

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

Пензенский государственный университет  
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и  
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и  
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03  
«Специальное (дефектологическое) образование»  
Профиль подготовки «Логопедия»

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА  
ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

Студент

\_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Кураева Анна Михайловна

Научный руководитель

\_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

к.пс.н. Морозова Н.Л.

Нормоконтролер

\_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

*Работа допущена к защите* (протокол заседания кафедры от \_\_\_\_\_ № \_\_\_\_\_)

Заведующий кафедрой

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Л.Н. Корчагина

*Работа защищена с отметкой* \_\_\_\_\_ (протокол заседания ГЭК от \_\_\_\_\_ № \_\_\_\_\_)

Секретарь ГЭК

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВВЕДЕНИЕ.....                                                                                                           | 3  |
| ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ<br>ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В<br>СОВРЕМЕННОЙ ЛОГОПЕДИИ |    |
| 1.1. Клинические особенности детского церебрального паралича.....                                                       | 6  |
| 1.2. Развитие связной речи в онтогенезе.....                                                                            | 12 |
| 1.3. Особенности связной речи дошкольников с детским церебральным<br>параличом.....                                     | 14 |
| ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ<br>СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ<br>ПАРАЛИЧОМ      |    |
| 2.1. Организация и методика экспериментального исследования.....                                                        | 19 |
| 2.2. Анализ результатов экспериментального исследования.....                                                            | 25 |
| ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С<br>ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ                                 |    |
| 3.1. Организация и задачи формирующего эксперимента.....                                                                | 38 |
| 3.2. Содержание экспериментального обучения.....                                                                        | 38 |
| 3.3. Результаты контрольного эксперимента.....                                                                          | 47 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....                                                                                                         | 54 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....                                                                                                  | 56 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ.....                                                                                                         | 59 |

## ВВЕДЕНИЕ

Детский церебральный паралич является тяжелым заболеванием центральной нервной системы. При этом заболевании поражаются те мозговые структуры, при помощи которых осуществляются произвольные движения, нарушается взаимодействие систем регуляции произвольных и непроизвольных движений в скелетной и речевой мускулатуре. Вследствие чего оказывается пагубное воздействие на развитие ребенка, в том числе и речевое. Частота речевых нарушений у детей с детским церебральным параличом варьируется до 80%.

Изучением данной проблемы занимались многие специалисты, такие как М.В. Ипполитова, Р.Д. Бабенкова, Е.М. Мастюкова, Л.О. Бадалян, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько и другие.

В своих работах Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова описали особенности речевого развития ребенка с детским церебральным параличом на всех стадиях его развития. Они отмечают, что доречевое и речевое развитие этих детей идет в замедленном темпе.

Л.О. Бадалян считал что, помимо поражения мозговых структур, на речевое развитие ребенка влияет «малая занятость больных детей предметно-практической деятельностью, сравнительно небольшой жизненный опыт и общение с весьма ограниченным кругом лиц». К неблагоприятным факторам он также отнес неправильное воспитание по типу гиперопеки, в результате которого у ребенка угасает потребность в общении. Отрицательно сказываются на развитии речи и реактивные состояния, возникающие при изменении привычного образа жизни.

При детском церебральном параличе отмечается задержка и нарушение формирования всех сторон речи: фонетико-фонематической стороны, лексики, грамматики, связной речи.

Нарушения связной речи у детей с церебральными параличами достаточно полиморфны. Л.О. Бадалян отмечает в одних случаях

недостаточность смыслового уровня организации связной речи. В этом случае дети с трудом подбирают нужные слова и называют предметы, их связная речь упрощена. В других случаях возможна сниженная мотивация речевого высказывания, недостаточная направленность речевой деятельности. Все это приводит к затруднениям связной речи.

Исходя из вышеизложенного, необходимо отметить всю важность проведения логопедических занятий с дошкольниками с детским церебральным параличом. Немаловажное место в работе должно отводиться развитию связной речи.

