

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

**«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»**

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

БАСНИНА ОЛЬГА РОМАНОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ВЗАИМОСВЯЗЬ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ И
ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ**

направление подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. Кафедрой коррекционной педагогики

кандидат педагогических наук, доцент

_____ Беляева О.Л.

«_____» _____ 2017 г.

Научный руководитель кандидат

педагогических наук, доцент

_____ Мамаева А.В.

«_____» _____ 2017 г.

Обучающийся Баснина О.Р.

«_____» _____ 2017 г.

Красноярск 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы развития связной речи у детей с моторной алалией	
1.1. Развитие связной речи в онтогенезе.....	7
1.2. Особенности развития связной речи у детей с моторной алалией.....	15
1.3. Особенности развития психических процессов у детей с моторной алалией.....	22
1.4. Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции нарушений связной речи.....	25
Глава 2. Экспериментальное изучение сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией	
2.1. Организация и методики исследования связной речи и внимания у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией.....	33
2.2. Анализ результатов изучения особенностей связной речи, внимания и их взаимосвязи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией.....	39
2.3. Методические рекомендации по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией с учетом особенностей внимания.....	60
Заключение	66
Библиографический список	70
Приложения	73

Введение

Актуальность.

Одной из ведущих проблем логопедии является изучение особенностей речевых и неречевых дефектов у детей с моторной алалией, их диагностика и построение системы коррекционной помощи.

Большинство исследователей, изучающих речевые расстройства детей с моторной алалией (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.А. Ястребова, Т.В. Туманова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.А. Ткаченко, В.К. Воробьева, В.П. Глухов), отмечают несформированность связной речи, которая обусловлена недоразвитием основных компонентов речевой системы (фонетико-фонематической, лексико-грамматической, смысловой сторон).

Также, в специальной литературе, наряду с описанием речевых нарушений отмечены неречевые, которые характеризуются отклонением психического развития у детей данной категории, в частности, нарушением внимания (Р.Е. Левина, С. Н. Шаховская, Е. Ф. Собонович, А.Н. Корнев, А.В. Ястребова, О.Н. Усанова).

Несформированность внимания отрицательно влияет на протекание всех познавательных процессов, в частности, снижает эффективность овладения речевыми навыками, что проявляется в особенностях построения рассказов детьми данной категории. Несформированность связной речи и внимания затрудняет процесс овладения грамотой и освоения школьной программы, что в конечном итоге оказывает влияние на социализацию детей.

Следует отметить, что в ходе изучения методологической литературы, отмечено наличие методик, направленных на развитие связной речи (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Л.Н. Ефименкова, Т.А. Ткаченко, Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. и др.), также, существуют методики развития внимания (Ю. Ф. Гаркуша.), однако методик по развитию связной речи, учитывающих особенности внимания не обнаружено.

Таким образом, нарушения связной речи чаще всего рассматривается как общая глобальная проблема при изучении разных видов речевого недоразвития. Однако основное внимание исследователи сосредоточили на выявлении особенностей лексических, грамматических и фонетических средств языка, а вопросы, связанные с выявлением особенностей связной речи и причин, обуславливающих эти особенности, остаются нерешенными, что затрудняет построение научно обоснованной методики формирования связной речи.

Этим обусловлена актуальность проблемы коррекции недостатков развития навыков связной речи и внимания у детей с моторной алалией.

Проблема исследования заключается в ответе на вопрос: «Существует ли взаимосвязь сформированности связной речи и внимания у детей старшего школьного возраста с моторной алалией?»

Объект исследования: связная речь детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией

Предмет исследования: взаимосвязь сформированности связной речи и внимания старшего дошкольного возраста с моторной алалией

Гипотезой исследования является предположение о наличии взаимосвязи между сформированностью связной речи и внимания у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией

Цель исследования: изучить взаимосвязь сформированности связной речи и внимания у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией, составить методические рекомендации по развитию связной речи, с учетом выявленной взаимосвязи

Задачи исследования:

- Провести анализ литературы по проблеме исследования.
- Изучить особенности и уровни сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией

- Изучить особенности и уровни сформированности таких характеристик внимания как: объем, переключаемость и распределение, продуктивность и устойчивость у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией
- Проанализировать взаимосвязь между сформированностью связной речи и различных характеристик внимания у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией
- Составить методические рекомендации, учитывающие выявленную взаимосвязь между уровнем развития связной речи и внимания у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения общей и специальной педагогики и психологии:

- о возрастных этапах, закономерностях и условиях речевого развития в онтогенезе(А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин);
- об основных закономерностях развития нормального и аномального ребёнка(Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, Е.А. Стребелева);
- о системно-комплексном подходе к обучению детей с различными формами дизонтогенеза(П.К. Анохин, А.Г. Асманов, Л.С.Выгодский, А.Р. Лурия, и др.);
- о связи речи с другими сторонами психического развития ребенка(Р.Е. Левина)
- о деятельностном подходе(А.Н. Леонтьев.)

В соответствии с целями и задачами использовались следующие методы исследования:

- Библиографический(изучение литературы по проблеме, теоретический анализ и синтез научной литературы; анализ медицинской и педагогической документации; систематизация, классификация, сравнение, прогнозирование, планирование, теоретическое моделирование опытно-поисковой работы);

- Диагностические методы (констатирующий эксперимент, наблюдения и беседа, количественно-качественный анализ).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты уточняют и дополняют имеющиеся теоретические сведения о симптоматике и механизмах нарушения связной речи у старших дошкольников с ОНР (В.П. Глухов, В. К. Воробьева, Т.А. Ткаченко).

Практическая значимость исследования обусловлена тем, что предложенные методические рекомендации могут использоваться в практической работе логопедами и воспитателями для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией.

Исследование было организовано на базе МБДОУ «Детский сад № 273» г. Красноярск. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 детей. При комплектовании экспериментальной группы учитывались:

- 1) Возраст(5-6 лет)
- 2) Характер дефекта(моторная алалия, ОНР)

Этапы исследования:

1 этап(январь 2017 г.) - поисково-теоретический, включает изучение научной литературы по проблеме исследования, формулирование проблемы и гипотезы, определение целей и задач исследования, разработки плана.

2 этап(февраль 2017г.) - экспериментальный, предусматривает организацию опытно-экспериментальной работы по изучению особенностей и уровней сформированности связной речи и внимания у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией, и их взаимосвязи.

3 этап(май 2017г.) – обобщающий, включал анализ и обработку данных, обобщение полученных результатов, формулирование выводов.

Структура и объем работы включал в себя: введение, две главы, методические рекомендации, заключение, список используемой литературы, 17 приложений, проиллюстрирована 6 гистограммами, 4 таблицами и схемой.

Глава 1. Теоретические основы развития связной речи у детей с моторной алалией

1.1 Развитие связной речи в онтогенезе

Одним из самых сложных вопросов в отечественной логопедии, является вопрос изучения связной речи, поскольку связная речь может рассматриваться в различных аспектах: как деятельность, как результат этой деятельности, как название раздела по развитию речи. Характеристика связной речи, особенностей ее развития, содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературе. Вопросами изучения связной речи занимались различные авторы Ушинский К. Д., Тихеева Е. И., Короткова Э. П., Бородич А. М., Усова А. П., Соловьева О.И.. Становление связной речи в онтогенезе речевого развития рассматривают: А. Н. Гвоздев, С. Н. Цейтлин, А. Н. Леонтьев и другие авторы, которые утверждают, что процесс становления связной речи зависит от уровня сформированности фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Другие авторы полагают, что формирование связной речи большую роль играет «тесная связь речевого и умственного развития детей, развитие их мышления, восприятия и наблюдательности» [26].

На основе анализа литературы нами установлено, что большинство авторов под понятием связной речи понимают высказывание, которое характеризуется грамматическим и смысловым единством, законченностью, основной целью которого является коммуникация. Рассмотрим определение понятия связной речи с точек зрения различных авторов.

В широком смысле слова, под связной речью, по мнению А. В. Текучева[26], следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из

разновидностей связной речи. Автор рассматривает понятие с лингвистической точки зрения, при которой связная речь - единица речи.

Грамматическое и смысловое единство, а также функциональное назначение наблюдается в определении М.Р. Львова: «Связной речью считается такая речь, которая организована по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определенную функцию (обычно коммуникативную), обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты».

Стародубова Н.А, также, отмечает не только оформление смыслового высказывания, но и назначение, целью которого является взаимопонимание. Под связной речью понимается отрезок речи, обладающий значительной протяженностью и расчленяющийся на более или менее законченные(самостоятельные) части; смысловое развернутое высказывание, обеспечивающих общение и взаимопонимание[24].

С.Л. Рубинштейн акцентирует внимание на значимости связной речи как процесса коммуникации, по мнению автора «связность - это адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя и читателя»[20].

В контексте нашего исследования, с учетом многообразия определений под связной речью понимается самостоятельно оформленное высказывание, обладающее единством смыслового содержания и грамматически правильного оформления.

Связная речь осуществляется в двух основных формах: диалоге и монологе. Рассмотрим каждую форму, с учетом особенностей, которые определяют характер их формирования, коммуникативной направленности, лингвистической и психологической природе.

Диалогическая речь представляет собой реплики, которые осуществляют процесс общения в виде вопросов, ответов, обращений, которые в свою очередь требуют ответной речевой реакции. Связность

диалога обеспечивается двумя и более собеседниками, что является особенностью данной коммуникативной формы в сопоставлении с монологической речью. Вторая особенность заключается в том, что диалог не требует построения программы высказывания, в том случае если достаточно однозначного ответа, либо реплики. Кроме того, невербальные средства общения, просодические компоненты, имеют большое значение наряду с речью- это третья отличительная черта.

Монологическая речь, напротив, представляет собой связную речь одного лица, коммуникативной целью которой является информирование о каких-либо событиях, явлениях, фактах. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации[6].

К особенностям монологической речи относятся: односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения сообщения, обусловленность его содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации[6].

А.А.Леонтьев характеризует монологическую речь как относительно развернутое, произвольное и запрограммированное высказывание, выделяя при этом ее особенности, в сопоставлении с диалогической формой речи[11].

Несмотря на существенные различия диалогической и монологической форм речи, отмечается определенная взаимосвязь. Навыки и умения диалогической речи – основа овладения монологом. Например, по мере овладения диалогом создаются предпосылки для овладения повествованием, описанием, которые приобретают наибольшую значимость в монологической речи.

Таким образом, диалогическая речь подготавливает к овладению связным монологическим высказыванием с целью обогащения беседы, связности и естественности в процессе коммуникации.

Проблема развития связной речи у дошкольников нашла отражение в трудах таких известных педагогов, как Е.И. Тихеева, Ф.А. Сохин, Г.М. Лямина, О.С. Ушакова, Н.Ф., А. М. Леушина и др. Однако все исследователи, изучающие проблему развития связной речи, обращаются к характеристике, которую дал ей С. Л. Рубинштейн.

Развитие связной речи ребенка происходит в тесной взаимосвязи с освоением звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя языка. Важной составной частью работы по развитию речи является развитие образной речи. Воспитание интереса к художественному слову, умение использовать средства художественной выразительности в самостоятельном высказывании приводит к развитию у детей поэтического слуха, и на этой основе развивается его способность к словесному творчеству[20].

Другими словами, развитие связной речи происходит вместе с развитием фонетико-фонематической и лексико - грамматической стороной речи. Аналогичная точка зрения у Л. С. Выготского, который утверждает, что «ребенок идет от части к целому: от слова к соединению двух или трех слов, далее – к простой фразе, еще позже – к сложным предложениям. Конечным этапом является связная речь, состоящая из ряда развернутых предложений. Грамматические связи в предложении и связи предложений в тексте есть отражение связей и отношений, существующих в действительности. Создавая текст, ребенок грамматическими средствами моделирует эту действительность». Также Л. С. Выготский утверждает, что «развитие связной речи происходит вместе с развитием мышления, по мере усложнения деятельности и форм общения с окружающими людьми»[4].

Следовательно, становление связной речи будем рассматривать с лингвистической точки зрения, с точки зрения сформированности высших психических функций, и, безусловно, с учетом становления коммуникативной функции.

Подробнее рассмотрим становление языковых средств общения наряду с формированием связной речи.

Исследователи нормальной детской речи отмечают, что становлению связной речи предшествуют три основных периода, которые выделены А.Н. Гвоздевым: первый период от 1 года 3мес. до 1года 10мес., называемый «Однословное предложение. Предложение из двух слов-корней» в течение которого ребенок пользуется только отдельными словами, без объединения их в двухсловное аморфное предложение. По словам автора, однословное предложение – исходный пункт развития детской речи.

Второй период становления детской речи - период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. А.Н. Гвоздев отмечает, что на данном этапе дети начинают замечать технику связи слов в предложении.

Третий период становления детской речи - это период усвоения морфологической системы языка, на котором происходит переход от грамматической несовершенности к правильному употреблению самостоятельных и служебных частей речи, их согласованию[5].

Таким образом, связная речь формируется на основе становления всех сторон языковой системы, которыми ребенок овладевает в определенной последовательности.

А. Н. Леонтьев, Лепская Н.И., Цейтлин С.Н также утверждают, что основой для становления связной речи является овладение всех компонентов речевого онтогенеза. Говоря о формировании коммуникативной базы, авторы отмечают, что ее становление начинается на первом году жизни, в процессе эмоционального общения со взрослым. Вместе с овладением голосовым аппаратом, ребенок приобретает умение понимать речь окружающих. Понимание речи, в свою очередь, является отправным пунктом в развитии функции общения[1].

К концу первого – началу второго года жизни появляются осмысленные слова, которые выражают желания и потребности ребенка, после чего слова служат обозначениями предметов, что позволяет вступить в

сознательное общение со взрослым. Постепенно появляются первые предложения, которые с течением времени, начинают оформляться с учетом правил грамматического строя.

На третьем году жизни быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений[14].

Изначально, дети пользуются диалогической формой речи, не только потому что она является простой и естественной, но и потому что ситуативна, т.е связана с практической деятельностью ребенка.

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Речь становится контекстной и монологической по причине усложнения вида речевой деятельности, возникают и новые виды речи: речь, инструктирующая участников игры, речь-сообщение, повествующая взрослому о впечатлениях, полученных вне контакта с ним[1].

А. М. Леушина в исследовании закономерностей в развитии связной речи также показывает, что овладение контекстной речью предшествует овладению ситуативной речью, которые впоследствии совершенствуются параллельно.

Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д. Б. Эльконина, происходит к 4– 5 годам. Однако, появление элементов связной монологической речи отмечаются уже в 2 – 3 года.

Дети 4 – 5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Вместе с тем их связная речь еще грамматически несовершенна, что проявляется в неумении формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей. Рассказы носят характер шаблона, которые дети копируют у взрослого.

В старшем дошкольном возрасте речь детей грамматически оформляется, в связи с чем, дети способны активно участвовать в беседе,

правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы других. Кроме того, речь приобретает планирующий характер, диалог зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности, а по мере совершенствования монолога, дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без опоры. Усложняется синтаксическая структура речи, поэтому количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений увеличивается. Однако, у значительной части детей эти умения неустойчивы: дети затрудняются в отборе фактов для своих рассказов, в логически последовательном их расположении, в структурировании высказываний, в их языковом оформлении[28]

А. Н. Корнев онтогенез коммуникативно-речевой деятельности делит на несколько этапов: инициальный(от 10 до 18 месяца жизни), ранний (18—30 мес.), средний (30 мес. — 6 лет), поздний (6-12 лет).

Инициальный этап охватывает период от 10 до 18 месяца жизни. Его основное содержание — овладение простейшими навыками речевого общения с помощью самых элементарных, неструктурированных форм высказываний — голофраз.

