предложений за счет введения имен прилагательных и однородных членов.
61.	Весной в саду.	Изложение (повествование, описание, рассуждение).	Выборочный пересказ.
62.	Растения и цветы весной.	Сочинение по началу.	Составление повествовательного рассказа на основе событий заданной последовательности.
63.	Домашний адрес.	Сочинение по началу.	Составление описательного рассказа.
64.	Составление предложений по теме: «Работа на пришкольном	Текст. Деформированный.	Работа с деформированным предложением.

	участке»		
65.	Лето. Летние забавы.	Сочинение по сюжетной картинке.	Составление повествовательного рассказа на основе событий заданной последовательности.
66.	Лето. Летние каникулы.	Сочинение на заданную тему.	Составление повествовательного рассказа на основе событий заданной последовательности.

Серии сюжетных картинок для развития связной речи у младших школьников с дизартрией







Иллюстративный материал для составления детьми описательных и сравнительных рассказов

Расскажи-ка

 	 	
<p>Кто это! НЕТ</p>	<p>Величина Цвет</p>	<p>Части тела Сколько?</p>
		
<p>Голос</p>	<p>Чем питается?</p>	<p>Как передвигается?</p>
		
<p>Жилище</p>	<p>Как зимует?</p>	<p>Польза</p>

Расскажи о животном

		
<p>Кто это?</p>	<p>Какого цвета? Размер?</p>	<p>Части тела</p>
		
<p>Какие звуки издает?</p>	<p>Чем питается?</p>	<p>Где живёт?</p>
		
<p>Как зовут детенышей?</p>	<p>Как защищается от врагов?</p>	<p>Какую пользу приносит людям?</p>
		
<p>Как зовут детенышей?</p>	<p>Какую пользу приносит людям?</p>	<p>В каких мультфильмах, сказках встречается?</p>




Расскажи-ка




 Что это?	 Цвет Величина	 Запах
 Время цветения	 Части растения	 Где растёт?
 Ландыш Подснежник Колокольчик Незабудка Ромашка Василёк Одуванчик Мать-и-мачеха		

БОЛТУШКА
 АНОНИС

Комплекс дидактических речевых игр по развитию связной речи у детей
младшего школьного возраста с дизартрией

«Скажи какой?»

Цель: учить выделять и называть признаки предмета.

Взрослый достает из коробки предметы, называет их «Это груша», а ребенок называет признаки «Она желтая, мягкая, вкусная». «Это помидор». — «Он красный, круглый, спелый, сочный». «Это огурец». — «Он продолговатый, зеленый, хрустящий».

«Укрась слово»

Цель. Учить подбирать к существительному как можно больше прилагательных.

Взрослый произносит существительное, перед ребенком стоит задача за определённое время придумать как можно больше прилагательных, которые подходят к этому существительному. Время выполнения задания заканчивается по сигналу взрослого.

Солнце: яркое, блестящее, лучистое, тёплое, доброе, горячее, ослепительное и т. д. Платье: красивое, нарядное, лёгкое, тёплое, розовое, праздничное и т. д.

«Кто больше увидит и назовет»

Цель: выделять и обозначать словом внешние признаки предмета.

Взрослый и ребенок рассматривают куклу, называют предметы одежды и внешнего вида (глаза, волосы). Затем появляется зайчик. Они говорят, что у него серая (мягкая, пушистая) шубка, длинные уши, одним словом можно сказать заяц (длинноухий). А хвост у зайца (короткий), значит, он короткохвостый. Кошка гладкая, пушистая, лапы у нее белые, значит, она белолопая. За правильные ответы ребенок получает флажки (ленточки, колечки от пирамидки).¹¹⁹

«Кто больше слов скажет»

Цель: называть качества, признаки и действия животных, обращая внимание не только на внешний вид героев, но и на черты характера.

Взрослый показывает ребенку картинку — например, белочку — и предлагает сказать о ней, какая она, что умеет делать, какая она по характеру, тем самым давая простор для подбора слов разных частей речи и называя не только внешние черты персонажа: белочка рыжая, пушистая, шустрая, быстрая, смелая, сообразительная; она карабкается на сосну, собирает грибы, накалывает их для просушки, запасает шишки. Аналогично дается задание и про других зверей: зайчик — маленький, пушистый, пугливый, дрожит от страха; мышонок — с длинным хвостом, любопытный.

«Найди точное слово»

Цель: учить детей точно называть предмет, его качества и действия.

Узнай, о каком предмете я говорю: «Круглое, сладкое, румяное — что это?» (Предметы могут отличаться друг от друга не только по вкусу, но и по величине, цвету, форме).

- Дополни другими словами то, что я начну: снег белый, холодный (еще какой). Сахар сладкий, а лимон (кислый). Весной погода теплая, а зимой (холодная).

-Вспомни, кто из животных как передвигается. Ворона (летает), рыба (плавает), кузнечик (прыгает), уж (ползает). Кто из животных как подает голос? - Петух (кукарекает), тигр (рычит), мышь (пищит), корова (мычит).