**Объект исследования** – состояние связной речи у дошкольников с детским церебральным параличом.

**Предмет исследования** – методы и приемы, направленные на развитие связной речи у дошкольников с детским церебральным параличом.

**Цель исследования** заключается в изучении особенностей связной речи дошкольников с детским церебральным параличом и ее развитие на логопедических занятиях.

Для достижения этой цели были поставлены следующие **задачи**:

- Выявление особенностей связной речи у дошкольников с детским церебральным параличом, посредством изучения научной литературы;
- Подбор методического материала для проведения обследования связной речи дошкольников с детским церебральным параличом;
- Проведение исследования особенностей связной речи дошкольников с детским церебральным параличом, с последующим анализом полученных результатов;
- Проведение экспериментального обучения дошкольников с детским церебральным параличом;
- Проведение контрольного эксперимента с целью выявления эффективности экспериментального обучения.

**Гипотеза** – логопедическая работа, с использованием различных методик и приемов, способствует развитию связной речи дошкольников с детским церебральным параличом.

**Методы исследования:**

- анализ научной литературы;
- наблюдение;
- сравнение;
- эксперимент;
- качественный и количественный анализ полученных результатов

исследования.

**Практическая значимость** исследования состоит в подборе методов, приемов, способствующих развитию связной речи дошкольников с детским церебральным параличом, по выявленным в ходе экспериментального изучения направлениям.

# **ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В СОВРЕМЕННОЙ ЛОГОПЕДИИ**

## **1.1. Клинические особенности детского церебрального паралича**

Термин детский церебральный паралич существует уже более столетия. Но изначально использовался другой термин – «болезнь Литтла». Такое название было предложено в честь британского хирурга-ортопеда Уильяма Джона Литтла, который в середине XIX века первым установил причинную связь между осложнениями во время родов и нарушениями умственного и физического развития детей после рождения.

Детский церебральный паралич как отдельную нозологическую форму, объединяющую разнообразные моторные нарушения церебрального происхождения. Термин «детские церебральные параличи» объединяет «те патологические состояния, которые уже давно известны, и в которых над параличом преобладает мышечная ригидность или спонтанные мышечные подергивания».

В словаре-справочнике В.П. Дудьева [11] «Психомоторика» дается такое определение термина. Детский церебральный паралич – объединенное название различных клинических синдромов, которые возникают в результате аномалий развития и разных патологических процессов, развивающихся в мозге перинатально или в раннем детском возрасте.

Л.В. Кузнецова предложила такое определение термина [14]. Детский церебральный паралич – это группа двигательных нарушений, возникающих при поражении двигательных систем головного мозга и проявляющихся в недостатке или отсутствии контроля со стороны ЦНС за функционированием мышц.

Одной из причин появления детского церебрального паралича является поражение мозга в период внутриутробного развития плода. К этому могут привести острые и хронические заболевания матери, вредные привычки

родителей, психологический дискомфорт, интоксикации, ушибы и травмы, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности, внутриутробная гипоксия или асфиксия плода.

Уильям Литтл [31] считал главной причиной детского церебрального паралича родовую травму и/или гипоксию в родах, которые вызывают повреждения головного мозга рождающегося ребенка.

Так же можно выделить третью группу причин, способствующих возникновению детского церебрального паралича. К таким причинам можно отнести те, которые пагубно повлияли на ребенка в первый год его жизни (ранний постнатальный период). Это и нейроинфекции, и травмы, и другое.

Наибольшее значение в возникновении детского церебрального паралича придается поражению мозга во внутриутробном периоде и в момент родов. Из каждых 100 случаев ДЦП 30 возникает внутриутробно, 60 – в момент родов и только 10 – после рождения (Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, Н.М. Всеволожская, 1980) [3]. При этом асфиксия новорожденного и родовая травма считаются основными причинами детского церебрального паралича. Среди предрасполагающих факторов наиболее часто называют недоношенность и переношенность, эндокринные и сердечнососудистые заболевания матери.