Ранний (18—30 мес.) этап характеризуется формированием языковой системы, которая включает подсистемы языковых средств, и продолжает совершенствовать навыки речевого общения.

III этап — средний (30 мес. — 6 лет), на котором происходит завершение формирования языковой способности и достижение высокого уровня языковой и коммуникативно-речевой компетентности, в это время начинается формирование метаязыковых навыков.

Поздний этап(6-12 лет), основным содержанием которого является совершенствование прагматики речи в широком диапазоне коммуникативных и социальных ситуаций, овладение навыками построения сложноорганизованных связных текстов, развитие контекстной монологической речи, освоение письменной речи[11].

Стоит отметить, что первые три этапа выделяют традиционно (Гвоздев А. Н., 1948, 1949, 1961, Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т.), а четвертый этап выделяется достаточно редко. Несмотря на то, что именно в этот возрастной период ребенок осваивает сложные формы речевой деятельности (контекстную, монологическую речь), письменную.

Говоря о процессе совершенствования коммуникативно-речевых актов, А. Н. Корнев отмечает сложность структуры, которая заключается не только в оценке коммуникативной ситуации, но и в выборе сценария коммуникативно-речевого поведения. Сложность структуры языкового программирования высказывания, планирование и реализацию моторной программы речевых актов, также отмечают Исенина Е. И., Сахарный Л. В., Лепская Н. И. и др. [11].

Исходя из этого, сложноорганизованная коммуникативно-речевая деятельность в своем формировании зависит не только от зрелости вербальных и невербальных предпосылок, но и от уровня сформированности организации деятельности. По этой причине, ребенок раньше овладевает основными языковыми средствами, чем относительно зрелыми формами коммуникативно-речевой деятельности. Тем самым, можно объяснить более позднее появление связной речи, по сравнению с овладением основными языковыми средствами.

Обобщая данные различных исследований, можно сделать вывод о том, что формирование связной речи проходит ряд этапов, каждый из которых имеет отличительные особенности, определенную последовательность появления, и факторы, оказывающие влияние на ее становление.

Таким образом, первые формы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет. К старшему дошкольному возрасту у ребенка начинает интенсивно развиваться монологическая речь. К этому времени завершается процесс формирования всех сторон речи, ситуативная речь начинает заменяться контекстной. В 4

года дети могут составить описание и повествование, а на седьмом году жизни – и короткие рассуждения. Однако, овладение детьми навыками монологической речи возможно только в условиях целенаправленного обучения.

1.2 Особенности развития связной речи у детей с моторной алалией

Развитие связной речи у детей с моторной алалией имеет свои специфические особенности, которые мы будем рассматривать с точки зрения существующих концепций, объясняющих механизм нарушения при моторной алалии.

При определении моторной алалии, как формы патологической речевой деятельности, необходимо учитывать существующие концепции объяснения механизма данного нарушения, которые условно подразделяются на сенсомоторные, психологические и языковые.

Сторонники сенсомоторных концепций связывают речевое недоразвитие при алалии с сенсомоторной недостаточностью, а именно кинетической и кинестетической апраксией (Р. Коэн, Г. Гутцман, Р. А. Белова-Давид, Н. Н. Трауготт, Ф. К. Орфинская и др.). Составляющие данного понятия могут объяснить механизм нарушения при алалии - моторной недостаточностью, которые наблюдаются не у всех детей с данной формой речевой патологии [14].

В соответствии с психологическими концепциями при алалии отмечается патология некоторых сторон психической деятельности. Сторонники данной концепции утверждают, что в основе механизма моторной алалии лежат нарушения психических процессов, а именно это: нарушения мышления и интеллекта (А. Либманн, 1900; М. В. Богданов-Березовский, 1909), эмоционально-волевой сферы (Г. Трошин, 1915 г) и другие нарушения.

И. Т. Власенко, В. В. Юртайкин, в рамках психологической концепции, подчеркивают, выявление диссоциации в структурных компонентах речевой деятельности, которые неоднородны по своим проявлениям. Иначе говоря, у одних детей не сформированы целевые установки, но сохранены операционные возможности («знаю как сказать, но не хочу»), а у других наблюдается стойкая мотивация, однако недостатки в операционном звене, затрудняют процесс порождения речевого высказывания («хочу сказать, но не могу»)[14].

Сторонники психологической концепции объясняют механизм нарушения патологией психических процессов. Следует отметить, что данная концепция не объясняет речевого механизма нарушения у детей с алалией.

Данный психологический подход нашел отражения в языковой концепции(Е. Ф. Соботович, В. А. Ковшиков, Б. М. Гриншпун, В. К. Воробьева и др.), который был выявлен в результате неполноценности объяснения механизмов нарушения речи в моторных и психологических концепциях.

На основе языковой концепции, механизм нарушения связывают с несформированностью структурно-функциональными, операционными нарушениями, при относительной сохранности других систем деятельности.

Например, В. А. Ковшиков (1985) полагает, что при моторной алалии в первую очередь наблюдается несформированность языковых операций производства высказывания (лексических, грамматических, фонетических), но при относительной сохранности смыслового и моторного уровня порождения высказывания. Автор предлагает обозначать данную группу нарушений термином экспрессивная алалия, объясняя это отсутствием жесткой привязанности к его механизму, о котором пока что еще очень мало известно[14].

По словам Е. Ф. Соботович, основным при моторной алалии является нарушение овладения знаковой формой языка, при которой моторная алалия характеризуется как несформированность психофизиологических

механизмов, обеспечивающих усвоение, воспроизводство и адекватное восприятие знаков языка[22].

«Языковые» концепции разнообразны по научно-методологическим установкам, однако на данном этапе развития представлений, являются более обоснованными, и соответствует современным научным представлениям о речи как о многоуровневой деятельности.

Таким образом, современные представление о речи, как о многоуровневой системе, моторные и психологические концепции вызывают возражения, поскольку сложноорганизованный и полимодальный речевой процесс не сводится исключительно к моторному и психическому уровню организации речевой деятельности. В настоящее время наиболее обоснованной концепцией является «языковая», поскольку в ней содержатся элементы как «моторной», так и «психологической концепции», что является системным в понимании механизма нарушения речи.

С учетом языковой концепции, под моторной алалией следует понимать системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций.

Необходимо подчеркнуть, что структура дефекта не объясняется нарушением развития языковой стороны речи, также при моторной алалии отмечаются своеобразные особенности формирования сложных двигательных действий, и специфические закономерности формирования психической деятельности.

Таким образом, структура расстройства представляет собой симптомокомплекс нарушений языковой, общедвигательной, психической деятельности ребенка. Дизонтогенез данных нарушений деятельности ребенка, а также их соотношение, определяет специфические особенности в становлении связной монологической речи.

Несостоятельность детей с моторной алалией в связной речи проявляется как в невозможности оперирования языковыми средствами общения (фонетико-фонематической, синтаксической, морфологической), так и в явно выраженных недостатках восприятия, декодирования речи. Рассмотрим особенности развития данных языковых средств у детей с моторной алалией, а также их влияние на развитие связной речи.

Особенности развития фонетико-фонематической системы у детей с моторной алалией характеризуется специфическими ошибками, которые могут быть разнообразными и проявляться в разной степени, как в звуковой структуре слова, так и в слоговой. По мере компенсации отмечаются трудности актуализации слов, что оказывает существенное влияние на развитие словаря.

Например, Е.Ф. Собонович специфические особенности словаря детей с моторной алалией объясняет неустойчивостью звуковых образов слов, трудностей их припоминания и удержания слогового ряда[22].

Н.Н. Трауготт, также, уделяет внимание узкоситуативному характеру словаря у детей с моторной алалией. Автор указывает на почти полную невозможность детей с моторной алалией продуцировать связную речь. Зачастую, при рассказе о прочитанном, увиденном или пережитом ребенок использует мимику и жесты[22].

Помимо нарушений экспрессивной речи, Н.Н. Трауготт отмечает выраженные недочеты в понимании сложных речевых оборотов: дети не умеют «улавливать» содержание не только сложных, но и относительно простых текстов. Таким образом, автор подчеркивает, что даже достаточный словарный запас не дает ребенку возможности самостоятельно овладеть навыком связного изложения[3].

В более поздней работе Р.Е. Левина указывает на относительную сформированность обиходной речи, которая «оказывается более или менее развернутой» у детей, имеющих третий уровень речевого развития — уровень нерезко выраженного недоразвития устной речи. Однако в ней

имеются «отдельные пробелы», которые автор связывает с затруднениями в построении сложных предложений, с бедностью словаря, неумением распространять предложения, неумением строить цепь взаимосвязанных предложений[3].

Таким образом, характерными особенностями формирования словаря, у детей с моторной алалией, являются: бедность лексико-семантических средств, диффузность значения при употреблении глаголов, трудность в актуализации словаря, неумение пользоваться синонимами, антонимами и т.д.

С учетом особенностей развития словаря, его замедленного и искаженного развития, следует отметить, что процесс развития связной речи детей с моторной алалией, также, задерживается.

Процесс формирования морфологических элементов языка у детей с моторной алалией имеет специфические особенности: трудности в грамматическом преобразовании слов, при этом отмечается выпадение и добавление морфологических и синтаксических элементов, наблюдается неустойчивость грамматических форм.

В.К. Орфинская отмечала дефект образования грамматических стереотипов в качестве ведущего нарушения грамматической системы речи у детей с моторной алалией, связывала его с нарушением морфологического анализа[22].

Л.А. Данилова, изучавшая детей с моторной алалией, обусловленной нарушением морфологической системы языка, пишет о том, что эти дети «не имели нормально развернутой речи»[7].

Следует отметить, что становление морфологической системы языка, согласно данным А. Н. Гвоздева, у ребенка с нормой речевого развития происходит к 3 годам. Однако, у детей с моторной алалией процесс овладения морфологической системой языка растягивается на долгие годы.

Усвоение грамматической системой языка сопровождается трудностями в использовании грамматических форм, ошибками в

построении предложений. Отмечается неустойчивость звукового образа глагола, трудность его формирования и актуализации, что, в свою очередь, задерживает формирования связной речи.

С.Н. Шаховская обращает внимание на затруднения, проявляющиеся в развернутой речи. К ним автор относит «скудность высказывания», «стремление избежать развернутой речи», трудности построения фразы при пересказе, неумение одновременно следить за формой речи и ее содержанием, неуверенность и затрудненность выражения мысли в связной форме[12]

Описывая особенности речевых проявлений у детей с алалией, Л.М. Чудинова отмечает, что для их разговорной речи свойственны общая несвязность, затруднения в понимании, бедность словаря. Особую сложность, с точки зрения автора, представляет для этой группы детей овладение формами описательно-повествовательной монологической речи [3].

Исследуя особенности связной речи детей с общим недоразвитием речи, В.П. Глухов указывает на значительные различия в степени владения этим видом речи дошкольниками старшего возраста. Если у одних детей навык самостоятельного рассказывания не был сформирован, то у других недостатки в построении развернутых сообщений были выражены в меньшей степени[6]

Л.А. Данилова пишет о том, что дети с моторной алалией «не имели нормально развернутой речи»[7].

По мнению Л.В. Мелиховой, наибольшие затруднения возникают у детей при пересказе прочитанного текста, что проявляется в аграмматичности фраз, длительности пауз между ними, в увеличении числа искаженных слов. Данное нарушение речи у детей с моторной алалией выделяется как закономерное и стойкое[3].

Е.Г. Корицкая и Т.А. Шимкович, указывая на значительные трудности детей с общим недоразвитием речи в овладении последовательным, развернутым рассказыванием, отмечают, что эти трудности значительно увеличиваются по мере возрастания самостоятельной речи и при отсутствии опоры на заданный сюжет[3].

Так, у детей с моторной алалией обнаруживается несформированность умения строить контекст, который требует сложной аналитико-синтетической деятельности. Аналитико-синтетическая деятельность, в свою очередь, опирается на уровень сформированности языковой системы, которая, как известно, характеризуется неравномерностью развития всех компонентов речевой системы моторного алалика. Особенно страдает связная контекстная речь даже при достаточной сформированности диалогической формы общения. Недостаточная прочность навыка связной речи может выражаться в предельном лаконизме высказываний, бедности речевых проявлений, или, наоборот, многоречии, перефразировки, тавтологии[2].

Таким образом, специфические ошибки, которые наблюдаются в формировании экспрессивной и импрессивной стороны речи, отражаются в неумении ребенка связно излагать речь. Нарушения в формировании сторон речи выделяются как закономерные, постоянные, стойкие нарушения в структуре дефекта, которые приводят к значительным трудностям при объединении предложений в связные высказывания. Вследствие чего, детей с моторной алалией объединяют в группу с общим недоразвитием речи.

Анализ исследований, посвященных изучению развития связной речи у детей с моторной алалией, позволяет говорить, о том, что недостатки данного вида речи характеризуются большинством авторов как:

- постоянное, стойкое, закономерное нарушение в структуре дефекта
- недостаточная сформированность языковых структур
- уровень развития лексико-грамматических средств значительно отстает от нормы

- умение связно и последовательно излагать свои мысли у таких детей развито недостаточно

Кроме того, в большинстве специальных работ отмечается, что нарушение речи сопряжено не только с несформированностью языковых операций, но и с несформированностью психических процессов, в частности, с недостаточностью развития психических процессов.

Таким образом, в структуре дефекта при моторной алалии наблюдаются нарушение развития речевой деятельности и психического развития, что, в свою очередь, оказывает значительное влияние на становление связной речи, для развития которой требуется своевременная, комплексная, регулярная и коррекционная помощь.

1.3. Особенности развития психических процессов у детей с моторной алалией

Симптомокомплекс моторной алалии включает в себя не только нарушение речевой деятельности, но и несформированность моторных и психических функций, на фоне органического поражения речевых зон головного мозга.

Е.Ф. Соботович отмечает, что у детей с моторной алалией наблюдается относительная сохранность элементарных моторных функций, если проявление алалии не на фоне церебрального паралича[22].

Другие исследователи указывают на особенности праксиса, которые возникают у детей с моторной алалией, например, Н.Н. Трауготт указывает на то, что оральная апраксия встречается у 10% детей с алалией. Выявляется также сложность в образовании тонких двигательных навыков, недостаточную точность, согласованность, темп движений, сложность также наблюдается при одновременном выполнении ряда движений, закреплении сложных двигательных стереотипов.

Большие разногласия вызывает вопрос об интеллекте детей с алалией. Некоторые исследователи полагают, что мышление детей с моторной

алалией первично нарушено, что приводит к недоразвитию языковой способности(М. В. Богданов – Березовский, Р. А. Белова - Давид). М. В. Богданов – Березовский говорил, что детские афазии(алалии)[14].

Другие авторы утверждают, что интеллект у детей вторично нарушен, из-за недоразвития языковой способности(Н. Н. Трауготт, Р. Е. Левина, М. Е. Хватцев, С. С. Ляпидевский и др.).

По данным многочисленных исследований, моторная алалия сопровождается отклонением в психическом развитии, а именно снижением вербальной памяти, ограниченностью удержания словесных раздражителей. Стоит отметить, что особенно страдает вербальная память на уровне произвольности. Кроме того, наблюдается конкретность в мышлении [20].

Так, Р. А. Белова-Давид, изучая детей с выраженным недоразвитием всех сторон речи, отмечает «слабость памяти, неустойчивость и узость внимания, отсутствие активности, целенаправленности, утомляемость, инертность нервных процессов», что приводит к «слабой продуктивности в любом виде психической деятельности, не говоря уже о таком сложном образовании, каким является речевая функция»[14].

Следует отметить, также, специфические особенности мышления данной категории детей: отставание в развитии наглядно-образной сферы мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением. У многих наблюдается ригидность мышления[13].

