

## ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Статья посвящена комплексному исследованию актуального состояния речемыслительной деятельности дошкольников со стертой дизартрией. В статье представлены материалы экспериментального изучения актуального состояния речемыслительной деятельности дошкольников с дизартрией в сравнении с нормально говорящими сверстниками. Раскрываются и описываются характерные особенности формирования суждений и построения умозаключений о признаках и явлениях окружающего мира, их отношениях и взаимосвязях. Полученные данные позволяют обосновать общие закономерности и специфику развития речемыслительной деятельности у дошкольников с дизартрией и наметить пути совершенствования коррекционно-педагогической работы по развитию и совершенствованию речемыслительных процессов.

В полной мере речемыслительная деятельность возможна только при условии нормального развития речи и мышления. Пересечение речи и мышления происходит в семантическом компоненте – понимание элементов действительности. Для мыслительного процесса этот компонент служит материалом осуществления необходимых операций; для речевого процесса – стартовой площадкой для вербализации, словесных описаний [1, с. 152).

Мышление как деятельность характеризуется целенаправленностью – способностью подчинять свою деятельность решению задачи. Источник мышления – проблемная ситуация. Она характеризуется наличием некоторых условий, требующих сопоставления, преобразования и принятия на их основе решения. Мышление начинается с анализа проблемной ситуации и формулирования ее в виде задачи. Возникновение задачи означает хотя бы предварительное разделение данного (известного) и искомого (неизвестного). Тем самым намечается будущее решение задачи, которое все более четко прогнозируется в процессе мышления [2, с. 36]. У детей с речевыми расстройствами нарушены основные компоненты речевой системы и имеются некоторые нарушения психических процессов, в том числе и мышления. Это в полной мере относится и к такому

распространенному речевому нарушению как дизартрия, которая имеет тенденцию к значительному росту.

В исследованиях многих авторов (Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В, Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В., Киселева В.А., Власенко И.Т.) указывается на то, что состояние неречевых функций и ряд психических процессов у детей со стертой дизартрией характеризуется качественным своеобразием. Особенности вербального и невербального мышления дошкольников с дизартрией основаны на зависимости мыслительных процессов от состояния речевого развития и не касаются мыслительной деятельности в целом.

Развитие речи, овладение богатством родного языка рассматривается в контексте современных психологических исследований как основной показатель развития личности, так как осмысление ребенком окружающего мира осуществляется через словесную форму. Несмотря на то, что речемыслительная деятельность является объектом изучения многих научных дисциплин, таких как психология, логопедия, психолингвистика, логопсихология, до настоящего времени отсутствует четкое определение этого понятия. Так, в диссертационном исследовании Т. Р. Кисловой понятие речемыслительная деятельность трактуется как динамическая система взаимодействия речевых и познавательных процессов, в результате которых устанавливаются устойчивые и взаимобратимые связи как между различными компонентами речи (звук, слово, предложение, рассказ), так и с их логико-смысловым содержанием. Объектом речемыслительной деятельности, по мнению автора, является речь, предметом – мышление, а основными операциями – анализ, синтез, сравнение, обобщение на основе речевого материала [3, с. 2]. Но на наш взгляд данная трактовка понятия слишком широкая, и таким образом, речемыслительная деятельность отождествляется с познавательной. Это не единственный подход. Нам импонирует взгляд на речемыслительную деятельность, отраженный в исследованиях более позднего периода, где это понятие конкретизируется и

под формированием речемыслительной деятельности понимают развитие и совершенствование развернутого связного учебного высказывания типа доказательства, рассуждения (Ястребова А.В., Лазаренко О.И., Ушакова О.С.). Практическое владение законами грамматики, сложившееся к этому времени «чувство языка» позволяют детям грамматически правильно оформлять разнообразные суждения, выражая при этом достаточно сложные отношения между предметами, явлениями; например, причинно-следственные, условные, целевые.

