**Коррекционно-педагогическая работа по формированию речемыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи при дизартрии**

***Введение***

Приоритетным направлением развития современной системы образования в Республике Беларусь является совершенствование методов обучения и воспитания обучающихся с целью их социальной адаптации. Это становится возможным лишь при наличии определенного уровня развития речемыслительной деятельности, которая представляет собой единый процесс порождения мысли и речи, составляет материальную базу общения, и является условием формирования полноценной личности ребенка и готовности к школьному обучению. Учитывая обусловленные речевой недостаточностью особенности развития детей с общим недоразвитием речи при дизартрии и актуальность проблемы готовности к школьному обучению, решающее значение приобретает специальная организация формирования и развития речемыслительной деятельности как целостного комбинированного процесса во взаимосвязи всех ее структурных компонентов (когнитивного и речевого).

***Основная часть***

Овладение речемыслительной деятельностью является наивысшим достижением в развитии речи дошкольника и характеризуется рядом признаков: целостностью (соответствие содержания высказывания главной мысли); правильным структурным оформлением (начало, середина, конец); связностью (логические связи между предложениями в тексте); достаточным объемом высказывания; плавностью (отсутствие длительных пауз в процессе рассказывания). Все это становится возможным только на основе формирования языковых обобщений.

Несмотря на объективно существующие трудности в создании связного высказывания типа суждения, умозаключения, которые обусловлены их структурной сложностью, они, как указывают М. М. Алексеева [1], Н. Н. Поддъяков [8], В. И. Яшина [1], доступны для детей старшего дошкольного возраста.

Известно, что неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование коммуникативной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер. У дошкольников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) при дизартрии отмечается недостаточная устойчивость произвольного внимания, снижение речеслухового запоминания, что не дает возможности ребенку усвоить многочисленные понятия. У значительной части детей с речевыми расстройствами наблюдается недостаточная сформированность семантических связей. Они испытывают затруднения в установлении пространственных, причинных, целевых отношений [2]. Устанавливая логические связи между событиями, дети с ОНР оказываются неспособными охватить и проанализировать всю совокупность заданных условий, в силу чего их суждения часто носят поверхностный или ошибочный характер. Также для них характерна низкая активность, замедленность, инертность, быстрая истощаемость речемыслительных процессов.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение актуального состояния речемыслительной деятельности у дошкольников с ОНР при дизартрии и апробацию методики формирования речемыслительной деятельности на коррекционных занятиях.

В ходе проведения констатирующего этапа эксперимента, при решении ряда речемыслительных задач, дошкольниками с ОНР при дизартрии была продемонстрирована низкая активность, замедленность, инертность, быстрая истощаемость речемыслительных процессов. В сравнении с нормально говорящими сверстниками, дети с речевым недоразвитием в большей степени демонстрируют недостатки соотнесения продуктов словесного анализа с образными представлениями, а также трудности целенаправленности сохранения вербально заданных, логических отношений.

При анализе речевой продукции детей экспериментальной группы на констатирующем этапе, нами были выделены следующие особенности: в активном словаре детей преобладают существительные и глаголы, реже употребляются слова, обозначающие состояние предметов и способов действий, слова недостаточно дифференцируются по значению, прилагательные в ответах употребляются преимущественно качественные, которые обозначают непосредственно воспринимаемые признаки – цвет, величину, форму и некоторые свойства предметов и явлений; относительные прилагательные как и притяжательные употребляются детьми крайне редко и только для выражения хорошо знакомых им отношений. Дети с ОНР при дизартрии достаточно свободно использовали простые предлоги «в», «на», «под» для выражения пространственных отношений, однако причинные, разделительные, временные отношения с помощью предлогов практически не передавали. В активной речи испытуемые использовали преимущественно простые распространённые предложения.

Таким образом, исходное состояние речемыслительных процессов детей с нарушениями речи характеризуется недостаточным уровнем осмысления логических отношений (когнитивный компонент), а также в нарушении языкового оформления высказывания (речевой компонент).

Все выше сказанное свидетельствуют о том, что в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми с речевым дизонтогенезом, необходимо предусмотреть включение в коррекционные занятия заданий по комплексному системному развитию речемыслительной деятельности с учетом структуры нарушения и сочетания различных форм и методов обучения на основе междисциплинарного подхода.