Внимание детей с речевым недоразвитием характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий. Дети с трудом сосредотачивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач[17]

В контексте нашего исследования наибольшее значение имеет такой психический процесс как внимание. Рассмотрим подробнее особенности внимания у детей с моторной алалией с точки зрения различных авторов.

По мнению В.А. Ковшикова, при моторной алалии характерным

показателем расстройства произвольного внимания является отвлекаемость. Она обнаруживается во всех психических процессах и не только при оперировании с незнакомым, но и со знакомым материалом. Нередко отвлекаемость возникает даже при условии положительной направленности ребенка на выполнение деятельности, представляющей для него интерес [7]

Е. Ф. Собонович(1981) отмечает, что при моторной алалии внимание характеризуется истощаемостью и неустойчивостью.

Характерен низкий уровень распределения и концентрации внимания: период вработываемости неустойчив, темп медленный, низкая продуктивность и точность работы. Значительно страдает устойчивость внимания. Медленный темп деятельности сочетается со значительным числом ошибок, что определяет невысокую точность реализации задания. Объем внимания не соответствует возрастным параметрам. Время выполнения задания может отвечать нормативным критериям, однако, дети допускают большое количество ошибок, при отсутствии их коррекции. Особенностью данной группы детей является недостаточное понимание инструкций к заданиям, а также неоднородность показателей внимания внутри группы[7].

Несомненно, нарушение произвольного внимания у детей с моторной алалией, которое отмечается многими исследователями является проявлением дисгармоничного и асинхронного характера всего психического развития данной категории детей.

Одни авторы рассматривают несформированность произвольного внимания у детей с моторной алалией в русле изучения отдельных аспектов психической деятельности детей.

Например, Р. Н. Левина связывает неточность понимания речи у неговорящих детей с нарушением психической активности объясняется недостаточной активной направленностью восприятия. Вместе с тем для речевого поведения этих детей характерно несоответствие между хорошим пониманием содержания последовательно расположенных в порядке

рассказа серии картинок, умением самостоятельно устанавливать их последовательность и невозможностью передачи данного содержания языковыми средствами. Невозможным оказывается и мысленная подготовка рассказа, т.е. речь «про себя». Наряду с трудностями передачи содержания картинок серии автор отмечает и существенные недочеты «в полноте схватывания окружающей речи, в процессах активного вслушивания и сопоставления», что отражается на понимании рассказов, прочитанных текстов[3].

Другими авторами расстройство произвольного внимания при моторной алалии исследуется в процессе анализа психоорганической симптоматики у детей этой группы[12].

Описание затруднений в понимании и создании образцов связной речи у детей с моторной алалией дополняется в ряде работ замечаниями о нарушении речевых процессов: внимания, восприятия, памяти, воображения, а также данными о состоянии мышления. Авторы пишут о «недоразвитии речевого понятийного мышления», о несформированности «символической функции», о нарушении «дифференциации и обобщения по пространственным и временным соотношениям», о нарушении «дифференциации и обобщения по форме, величине и количеству», о «неравномерности мыслительных процессов», их недостаточной «динамичности и последовательности» [3].

Таким образом, в большинстве специальных работ отмечается, что нарушение речи сопряжено с несформированностью речевых предпосылок ее развития.

1.4 Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции нарушений связной речи.

Эффективность логопедического воздействия, направленного на развитие связной речи у детей с моторной алалией, обусловлена не только

коррекцией нарушений данной сферы, но и качественной диагностикой фонетико-фонематической и лексико-грамматических сторон.

Существует ряд научно-методических трудов, направленных на выявление состояния связной речи.

В.К. Воробьева предлагает программу обследования, которая построена таким образом, чтобы она позволяла получить как можно более полное представление о состоянии связной речи у данной категории детей. В программу включены методики, направленные на изучение речевых функций и мыслительных процессов и ориентированные на:

- определение степени сформированности отдельных звеньев механизма речепроизводства;
- определение объема имеющихся у детей контекстных умений и их качеств;
- выявление соотношения интуитивных и осознанных навыков и умений;
- выявление уровня сформированности различных видов связных монологических сообщений.

Таким образом, материал для исследования особенностей связной речи составили задания, сгруппированные в четыре серии в зависимости от степени представленности в нем смысловых и лексико-синтаксических компонентов связного сообщения.

Первая серия направлена на выявление репродуктивных возможностей речи детей и включает два задания:

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

Анализ данной серии дает возможность выявить, как дети осуществляют смысловую переработку текста, способны ли они воссоздать полную смысловую программу, а также — способны ли они выделить в заданном тексте только опорные смысловые звенья.

Вторая серия экспериментальных заданий направлена на выявление продуктивных речевых возможностей детей. Данная серия включает два задания:

- В первом задании детям предлагается самостоятельно разложить серию сюжетных картинок в последовательности логического развития события.
- Второе задание ориентирует детей на составление рассказа по найденной программе.

Данные, полученные в результате выполнения этих заданий, служат основанием для выводов о способности детей ориентироваться в заданной ситуации, представлять себе логико-фактологическую цепочку действий, изображенных на картинках серии.

Третья серия направлена на выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания. Она включает в себя три вида заданий:

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

Таким образом, в основу третьей серии экспериментов положены методики, позволяющие проследить особенности нахождения, создания, развития и воплощения замысла в связном речевом сообщении.

Четвертая серия заданий направлена на выяснение состояния ориентировочной деятельности, которая заключается в умении выделять всеобщие, характерные признаки[3].

Задания этой серии позволяют выявить степень сформированности представления о том, что такое рассказ, с этой целью детям предлагается

прослушать, сравнить два отрывка: небольшой по объему рассказ и нетекстовое сообщение и определить, какой отрывок является рассказом.

Таким образом, анализ результатов, полученных при выполнении данных серий, предложенных В.К. Воробьевой, позволяет провести уровневый анализ состояния тех речевых навыков, которыми необходимо овладеть в процессе обучения.

Тестовая методика экспресс-диагностики устной речи, предложенная Т. А. Фотековой (2000г.), включает в себя четыре серии заданий, четвертая из которых – исследование сформированности связной речи. Данная серия содержит два задания: составление рассказа по серии сюжетных картинок и пересказ. В оценивании выполнения заданий учитывается смысловая сторона, так и качество лексико- грамматического оформления связного высказывания. Задания носят комплексный характер и направлены на выявление актуального уровня развития связной речи[28].

Методика работы по развитию связной речи дошкольников с тяжелыми речевыми нарушениями освещена в ряде научных и научно-методических трудов по логопедии.

Например, система обучения рассказыванию, предложенная В.П. Глуховым, включает в себя несколько этапов, предусматривающих овладение детей навыками монологической речи в следующих формах: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества[6].

Л.Н. Ефименкова делает попытку систематизировать приемы работы по развитию речи детей с тяжелыми речевыми нарушениями. Вся коррекционная работа делится на три этапа: развитие словаря, фразовой речи и связной речи. Формирование связной речи — основная задача третьего этапа, которая начинается с понятия о слове, о связи слов в предложении. Автор предлагает обучать данную категорию детей сначала подробному, затем выборочному и творческому пересказу. Любому виду пересказа

предшествует анализ текста, после чего работа над связной речью завершается обучением составлению рассказа на основе личного опыта[8].

Использование вспомогательных средств, таких как наглядность и моделирование плана высказывания при работе над формированием связной речи у данной категории детей, предлагает Т.А. Ткаченко. Упражнения располагаются в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности и, в соответствие с этим, сокращением плана высказывания. В результате чего определяется порядок работы:

- пересказ рассказа по наглядному действию;
- рассказ по следам наглядного (демонстрируемого) действия;
- пересказ рассказа с использованием фланелеграфа;
- пересказ рассказа по серии сюжетных картин;
- составление рассказа по серии сюжетных картин;
- пересказ рассказа по сюжетной картине;
- рассказ по сюжетной картине[25].

Данная система характеризуется тем, что последовательное применение вышеперечисленных этапов обучения позволяет формировать связную речь у тех детей, которые изначально не владели развернутыми смысловыми высказываниями.

Кроме того, Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. в структуре программы коррекционного обучения и воспитания дошкольников с общим недоразвитием речи приводят рекомендации по формированию связной речи в соответствии с периодами обучения:

- В I периоде первого года обучения - овладение навыками составления простых предложений по вопросам, демонстрируемым действиям и по картинкам, с последующим составлением коротких рассказов.
- Во II периоде (декабрь-март) совершенствуются навыки ведения диалога; вводится обучение детей составлению простого описания предмета, коротких рассказов по картинкам и их серии, рассказов-описаний, простых рассказов.

- В III периоде (апрель-июнь), наряду с совершенствованием диалога и навыков в указанных видах рассказывания, предусматривается обучение составлению рассказа по теме (в том числе – с придумыванием его конца и начала, дополнением эпизодов и др.)[27].

Исходя из этого, работа по развитию связной речи детей включает: коррекционное формирование лексического и грамматического строя речи, целенаправленное развитие фразовой речи, навыков речевого общения и обучение рассказыванию.

Н. В. Нищева определяет содержание развития связной речи и речевого общения в программе коррекционно-развивающей для детей с общим недоразвитием речи следующим образом:

- Развивать стремление обсуждать увиденное, рассказывать о переживаниях, впечатлениях.
- Стимулировать развитие и формирование не только познавательного интереса, но и познавательного общения.
- Совершенствовать навыки ведения диалога, умение задавать вопросы, отвечать на них полно или кратко.
- Закреплять умение составлять описательные рассказы и загадки-описания о предметах и объектах по заданному плану и самостоятельно составленному плану.
- Совершенствовать навыки пересказа знакомых сказок и небольших рассказов.
- Сформировать навык пересказа небольших рассказов с изменением времени действия или лица рассказчика.
- Совершенствовать навык составления рассказов по серии картин и по картине, в том числе с описанием событий, предшествующих изображенному или последующих за изображенным событием[16]

В структуре примерной адаптированной основной образовательной программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи под редакцией

профессора Л. В. Лопатиной, формирование связной речи предлагается в следующих направлениях:

- Развитие навыков составления описательных рассказов (по игрушкам, картинам, на темы из личного опыта).
- Обучение составлению различных типов текстов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания.
- Обучение детей творческому рассказыванию на основе творческого воображения с использованием представлений, хранящихся в памяти, и ранее усвоенных знаний.
- Формирование умения четко выстраивать сюжетную линию, использовать средства связи, осознавать структурную организацию текста[18].

Таким образом, на основе анализа литературы нами сделаны следующие выводы:

1) В контексте нашего исследования, под связной речью понимается самостоятельно оформленное высказывание, обладающее единством смыслового содержания и грамматически правильного оформления.

2) Формирование связной речи проходит ряд этапов, каждый из которых имеет отличительные особенности, определенную последовательность появления, и факторы, оказывающие влияние на ее становление. Первые формы связной речи появляются в возрасте 2-3 лет высказываниях нормально развивающихся детей. В старшем дошкольном возрасте наблюдается интенсивное развитие монологической речи. Ситуативная речь начинает заменяться контекстной. В 4 года дети могут составить описание и повествование, а на седьмом году жизни – и короткие рассуждения. Однако, полное овладение детьми навыками связной речи возможно только в условиях целенаправленного обучения.

3) Недостатки связной речи у детей с моторной алалией большинством авторов характеризуются как:

- постоянное, стойкое, закономерное нарушение в структуре дефекта
- недостаточная сформированность языковых структур
- уровень развития лексико-грамматических средств значительно отстает от нормы
- умение связно и последовательно излагать свои мысли у таких детей развито недостаточно

4) Симптомокомплекс моторной алалии включает в себя не только нарушение речевой деятельности, но и несформированность неречевых психических функций, в частности внимания

5) Несформированность связной речи и внимания затрудняет процесс овладения грамотой и освоения школьной программы, что в конечном итоге оказывает влияние на социализацию детей.

6) Существуют методики по диагностике уровня сформированности связной речи и коррекции данных нарушений, также, отмечено наличие методик, направленных на развитие внимания, однако методик по развитию связной речи, учитывающее особенности внимания не обнаружено.

Глава 2. Экспериментальное изучение сформированности связной речи у детей с моторной алалией

2.1 Организация и методики исследования связной речи у детей с моторной алалией

Цель констатирующего эксперимента – изучить взаимосвязь сформированности связной речи и внимания у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией, составить методические рекомендации по развитию связной речи, с учетом выявленной взаимосвязи.

Констатирующий эксперимент проводился с 21.02.2017- 1.03.2017 на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 273». Констатирующий эксперимент проводился в группе компенсирующей направленности, в которой реализуется адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, разработанная на основе примерной АООП под редакцией профессора Л. В. Лопатиной.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована группа детей из 10 испытуемых. При комплектовании группы учитывалось:

1. Возраст испытуемых(5-6 лет)
2. Характер дефекта(моторная алалия, ОНР)

На основе сбора анамнестических данных, наблюдений за детьми, бесед с педагогами и родителями получены следующие данные о психолого-педагогических особенностях детей с моторной алалией: 70% испытуемых(7 детей)- мальчики, 30% детей(3 ребенка) - девочки(Приложение 2), соматическая ослабленность выявлена в 40% случаев(у 4 детей)(Приложение 2), следует также отметить, что в 20% случаев(у 2 детей) моторная алалия осложнена дизартрией(Приложение 2).

Кроме того, 90% испытуемых(9 детей) обучаются по адаптированной образовательной программе для дошкольников с тяжелым нарушением речи(программа разработана на основе примерной АООП под редакцией

профессора Л. В. Лопатиной[18]) второй год, 10%(1ребенок) - первый год обучения(приложение 3 рис.4).

При этом ОНР II наблюдается у 20% детей(2 ребенка), ОНР III и ОНР IV- по 40% испытуемых(8 детей)(Приложение 3). Поведение детей с моторной алалией у 40% без особенностей(у 4 детей), 20% детей(2 ребенка) характеризуются инфантильностью и 20% капризностью(2 ребенка), 20% испытуемых(2 ребенка) - стеснительны(Приложение 3).

Следует отметить, что уровень познавательного развития соответствует возрасту у 40% детей(у 4 чел), у 60% испытуемых(у 6 чел.) уровень познавательного развития не соответствует возрасту, но данных за стойкое нарушения нет.

Особенности процессов нейродинамики заключаются в том, что преобладание процессов возбуждения над торможением наблюдается у 60%(у 6 детей), а у 40%(у 4 детей) выявлено доминирование процессов торможения над возбуждением.

При проведении констатирующего эксперимента использовались методы обследования связной речи Т. А. Фотековой[10]. Для обследования внимания используются методики, предложенные Р.С Немовым[10].

Авторский вклад заключался в определении общей схемы обследования, в подборе стимульного материала, а также в адаптации бальной оценки результатов с целью удобства в расчетах.