Детский церебральный паралич не считается наследственным заболеванием, но многие исследователи говорят о наличии неблагоприятной наследственности как о предрасполагающем к детскому церебральному параличу факторе. Частота церебрального паралича, по разным данным, составляет 2-6 случаев на 1000 человек.

В зависимости от повреждения определенных систем мозга возникают различные двигательные расстройства. В связи с этим выделяют 5 форм детского церебрального паралича [16, 14, 31, 25]:

- Спастическая диплегия
- Двойная гемиплегия
- Гемипаретическая форма

- Гиперкинетическая форма
- Атонически-астатическая форма

Спастическая диплегия (болезнь Литтла, или синдром Литтла) – тетрапарез с преимущественным поражением нижних конечностей. При этой форме резко повышен мышечный тонус по типу спастичности в приводящих мышцах бедра и разгибателях. Ноги приведены одна к другой, часто перекрещены, стопы в положении подошвенного сгибания. В меньшей степени страдают верхние конечности, особенно проксимальные отделы. Движения в кистях чаще сохранены. В некоторых случаях наступает поражение черепных нервов, проявляющееся косоглазием, сглаженностью носогубных складок, отклонением языка в сторону. Чувствительность и функция тазовых органов в норме. Сухожильно-надкостничные рефлексy повышены, особенно в ногах. Вызываются патологические рефлексy группы Бабинского и Россолимо. У 25% больных наблюдаются атетоидные или хореоатетоидные гиперкинезы, особенно в дистальных отделах конечностей. Гиперкинезы усиливаются во время движений и при волнении, уменьшаются в покое и исчезают во сне. Психика поражается меньше, чем при других формах детского церебрального паралича. Судорожные припадки наблюдаются у части больных. Болезнь проявляется вскоре после рождения: дети малоподвижны при пеленании и купании, при попытке согнуть или разогнуть ножки отмечается резкое сопротивление из-за высокого мышечного тонуса. Запоздывает развитие статических функций: дети поздно начинают держать головку, сидеть, стоять, при стоянии опираются только на пальчики. При легких формах и длительном комплексном лечении больной к 3-5 годам начинает ходить. Во время ходьбы ноги максимально разогнуты, прижаты одна к другой, колени трутся друг о друга, ребенок ходит только на кончиках пальцев. При отсутствии лечения могут появиться контрактура коленных и голеностопных суставов, деформация стоп, что делает ходьбу невозможной.

Спастическая диплегия – это наиболее часто встречающаяся форма детского церебрального паралича.

Можно выделить две характерные позы больных спастической диплегией при вертикализации:

- поза тройного сгибания, при которой голова и туловище наклонены вперед, ноги согнуты в тазобедренных и коленных суставах, опора – на передние отделы стоп;
- поза балерины, при которой голова и туловище наклонены вперед, ноги согнуты в тазобедренных и разогнуты в коленных суставах, опора – на передние отделы стоп.

Двойная гемиплегия – самая тяжелая форма детского церебрального. Двойная гемиплегия – это тетрапарез с преимущественным поражением рук, иногда в такой же степени и ног. У больных детей уже в периоде новорожденности высокий мышечный тонус, преимущественно по типу ригидности. Резко выражены шейный (симметричный и асимметричный) и лабиринтный тонические рефлексы, с возрастом нарастающие и не сменяющиеся на лабиринтные установочные рефлексы. Ребенок не может самостоятельно сидеть, стоять и ходить. Лишь при умеренно выраженной гипертонии мышц крайне редко дети к 2-3 годам сидят самостоятельно. У половины больных поражены черепные нервы (атрофия дисков зрительных нервов, косоглазие, снижение слуха). Характерны псевдобульбарные расстройства, тяжелая дизартрия, нарушение жевания и глотания, гиперсаливация. В 40% случаев уже на втором полугодии жизни к спастическому тетрапарезу присоединяются постепенно нарастающие хореоатетодные гиперкинезы. Рано возникают контрактуры, прежде всего в лучезапястных и голеностопных суставах. В 80% случаев нарушается психика – наблюдается олигофрения в степени имбецильности или идиотии.