В основу предлагаемой нами методики формирования речемыслительной деятельности положены принципы междисциплинарного взаимодействия, системности, комплексности, поэтапности, сознательности, активности, интенсивности, а также деятельностного подхода.

Цель методики – формирование речемыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи при дизартрии на коррекционных занятиях. Основная идея методики заключается в поэтапной коррекционно-развивающей работе по формированию речемыслительной деятельности, которая основывается на постулате психолингвистической науки о взаимообусловленности мыслительной и собственно речевой составляющей речемыслительного процесса, учитывает уровень сформированности речемыслительной деятельности у старших дошкольников с ОНР при дизартрии и встраивается в традиционную систему коррекционно-педагогической работы с детьми с ОНР [5].

Учитывая положение о единстве и неразрывности психических процессов и речи, ее активное взаимодействие с сенсорной, аффективно-волевой и интеллектуальной сферами мы подобрали методы и приемы таким образом, чтобы формирование речемыслительной деятельности происходило на основе решения разнообразных мыслительных задач.

Основным средством реализации методики выступал комплекс речемыслительных упражнений, который включает в себя: *классификационные задания*, базирующиеся на единстве таких мыслительных действий как анализ, абстрагирование, сравнение и обобщение; задания с противоречиями, предполагающие обучение способам разрешения противоречий в вербальном плане; *задания на установление системных связей*, учитывающие связи разного уровня, большую часть которого занимает познание свойств, т.е. значение признаков; *творческие задания с недостатком данных,* которые характеризуется размытостью условий, разностью путей решения, многовариантностью ответов;*прогнозные задания*, которые позволяют формировать навык прогнозирования и установления причинно-следственных связей.

В методике по формированию речемыслительной деятельности использовалась комбинация методов (словесные, наглядные и игровые), дополненная приемами (речевой образец, повторное проговаривание, объяснение, указание, наводящий вопрос, подведение детей к обобщению, рассказывание по плану, заданному в виде вопросов или указаний, придумывание продолжения и завершения предложения или рассказа, анализ и оценка детских рассказов).

Определяя методы и приемы, реализуемые в методике, мы учитывали взаимосвязь лингвистического, когнитивного и коммуникативного развития дошкольника.

Обеспечение мотивационной стороны деятельности осуществлялось посредством выработки познавательных и личностных мотивов путем развития интереса к выполняемым заданиям: создание логопедом проблемной ситуации; подача материала в игровой форме; использование интерактивных методов обучения, стремление первым выполнить задание (соревновательный компонент); потребность найти правильный ответ.

Своеобразием занятий по развитию речемыслительной деятельности являлась внутренняя активность детей. При этом такая активность представляет трудность для детей дошкольного возраста, так как требует произвольного внимания и торможения желания высказаться.

Рассматривая вопрос обучения как формирование новых действий и соответствующих им чувственных образов и понятий, общий ход, которого состоит из двух стадий: стадии предварительного уяснения системы ориентиров и стадии усвоения действий на основе усвоенных ориентиров, мы выделили в методике формирования речемыслительной деятельности два взаимосвязанных этапа, на каждом из которых решались коррекционно-развивающие задачи в рамках обучения построения умозаключения: *подготовительный* – развитие интеллектуальной и речевой основы для последующего формирования навыков построения развернутых монологических высказываний; *основной* – формирование навыка построения развернутых речевых высказываний типа суждения, умозаключения.

На *подготовительном этапе* акцент делался на развитии внимания к речевому высказыванию, расширению объема речеслуховой памяти, формированию мыслительных операций: сериации, сравнения, анализа и синтеза; систематизации имеющегося у ребенка словаря, путем организации семантических полей на основе парадигматических и синтагматических связей слов; активизации содержательной и языковой сторон речевого высказывания. Мыслительная задача подавалась таким образом, чтобы ребенок смог объяснить свое решение. В логике представленных заданий прослеживается постепенный переход от речевой деятельности с наглядными опорами к становлению внутреннего плана действий, от невербального мышления к вербальному, реализуя принцип поэтапности: формирование – развитие – совершенствование.

На *основном этапе* работа велась над формированием навыка планирования развернутых речевых высказываний и развитием умения создания и воплощения замысла в связное речевое сообщение с усвоением норм построения такого высказывания (смысловое единство, последовательность логическая взаимосвязь, завершенность каждого элемента и т.д.).