Констатирующий эксперимент проиллюстрирован на схеме(рис.1)

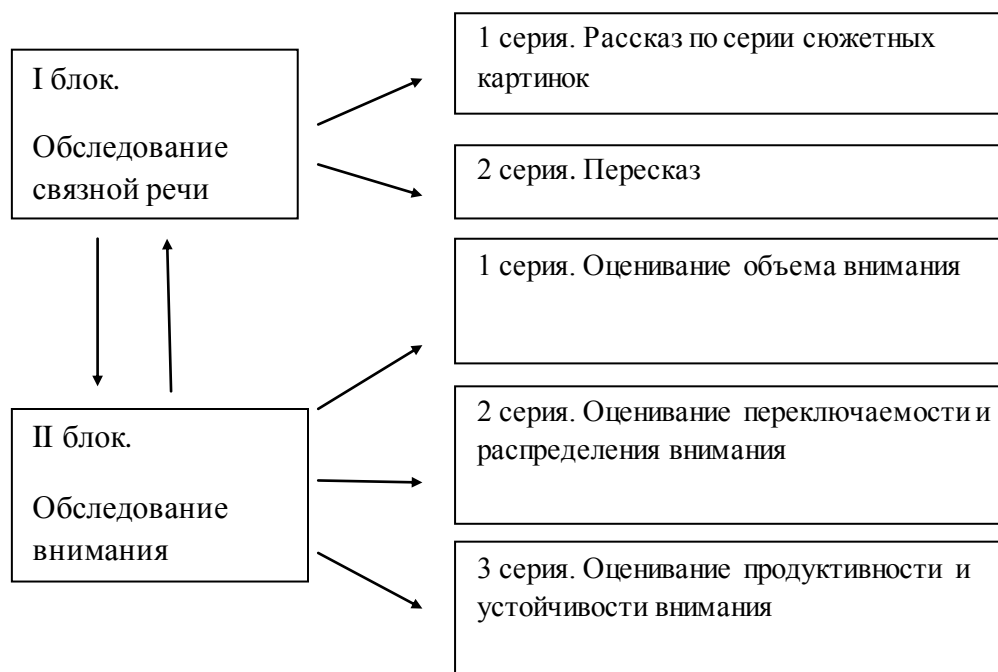


Рисунок 1 - Содержание констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент включал в себя II блока заданий:

I блок- Обследование связной речи

II блок – Обследование внимания

I блок включал в себя две серии заданий

1 серия - составление рассказа по серии сюжетных картинок «Зайкина морковка»[20].

Оборудование: серия сюжетных картинок(Приложение 1)

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

Оценка производилась по трем критериям:

а) Критерий смысловой целостности: 3 балла – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности; 2 балла – допускаются незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, нет связующих звеньев; 1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, либо рассказ не завершен; 0 баллов – отсутствует описание ситуации.

б) Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: 3 балла – рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным

использованием лексических средств; 2 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление; 1 балл – наблюдаются аграмматизмы, стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств; 0 баллов – рассказ не оформлен.

в) Критерий самостоятельности выполнения задания: 3 балла – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ; 2 балла – картинки расположены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно; 1 балл – раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам; 0 баллов – задание недоступно даже при наличии помощи.

2 серия – пересказ прослушанного рассказа «Горошины» [13].

Инструкция: Сейчас я прочту тебе небольшой рассказ, слушай внимательно и запоминай. После прочтения текста, задаются вопросы на понимание текста: О чем говорится в рассказе? Что случилось с горошинами? Слушай рассказ еще раз и приготовься его пересказывать.

ГОРОШИНЫ

В одном стручке сидели горошины. Прошла неделя. Стручок раскрылся. Горошины весело покатались на ладонь мальчику. Мальчик зарядил горохом ружье и выстрелил. Три горошины залетели на крышу. Там их склевали голуби. Одна горошина закатилась в канаву. Одна дала росток. Скоро он зазеленел и стал кудрявым кустиком гороха.

Рассказ предъявляется не более двух раз.

Оценка производится по тем же критериям, что и для рассказа по серии картинок:

а) Критерий смысловой целостности: 3 балла – воспроизведены все основные смысловые звенья; 2 балла – смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями, нет связующих звеньев; 1 балл – пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажение смысла, или включение посторонней информации; 0 баллов – невыполнение;

б) Критерий лексико-грамматического оформления: 3 балла – пересказ составлен без нарушений лексических и грамматических норм; 2 балла – пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления высказывания, поиск слов, отдельные близкие словесные замены; 1 балл – отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватные словесные замены, неадекватное использование слов; 0 баллов – пересказ не доступен;

в) Критерий самостоятельности выполнения: 3 балла – самостоятельный пересказ после первого предъявления; 2 балла – пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса) или после повторного прочтения; 1 балл – пересказ по вопросам; 0 баллов – пересказ не доступен даже по вопросам. Баллы, начисленные по каждому критерию, суммируются, затем высчитывается количество баллов за всю серию.

II блок включал в себя 3 серии заданий:

1 серия - методика оценивания объема внимания «Запомни и расставь точки»

Оборудование:

8 малых квадратов, которые складываются в стопку таким образом, чтобы сверху оказался квадрат с двумя точками, а внизу - квадрат с девятью точками (все остальные идут сверху вниз по порядку с последовательно увеличивающимся на них числом точек)(Приложение 2). 8 пустых малых квадратов(Приложение 3).

Инструкция: «Сейчас мы поиграем с тобой в игру. Я буду тебе показывать карточки, на которых нарисованы точки, а потом ты сам будешь рисовать эти точки в пустых клеточках в тех местах, где ты видел эти точки».

Оценка результатов:

- а) Если воспроизведено 6 и более точек, то уровень развития объема внимания соответствует высокому уровню развития.
- б) Если воспроизведено от 3-6 точек, то уровень развития объема внимания - средний.

в) Если воспроизведено от 0-3 точек – низкий.

2 серия – методика оценки переключаемости и распределения внимания «Проставь значки»

Оборудование: Ребенку показывают рисунок(Приложение 4)

Инструкция: В каждом из квадратиков, треугольников, кружков и ромбиков проставить тот знак, который нарисован выше, т.е галочку, черту, плюс и точку.

Оценка результатов производится по формуле:

$$S = (0,5 * N - 2,8 n)/t,$$

где S - показатель переключения и распределения внимания;

N - количество геометрических фигур, просмотренных и помеченных соответствующими знаками в течение двух минут;

n - количество ошибок, допущенных во время выполнения задания;

t = 120 секунд.

Если показатель S = 0,75 - 1,00 высокий уровень переключаемости и распределения внимания, от 0,25 до 0,75 – средний уровень переключаемости и распределения внимания, до 0,25- низкий переключаемости и распределения внимания.

3 серия – методика оценки продуктивности и устойчивости внимания «Найди и вычеркни»

Оборудование: Рисунок, на котором в случайном порядке даны изображения простых фигур: треугольник, прямоугольник, флажок, круг, звездочка, полукруг(Приложение 5)

Инструкция: « Я покажу тебе картинку, на которой нарисовано много разных предметов. Когда я скажу слово «начинай»- ты зачеркиваешь те предметы, которые я назову. Зачеркивать названные предметы необходимо до тех пор, пока я не скажу слово: "стоп". Так будет несколько раз, пока я не скажу слово "конец".

1. «Найди и зачеркни звездочку, треугольник – подчеркни»
2. «Найди и обведи флажок, подчеркни двумя чертами полукруг »

3. «Найди прямоугольник и раздели пополам, треугольник подчеркни волнистой линией»
 4. «Найди и подчеркни квадрат тремя чертами, флажок - одной»
 5. «Найди и обведи звездочку и подчеркни одной чертой полукруг»
- Обработка и оценка результатов.

При обработке и оценке результатов определяется количество предметов на рисунке, просмотренных ребенком в течение 2,5 мин (150 секунд), т.е. за все время выполнения задания.

$$S = (0,5 * N - 2,8 n) / t,$$

где S - показатель продуктивности и устойчивости внимания обследованного ребенка;

N - количество изображений предметов на рисунке, просмотренных ребенком за время работы;

t = 120 сек. время работы;

n - количество ошибок, допущенных за время работы. Ошибками считаются пропущенные нужные или зачеркнутые ненужные изображения.

Если показатель S находится в пределах от 1,00 до 1,25 балла, то продуктивность и устойчивость внимания соответствует высокому уровню развития.

Если показатель S находится в интервале от 0,50 до 1,00 балла, то средний уровень развития продуктивности и устойчивости внимания.

Если показатель S находится в пределах от 0,24 до 0,50 балла, то низкий уровень развития продуктивности и устойчивости внимания.

2.2. Анализ результатов исследования взаимосвязи сформированности связной речи и внимания.

Нами проведен качественный и количественный анализ результатов по каждому блоку и каждой серии заданий. На основе анализов результатов I блока (Обследование связной речи) констатирующего эксперимента нами условно выделены три уровня успешности выполнения задания:

1. Высокий уровень - 7-9 баллов
2. Средний уровень – 4-6 балла
3. Низкий уровень 0-3 балла

Результаты выполнения 1 серии(рассказ по серии сюжетный картинок) представлены в гистограмме (Рисунок 2) и таблице 1(приложение 4).

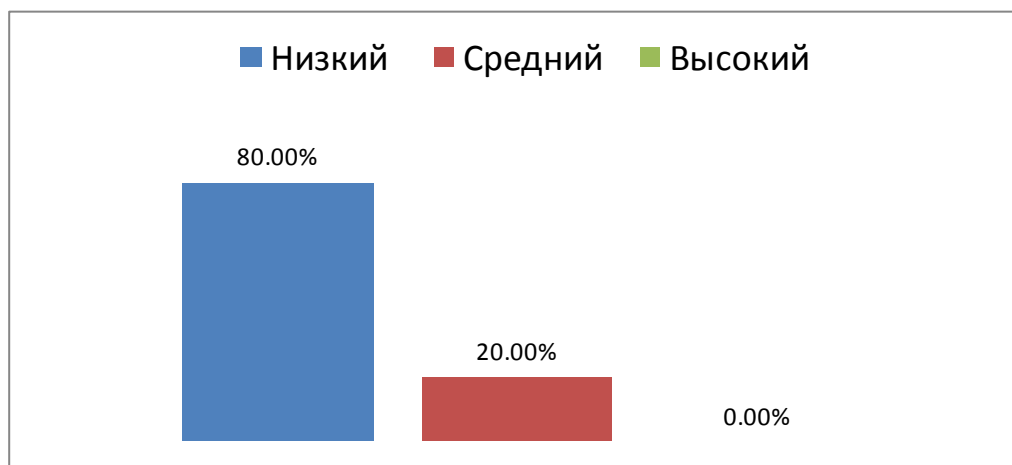


Рисунок 2 - Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок(%)

Как видно из гистограммы, большинство испытуемых, а именно 80%(8 детей), продемонстрировали низкий уровень сформированности умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок, 20%(2 ребенка) - средний уровень, и ни один из испытуемых не продемонстрировал умения самостоятельного раскладывания картинок и составления рассказа по серии сюжетных картинок.

При этом отмечено значительное отставание по всем критериям выполнения задания: смысловой целостности, лексико-грамматического оформления, самостоятельности выполнения задания. Наиболее сформирован такой критерий как самостоятельность выполнения, по этому критерию 1 балл набрали 50%(5 испытуемых), при этом раскладывание картинок и составление рассказа осуществлялось по наводящим вопросам.

Например, Георгий Г. разложил картинки по порядку только при помощи вопросов: Что было сначала? Что было потом? Чем все закончилось. Пересказ Георгий Г. начал после вопроса: Что произошло? Кроме того, по мере рассказывания требовались вопросы, потому как Георгий Г. затруднялся, что выражалось в длительной паузе, после наводящего вопроса пересказ продолжался.

У испытуемых, набравших 2 балла, картинки были расположены со стимулирующей помощью, а рассказ составлен самостоятельно. Данная категория детей составила 50%(5детей). Например, Толя Ч. разложил картинки с помощью вопросов, а рассказ составил самостоятельно: «Была зима. Они сделали снеговика. Потом руки прикрепили. Потом растаял снег».

Ни один из испытуемых не продемонстрировал умения самостоятельного раскладывания картинок и составления рассказа по серии сюжетных картинок.

Наибольшее отставание выявлено по такому критерию как критерий смысловой целостности, по данному критерию 0 баллов получили 50% испытуемых(5 детей), пересказ ситуации у данной категории детей отсутствовал. Например, Роману Ч. не удалось рассказать текст даже по наводящим вопросам: «Морковка. Зайчик достал морковку. Зима. Там».

У 50% испытуемых, получивших 1 балл, наблюдалось выпадение смысловых звеньев, либо существенное искажение смысла, а также рассказ, зачастую, не был завершен. У Марии О. наблюдается искажение смысла в рассказе по серии сюжетных картинок: «Зайчик кушает морковку. Зайчик достал морковку. Зайчик обиделся, а потом прыгает морковкой».

По критерию лексико-грамматического оформления высказывания 90% испытуемых(9 детей) получили 1 балл, при выполнении задания наблюдаются аграмматизмы («снеги были», «кушает заяц морковку», «прыгает морковкой», «потом его все сломалось»), стереотипность оформления («Снег был. Снеги были», «а потом.., а потом..»), 10%(1) детей рассказ не оформляют: «По бе аа ки а попи фазик...», - рассказ Матвея С.

Результаты выполнения 2 серии заданий I блока(Обследование связной речи, пересказ текста) констатирующего эксперимента представлены в гистограмме (Рисунок 3) и таблице 2(приложение 5).

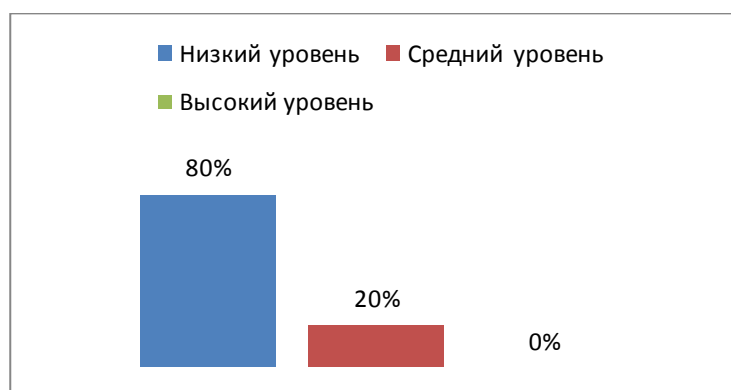


Рисунок 3 - Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности умения пересказа текста(%)

Как видно из гистограммы сформированность умения пересказа текста у 80% детей находится на низком уровне, у 20%- на среднем, высокий уровень сформированности не продемонстрировал ни один из испытуемых.

Следует отметить, что при выполнении данной серии заданий наблюдается отставание по всем критериям выполнения, аналогично с первой серией задания.

Таким образом, самые высокие баллы выявлены по критерию самостоятельности выполнения задания, а самые низкие выявлены по критерию смысловой целостности и лексико-грамматического оформления.

По критерию самостоятельности выполнения дети продемонстрировали следующее: 2 балла получили 40% детей(4 ребенка), которые пересказывали текст с минимальной помощью, например Толе Ч., Георгию Г. потребовался один наводящий вопрос для пересказа, Глебу. Р и Георгию Г. потребовалось два вопроса.

1 балл получили 40% испытуемых(4 ребенка), которые пересказывали текст по вопросам, например, Константин Ю: «Был листик гороха. Прошла неделя. Листочек раскрылся. Ммм...»

-Что случилось потом?

- «Потом мальчик...»

- Что он сделал?

- «Зарядил ружье горохом. Три горохи залетели на крышу, а один в канаву»

- Что дальше с горохом было?

-«Листочек потом, потом куст горошины».

С заданием не справилось 20% испытуемых(2 ребенка). Для 10% детей(1 ребенок) пересказ был недоступен, например для Романа Ч., после наводящего вопроса «О чем я рассказывала?» последовал следующий ответ: «Он упал в колодец. Мальчик выстрелил». 10% испытуемых(1 ребенок) пересказывать текст отказался: «Я не могу рассказать рассказ. Я могу рассказать другой рассказ».

Самые низкие баллы выявлены по двум критериям: лексико-грамматического оформления и смысловой целостности.

Проанализировав критерий лексико-грамматического оформления высказывания, выявлено, что 80% испытуемых(8 детей) пересказали текст с аграмматизмами(«три горохи», «горохи полетели», «горошка упала») повторами(«Потом...потом...»), отмечались, также, неадекватные словесные замены(«пистолет» вместо «ружье», «колодец» вместо «канава», «горох идет, колобок идет» вместо «горошины покатались»).

По критерию смысловой целостности, также как по критерию лексико-грамматического оформления продемонстрированы низкие баллы.