Реабилитационный потенциал таких детей низкий. Этим больным недоступны даже элементы самообслуживания. Большинство больных двойной гемиплегией страдает эпилептическими приступами. Однако

бывают случаи, когда тяжелую форму спастической диплегии ошибочно расценивают как двойную гемиплегию. В таких случаях при настойчивом лечении удастся не только уменьшить степень выраженности двигательных расстройств, но и добиться улучшения психического и речевого развития.

Гемипаретическая форма проявляется парезом или параличом одной половины тела, преимущественно страдает рука. Мышечный тонус в руке высокий, она согнута и локтевом суставе, приведена к туловищу; кисть опущена и сжата в кулак. Если ребенок не пользуется пораженной рукой, то со временем наблюдается ее укорочение, уменьшение в объеме. Нога разогнута в коленном суставе, стопа опущена. Часто наблюдаются содружественные движения (синкинезии) – поднятие пораженной руки вверх при любом физическом напряжении, размашистые движения ею при ходьбе. Часто обнаруживаются легкие изменения глазодвигательного, лицевого, подъязычного нервов. Чувствительность нарушается редко. Часто отмечаются выраженные нарушения психики со снижением интеллекта от дебильности до идиотии. Часто появляются судорожные припадки, которые ведут к дальнейшему снижению интеллекта и изменению личности.

При самостоятельной ходьбе таких детей походка характерно изменена: из-за несоответствия длины ног здоровой и пораженной стороны и перекаса таза здоровая нижняя конечность как бы «подстраивается» под больную, отмечается избыточное сгибание здоровой ноги в коленном суставе и, как правило, переразгибание паретичной ноги в коленном суставе в период опоры. В паретичной нижней конечности отсутствует тыльное сгибание стопы, опора осуществляется на передний отдел стопы. Рука пораженной стороны, как правило, согнута в локтевом суставе, приведена к туловищу и не участвует в акте ходьбы, не выполняет содружественных (реципрокных) движений в процессе ходьбы. Мышцы конечностей паретичной стороны, как правило, гипотрофичны.

При гиперкинетической форме детского церебрального паралича преимущественно поражаются подкорковые отделы мозга.

Гиперкинетическая форма характеризуется двигательными расстройствами, проявляющимися в виде насильственных непроизвольных движений – гиперкинезов. Они возникают непроизвольно, исчезают во сне и уменьшаются вдвое, усиливаются при движении и волнении, утомлении и эмоциональном напряжении. Гиперкинезы могут быть различными: быстрые размашистые, отрывистые называются хореическим гиперкинезом, медленные червеобразные – атетозом. Нередко наблюдается хореоатетоз. Гиперкинезы в руках и мимической мускулатуре лица преобладают над гиперкинезами в ногах. Атетоидный гиперкинез преобладает в пальцах, кистях рук, хореический – в мышцах шеи, туловища, проксимальных (расположенных ближе к туловищу) отделах конечностей.

Поскольку расход энергии при непроизвольных движениях значительно возрастает, у многих детей, страдающих гиперкинетической формой церебрального паралича, отмечается дефицит массы тела. Этому также способствуют нарушения функции вегетативной нервной системы.

Изменения интеллекта и судорожные припадки обнаруживаются значительно реже, чем при других формах детского церебрального паралича. Произвольные движения таких больных неловкие, некоординированные, порывистые, что обусловлено наличием гиперкинезов. Характерно нарушение речи по типу экстрапирамидной дизартрии. Речь невнятная, растянутая, прерывистая, невыразительная. Из-за речевых расстройств дети с нормальным интеллектом не могут обучаться в общеобразовательной школе. Данная форма часто обусловлена несовместимостью крови матери и плода по резус-фактору или группе крови.