Наряду с формированием связного суждения и умозаключения в рамках предлагаемой методики на всех этапах предусматривалась работа по совершенствованию умения выделять главные и второстепенные объекты, обозначать лексические единицы, располагать смысловые звенья сюжета в логической последовательности, определяя причинно-следственные связи, удерживать смысловую программу в памяти. При этом учитывалось опережающее развитие семантической стороны речи по отношению к формально-языковой.

Немаловажным в реализации методики является возможность использования речемыслительных заданий для совершенствования просодической стороны речи (интонация, паузация, темп, ритм, ударение) и автоматизации правильного произношения, что является особенно актуальным при сочетании ОНР с дизартрией. Происходит это в результате того, что ребенок, сосредотачивая внимание на смысловой части высказывания в ходе выполнения речемыслительных заданий, быстрее переходит от отраженной речи к самостоятельным ее формам. Таким образом, методика способствует успешному переносу приобретенных просодических и фонетических навыков в спонтанную речь ребенка.

Учебный материал был разработан из расчета двух занятий по развитию лексико-грамматических средств языка и связной устной речи в неделю на протяжении учебного года в соответствии с содержанием «Программы обучения и воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» (2007) в последовательности, определяемой видом речемыслительных заданий, а также учетом ситуативно-тематической организации лексического материала.

Практическому применению методики формирования речемыслительной деятельности у старших дошкольников с ОНР при дизартрии на коррекционных занятиях способствовало разработанное нами учебно-методическое обеспечение: содержание занятий по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи и перспективное планирование работы разработанное в соответствии с программой «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи» (2007) для специальных дошкольных учреждений, комплекс речемыслительных упражнений, методические рекомендации по его применению.

С целью апробации предлагаемой методики по формированию речемыслительной деятельности дошкольников с ОНР при дизартрии на базе специальных групп для детей с тяжелыми нарушениями речи Центрального, Ленинского и Московского районов г. Минска в течении учебного года был организован формирующий эксперимент, в котором приняли участие 80 дошкольников с заключением ПМПК «Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития). Стертая дизартрия»: 40 – экспериментальная группа (далее – ЭГ), 40 – контрольная (далее – КГ). В КГ реализовывалась традиционная методика формирования лексико-грамматических средств языка и развития связной устной речи. По окончании экспериментального обучения был проведен контрольный срез с применением серии экспериментальных заданий, направленной на изучение уровня сформированности речемыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с речевым дизонтогенезом.

Эффективность предлагаемой методики формирования речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР при дизартрии на коррекционных занятиях оценивалась с помощью сравнительного анализа полученных данных в экспериментальной и контрольной группах.

Оценка результатов и уровня сформированности речемыслительной деятельности дошкольников с ОНР при дизартрии, принявших участие в формирующем эксперименте, осуществлялась на основе следующих критериев: способность к умозаключению, выявлению причинности явлений (когнитивный компонент), грамматическое построение и речевое оформление суждений и умозаключений (речевой компонент).

Для обработки данных мы воспользовались уровневой системой оценки овладения способами логического рассуждения, которые предполагали оценку уровня сформированности как мышления, так и речи. В качестве критериев оценки сформированности речемыслительной деятельности мы воспользовались схемой оценки уровней выполнения заданий на составление связного высказывания, предложенной В. П. Глуховым [3, с. 24-27]. Для анализа полученных результатов были выделены такие показатели как: степень самостоятельности, последовательность и связность изложения, семантическая наполненность, соответствие грамматического оформления высказывания языковым нормам.

1. Высокий уровень – самостоятельные ответы, с соблюдением смысловых и синтаксических связей, когда ребенок оказывался в состоянии охватить всю полноту событий, с грамматически оформленной логической связью.

2. Средний уровень – логически допустимые ответы, составленные самостоятельно или с небольшой помощью (стимулирующие вопросы, указание на картинку, повторение задания), но основанные на неполном понимании сюжета, с отдельными недостатками в грамматическом оформлении.

3. Низкий уровень – высказывания составлены с помощью в виде побуждающих и наводящих вопросов, отмечаются нарушения в понимании отдельных слов и общей логической структуры задания, фрагментарность, единичные смысловые несоответствия, незаконченность ответов, наличие лексико-грамматических затруднениний.

4. Критически низкий уровень – высказывания составлены с помощью повторных наводящих вопросов и указаний, с грубыми смысловыми ошибками, нарушенной связностью и последовательностью, с выраженными аграмматизмами или отсутствие ответа.