При пересказе текста 2 балла ставятся при незначительных сокращениях смысловых звеньев, что выявлено у 40% испытуемых(у 4 детей). Например, пересказ Толи Ч.: «Горохи были кустиком. Прошла неделя. Они распустились. Сели на руку мальчику. Он зарядил горох в оружие. Стрельнул. Горохи полетели на крышу и все склевали голуби. А другой горошек в канаву и вырос куст с горохами».

Кроме того, при пересказе у 40%(4) детей отмечалась неполнота, значительные сокращения, включение посторонней информации, за которую

был поставлен 1 балл. Например, у Марии О. наблюдается неполнота, значительные сокращения, включение посторонней информации: «Горох идет, колобок идет, катится мальчикам и потом горохам там покатился и стал горохом, и все».

Нами сопоставлены результаты по двум сериям I блока и сделан вывод об отсутствии отличий между уровнем сформированности умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок и уровнем сформированности умения пересказывать текст у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией.

Также нами суммированы результаты по двум сериям I блока констатирующего эксперимента, на основе суммы баллов нами условно выделены три уровня:

1. 18-13 баллов – высокий уровень
2. 7-12 баллов – средний уровень
3. 0-6 баллов – низкий уровень

Результаты распределения детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией в зависимости от уровня сформированности связной речи представлены в гистограмме (Рисунок 4) и таблице 3 (приложение 6).

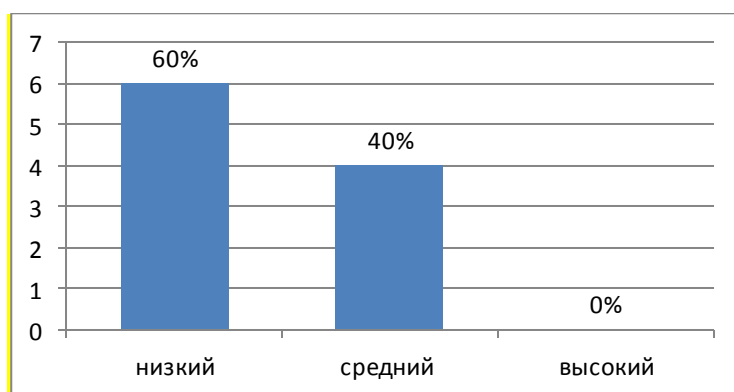


Рисунок 4 - Распределение детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией на группы в зависимости от уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией(%)

Итак, как мы видим из гистограммы, детей с высоким уровнем развития связной речи – не было выявлено, средний уровень развития связной речи продемонстрировали 40%(4 чел.) испытуемых, низкий уровень – составило 60%(6 чел) обследованных детей.

Кроме того, все испытуемые при лексико-грамматическом оформлении рассказа допускают следующие ошибки: грубые аграмматизмы, стереотипность оформления, а также неадекватное использование лексических средств.

В ходе обследования были отмечены следующие особенности выполнения заданий:

1. Составление фраз-высказываний дети подменяли простым перечислением изображенных действий;
2. Для составления фразы им требовались дополнительные вопросы.

Характерным было:

- наличие пауз с поиском нужного слова;
- пропуски денотатов — значимых смысловых звеньев речевого высказывания.
- нарушения в грамматическом оформлении высказываний
- ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении,
- нарушения нормативного порядка слов в предложении.

Для рассказов, составляемых детьми, в большинстве случаев были характерны нарушения связности повествования.

Связность повествования, на наш взгляд, была нарушена из-за:

- пропусков моментов действия,
- отсутствия связи между частями рассказа,
- отсутствия смысловой и синтаксической связи между смежными предложениями и др.

Таким образом, навыки связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией недостаточно сформированы.

На основе анализов результатов 1 серии II блока констатирующего эксперимента(Обследование внимания, запомни и расставь точки) выделены три уровня успешности выполнения задания в зависимости от количества воспроизведенных точек:

1. От 6 и более точек - высокий уровень
2. От 3 до 6 точек - средний уровень
3. Низкий уровень от 0 до 3 точек

Результаты выполнения первой серии(«Запомни и расставь точки») представлены в гистограмме (Рисунок 5) и таблице 4(приложение 7).

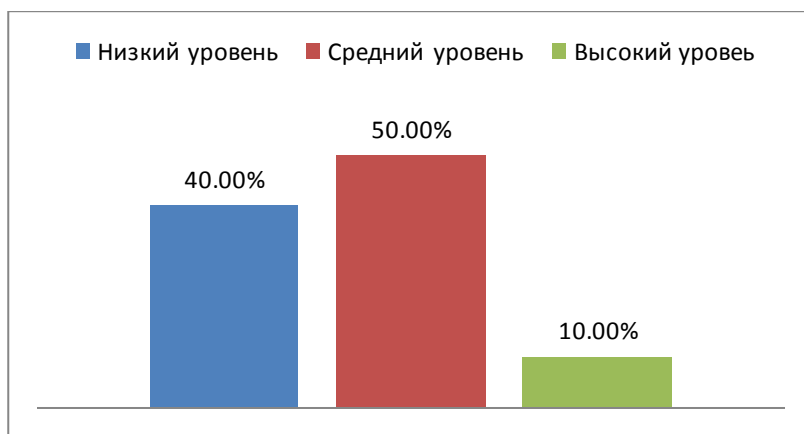


Рисунок 5 - Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня развития объема внимания(%)

Как мы видим из гистограммы, низкий уровень развития объема внимания наблюдается у 40% испытуемых(четырех детей), средний уровень развития у 50%(у пяти детей), и лишь у одного ребенка(10%) выявлен высокий уровень развития объема внимания.

Особенности выполнения данной серии заданий заключались в следующем:

- 1) 70% детей(7 детей) верно проставили точки на первой карточке
- 2) 30% испытуемых(3 ребенка) верно проставили точки на второй карточке

- 3) 20% испытуемых(2 ребенка) верно проставили точки на третьей карточке, при этом совершив ошибку во второй карточке, и, правильно выполнив первую.
- 4) 20% детей(2 ребенка) проставили точки на первых трех карточках с ошибками

Характерными ошибками было:

- 1) Пропуск точек, что наблюдается в 70% случаев(у 7 детей)
- 2) Добавление точек выявлено у 30% испытуемых(у 3 детей)

Утомление наблюдается у 60% испытуемых(6 чел.), которое проявляется в нарушениях поведения(инфантильность, капризность), что выявлено у 20% детей(2 ребенка), отказ от выполнения задания в 20% случаев(у 2 детей), кроме того, наблюдается проставление точек без учета последовательности(проставление точек во всех клеточках) у 20% испытуемых(2 ребенка). Самокоррекция наблюдается в 10% случаев(у 1 ребенка), 90% испытуемых(9 детей) не замечают собственные ошибки.

Таким образом, в результате выполнения 1 серии II блока констатирующего эксперимента выявлено, что снижение объема внимания в большей степени проявляется в результате утомления, что выявлено у 80% испытуемых(8 детей), начиная с пятой карточки.

В результате анализа 2 серии(методика оценки объема внимания «Запомни и расставь точки») II блока констатирующего эксперимента(«Обследование внимания») выделены три уровня успешности выполнения задания в зависимости от показателя переключения и распределения внимания(S):

- 1) Если S от 0,75 до 1,00 - высокий уровень переключаемости и распределения внимания
- 2) Если S от 0,25 до 0,75 – средний уровень переключаемости и распределения внимания
- 3) Если S до 0,25- низкий переключаемости и распределения внимания.

Результаты выполнения 2 серии(методика оценки переключаемости и распределения внимания «Проставь значки») заданий II блока(«Обследование внимания») представлены в гистограмме(Рисунок 6) и таблице 5(приложение 8).

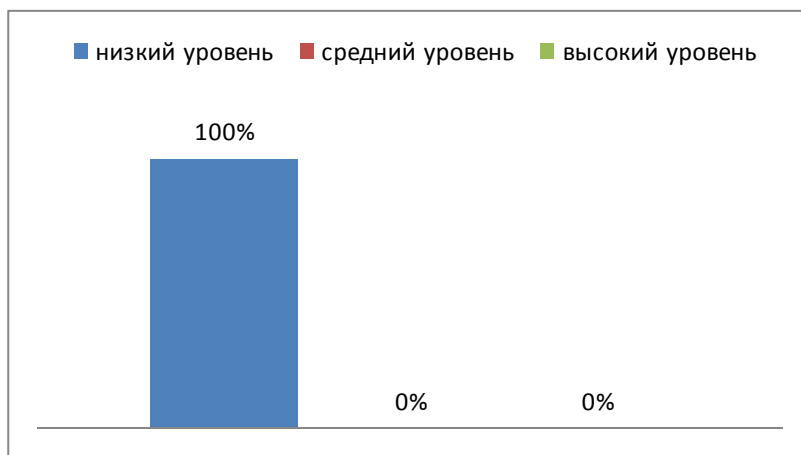


Рисунок 6 - Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня развития переключаемости и распределения внимания(%)

Из гистограммы мы видим, что уровень развития переключаемости и распределения внимания у 100% испытуемых(10 детей) находится на низком уровне.

При выполнении данной серии заданий 100% испытуемых(10 детей) долго включались в задание. Кроме того, 90% испытуемых(9 детей) при выполнении задания, сравнивали каждую фигуру с образцом, и лишь 10% испытуемых(1 ребенок) первые 8 фигур сравнивали, остальные делали по памяти.

Выявлены следующие ошибки при выполнении задания:

- 1) 30% детей(3 ребенка) пропускали заполнение фигур
- 2) 10% испытуемых(1 ребенок) осуществляли заполнение без учета последовательности

Также, стоит отметить, что 10% детей(1 ребенок) выполнял задание с проговариванием. Кроме того, самокоррекция наблюдается в 10% случаев(1 ребенок).

Таким образом, проанализировав выполнение и результаты 2 серии II блока констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том что, уровень развития переключаемости и распределения внимания – низкий, ошибки при выполнении заданий - различны.

В результате анализа 3 серии(методика оценки продуктивности и устойчивости внимания «Найди и вычеркни») II блока констатирующего эксперимента(«Обследование внимания») выделены три уровня успешности выполнения задания в зависимости от показателя продуктивности и устойчивости внимания (S):

- 1) Если показатель S находится в пределах от 1,00 до 1,25 балла, то продуктивность и устойчивость внимания соответствует высокому уровню развития.
- 2) Если показатель S находится в интервале от 0,50 до 1,00 балла, то средний уровень развития продуктивности и устойчивости внимания.
- 3) Если показатель S находится в пределах от 0,24 до 0,50 балла, то низкий уровень развития продуктивности и устойчивости внимания.

Результаты выполнения третьей серии заданий(«Найди и вычеркни») заданий II блока(«Обследование внимания») представлены в гистограмме(Рисунок 7) и таблице 6(приложение 9).

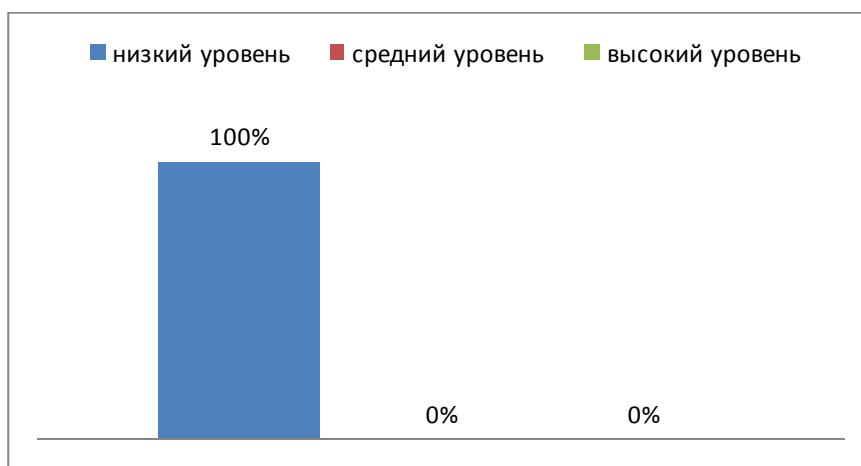


Рисунок 7- Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня развития продуктивности и устойчивости внимания(%)

Из гистограммы видно, что уровень сформированности продуктивности и устойчивости внимания у 100% детей(у 10 детей) находится на низком уровне развития, что в 60% случаев(у 6 детей) совпадает с низким уровнем сформированности связной речи.

При выполнении данной серии заданий 60% испытуемых(6 детей) не допустили ошибок, 20% испытуемых(2 ребенка) допустили ошибки, 20% испытуемых(2 ребенка) не справились заданием.

Кроме того, отмечается медленный темп включения в задание, и его выполнение у 100% детей(10 детей). Задания выполняется с помощью речи в 10% случаев(1 ребенок).

Особенности выполнения заданий заключаются в следующем:

- 1) У 20% испытуемых(20 детей) наблюдается собственная программа действий
- 2) 10% детей(1 ребенок) выполняет только первую часть задания(подчеркивает какую-либо одну фигуру из двух предложенных)
- 3) 70% детей в равном количестве подчеркивают обе фигуры(зачеркивают звездочку два раза, и подчеркивают треугольник два раза)

Таким образом, сформированность продуктивности и устойчивости внимания у 100% детей(10 детей) находится на низком уровне. Также, особенностями выполнения задания является медленный темп, что наблюдается в 100% случаев(у 10 испытуемых).

На основе сопоставлений результатов каждой серии заданий II блока констатирующего эксперимента нами сделан вывод о том, что у испытуемых экспериментальной группы относительно сформирован объем внимания, и, наиболее грубые показатели выявлены в таких свойствах внимания как переключаемость и распределение внимания, а также сформированность продуктивности и устойчивости внимания.

Для определения взаимосвязи между уровнем сформированности связной речи и внимания и уровнем развития различных свойств внимания нами составлены таблицы сопоставлений (Таблица 1, Таблица 2, Таблица 3).

Таблица 1 - Взаимосвязь уровня сформированности связной речи и объема внимания

Объем внимания \ Связная речь	Высокий уровень развития	Средний уровень развития	Низкий уровень развития
Высокий уровень развития			
Средний уровень развития	10%	30%	
Низкий уровень развития		20%	40%

При сопоставлении связной речи с объемом внимания выявлено полное совпадение в 70% случаев:

- 1) В 40% случаев отмечается низкий уровень развития связной речи и объема внимания
- 2) В 30% случаев – средний уровень развития связной речи и объема внимания.

А в 30% выявлены близкие уровни развития связной речи и внимания:

- 1) В 20% случаев - низкий уровень развития связной речи и средний уровень развития внимания.
- 2) В 10% случаев выявлен средний уровень развития связной речи и низкий уровень развития внимания.

В процессе качественного анализа наличия тенденции к взаимосвязи между уровнем развития связной речи и объемом внимания у детей

старшего дошкольного возраста с моторной алалией отмечены следующие особенности:

1. У детей с низким уровнем развития связной речи и низким уровнем развития объема внимания, что составляет 40%(4 чел.), наблюдается следующие особенности в выполнении 1 серии I блока(рассказ по серии сюжетных картинок):

- Неправильная последовательность в раскладывании картинок(30% случаев(3 ребенка))
- Нарушение лексико-грамматического оформления

Таким образом, неправильная последовательность в раскладывании картинок может отразиться в смысловой целостности:

Например, у Романа Ч. наблюдается перечисление действий: «Морковка. Зайчик хотел. Зайчик достал морковка. Зима». Аналогично, у Матвея С.: «Зайчик прыгает, прыгает. Упала. Кушает. И все». У Марии О.наблюдается перечисление действий без учета последовательности: «Зайчик кушает морковку. Зайчик достал морковку».