При атонически-астатической форме поражается мозжечковая система мозга, которая регулирует координацию движений и равновесие. При повреждении данной системы двигательные нарушения проявляются в основном в виде мозжечковой атаксии. Атонически-астатическая форма характеризуется низким мышечным тонусом и нарушением координации движений. Признаки заболевания проявляются очень рано. Такие больные

поздно начинают стоять и ходить. Движения у них порывистые, чрезмерные, неловкие, некоординированные. Походка шаткая, неуверенная, с широко расставленными ногами.

У этих детей часто отмечается нарушение ритма движений.

При тонких целенаправленных движениях тремор рук затрудняет выполнение произвольных действий. Тремор и нарушения координации движений сказываются на формировании навыка письма: буквы «пляшут», они неровные и чрезмерно большие, письмо прерывистое.

Речь расстраивается, теряет плавность, становится прерывистой, монотонной и медленной. Ударения в ней расставляются не по смыслу: слова разделены равномерными интервалами.

В половине случаев у детей с атонически-астатической формой детского церебрального паралича отмечается олигофрения в степени дебильности и имбецильности.

## **1.2. Развитие связной речи в онтогенезе**

Развитие связной речи не носит спонтанный характер, а происходит постепенно в процессе развития ребенка [4, 30].

Первые успехи отмечаются уже в 1г.3мес. – 1г. 8мес., когда происходит усвоение предложений из аморфных слов-корней. В данный период ребенок может употреблять следующие предложения: «ма, да» – «мама, дай», «да яба» – «дай яблоко». Особенность данного успеха является не правильное фонетическое оформление слов, а именно умение построить короткое предложение из нескольких лепетных слов.

Объективным показателем правильного хода развития речи служит появление к 2-м годам первых форм фраз. В этот период дети наиболее активны в играх. Этот процесс заключается не только в манипуляциях с игрушками, но и оречевлении своих действий. К двум годам речь становится

основным средством общения со взрослыми. Язык жестов и мимики начинает постепенно угасать.

К концу второго года фразовая речь приобретает некоторые особенности. Во-первых, большая часть предложений строится в утвердительной форме, а во-вторых они имеют своеобразную структуру, при которой «главное» слово ставится в начало предложения. Фразовая речь данного периода получила название элементарной фразовой речи [4].

Постепенно появившиеся навыки развиваются. И уж к трем годам у ребенка появляется умение правильно связывать различные слова в одно предложение. В его речи все чаще встречаются не только простые двухсложные фразы, но и сложные, с использованием союзов, падежных форм существительных, единственного и множественного числа. Увеличивается и число используемых частей речи. Все чаще, наряду с существительными и глаголами, можно встретить и прилагательные.

Начиная с четырехлетнего возраста фразовая речь ребенка усложняется. Количество слов в предложении увеличивается. В среднем оно состоит из 5-6 слов. Происходит постепенный переход от простой фразы к сложной, а именно, в речи появляются сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Естественно, в конструкции этих предложений встречаются ошибки в виде пропуска и перестановки слов, пропуска и замены союзов. Однако, по данным В.И. Ядэшко [10], уже 8% от общего объема предложений – это сложные предложения. В этот период времени ребенок легко запоминает и рассказывает стихи, сказки.

Следующий этап развития связной речи знаменуется появлением у ребенка способности к контекстной речи. То есть ребенок может самостоятельно создавать текстовое сообщение. Его высказывание начинает напоминать по форме короткий рассказ.

Составить рассказ по картинке, серии картин, по игрушке дети могут уже в 6 лет. В этом возрасте у них формируется умение составлять рассказ по памяти, на заданную тему или же из личного опыта, пересказывать.

К седьмому году жизни дети полностью овладевают разговорно-бытовым стилем речи.