При анализе полученных результатов обнаружилось, что наиболее успешными дошкольники экспериментальной и контрольных групп были в выполнении речемыслительных заданий «Расскажи, что произойдет, если…» с опорой на картинку и «Составь рассказ по серии с пропущенной картинкой».

Наибольшее расхождение между ЭГ и КГ было выявлено в заданиях, предлагаемых без опоры на наглядность. Выраженные затруднения у дошкольников КГ вызывали задания «Вставь пропущенное слово и повтори получившееся предложение» и развернутые ответы на проблемные вопросы. Здесь от детей требовалось: самостоятельное построение плана высказывания с опорой на собственный жизненный опыт, без опоры на наглядность, самостоятельный подбор и согласование языковых средств, удержание в памяти достаточно большого объема речевого материала. Это обусловлено сложностью предложенного материала и указывает на необходимость специального целенаправленного обучения детей с ОНР при дизартрии способам рассуждения и оформления его в речевом плане с соблюдением всех норм оформления связного высказывания.

В таблице 1 отражены количественные характеристики выполнения задания серии «**Расскажи**, **что произойдет, если**…» детьми с ОНР при дизартрии после обучения с помощью предложенной методики по формированию речемыслительной деятельности (ЭГ) и дошкольников, составляющих контрольную группу (КГ). Следует отметить, что статистическая обработка результатов не показала статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами, продемонстрировав лишь тенденцию (*χ2=6,56; p=0,08740).* Из этого можно сделать вывод, что речемыслительные задания с опорой на наглядность являются более доступными для детей с речевым недоразвитием и применение методики не оказала значительного влияния на исходный уровень сформированности речемыслительной деятельности как в когнитивном, так и в речевом компонентах (см. табл.1).

*Таблица 1*

*Задание «Расскажи, что произойдет, если…»*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Испытуемые** | **Задания** | **Уровни** |
| **высокий** | **средний** | **низкий** | **критически низкий** |
| Дошкольники с ОНР при дизартрии**ЭГ** | 1 | 16 | 39% | 18 | 45% | 4 | 10% | 3 | 6% |
| 2 | 20 | 50% | 11 | 27% | 9 | 23% | – | – |
| 3 | 16 | 41% | 11 | 28% | 10 | 25% | 3 | 6% |
| 4 | 22 | 56% | 12 | 29% | 6 | 15% | – | – |
| 5 | 15 | 37% | 12 | 30% | 11 | 28% | 2 | 5% |
| Дошкольники с ОНР при дизартрии**КГ** | 1 | 13 | 28% | 11 | 30% | 11 | 30% | 5 | 12% |
| 2 | 14 | 33% | 17 | 45% | 5 | 13% | 4 | 9% |
| 3 | 13 | 32% | 16 | 36% | 11 | 30% | 1 | 2% |
| 4 | 14 | 35% | 17 | 39% | 7 | 19% | 2 | 7% |
| 5 | 11 | 29% | 11 | 30% | 11 | 31% | 4 | 10% |

В качественном плане нами были отмечены следующие особенности: после обучения дети стали более полно учитывать все составляющие предложенные ситуацией и более успешно переводили это в речевой план. При передаче причинно-следственных отношений дошкольники ЭГ более успешно вычленяли существенные признаки, связи и отношения и передавали их в развернутой речевой форме («Если машина проедет по луже, то у людей испачкается одежда из-за брызг», «Если убрать нижний средний кубик, замок сломается»). В своих высказываниях дети ЭГ в большем объеме использовали словоизменение и словообразование. («Воздушный шар лопнет, потому что кактус колючий, а шарик надувной». «Если щенок потянет за скатерть, то посуда упадет на него».) В ряде ответов дети продемонстрировали нестандартность суждений, чего не отмечалось до обучения («Если убрать нижний кубик, то получиться мост»). После включения в коррекционные занятия с ЭГ комплекса речемыслительных упражнений значительно сократилось количество односложных ответов. Дети стали более активно использовать синтаксические конструкции типа «если…то…», «потому что», стремясь составить развернутый, связный рассказ: «Дети играли с шариком, а рядом стоял кактус. Подул сильный ветер и шарик улетел и попал на иголки кактуса. И он лопнул»

Применительно к заданию по восстановлению полноты событий по сюжетному ряду, отмечены следующие особенности: 90 % дошкольников после обучения самостоятельно справились с последовательностью расположения картинок, помощь в виде уточняющих вопросов понадобилась только 10 % испытуемых ЭГ. Количественное распределение результатов, полученное на этапе задания «**Серия с пропущенной картинкой**» представлено в таблице 2.