Необходимость учета когнитивного и деятельностного характера речепорождения требует специального рассмотрения в любой работе по изучению речемыслительной деятельности, закономерностей и особенностей двух основных и пока еще малоизученных речемыслительных процессов – процесса порождения смысла и процесса языкового кодирования этого смысла, а также их взаимодействия в едином акте речепорождения [4, с. 3].

С учетом данных теоретического анализа нами была предложена структура констатирующего эксперимента, направленная на изучение особенностей речемыслительной деятельности у дошкольников со стертой дизартрией в сравнении с их нормально говорящими сверстниками.

В ходе экспериментального исследования устанавливался актуальный уровень развития способности ребенка к формированию суждений и построению умозаключений о признаках и явлениях окружающего мира, их отношениях и взаимосвязях.

Основанием для проведения констатирующего эксперимента явилась потребность в определении актуального состояния речемыслительной деятельности у дошкольников со стертой дизартрией, что и стало целью экспериментального исследования, и определило следующие задачи:

1. Установить актуальный уровень развития способности старших дошкольников с дизартрией к составлению суждений и построению умозаключений о предметах и явлениях окружающего мира.

2. Исследовать и описать специфику речемыслительной деятельности у старших дошкольников с дизартрией в сравнении с нормально говорящими сверстниками.

Эксперимент проводился в индивидуальной форме в два этапа. На первом этапе изучалась способность детей строить умозаключения с опорой на наглядность, на втором этапе оценивалась способность дошкольников к пересказу и пониманию рассказа со скрытым смыслом, без опоры на зрительный образ.

Экспериментальное исследование включало пять заданий:

1. Изучение суждения ребенка, с установлением причинно-следственных связей «Что произойдет, если...» с опорой на наглядность. Всего предлагалась пять ситуаций знакомых детям, которые были в их жизненном опыте. Детям предлагалось рассмотреть картинки и рассказать, что произойдет, если воздушный шар заденет кактус; два мальчика одновременно выбегут из-за угла на встречу друг другу. Здесь необходимо было спрогнозировать последовательность событий, то есть построить суждение с учетом всех предложенных данных.

2. Изучение составления умозаключения, с помощью которого необходимо было восстановить полноту события по сюжетному ряду, в котором отсутствует среднее звено. Всего было предложено пять сюжетных рядов с различными жизненными ситуациями. Детям давалась инструкция: «Рассмотри картинки в каждом ряду. Как ты думаешь, какое событие могло произойти между первой и третьей картинками? Подумай и расскажи».

3. Изучение умозаключений, полученных путем дополнения предложений одним из слов, предложенным экспериментатором и произнесение, получившейся фразы целиком. «Моряк увидел далекий остров, потому что взял в руки (лупу, бинокль, очки)», «Рабочие не могли поднять пианино в квартиру, потому что лестница в подъезде была (старая, грязная, узкая)». Всего детям предлагалось пять фраз.

4. Изучение самостоятельных суждений и умозаключений детей как ответ на вопросы, содержащие проблемную ситуацию, для ответа, на который необходимо сделать умозаключение, отражающее причинно-следственные, условные или целевые отношения между предметами и явлениями окружающего мира: («Может ли стул, у которого отвинтили 2 ножки стоять? Почему?»), («Если шубу положить на снег, снег под ней растает?»).

5. Изучение умозаключения детей путем исследования понимания рассказов со скрытым смыслом, предназначенная для оценки степени овладения причинно-следственными и пространственно-временными отношениями на речевом материале. Детям был предложен рассказ «Маленький Саша». Необходимо было пересказать рассказ и ответить на вопросы по содержанию. При этом оценивалась способность самостоятельного пересказа и уровень понимания ребенком скрытого смысла рассказа: полное понимание, частичное понимание, конкретное понимание и не правильное понимание или его отсутствие [5, с. 6-8].