Нарушения лексико-грамматического оформления у данной категории детей проявляются в следующем:

- У 30% детей(Мария О., Анастасия З., Матвею С.) наблюдаются множественные аграмматизмы, стереотипность оформления высказывания(Мария О.: «Зайчик кушает. Зайчик достал...Зайчик...», Анастасия З.: «Зайчик, зайчик не доставал морковку...вот...он не доставал морковку..вот..»)
- 10% детей(Роману Ч.) оформление рассказа недоступно.

Критерий самостоятельности выполнения:

- У 20% детей(Мария О., Матвей С.) отмечается самостоятельное раскладывание картинок и составления рассказа
- 20% детей(Анастасия З., Роман Ч.) раскладывание картинок и составление рассказа производится по наводящим вопросам

Во 2 серии II блока констатирующего эксперимента(пересказ прочитанного текста) выявлены следующие особенности выполнения:

1) Критерий лексико-грамматического оформления высказывания:

- 20% детей пересказывали текст по вопросам(Анастасия З., Матвей С.)
- Пересказ после минимальной помощи у 10%(Мария О.)
- Пересказ недоступен даже по вопросам 10%(Роман Ч.)

2) Критерий смысловой целостности:

- У 30% детей(Мария О., Анастасии З., Матвея С.) пересказ неполный, имеются сокращения(Анастасия З.: «Потому что они раскрылись и покатались. Мальчик ударил») искажения смысла, включение посторонней информации(Мария О.: «Горох идет. Колобок идет, катится..»)
- 10% детей(Роману Ч.) пересказ недоступен

3) Критерий самостоятельности выполнения:

- В 20% случаев(у 2 детей: у Марии О., у Матвея С.) пересказ осуществляется после минимальной помощи(1-2 вопроса)
- 10% детей(Анастасия З.) пересказывает по вопросам.
- 10% детей(Роману Ч.) пересказ недоступен даже по вопросам.

Как мы видим проявление речевых нарушений носит системный характер, т.е. сказывается как в смысловой целостности и лексико-грамматическом оформлении, так и в самостоятельности выполнения.

2. У детей со средним уровнем развития связной речи и средним уровнем развития объема внимания(30%(3 ребенка)) в выполнении 1 серии I блока отмечается:

Отмечены следующие особенности:

- Верная последовательность в раскладывании картинок

1) Критерий лексико-грамматического оформления высказывания:

- Наблюдаются аграмматизмы, стереотипность оформления у 2 детей(30%). Например, у Глеба. Р.: «Был снег... снега были».

Аналогично, у Георгия Г.: «Он съел, съел морковку». У Георгия Г.: «Зайка делал снеговика. Потом он... А потом его все сломалось. А потом он съел...». Также, Константин Ю, использует «потом» как связующий элемент: «Зайчик хотел достать морковку. И достал. И потом...». У Глеба Р.: «Был снег. Потом снега были. Потом... ».

2) Критерий смысловой целостности:

- У 30% детей наблюдается выпадение смысловых звеньев (Константин Ю.: «Зайчик хотел достать морковку. И достал. И потом снеговик растаял», У Георгия Г.: «Зайка делал снеговика. Потом он... А потом его все сломалось. А потом он съел морковку», у Глеба Р.: «Был снег. Потом снега были. Зайчик хотел достать морковку, но не получилось. Солнце пришло и растаяло. Потом взял морковку и все. И ест »)

3) Критерий самостоятельности выполнения:

- 20% детей (Глеб Р., Георгий Г.) раскладывают картинки и составляют рассказ по наводящим вопросам
- 10% детей (Константин Ю.) картинки раскладывают со стимулирующей помощью, рассказ – самостоятельно.

Как мы видим, нарушения связной речи отмечаются в смысловой целостности и лексико-грамматическом оформлении, однако самостоятельность выполнения заданий – относительно сформирована.

Кроме того, выявлена категория детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией с низким уровнем развития связной речи и средним уровнем развития объема внимания, что составляет 10% детей (1 ребенок, Сережа Б.).

У данной категории детей выявлены следующие особенности выполнения 1 серии I блока (рассказ по серии сюжетных картинок):

Раскладывание картинок в неправильной последовательности, что отразилось на смысловой целостности следующим образом:

1) Выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла(Сережа Б.: «Зима. И это, и это. Снеговик теперь растаял. Потом кушает морковку. Он быстро растаял, теперь кушает заяц морковка. Солнце горячее, снеговик растаял»)

2) Критерий лексико-грамматического оформления высказывания:

- Наблюдаются аграмматизмы, стереотипность оформления(Сережа Б.: «Зима. И это, и это. Снеговик теперь растаял. Потом кушает морковку)

3) Критерий самостоятельности выполнения: 10% детей(Сережа Б.) раскладывают картинки и составляют рассказ по наводящим вопросам.

Особенности выполнения 2 серии I блока:

1) Критерий смысловой целостности: пересказ неполный, имеются значительные сокращения, искажения смысла(рассказ Сережи Б.: «Это был горох. Горох покотился а мальчику, и положил гороха ружье и выстрелил, и полетели сюда окошку, а склевали голуби, а один горошика покотился и упал в землю и дальше. Он распустился»)

2) Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: аграмматизмы: «полетели сюда окошку», «один горошика покотился». Неадекватное использование слов: «окошко» вместо крыши и т.д

3) Критерий самостоятельности выполнения: пересказ осуществлен после минимальной помощи

Также, выявлена категория детей(10% детей(1 ребенок))со средним уровнем развития связной речи и высоким уровнем развития внимания:

Выполнение 2 серии I блока, в данном случае, является показательным с точки зрения взаимосвязи сформированности связной речи и объема внимания: смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями, пересказ не содержит аграмматизмов, однако наблюдается стереотипность оформления. Пересказ осуществляется после повторного прочтения.

Таким образом, несформированность связной речи может быть обусловлена несформированностью объема внимания, а выраженность проявления речевых нарушений зависит от уровня сформированности как связной речи, так и от объема внимания.

Таблица 2 - Взаимосвязь уровня сформированности связной речи и переключаемости и распределения внимания

Переключаемость и распределение внимания	Высокий уровень развития	Средний уровень развития	Низкий уровень развития
Связная речь			
Высокий уровень развития			
Средний уровень развития			40% (4 ребенка)
Низкий уровень развития			60% (6 детей)

Исходя из данных таблицы, нами сделан вывод о том, что полное совпадение выявлено между уровнем развития связной речи и такими характеристиками внимания как переключаемость, распределение выявлено в 60% случаев(у 6 детей).

Результаты выполнения 1 серии I блока констатирующего эксперимента показали следующее:

- У 30% детей(у 3 детей– Анастасии З., Таисии Ш., Сережи Б.) выявлены аналогичные показатели по критерию смысловой целостности и лексико-грамматического оформления – наблюдается выпадение смысловых звеньев, аграмматизмы,

стереотипность оформления. Однако критерий самостоятельности выполнения у 20%(Анастасия З., Сережа Б.) сформирован в меньшей степени, в отличие от 10%(Таисии Ш.)

- У 30 % детей(3 ребенка – Матвей С., Роман Ч., Мария О.), отмечено отсутствие описания ситуации в критерии смысловой целостности. 20% детей данной категории(Матвей С., Роман Ч.) рассказ не оформляют, 10% детей(Мария О.)- оформляют с множественными аграмматизмами, стереотипностью оформления. Матвей С. и Мария О. выполнили задание самостоятельно, Роман Ч. при помощи наводящих вопросов

Результаты выполнения 1 серии I блока констатирующего эксперимента у детей данной категории показали следующее:

- 40% детей показали аналогичные результаты в критериях смысловой целостности и лексико-грамматического оформления: наблюдается значительные сокращения, неполнота рассказа, отмечены аграмматизмы и стереотипность оформления. Критерий самостоятельности сформирован в наибольшей степени у Марии О, Сережи Б., Матвея С.
- 20% детей(2 ребенка- Роман Ч., Таисия Ш.) не справились с данным заданием. Таисия Ш. аргументировала так: «Я не могу. Могу рассказать другой рассказ»

Неполное совпадение выявлено у 40% испытуемых(у 4 детей), уровень развития связной речи которых соответствует среднему уровню, а уровень сформированности переключаемости и распределения внимания- низкому. В результате выполнения 1 серии I блока у данной категории детей отмечены следующие особенности:

- 20% детей(2 ребенка - Глеб Р., Георгий Г.)- выпадение смысловых звеньев, аграмматизмы, стереотипность оформления, раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам. В результате выполнения 2 серии I блока – пересказ

неполный, искажен смысл, отмечены аграмматизмы, повторы, однако рассказ осуществлен после минимальной помощи.

- 20% детей(2 ребенка – Толя Ч., Константин Ю) показывают наибольшую сформированность критерия самостоятельности выполнения – картинки раскладываются со стимулирующей помощью, рассказ – самостоятельно.

Проанализировав результаты выполнения 2 серии I блока сделаны следующие выводы:

- 20% детей(2 ребенка - Глеб Р., Георгий Г.) показали аналогичные результаты, их пересказ характеризуется значительными сокращениями, содержит аграмматизмы, стереотипность оформления, пересказ осуществлен после минимальной помощи.
- 10% детей(1 ребенок-Константин Ю.) –смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями, наблюдаются аграмматизмы, повторы, пересказ осуществлен по вопросам
- 10% детей(1 ребенок-Толя Ч.) - смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями, стереотипно оформлен, пересказ осуществлен после минимальной помощи.

В процессе качественного анализа наличия взаимосвязи между уровнем развития связной речи и переключаемостью и распределением внимания у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией, отмечены особенности, которые проявляются в степени несформированности таких критериев как: смысловая целостность, лексико-грамматическое оформление и самостоятельность. Степень проявления различна и зависит от уровня развития связной речи, поскольку у 100% детей(10 детей) отмечается низкий уровень развития переключаемости и распределения внимания.

Таблица 3 - Взаимосвязь уровня сформированности связной речи и продуктивности и устойчивости внимания

Продуктивность и устойчивость внимания	Высокий уровень развития	Средний уровень развития	Низкий уровень развития
Связная речь			
Высокий уровень развития			
Средний уровень развития			40% (4 ребенка)
Низкий уровень развития			60% (6 детей)

Также, между уровнем развития связной речи, и таких свойств внимания, как продуктивность и устойчивость выявлено полное совпадение уровней развития в 60% случаев(у 6 детей).

У 40% испытуемых(у 4 детей) средний уровень сформированности связной речи и низкий уровень развития продуктивности и устойчивости внимания, что говорит о неполном совпадении.

Следует отметить, что, сформированность критериев(смысловой целостности, лексико-грамматического оформления и самостоятельности)– различна, и зависит от уровня развития связной речи, т.к у 100% данной категории детей(10 детей) отмечается низкий уровень сформированности продуктивности и устойчивости внимания, аналогично с такой характеристикой внимания, как устойчивость и распределение внимания.

Проанализировав таблицы, можно сделать вывод о том, что во всех 100% случаев выявлено либо полное совпадение, либо близкие уровни развития как связной речи, так и различных характеристик внимания.

Таким образом, в ходе количественного и качественного анализа различных характеристик внимания не выявлено существенных различий.

Для рассказов, составляемых детьми, в большинстве случаев были характерны нарушения связности повествования, которые, по нашему мнению, связаны с нарушением внимания (объема, распределения и концентрации, продуктивности и устойчивости,) и проявлялись в нарушении смысловой целостности, лексико-грамматического оформления, самостоятельности высказывания.

Нарушения смысловой целостности связного высказывания, в свою очередь, чаще всего, наблюдались в пропуске значимых смысловых звеньев речевого высказывания. Несформированность лексико-грамматического строя проявлялись в нарушении нормативного порядка слов в предложении, в неадекватных словесных заменах, в лексических повторах. Кроме того, отмечались нарушения самостоятельности оформления высказывания.

В соответствии с этим, данные особенности неречевых процессов должны быть учтены при составлении методических рекомендаций.

2.3 Методические рекомендации по развитию связной речи с учетом особенностей внимания у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами определены основные принципы и направления логопедической работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией, с учетом особенностей внимания.

Работа по развитию связной грамматически правильно оформленной речи должна строиться с учетом ряда принципов, как общедидактических, так и специальных. В качестве ведущих нами определены следующие принципы логопедического воздействия:

- 1) Принцип системности – работа по развитию связной речи, которая предполагает воздействие на все компоненты речевой системы. В

соответствие с данным принципом, нами определены основные направления работы: накопление, уточнение и активизация словаря, развитие грамматического строя речи, подготовка к овладению связной речи, развитие смысловой целостности.

- 2) Принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребенка – все психические процессы развиваются при непосредственном участии речи. В соответствии с данным принципом, работа по развитию связной речи будет проводиться параллельно с развитием таких характеристик внимания как: продуктивность и устойчивость, переключаемость и распределение внимания.
- 3) Учет ведущего вида деятельности – у детей дошкольного возраста ведущей деятельностью является игра, следовательно, все занятия проводятся в игровой форме.

При организации логопедического воздействия мы должны учитывать ряд общедидактических принципов: научность, системность и последовательность, доступность, наглядность, прочность, воспитывающий характер обучения, сознательность и активность.

Таким образом, на основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента в соответствии с количественным и качественным анализом констатирующего эксперимента, мы составили таблицу сопоставлений нарушений различных характеристик связной речи и внимания у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией.

Таблица 4 – Сопоставление нарушений связной речи и характеристик внимания

Характеристики внимания	Объем внимания	Переключаемость и распределение внимания	Продуктивность и устойчивости внимания
Нарушение характеристик связной речи			

Пропуски значимых смысловых звеньев речевого высказыва- ния	+	+	+
Нарушение нормативного порядка слов в предложении.	+	+	+
Неадекватные словесные замены	+	+	+
Лексические повторы	+	+	+
Несформированность самостоятельности оформления высказывания	-	+	+

Таким образом, нами составлены методические рекомендации по формированию различных характеристик связной речи с учетом особенностей внимания.

Игры и упражнения, направленные на формирование смысловых звеньев речевого высказывания с учетом особенностей внимания: объема, переключаемости и распределения, продуктивности и устойчивости: «Где начало рассказа?»(Приложение 10), «Найди картинке место»(Приложение 10), «Исправь ошибку»(Приложение 10), «Какая картинка не нужна?»(Приложение 11), «Объясните, почему...»(Приложение 11), «Найди ошибку»(Приложение 12), «Правильно или нет?»(Приложение 12).

Например, игра «Исправь ошибку, в ходе которой перед ребёнком раскладывают серию картинок, но одна картинка лежит не на своем месте. Ребёнок находит ошибку, кладёт картинку на нужное место, а затем

составляет рассказ по всей серии картинок. Возможна вариация данной игры, при которой возможно добавление лишних картинок, перестановка имеющихся картинок, а также, исключение из одной картинке из серии.

Таким образом, с помощью игры, происходит формирование не только правильной временной и логической последовательности рассказа, нахождение лишних смысловых деталей, но и развитие объема внимания, переключаемости и распределения, а также продуктивности и устойчивости.

Также, нами подобраны игры и упражнения, способствующие формированию нормативного порядка слов и предложений с учетом особенностей объема внимания, переключаемости и распределения внимания, продуктивности и устойчивости внимания: «Живые слова»(Приложение 13), «Распутай слова»(Приложение13), «Маленькие повара»(Приложение14).

Приведем пример игры.

В игре «Распутай слова» детям предлагается расставить перепутанные слова на свои места. В ходе данной игры дети обучаются составлять предложения, при этом они должны запомнить перечисленные слова, а также, сконцентрировать внимание на составлении предложений с нормативным порядком слов, что оказывает влияние на развитие не только грамматически правильного оформления высказывания, но и переключаемости и распределения, продуктивности и устойчивости внимания.

Кроме того, у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией наблюдаются неадекватные словесные замены и лексические повторы, поэтому мы выбрали игры и упражнения, направленные на развитие лексической стороны речи, учитывающие особенности различных характеристик внимания.