*Таблица 2*

Задание **«***Серия с пропущенной картинкой***»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Испытуемые** | **Задания** | **Уровни** |
| **высокий** | **средний** | **низкий** | **критически низкий** |
| Дошкольники с ОНР при дизартрии**ЭГ** | 1 | 16 | 41% | 14 | 32% | 8 | 23% | 2 | 4% |
| 2 | 11 | 29% | 17 | 45% | 7 | 21% | 3 | 5% |
| 3 | 17 | 44% | 16 | 40% | 6 | 14% | 1 | 1% |
| 4 | 12 | 28% | 16 | 38% | 10 | 26% | 2 | 4% |
| 5 | 16 | 40% | 17 | 45% | 4 | 10% | 3 | 5% |
| Дошкольники с ОНР при дизартрии**КГ** | 1 | 9 | 22% | 14 | 37% | 12 | 29% | 5 | 12% |
| 2 | 8 | 20% | 10 | 27% | 19 | 48% | 3 | 5% |
| 3 | 21 | 34% | 11 | 30% | 11 | 31% | 3 | 5% |
| 4 | 8 | 20% | 14 | 35% | 13 | 33% | 5 | 12% |
| 5 | 7 | 18% | 12 | 32% | 15 | 38% | 5 | 12% |

При этом улучшилось качество речевого оформления высказывания. Дети более свободно и развернуто строили высказывания, используя все части речи в том числе и редкоупотребительные: наречие, союзы, числительные. («Однажды мальчик пошел за мороженным. Купил три порции мороженного. Съел все и пошел домой. К вечеру у мальчика заболело горло, и он лежал в постели. После этого он больше не ело столько мороженного»). Увеличился объем и активность высказываний в сочетании с наличием в рассказах детей прямой речи у персонажей, чего не было отмечено в ответах детей контрольной группы. («Однажды мальчик Петя пошел на речку и стал рыбачить. Наловил он рыбы. А за ним подсматривал кот. Пока Петя рыбачил кот подкрался и стащил рыбу. Мальчик заметил, что кот съел всю рыбу, разозлился и закричал: «Ай, что ты делаешь». «Мальчик пошел в школу. Там он хорошо отвечал на вопросы, и учительница поставила ему хорошую оценку. Когда он пришел домой, показал тетрадь маме. Мама его похвалила и сказала: «Ты большой молодец»)

Кроме того, 34% детей после обучения не ограничились только составлением рассказа по серии картинок, а продолжили рассуждать, делая выводы относительно построенной ситуации. («Миша купил три мороженных и съел их и потом он заболел. Нельзя есть много холодного»). Это свидетельствует о стремлении детей выйти за рамки ситуативного описания на уровень собственных суждений и умозаключений. При анализе ответов детей, нами отмечено, что после обучения дети используют более развернутые синтаксические конструкции с соблюдением пространственно-временных связей. («Мальчик наловил много рыбы, а кот в это время сидел позади мальчика и потихоньку таскал рыбу. В конце концов кот опрокинул ведро и забрал последнюю рыбу. Тут мальчик заметил это, вскочил и прогнал кота.»).

По сравнению с контрольной группой объем высказываний у дошкольников после обучения с помощью предложенной методики, увеличился в полтора раза и составил в среднем 2,8 предложения (в контрольной группе – 1,7 предложения). Также нами было отмечено снижение количества аграмматизмов в суждениях детей ЭГ. Преимущественно они отмечались в согласовании существительных с числительными («Мальчик съел три пломбиров»). Практически не отмечалась нарушений конструкций предложений, в том числе и в виде инверсии, что было характерным для ответов детей на констатирующем этапе. Еще одной особенностью в речевом оформлении суждений детей после обучения было появление и использование родственных слов («рыба» – «рыбалка» – «рыбачил»), чего не наблюдалось ранее. «Кошка лежала и дремала. И вдруг появилась мышка, она унюхала сыр. Кот услышал мышь, приготовился ее схватить, но мышка тоже увидела кота. Схватила сыр и убежала». «Однажды ежик гулял. На него свалилось яблоко с яблони. Ежик понес его в норку и тут увидел шарик. Ежик подумал, что это яблоко и захотел посадить его на спину. Но шарик лопнул, потому что у ежика были острые иголки».