Ответы испытуемых подробно протоколировались для последующего анализа. Были выделены количественные и качественные критерии, по которым оценивались ответы детей. В качестве основных критериев сформированности речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста мы выделяем:

1. Способность к умозаключению, выявлению причинности явлений.
2. Грамматическое построение и речевое оформление суждений и умозаключений.

Под суждением нами понимается, такая форма мысли, в которой утверждается или отрицается что-либо относительно предметов и явлений, их свойств, связей и отношений. Под умозаключением мы подразумеваем такую форму мышления или логического действия, в результате которого из одного или нескольких известных ребенку и определенным образом связанных суждений, получается новое суждение, в котором содержатся

новые знания. Для выполнения таких мыслительных действий требуется достаточно свободное оперирование данными, выраженными в словесной форме.

Нами было выделено три уровня успешности выполнения заданий: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень – правильные ответы, когда ребенок оказывался в состоянии охватить всю полноту событий, с грамматически оформленной логической связью.

Средний уровень – логически допустимые ответы, но основаны на не полном понимании сюжета, с недостатками в грамматическом оформлении.

Низкий уровень – бессодержательные аграмматичные ответы или отсутствие ответа.

В таблице 1 в сравнительном плане отражены количественные характеристики выполнения заданий дошкольников с дизартрией и их нормально развивающихся сверстников.

Таблица 1

Успешность выполнения комплекса логических заданий  
испытуемыми на первом этапе исследования (в %)

| Дошкольный с дизартрией (30 чел.) |         |         | Дошкольники с нормальным речевым развитием (30 чел.) |         |         |        |
|-----------------------------------|---------|---------|--|---------|---------|--------|
| Уровень выполнения заданий (в %)  |         |         | Уровень выполнения заданий (в %)                     |         |         |        |
|                                   | высокий | средний | низкий   | высокий | средний | низкий |
| №                                 |         |         |  |         |         |        |
| 1                                 | 43%     | 23%     | 15%  | 60%     | 33%     | 7%     |
| 2                                 | 37%     | 36%     | 27%  | 52%     | 39%     | 9%     |
| 3                                 | 25%     | 32%     | 43%  | 35%     | 40%     | 25%    |
| 4                                 | 39%     | 37%     | 24%  | 46%     | 33%     | 21%    |

Обнаружено, что уровень понимания ребенком ситуации, возможность использования мыслительных операций, находящихся у него

в стадии формирования, существенно зависит от степени знакомства ребенка с этой ситуацией и объектами, от предшествующих действий с ними. Если применительно к знакомым явлениям и предметам ребенок обнаруживает достаточно полное знание, может вычленить существенные признаки, связи и отношения, то в условиях малознакомой ситуации обнаруживает уровень гораздо более поверхностный. «Если машина проедет по луже, то машина упадет» (Андрей Б.). У детей с нарушениями речи чаще чем у их нормально говорящих сверстников отмечается бессистемное выделение признаков по разным основаниям (функциональных и внешних, приложений способов действий, адекватности в разных ситуациях). В результате ребенок объединяет то что на самом деле причинно не связано и, наоборот, разделяет явления, между которыми имеются причинно-следственные отношения. «Если два мальчика одновременно выбегут из-за угла, то угол упадет» (Юля В.); «Если два мальчика одновременно выбегут из-за угла, то их будут искать родители» (Влад Г.). У детей со стертой дизартрией был сужен объем высказываний, они отвечают односложно, передавая возможность развития событий одним словом («лопнет», «упадет»), в то время как дети из контрольной группы дают более разнообразные ответы, делая попытку указать на причину развития событий («На кактусе колючки поэтому, если шар его заденет, он лопнет» «Кот потянет скатерть, посуда упадет и разобьется»).

Качество рассказа на восстановление полноты событий по сюжетному ряду, в котором отсутствует среднее звено, оценивалось по таким критериям как: логичность, последовательность, полнота и речевое оформление полученной ситуации.