Коррекция неадекватных словесных замен осуществляется за счет накопления и уточнения словаря, в соответствие с этим нами подобраны игры и упражнения на развитие лексической стороны речи, с учетом

особенностей внимания: «Подбери слово»(Приложение 15), «Найди лишнее»(Приложение 15).

В качестве примера приведем игру «Подбери слово», целью которой является формирование умения подбирать нужные по смыслу слова, а также развитие объема внимания. В ходе игры, воспитатель, обращаясь к детям, предлагает им вопросы, например: «Вспомните, что можно шить?» Ответы детей: «Платье, пальто, сарафан, рубашку, сапоги, шубу и т.д. «Штопать – носки, чулки, варежки, шарф». «Завязывать – шнурки, веревочку, шарф, завязки». «Надвигать – шапку, платок, шляпу, панаму, бескозырку, фуражку, будёновку». «Надеть пальто, платье, чулки, шубу, плащ, юбку, сарафан, колготки» и т.д. Обязательное требование к детям в данной игре - не повторяться.

Лексические повторы, также, могут быть скорректированы за счет развития словарного запаса(накопления, уточнение словаря). В нашем случае, это развитие синонимии, например:

Игра «Скажи по-другому»(Приложение 16), в которой осуществляется обучение детей подбирать синоним-слово, близкое по значению, с учетом переключаемости и распределения внимания. В ходе игры педагог предлагает детям вспомнить слова, похожие по смыслу на то слово, которое он назовёт.

«Большой» - говорит педагог. Дети называют слова: огромный, крупный, громадный, гигантский.

«Красивый» - «пригожий, хороший, прекрасный, прелестный, чудесный».

«Мокрый» - «сырой, влажный» и т.д.

Таким образом, подобранные нами игры способствуют развитию лексической стороны речи, с учетом особенностей внимания, что позволяет устранять трудности развития лексики, обусловленные неадекватными словесными заменами и лексическими повторами.

Стоит отметить, что у детей данной категории выявлены трудности в самостоятельности оформления высказывания, поэтому нами подобраны игры и упражнения (Приложение 17), с учетом особенностей не только самостоятельности оформления высказывания, но и переключаемости и распределения внимания, а также, продуктивности и устойчивости внимания.

В качестве примера опишем игру «Герои из сказок», целью которой является формирование самостоятельности оформления высказывания, развитие переключаемости и распределения внимания, продуктивности и устойчивости внимания. В ходе занятия педагог предлагает помочь куклам выбрать костюмы сказочных героев, после чего предлагает описание одного из костюмов (костюм состоит из 3–5 предметов), а дети выбирают предметы одежды и обуви и одевают куклу. Речевая модель ответа должна быть следующей: «Кукла хочет надеть костюм Красной Шапочки: шапочку красного цвета, синее платье, белые туфельки и белый фартук».

С помощью данной игры мы формируем и самостоятельность оформления высказывания, и развиваем такие характеристики внимания как: переключаемости и распределения внимания, продуктивности и устойчивости внимания.

Итак, подобранные нами игры, способствуют развитию как связной речи (смысловой целостности, лексико-грамматического оформления, самостоятельности выполнения), так и различных характеристик внимания (объема внимания, переключаемости и распределения, продуктивности и устойчивости).

Заключение

В результате анализа психолого-педагогической, лингвистической, логопедической литературы по проблеме исследования мы сделали вывод о том, что связная речь - сложный компонент речевой деятельности, который характеризуется самостоятельно оформленным высказыванием, обладающее единством смыслового и лексико-грамматического оформления.

Развитие связной речи ребенка происходит в тесной взаимосвязи с освоением звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя языка. Иными словами, формирование связной речи проходит ряд этапов, каждый из которых имеет отличительные особенности, определенную последовательность появления, и факторы, оказывающие влияние на ее становление.

Развитие связной речи у детей с моторной алалией имеет свои специфические особенности, которое проявляется в невозможности оперирования языковыми средствами общения (фонетико-фонематической, синтаксической, морфологической), так и в явно выраженных недостатках восприятия, декодирования речи.

Словарь характеризуется бедностью лексико-семантических средств, диффузностью значения при употреблении глаголов, трудностью в актуализации словаря, неумением пользоваться синонимами, антонимами.

Процесс формирования морфологических элементов языка у детей с моторной алалией имеет специфические особенности: трудности в грамматическом преобразовании слов, при этом отмечается выпадение и добавление морфологических и синтаксических элементов, наблюдается неустойчивость грамматических форм.

Усвоение грамматической системой языка сопровождается трудностями в использовании грамматических форм, ошибками в построении предложений. Отмечается неустойчивость звукового образа глагола, трудность его формирования и актуализации, что, в свою очередь, задерживает формирования связной речи.

Таким образом, анализ исследований, посвященных изучению развития связной речи у детей с моторной алалией, позволяет говорить, о том, что недостатки данного вида речи характеризуются большинством авторов как постоянное, стойкое, закономерное нарушение в структуре дефекта. Также, в структуре дефекта при моторной алалии отмечаются нарушения развития речевой деятельности и психического развития.

При проведении констатирующего эксперимента использовались методы обследования связной речи, предложенные Т. А. Фотековой[10]. Для обследования внимания используются методики, предложенные Р.С Немовым[10].

Констатирующий эксперимент включал в себя II блока заданий:

- I блок - Обследование связной речи, который включал в себя 2 серии заданий(рассказ по серии сюжетных картинок, пересказ прослушанного текста)
- II блок - Обследование внимания, который содержал 3 серии заданий(оценивание объема внимания, оценивание переключаемости и распределения внимания, а также, продуктивности и устойчивости внимания)

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована группа детей из десяти испытуемых старшего дошкольного возраста(5-6 лет) с моторной алалией(ОНР).

Экспериментальное изучение уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией показало, что детей с высоким уровнем развития связной речи – не было выявлено, средний уровень развития связной речи продемонстрировали 40%(4 чел.) детей, низкий уровень – составило 60%(6 чел) обследованных детей. Качественный анализ эксперимента показал, что у детей с моторной алалией выявлено значительное отставание по всем критериям выполнения задания: смысловой целостности, лексико-грамматического оформления, самостоятельности

выполнения задания. Наиболее сформирован такой критерий, как самостоятельность выполнения задания.

Выявление уровня развития таких характеристик внимания как: объем, переключаемость и распределение, продуктивность и устойчивость показало, что у данной категории детей выявлен низкий уровень развития объема внимания у 40% испытуемых(четырёх детей), средний уровень развития у 50%(у пяти детей), и лишь у одного ребенка(10%) выявлен высокий уровень развития объема внимания. Уровень развития переключаемости и распределения внимания, а также продуктивности и устойчивости внимания у 100% испытуемых(10 детей) находится на низком уровне.

Качественный анализ данных характеристик показал следующее: снижение объема внимания в большей степени проявляется в результате утомления, уровень развития переключаемости и распределения внимания – низкий, а ошибки при выполнении задания - различны, продуктивность и устойчивости внимания у 100% детей(10 детей) находится на низком уровне, а выполнение задания характеризуется медленным темпом.

На основе сопоставлений результатов каждой серии заданий II блока констатирующего эксперимента нами сделан вывод о том, что у испытуемых экспериментальной группы наиболее сформирован объем внимания, и, наиболее грубые показатели выявлены в таких свойствах внимания как переключаемость и распределение внимания, а также сформированность продуктивности и устойчивости внимания. Однако существенных различий не выявлено.

При сопоставлении результатов выполнения заданий I и II блока констатирующего эксперимента выявлено следующее: проявления речевых нарушений носит системный характер, т.е. сказывается как в смысловой целостности и лексико-грамматическом оформлении, так и в самостоятельности выполнения.

Итак, нарушения связности повествования, которые, по нашему мнению, связаны с нарушением внимания(объема, распределения и концентрации, продуктивности и устойчивости,) и проявлялись в нарушении смысловой целостности, лексико-грамматического оформления, самостоятельности высказывания.

Нарушения смысловой целостности связного высказывания, в свою очередь, чаще всего, наблюдались в пропуске значимых смысловых звеньев речевого высказывания. Несформированность лексико-грамматического строя проявлялись в нарушении нормативного порядка слов в предложении, в неадекватных словесных заменах, в лексических повторах. Кроме того, отмечались нарушения самостоятельности оформления высказывания.

В соответствии с этим, данные особенности неречевых процессов должны быть учтены при составлении методических рекомендаций.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами определены основные принципы логопедической работы и подобраны игры по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией, с учетом особенностей внимания.

Нами подобраны игры по формированию различных характеристик связной речи с учетом особенностей внимания.

Таким образом, цели и задачи, поставленные нами, реализованы, гипотеза доказана.

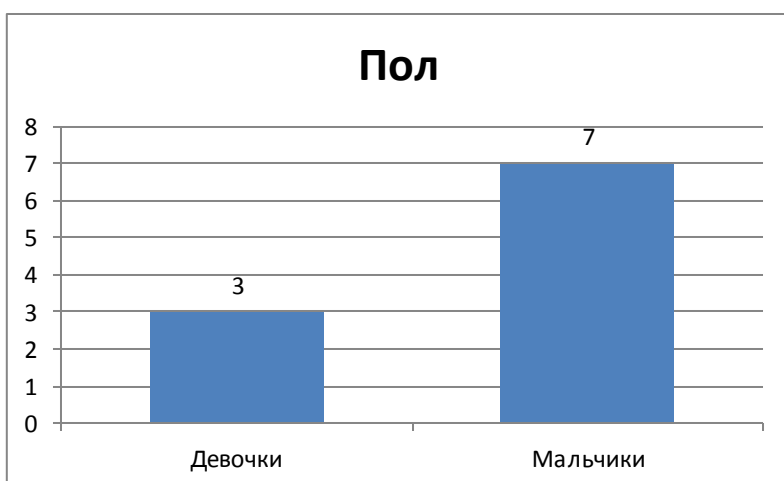
Библиографический список

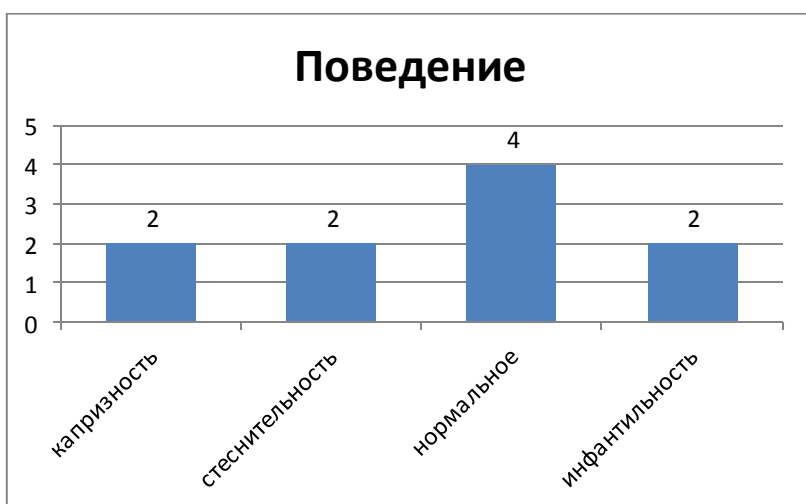
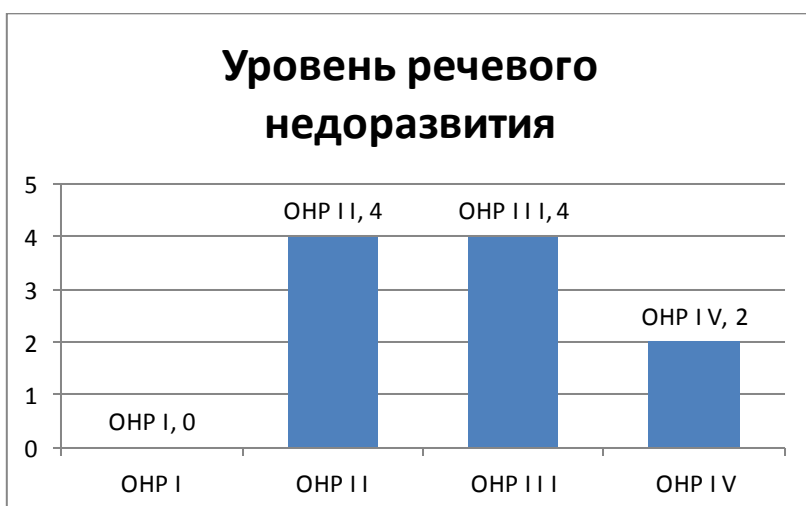
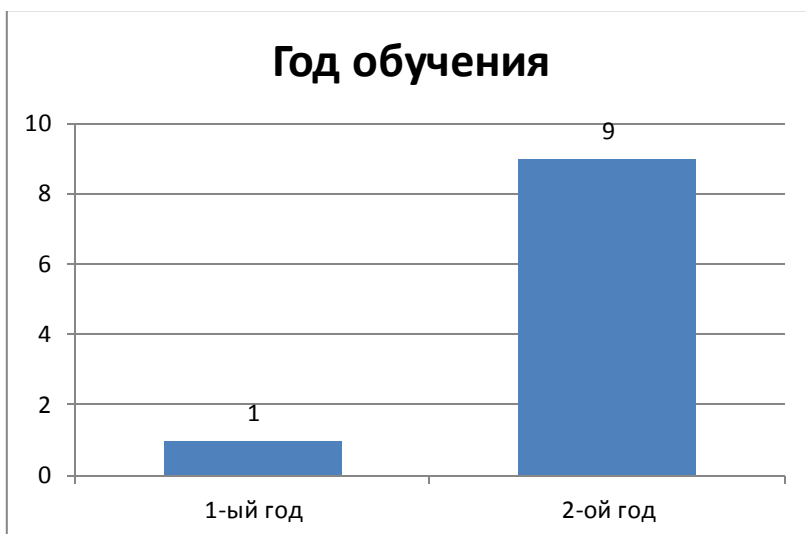
1. Алексеева М. М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. Высш. И сред. Пед. Учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип.- М.: издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Белова-Давид Р.А. Клинические особенности детей дошкольного ; возраста с недоразвитием речи // Нарушение речи у дошкольников. — М., 1972.
Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В.
3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель : Транзиткнига, 2006. — 158[2] с. — (Высшая школа)
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь, – 5-е изд., [Текст]/ Л.С. Выготский – М.: Изд-во "Лабиринт", 1999. – 352с.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.:ДЕТСТВО - ПРЕСС, 2007. -472С. Гвоздев А.Н.От первых слов до первого класса. ... Отв. ред. С.Н.Цейтлин. СПб.: Нестор-История, 2007.
6. Глухов, В.П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи [Текст]/ В.П. Глухов, М.Н. Смирнова // Логопедия. – 2005.– С. 13-24.
7. Дошкольная логопсихология: Учеб. пособие/ О.А. Денисова, Т.В. Захарова, В.Н. Поникарова, И.А. Бучилова, О.Л. Леханова, Л.Я. Котляр, Р.А. Самофал дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В.
8. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1985
9. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]/ Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. //Книга для логопеда . – Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2000. – 320 с.
10. Корнев А. Н.Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. — СПб.: Речь, 2006. — 380 с: ил. ISBN 5-9268-0412-4

11. Леонтьев А.А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. М., 1974. С.5-12.
12. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской.»:Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС; Москва; 2011
13. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
Лопатиной. – СПб., 2014. – 386 с.)
14. Методика развития речи детей дошкольного возраста /Под ред. Л.П.Федоренко. - М., 1984. - 84с.
15. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — 640 с.
16. Нищева Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи(с 4 до 7 лет) / Н.В. Нищева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006.
17. Основы специальной психологии; Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой, — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 480 с.
18. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. – СПб., 2014. – 386 с.)
19. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. — 2-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1979. — 223 с, ил., 4 л. ил.