Количественный анализ, проведенный по результатам выполнения задания «**Вставь пропущенное слово**…» также показал, улучшение качественных характеристик ответов детей ЭГ в сравнении с КГ (*χ2=13,37; p=0,00390).* Однако и после обучения у дошкольников отмечаются трудности воспроизведения целой фразы с первого раза. Для 79% испытуемых потребовалась помощь в виде повторения и уточнения речевого материала (см. табл. 3).

*Таблица 3*

Задание «*Вставь пропущенное слово*»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Испытуемые** | **Задания** | **Уровни** |
| **высокий** | **средний** | **низкий** | **критически низкий** |
| Дошкольники с ОНР при дизартрии**ЭГ** | 1 | 14 | 36% | 17 | 40% | 8 | 22% | 1 | 2% |
| 2 | 21 | 54% | 12 | 29% | 7 | 17% | – | – |
| 3 | 16 | 40% | 10 | 27% | 11 | 30% | 3 | 3% |
| 4 | 17 | 42% | 10 | 25% | 10 | 28% | 4 | 5% |
| 5 | 8 | 22% | 11 | 30% | 17 | 43% | 4 | 5% |
| Дошкольники с ОНР при дизартрии**КГ** | 1 | 7 | 18% | 11 | 30% | 16 | 40% | 5 | 12% |
| 2 | 9 | 24% | 16 | 39% | 12 | 31% | 3 | 6% |
| 3 | 8 | 22% | 13 | 33% | 14 | 35% | 4 | 10% |
| 4 | 11 | 29% | 15 | 38% | 9 | 23% | 4 | 11% |
| 5 | 6 | 16% | 8 | 20% | 19 | 46% | 7 | 18% |

При повторном предъявлении задания дети более успешно воспроизводили получившиеся высказывания. Типичными ошибками были перестановка слов в предложениях (Вместо «Моряк увидел далекий остров, потому что взял в руки бинокль» – «Моряк взял бинокль и увидел остров.») Пропуск слов в предложениях (Вместо «Катя отдернула руку, потому что взялась за горячую металлическую ручку сковородки» – «Катя взяла металлическую ручку и обожглась»). Таким образом, даже выбирая правильное слово для построения умозаключения при повторении фразы, дети испытывали значительные затруднения («Вода в банке поднялась потому что мальчик бросил в нее камни» – «Мальчик бросил в воду камень и разбилась банка»). Трудности возникли также в дифференциации понятий («далекий» – «далеко», «вода поднялась» – «вода пошла вверх»). На наш взгляд, это может быть связанно со снижением объема речеслухового запоминания у детей с ОНР.

При количественном анализе результатов, полученных при выполнении задания **«Ответь на вопрос»** также была обнаружена та же тенденция, что и в предыдущем случае (*χ2=10,05; p=0,01812).* Большинство дошкольников ЭГ продемонстрировали высокий и средний уровень сформированности речемыслительной деятельности в то время как в КГ преобладал средний и низкий уровень при условии оказания им большего объема помощи в виде уточнения понятий, побуждающих и наводящих вопросов, повторных предъявлений задания (см. табл. 4).

*Таблица 4*

Задание «*Ответь на вопрос*»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Испытуемые** | **Задания** | **Уровни** |
| **высокий** | **средний** | **низкий** | **критически низкий** |
| Дошкольники с ОНР при дизартрии**ЭГ** | 1 | 9 | 24% | 18 | 45% | 11 | 27% | 2 | 4% |
| 2 | 5 | 14% | 15 | 38% | 16 | 40% | 4 | 7% |
| 3 | 10 | 25% | 16 | 40% | 13 | 30% | 3 | 6% |
| 4 | 13 | 35% | 17 | 44% | 6 | 16% | 4 | 7% |
| 5 | 9 | 23% | 16 | 39% | 11 | 31% | 4 | 7% |
| Дошкольники с ОНР при дизартрии**КГ** | 1 | 6 | 14% | 12 | 35% | 18 | 43% | 4 | 7% |
| 2 | 4 | 10% | 10 | 25% | 20 | 50% | 6 | 13% |
| 3 | 7 | 18% | 11 | 30% | 17 | 41% | 5 | 11% |
| 4 | 8 | 23% | 12 | 30% | 17 | 41% | 3 | 6% |
| 5 | 9 | 24% | 16 | 39% | 11 | 30% | 4 | 7% |