Первую группу составляли правильные логичные ответы «Дети слепили снеговика и сделали нос из морковки, а зайчик любит морковку он подбежал к снеговика и съел морковку, и снеговик стал грустный и печальный» (Дима И.) во вторую группу отнесены ответы, основанные на

неполном, упрощенном или искаженном понимании текста. Эти ответы были формально-логически правильными с той точки зрения что испытуемым сообщается о возможных причинах, целях и следствиях. Однако они не соответствуют правильному пониманию содержания ситуации. Испытуемые с нарушениями речи чаще чем нормально говорящие сверстники опирались на отдельные изображения, давали объяснения исходя из привычной жизненной ситуации: «Зайчик толкнул снеговика, и он стал грустный» (Леша В.), «Зайчик убежал потому что скучают зайчата» (Лиза Д.). Дети иногда смешивали целевую связь с причинно-следственной, но во всех описанных случаях, они устанавливали те или иные логические отношения между событиями, поступками, хотя и не соответствующих изображенной ситуации. Часть ответов была аграмматична. В третью группу были включены все ответы, в которых логическая связь была формально правильно оформлена речевыми средствами, но отсутствовала по содержанию. Часть таких ответов составляли тавтологические: «Снеговик грустный, потому что загрустил» (Коля Л.), «Кот... Ведро... Рыбки упали и растаяли...» (Вика С.). Большинство ответов было аграмматичны. При составлении суждений и умозаключений дети со стертой дизартрии чаще чем их нормально говорящие сверстники учитывали не все составляющие ситуации, пропуская отдельные фрагменты. Для них был характерен неглубокий анализ происходящего и, как следствие, построение умозаключений без учета всех составляющих ситуации. Дети с нарушением речи чаще составляли рассказ только по первой картинке, без учета последующих. Для них было характерно использование клише, стереотипных суждений (снеговик – тает). Дети с нормальным речевым развитием, как правило, разворачивают сюжет дальше, преобразуют его, исходя из собственного опыта, прослеживают дальнейшие события, которые на картинке не отражены.



Количественный анализ данных, полученных в результате выполнения заданий методики дополнения предложения подходящим словом и повторение фразы целиком показали, что у нормально говорящих детей способность к вынесению суждений и грамматическое оформление фразы находятся приблизительно на одном уровне. У детей с нарушением речи даже при понимании смысла и правильности суждений возникали значительные трудности в грамматическом оформлении. Испытуемые в большинстве случаев не могли полностью воспроизвести фразу. Дети со стертой дизартрией с трудом сохраняют в речевой памяти, заданные семантические отношения, демонстрируют недостаточную устойчивость словесного анализа и синтеза (правильный выбор слова «узкая», но в предложении вставляет свое слово – «Рабочие не могли поднять пианино в квартиру, потому что лестница была короткая». «Руль» – правильный ответ, но в фразе: «Машина не могла ехать дальше, потому что у нее сломался багажник»). Распространённым вариантом ответов детей со стертой дизартрией является перечисление во фразе всех предложенных вариантов ответов: «Моряк увидел далекий остров, потому что взял в руки бинокль, очки, лупу».

Сравнительный анализ данных, полученных при ответах на вопросы, содержащие проблемную ситуацию показал, что суждения и логические умозаключения детей со стертой дизартрией являются несовершенными по своей структурно-семантической организации. Даже владея набором слов и синтаксических конструкций они испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. «Камень упадет быстрее, потому что он твердый, круглый», «Камень, потому что он быстрый», «Снег под шубой не тает, он весной тает». В это же время дети контрольной группы предлагают более связные логичные суждения «Снег не растает, потому что на улице холодно», «Камень упадет быстрее, потому что он тяжелее платка». Часть детей с дизартрией отвечали односложно,

уходили от ответа, не стараясь построить рассуждение. Синтаксические конструкции использовались в ограниченном объеме и упрощенном виде. С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний, на наш взгляд, связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев.