20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Составители, авторы комментариев и послесловия А.В.Брушлинский, К.А.Абульханова-Славская-СПб: Издательство “Питер”, 2000
21. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М.: АРКТИ, 2005. — 400 с: ил.
22. Соботович Е.Ф. С 54 Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): Учеб. пособие для студентов. — М.: Классике Стиль, 2003.
23. Стародубова Наталья Анатольевна. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Н.А. Стародубова. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 256 с.
24. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. / Е.И.Тихеева.// ред. Ф.А. Сохина. - М.: Просвещение, 2005. - 159 с.
25. Ткаченко Т.А. Большая книга заданий и упражнений на развитие связной речи./ Т.А.Ткаченко, М.: Эксмо, 2005 – 134с.
26. Ушакова О.С, Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.--метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.
27. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста. / Т.Б. Филичева. - М., 1999. - 67с.
28. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. [Текст]/ Т.А.Фотекова// Библиотека практикующего логопеда// — М.: АРКТИ, 2000. — 55с.
29. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. [Текст]/ Д.Б. Эльконин. — М.: ИПП; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. — 416с.







Рассказ по серии сюжетный картинок «Зайкина морковка»

Имя	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления	Самостоятельность выполнения задания	Итого
Георгий Г.	1 балл	1 балл	1 балл	3 балла
Анастасия З.	1 балл	1 балл	1 балл	3 балла
Матвей. С	0 баллов	0 баллов	2 балла	2 балла
Роман Ч.	0 баллов	0 баллов	1 балл	1 балл
Мария О.	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
Сережа. Б.	0 баллов	1 балл	1 балл	2 балла
Толя. Ч.	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
Глеб Р.	1 балл	1 балл	1 балл	3 балла
Таисия Ш.	1 балл	1 балл	2 балла	4 балла
Константин Ю.	1 балл	1 балл	2 балла	4 балла

Пересказ текста «Горошины»

Имя	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления	Самостоятельность выполнения задания	Итого
Георгий Г.	2 балла	2 балла	2 балла	6 баллов
Анастасия З.	1 балл	1 балл	1 балл	3 балла
Матвей. С	0 баллов	0 баллов	0 балла	0 баллов
Роман Ч.	0 баллов	1 баллов	1 балл	2 балла
Мария О.	1 баллов	1балл	1 балла	3 балла
Сереза. Б.	1 балл	1 балл	2 баллов	4 балла
Толя. Ч.	2 баллов	2 балла	2 балла	6 баллов
Глеб Р.	1 балл	1 балл	2 балл	4 балла
Таисия Ш.	0 балл	0 балл	0 балла	0 баллов
Константин Ю.	2 балл	1 балл	1 балла	4 балла

«Уровень развития связной речи у детей старшего дошкольного
возраста с моторной алалией»

Имя	Количественная оценка в баллах			Уровень развития связной речи
	Рассказ по серии сюжетных картин	Пересказ	Всего баллов	
Георгий Г.	3	6	9	Средний уровень
Анастасия З.	3	3	6	Низкий уровень
Матвей. С	3	0	3	Низкий уровень
Роман Ч.	1	2	3	Низкий уровень
Мария О.	3	3	6	Низкий уровень
Сережа. Б.	2	4	6	Низкий уровень
Толя. Ч.	3	6	9	Средний уровень
Глеб Р.	3	4	7	Средний уровень
Таисия Ш.	4	0	4	Низкий уровень
Константин Ю.	4	4	8	Средний уровень

«Результаты исследования объема внимания у детей старшего
дошкольного возраста с моторной алалией»

Имя	Воспроизведено точек	Уровень развития
Георгий Г.	5	Средний
Анастасия З.	3	Низкий
Матвей. С	3	Низкий
Роман Ч.	0	Низкий
Мария О.	3	Низкий
Сережа. Б.	5	Средний
Толя. Ч.	7	Высокий
Глеб Р.	5	Средний
Таисия Ш.	4	Средний
Константин Ю.	4	Средний

«Результаты исследования переключаемости и распределения
внимания у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией»

Имя	Проставлено значков	Количество ошибок	Показатель переключения и распределения внимания	Уровень развития
Георгий Г.	16	1(пропуск)	0, 04	Низкий
Анастасия З.	33	0	0,138	Низкий
Матвей. С	20	3	0, 013	Низкий
Роман Ч.	0	0	0	Низкий
Мария О.	28	0	0, 12	Низкий
Сережа. Б.	30	19	0	Низкий
Толя. Ч.	25	1	0, 08	Низкий
Глеб Р.	16	1	0, 43	Низкий
Таисия Ш.	23	0	0,09	Низкий
Константин Ю.	15	1	0, 04	Низкий

«Результаты исследования продуктивности и устойчивости внимания у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией »

Имя	Вычеркнуто значков	Количество ошибок	Показатель продуктивности и устойчивости внимания	Уровень развития
Георгий Г.	22	0	0, 06	Низкий
Анастасия З.	18	0	0, 075	Низкий
Матвей. С	17	2	0, 024	Низкий
Роман Ч.	1	8	0	Низкий
Мария О.	25	0	0, 1	Низкий
Сереза. Б.	11	1	0, 02	Низкий
Толя. Ч.	25	0	0, 1	Низкий
Глеб Р.	0	0	0	Низкий
Таисия Ш.	13	0	0, 05	Низкий
Константин Ю.	33	0	0, 14	Низкий

«Где начало рассказа?»

Цель:

- Учить передавать правильную временную и логическую последовательность рассказа с помощью серийных картинок.
- Развитие объема внимания
- Продуктивности и устойчивости внимания

Ход игры. Ребенку предлагается составить рассказ. Опираясь на картинки. Картинки служат своеобразным планом рассказа, позволяют точно передать сюжет, от начала до конца. По каждой картинке ребёнок составляет одно предложение и вместе они соединяются в связный рассказ.

«Найди картинке место»

Цель:

- Научить соблюдать последовательность хода действия.
- Объем внимания
- Переключаемость и распределение внимания

Ход игры. Перед ребенком выкладывают серию картинок, но одну картинку не помещают в ряд, а дают ребёнку с тем, чтобы он нашёл ей нужное место. После этого просят ребёнка составить рассказ по восстановленной серии картинок.

«Исправь ошибку»

Цель:

- Научить устанавливать правильную последовательность действия.
- Объем внимания, переключаемость и распределение внимания

Ход игры. Перед ребёнком раскладывают серию картинок, но одна картинка лежит не на своем месте. Ребёнок находит ошибку, кладёт картинку на нужное место, а затем составляет рассказ по всей серии картинок.

«Какая картинка не нужна?»**Цель:**

- Научить находить лишние для данного рассказа детали.
- Развитие переключаемости и распределения внимания
- Формирование продуктивности и устойчивости внимания
- Развитие объема внимания

Ход игры. Перед ребёнком выкладывают серию картинок в правильной последовательности, но одну картинку берут из другого набора. Ребёнок должен найти ненужную картинку, убрать ее, а затем составить рассказ.

«Объясните, почему...»**Цель:**

- Научить строить предложения с причинно-следственной связью
- Развитие объема внимания
- Развитие продуктивности и устойчивости внимания

Ход игры. Ведущий объясняет, что дети должны будут закончить предложения, которые начнет говорить ведущий, используя слово «потому что». Можно подобрать несколько вариантов к одному началу предложения, главное, чтобы они все правильно отражали причину события, изложенного в первой части. За каждое правильно выполненное продолжение игроки получают фишку. Выигрывает тот, кто соберёт больше фишек.

Незаконченные предложения для игры:

Вова заболел... (простыл)

Мама взяла зонт... (идёт дождь)

Дети легли спать... (поздно)

Очень хочется пить... (жарко)

Лед на реке растаял... (тепло)

Деревья сильно закачались...

(дует ветер)

Стало очень холодно... (пошёл снег)

«Найди ошибку»

Цель:

- Учить находить смысловую ошибку в предложении.
- Развитие объема внимания, продуктивности и устойчивости, переключаемости и распределения внимания.

Ход игры. «Послушайте предложения и скажите, все ли в них верно.

Как нужно исправить предложение?»

1. Зимой в саду расцвели яблоки.
2. Внизу над ними расстилалась ледяная пустыня.
3. В ответ я киваю ему рукой.
4. Самолёт сюда, чтобы помочь людям.
5. Скоро удалось мне на машине.
6. Мальчик стеклом разбил мяч.
7. После грибов будут дожди.
8. Весной луга затопили реку.
9. Снег засыпало пышным лесом

«Правильно или нет?»

Цель:

- Учить находить грамматические ошибки.
- Развитие объема внимания и продуктивности и устойчивости внимания

Ход игры. «Как вы думаете, можно ли так сказать?»

1. Мама ставит вазу с цветами в стол.
2. Когда хотят что-то купить теряют деньги.
3. Под домиком на опушке живут бабушка и дедушка.
4. В полу лежит красивый ковер.

«Почему предложения неточные? – воспитатель дополнительно спрашивает у детей.

«Живые слова»

Цель:

- Формирование нормативного порядка слов и предложений(в составление предложений по структурной схеме)
- Развитие объема внимания, переключаемости и распределения внимания, продуктивности и устойчивости внимания

Организация. Каждый ребёнок изображает слово. Воспитатель: - Пусть Слава изображает слово «медвежонок»; Аня – слово «любит». Какое третье слово выберем? (Мёд) Прочитали предложение: «Медвежонок любит мёд». Поменяем местами второе и третье слово. Что получилось? (Медвежонок мёд любит). Пусть теперь первое слово станет последним. Что получится? (Мёд любит медвежонок). Заменяем слово «мёд» другим. Катя будет теперь словом «кувыркаться». Прочитайте предложение (Кувыраться любит медвежонок). А теперь? (Медвежонок любит кувыраться).

Составьте свои предложения со словом «медвежонок». (Медвежонок косолапый, Медвежонок любит малину, Медвежонок спит...)

«Распутай слова»

Цель:

- Учить составлять предложения, используя данные слова.
- Развитие объема внимания, переключаемости и распределения внимания, продуктивности и устойчивости внимания
- Развитие объема внимания, переключаемости и распределения внимания, продуктивности и устойчивости внимания

Ход игры. Слова в предложении перепутались. Попробуйте расставить их на свои места. Что получится?

Предложения для игры:

1. Дымок, идёт, трубы, из.
2. Любит, медвежонок, мёд.

3. Стоят, вазе, цветы, в.
4. Орехи, в, белка, дупло, прячет.

«Маленькие поварята».**Цель:**

- Соотнесения наглядного и словесного элементов инструкции
- Формирование нормативного порядка слов и предложений
- Развитие объема внимания, переключаемости и распределения внимания, продуктивности и устойчивости внимания

Ход занятия. Педагог знакомит детей с куклами-поварятами: «Это маленькие поварята. Они решили приготовить угощение для Наташи (куклы) – у нее – день рождения – и ее гостей: мишки, ежика, зайки и белочки. Поварята устали и просят помочь им накрыть праздничный стол».

Педагог предлагает детям выполнить серию заданий:

▪ «Наташа сорвала фрукты в саду (показывает соответствующие муляжи или картинки). Посмотрите и скажите, все ли фрукты есть на столе». Речевая модель ответа: «Не все фрукты есть на столе. На столе нет яблок и винограда».

▪ «Поварята испекли пирожные. Проверьте, всем ли гостям поварята поставили тарелочки с пирожными». Речевая модель ответа: «Поварята не всем гостям поставили тарелочки с пирожными. Они забыли положить пирожное зайке».

• «Для каждого из гостей поварята приготовили его любимое блюдо. Помогите разложить орехи, морковку, мед, яблоко на тарелки гостей. На чью тарелку положим орехи (морковку, мед, яблоко)?». Речевая модель ответа: «Орехи положим белочке, она их очень любит».

«Подбери слово»

Цель:

- Развивать умение подбирать нужные по смыслу слова
- Объем внимания

Ход игры. Воспитатель, обращаясь к детям, предлагает им вопросы, например: «Вспомните, что можно шить?» Ответы детей: «Платье, пальто, сарафан, рубашку, сапоги, шубу и т.д. «Штопать – носки, чулки, варежки, шарф». «Завязывать – шнурки, веревочку, шарф, завязки». «Надвигать – шапку, платок, шляпу, панаму, бескозырку, фуражку, будёновку». «Надеть пальто, платье, чулки, шубу, плащ, юбку, сарафан, колготки» и т.д.

Обязательное требование в данной игре - не повторяться.

«Найди лишнее слово»

Цель:

- Развитие лексической стороны речи
- Развитие объема внимания, продуктивности и устойчивости внимания

Ход игры. Предложите ребёнку определить слово, которое является лишним. Читайте ребёнку серию слов. Каждая серия состоит из 4 слов. 3 слова в каждой серии являются однородными и могут быть объединены по общему для них признаку, а 1 слово отличается от них и должно быть исключено.

Перечень серий слов:

1. Старый, дряхлый, маленький, ветхий.
2. Храбрый, злой, смелый, отважный.
3. Яблоко, слива, огурец, груша.
4. Молоко, творог, сметана, хлеб.
5. Час, минута, лето, секунда.
6. Ложка, тарелка, кастрюля, сумка.
7. Платье, свитер, шапка, рубашка.

«Скажи по-другому»

Дидактическая задача.

- Учить детей подбирать синоним-слово, близкое по значению(формирование лексической стороны речи)
- Переключаемость и распределение внимания

Ход игры. Воспитатель говорит, что в этой игре дети должны будут вспомнить слова, похожие по смыслу на то слово, которое он назовёт.

«Большой» - предлагает воспитатель. Дети называют слова: огромный, крупный, громадный, гигантский.

«Красивый» - «пригожий, хороший, прекрасный, прелестный, чудесный».

«Мокрый» - «сырой, влажный» и т.д

Игра «Герои из сказок».

Цель:

- Сосредоточить внимание детей на самостоятельном выборе видов одежды для кукол по словесной инструкции педагога
- Развитие грамматического строя(связная речь)
- Развитие смысловой целостности и самостоятельности высказывания(связная речь)

Оборудование: куклы и маскарадные костюмы для них.

Ход занятия. Педагог: «Куклы спешат на праздник. Они решили надеть маскарадные костюмы. Помогите им выбрать костюмы сказочных героев». Далее педагог предлагает описание одного из костюмов (костюм состоит из 3–5 предметов), а дети выбирают предметы одежды и обуви и одевают куклу. Речевая модель ответа: «Кукла хочет надеть костюм Красной Шапочки: шапочку красного цвета, синее платьице, белые туфельки и белый фартучек».

Игра «Цирковые артисты».

Цель:

- Развитие грамматического строя
- Развитие смысловой целостности и самостоятельности высказывания
- Закрепить умение детей выбирать объект для деятельности из ряда других объектов в условиях словесной инструкции
- Самостоятельно соединять части объекта для получения целого
- Контролировать результат своей деятельности

Оборудование: детали игрушек (артистов цирка и предметов, с которыми они выступают) в коробочках для каждого ребенка.

Ход занятия. Педагог спрашивает, кто из детей был в цирке и что запомнилось им из представления. Далее педагог говорит: «У вас на столах в коробочках детали игрушек – артистов цирка. Я буду читать стихотворение о цирке. Запоминайте, о ком я прочитаю. Потом выберете детали игрушки-артиста и сделайте фигурку».

Педагог читает отрывок из стихотворения В. А. Приходько «Наш цирк»:

«Лев катается на шаре.

Полюбуйся молодцом!»

После прослушивания отрывка дети выбирают детали льва-артиста, а также шар и делают фигурку.

Когда все фигурки сделаны, можно предложить детям рассказать о каждом из артистов.