При качественном анализе ответов детей на вопросы, содержащие проблемную ситуацию, после обучения отмечается улучшение в процессе программирования речевого высказывания, то есть отборе языковых средств для выражения суждений, умозаключений. Увеличилось количество сложносочененных и сложноподченённых предложений. «Мама узнала, что шел дождь, потому что выглянула в окно и увидела лужи, потому что плитка была мокрая, потому что все было мокрое и на деревьях капельки», «Шарики не удержатся друг на друге потому что они круглые».

Синтаксические конструкции, используемые детьми ЭГ стали более развернутыми и последовательными. Дошкольники более успешно устанавливали, как причинно-следственные, так и пространственно-временные отношения, содержащееся в проблемной ситуации («Зимой снег под шубой не растает, потому что холодно. Он растает, когда весна придет». «Снег не растает, потому что шуба – это не солнце»). При установлении причинно-следственных связей дошкольники более активно, чем до обучения использовали конструкции типа «потому что», «для того чтобы…» («Камень упадет быстрее, потому что легкое летит медленно, а тяжелое очень быстро»). 15% детей предваряли свое умозаключение словами: «Я думаю, что…». 37% детей при построении умозаключения употребляли сравнительные обороты с использование союзов: «а», «и», «но». («Столб из железа и гладкий, а дерево, деревянное и шершавое». «Снег бывает зимой, но и лед тоже». «Камень упадет быстрее потому что он тяжелый, а платок легкий и будет падать медленно, как листик с дерева». «На черного котенка рассыпалась мука и он стал беленький как снежок»). Следует отметить возросшую точность употребления лексических средств. Дети практически не испытывали затруднений в выборе подходящих слов, более успешно дифференцировали их по значению. В умозаключениях детей ЭГ возросло количество таких частей речи, как наречие, притяжательные и относительные прилагательные. Использование комплекса речемыслительных упражнений также обеспечило улучшение грамматического оформления связного высказывания. Дети стали более свободно использовать суффиксальный способ словообразования («белый – беленький», «треугольник – треугольный», «дерево – деревянный»). Однако в менее знакомых словах дети продолжали допускать ошибки («столб из бетона – бетоновый», «иголки ежа – ежины иголки»), отмечались единичные ошибки в склонении имен существительных среднего рода.

При изучении результатов, полученных при работе с **рассказом со скрытым смыслом**, предназначенного для оценки степени овладения причинно-следственными и пространственно-временными отношениями на речевом материале, мы опирались на два критерия оценки:

1. Полнота, логичность и последовательность пересказа.
2. Уровень понимания скрытого смысла.

Из 40 дошкольников ЭГ самостоятельно с пересказом справились 36 (90%) испытуемых, 4 (10%) детям понадобилась помощь в виде наводящих вопросов, уточнений и повторного предъявления материала. Полное понимание обнаружилось у 27 (67%) человек (в КГ – у 47% испытуемых). Отсутствие понимания не отмечено ни у одного участника формирующего эксперимента. Количественный анализ показал статистически значимые различия между результатами, полученными в экспериментальной и контрольной группах (*χ2=11,84; p=0,00795)* (см. табл. 5).

*Таблица 5*

Задание *«Рассказ со скрытым смыслом»*

|  |  |
| --- | --- |
| **Испытуемые** | **Уровни** |
| **высокий** | **средний** | **низкий** | **критически низкий** |
| Дошкольники с ОНР при дизартрии**ЭГ** | 18 | 46% | 16 | 39% | 4 | 11% | 2 | 4% |
| Дошкольники с ОНР при дизартрии**КГ** | 13 | 32% | 14 | 35% | 9 | 24% | 4 | 9% |