При анализе данных, полученных на втором этапе исследования, при изучении понимания смысла рассказа со скрытым смыслом мы выделили два критерия оценки:

1. Пересказ рассказа (с помощью/самостоятельно).
2. Уровень понимания (полное, частичное, неправильное или его отсутствие).

В контрольной группе, состоящей из 30 старших дошкольников с нормальным речевым развитием, самостоятельно справились с пересказом 21 человек, в группе детей с дизартрией – 17, при чем им потребовался большой объем помощи в виде наводящих вопросов. Полное понимание скрытого смысла рассказа обнаружилось у 18 дошкольников с нормальным речевым развитием и только у 10 дошкольников с дизартрией. Отсутствие понимания скрытого смысла отмечено у 3 дошкольников с нарушениями речи, в контрольной группе все дети обнаружили полное или частичное понимание (табл. 2).

Часть детей из контрольной и экспериментальной групп вносило в понимание рассказа личностный смысл («Почему Саша проснулся не веселый?» – «Потому что не хотел идти в детский сад», «Потому что не было мамы», «Потому что вчера его обидел мальчик»). Дети со стертой дизартрией с трудом сохраняют в речевой памяти, заданные семантические отношения, демонстрируют недостаточную устойчивость словесного анализа и синтеза.

Дети со стертой дизартрией чаще игнорируют все составляющие текста, анализ проводят фрагментарно. Дети с контрольной группы более успешно выстраивают последовательную цепочку рассуждений,

обосновывая свое решение («Погода была дождливая, потому что мама взяла зонт»).

Дошкольники со стертой дизартрией, даже если давали правильный ответ «дождливая», не могли обосновать свой ответ. Чаще дети характеризовали погоду как «грустную», «печальную» или «холодную», «мороз», что свидетельствует о том, что речь детей с дизартрией является не совершенной по своей структурно-семантической организации. Они испытывали трудности в подборе подходящих семантических единиц. Семантические конструкции у детей данной категории ограничены или упрощены, с чем связаны ошибки, замены и пропуски отдельных смысловых звеньев в программировании содержания высказывания.

Таблица 2

Количественное распределение испытуемых по результатам выполнения второго этапа исследования (рассказ «Маленький Саша»)

| Испытуемые                              | всего | ПЕРЕСКАЗ       |           | УРОВЕНЬ ПОНИМАНИЯ                |                                     |   |
|---|-------|----------------|-----------|----------------------------------|-------------------------------------|---|
|   |       | Самостоятельно | С помощью | Полное понимание скрытого смысла | Частичное понимание скрытого смысла | Неправильное понимание или его отсутствие |
| Дошкольники со стертой формой дизартрии | 30    | 17 (56%)       | 13 (44%)  | 10 (33%)                         | 15 (50%)                            | 5 (16%)                                   |
| Дошкольники с нормальными               | 30    | 21 (70%)       | 9 (30%)   | 18 (60%)                         | 12 (40%)                            | - (0%)                                    |

|                        |  |  |  |  |  |  |
|------------------------|--|--|--|--|--|--|
| м речевым<br>развитием |  |  |  |  |  |  |
|------------------------|--|--|--|--|--|--|

В целом, результаты проведенного исследования свидетельствуют об отставании и своеобразии в развитии речемыслительной деятельности дошкольников со стертой дизартрией в сравнении с нормально говорящими сверстниками.

Дети с дизартрией часто оказываются неспособны провести полноценный анализ данных, на основании которых выносятся суждения из-за недостаточного учета всех предложенных условий.

Суждения и логические умозаключения детей со стертой дизартрией являются несовершенными по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев.

Дети со стертой дизартрией, устанавливая логические (причинно-следственные, целевые) связи между теми или иными событиями, оказываются не в состоянии охватить всю совокупность заданных условий. Они вычлениают лишь отдельные условия, наиболее для них привычные, без должной оценки их объективного значения и ориентируются на эти условия при совершении умозаключения.