При оценке качественной составляющей ответов детей, обращает на себя внимание возросшее умение удерживать смысловую связь при передаче содержания рассказа и ответах на вопросы. Анализ приложенной ситуации дошкольники стали проводить более планомерно, сохраняя заданные семантические отношения и устанавливая причинно-следственные связи и отношения всех предложенных составляющих. В пересказах детей появились описание обстановки, состояния и эмоции действующих объектов: «Лев не мог ловить зверей потому что стал старый. Сидел в пещере очень грустный и голодный. И придумал он звать зверей к себе в пещеру чтобы съесть их. Лиса догадалась об опасности по следам, потому что все следы вели в пещеру ко льву, а обратно следов не было. Лиса оказалась хитрее льва потому что догадалась что ее ждет опасность. Не удалось злому льву съесть лису, потому что она хитрее, не зашла в пещеру». После применения предложенной методики, дети успешнее дифференцируют и употребляют глаголы, включающие приставки за-, вы-, подо-, ото- («зашли в пещеру», «отошла от пещеры», «вышли из пещеры»).

У испытуемых КГ сохранились трудности в составлении и использовании конструкций с придаточными предложениями. Эти сложности проявлялись в пропуске, замене союзов, нарушении конструкции предложения в виде инверсии. Характерным для детей КГ было построение высказываний с использованием линейного типа связи предложений с употреблением союзов «и», «а». Еще одним распространённым вариантом внутритекстовой связи у детей с нарушениями речи являлось использование приема перечисления с помощью слов «потом», «после». Следует отметить, что дошкольники КГ редко использовали конструкт «потому что», «для того чтобы» при построении предложений.

В грамматическом оформлении речи детей КГ более частотными по сравнению с ЭГ, были ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежа, множественного числа, достаточно отчетливо проявлялись трудности словообразования.

Умозаключения детей, после включения в коррекционные занятия заданий из методики по формированию речемыслительной деятельности, стали носить более доказательный характер, дети стремились к более развернутым ответам с привлечением всех составляющих предложенной проблемной ситуации. Дети ЭГ гораздо лучше стали использовать способы внутритекстовой связи предложений с учетом временных и причинно-следственных отношений, значительно сократилось количество ошибок в предложном управлении. В ЭГ практически не отмечалось односложных ответов, что свидетельствует о стремлении детей рассуждать и строить развернутые умозаключения, что и являлось целью применения предложенной методики формирования речемыслительной деятельности.

Таким образом, внедрение методики по формированию речемыслительной деятельности дошкольников способствует не только функционально-семантической направленности обучения, усилению семантического аспекта изучения языковых явлений, осознанию семантических операций с готовым языковым материалом, а также развитию способности к его конструированию, трансформации, верификации и последующей оценке, но и содействует устранению речевого нарушения, создает условия для успешного включения дошкольника в социальное взаимодействие, компенсаторно влияет на формирование общей способности к обучению.

***Заключение***

Изучение особенностей речемыслительной деятельности детей с ОНР при дизартрии и результатов экспериментального обучение с применением разработанной нами методики формирования речемыслительной деятельности позволяет определить пути педагогической коррекции психических процессов, усугубляющих речевое недоразвитие. В то время как ориентированность коррекционной работы только на устранение речевой симптоматики без учета системного характера нарушений снижает ее эффективность.

Действенность реализации методики коррекционной работы по формированию речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР при дизартрии проявилась в статистически подтвержденных, количественных и качественных изменениях в состоянии речемыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста как в речевом, так и когнитивном компонентах. А также динамике продвижения большинства детей после экспериментального обучения, с низкого уровня на средний и высокий уровень сформированности речемыслительной деятельности.

Список использованной литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. 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.
3. Баль, Н. Н. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с ОНР на коррекционных занятиях / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Минск : Народная асвета, 2015. – 36 с.
4. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2002. – С. 24-27.
5. Горонина, Т. П. Методика развития речемыслительной деятельности дошкольников с нарушениями речи в процессе коррекционно-педагогической работы / Т. П. Горонина // Пралеска. – 2018. – № 7(323). – С. 8-13.
6. Кислякова, Ю. Н. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи: программа для специальных дошкольных учреждений / Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : НИО, 2007. – 248 с.
7. Леонтьев, А. А. Психологическая структура значения и семантические связи слов / А. А. Леонтьев // Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования. – М. : Наука, 1971. – С. 7-19.
8. Лазаренко, О. И. Комплекс занятий по формированию у детей 5 лет речемыслительной деятельности и культуры устной речи / О. В. Лазаренко, А. В. Ястребова. – М. : АРКТИ, 2001. – С. 3-18.
9. Поддьяков, Н. Н. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой. – М. : Педагогика, 1985. – 200 с.