Нарушение речи при стертой дизартрии и речемыслительной деятельности происходит в тесной связи друг с другом и в совокупности с недоразвитием других психических процессов, которая выражается в

неустойчивом внимании, недостаточности кратковременной памяти, растянутых сроках формирования наглядно-образного и словесно-логического мышления, отставании в развитии познавательной деятельности, восприятия, отсутствии поисковой деятельности и трудностях самоконтроля.

Дети со стертой дизартрией имеют ряд общих специфических характеристик мыслительных действий и операций, связанных с относительной сохранностью ориентировочной основы и преимущественной недостаточностью отдельных звеньев исполнительного этапа речемышлительной деятельности. В процессе обследования выявлены трудности целенаправленного сохранения в памяти заданных вербально-логических отношений, а также недостатки автоматизированности аналитико-синтетических процессов.

У детей со стертой дизартрией особенно страдают речемышлительные операции, входящие в состав структурно-динамических образований внутренней речи. При этом им присуща неравномерность в развитии разных видов мышления, с преобладающим недоразвитием его словесных форм.

При анализе деятельности детей с дизартрией во время выполнения заданий обращает на себя внимание низкая активность, замедленность, инертность, быстрая истощаемость речемышлительных процессов. В большей степени дети с дизартрией испытывают затруднения в восприятии, запоминании и воспроизведении сложных лексико-грамматических конструкций, стоящих за словом, включенным в контекст. В сравнении с нормально говорящими сверстниками, дети с дизартрией в большей степени демонстрируют недостатки соотнесения продуктов словесного анализа с образными представлениями, а также трудности целенаправленности сохранения вербально заданных, логических отношений.

Все выше сказанное свидетельствуют о том, что в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми со стертой дизартрией необходимо предусмотреть занятия по комплексному системному

развитию речи и речемыслительной деятельности с учетом структуры нарушения, уровня развития речевой и речемыслительной деятельности, сочетания различных форм и методов обучения на основе междисциплинарного подхода. Та большая работа, которая систематически проводится учителем-дефектологом на дошкольном этапе обучения по формированию у детей с дизартрией лексических и синтаксических языковых средств, словесных значений, обобщенных понятий, знаний об окружающей действительности является, по-видимому, не достаточно специфической для того что бы предупредить появление на более поздних этапах вторичных речемыслительных нарушений.

#### Список литературы

1. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / В. Т. Власенко. – М.: Педагогика, 1990. – 152 с.
2. Баль, Н. Н. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с ОНР на коррекционных занятиях / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Мн.: Народная асвета, 2015. – С. 36.
3. Кислова, Т. Р. Развитие речемыслительной деятельности в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис ... канд.пед.наук: 13.00.02/ Т. Р. Кислова; Моск. гос. пед. ун-т. – М., 1996. – 19 с.
4. Аристова, Т. А. Педагогические условия интеллектуального развития младшего школьника средствами речемыслительной деятельности: автореф. дис ... канд.пед.наук: 13.00.01/ Т. А. Аристова; Санкт-Петербург. гос. пед. ун-т. – СПб.: СПбГУПМ, 2009. – 17 с.
5. Ткаченко, Т. А. Логические упражнения для развития речи. Альбом дошкольника. / Т. А. Ткаченко. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 59 с.

Haronina T. P.

SUMMARY

The article «Features of speech activity of preschool children with dysarthria» is devoted to a complex study of the actual state of the speech activity of preschool children with an erased dysarthria. The article presents the materials of experimental study of the actual state of the speech activity of preschool children with dysarthria in comparison with normally speaking peers. The characteristic features of forming judgments and constructing conclusions about the signs and phenomena of the surrounding world, their relationships and interrelations are revealed and described. The data obtained make it possible to substantiate the general patterns and specificity of the development of speech activity in preschool children with dysarthria and to outline ways to improve the correctional and pedagogical work on the development and improvement of thinking activity of processes.

Статья сдана в редакцию 15.05.2017

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