### **1.3. Особенности связной речи дошкольников с детским церебральным параличом**

Изучению связной речи детей с детским церебральным параличом посвящено много исследований, проведенных такими специалистами как Е.М. Мастюкова [13, 19, 20], М.В. Ипполитова [13, 20], Г.В. Бабина [2], Л.О. Бадалян [3], И.Ю. Левченко [15], О.Г. Приходько [15] и другие. При ДЦП отмечается задержка и нарушение формирования всех сторон речи: лексической, грамматической и фонетико-фонематической, в том числе и связной речи. Различные нарушения двигательной сферы обуславливают разнообразие речевых расстройств. Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова отмечают, что для каждой формы детского церебрального паралича характерны специфические нарушения речи [20]. При ДЦП речевые расстройства затрудняют общение детей с окружающими и отрицательно сказываются на всем их развитии.

Особенности связной речи у детей со спастической диплегией и гемипаретической формой церебрального паралича [14, 16, 17].

Сложный процесс кодирования речевого сообщения при данных формах церебрального паралича наиболее часто нарушается на уровне перехода семантической программы в поверхностно-синтаксические структуры или в линейно развернутое речевое высказывание. При этом остаются сохранными мотив, замысел, внутренняя речь.

Выделяется два основных варианта особенностей формирования связной речи при спастической диплегии и гемипаретической форме церебрального паралича:

- нарушения синтагматической организации речевого высказывания
- нарушение его парадигматической структуры.

У дошкольников со спастической диплегией (с преимущественном поражении правых конечностей) имеют наибольшую выраженность нарушения синтагматической организации речевого высказывания. Ведущим звеном в структуре дефекта у этих детей является нарушение формирования спонтанной развернутой речи. Дети с данной формой церебрального паралича не испытывают трудностей в понимании обращенной к ним речи. Дети имеют достаточный по объему словарный запас, грамматически правильно строят простые предложения, могут повторить слова, серии слов и простые предложения. Затруднения же дети испытывают в самостоятельной повествовательной речи.

Дети с такими формами церебрального паралича испытывают сложности при составлении развернутого ответа на вопрос. Еще более сложно для них составить рассказ, написать сочинение на заданную тему, пересказать содержание рассказа или же сюжетной картины.

Составленные ими рассказы не отличаются развернутостью. Они предельно коротки и состоят из 2-3 предложений. По мере обучения таких детей количество предложений увеличивается медленно. У некоторых же детей может наблюдаться нарушение в последовательности предложений, что в конечном итоге приводит к нарушению смысла высказывания.

Более легким вариантом для детей со спастической диплегией и гемипаретической формой является работа с наглядным материалом. Детям проще составить рассказ по серии сюжетных картин, чем на определенную заданную тему. Также упрощает работу использование плана рассказа.

Так же можно выделить детей двигательно беспокойных. Такие дети много и охотно говорят, при этом употребляют достаточно длинные предложения. Но эти фразы понят характер эхоталии, механического

подражания речи взрослых. Собственная связная речь данной категории детей грубо нарушена.

У некоторых детей со спастической диплегией и гемипаретической формой церебрального паралича трудность речевого высказывания обусловливается нарушением его грамматической структуры. Словарный запас ограничен, особенно предикативный словарь. При просьбе составить рассказ на заданную тему, по картине и т.д. дети в своей речи употребляют только отдельные слова, в основном, существительные. Глаголы же употребляются редко, за исключением известных обиходных, которые задастую употребляются в неопределенной форме. Кроме нарушения предикативной функции речи у таких детей отмечается общая несформированность грамматической стороны речи. Дети с данными формами церебрального паралича не употребляют или пропускают в своих высказываниях служебные части речи, что негативно отражается на связной речи.

Особенности связной речи у детей с гиперкинетической формой церебрального паралича [14, 16, 17].

Для детей с этой формой церебрального паралича характерны трудности в оформлении связной речи. Речь таких детей замедленна, маловыразительна, носит затухающий характер. Иногда речь может прерываться из-за тонических спазмов в речевой мускулатуре. Так же можно отметить негативность стрессовой ситуации, благодаря которой, ребенок не может произнести ни слова.

Специфика недостаточности последней проявляется в относительно избирательной несформированности фонематических противопоставлений. Согласно А.Р. Лурия, фонематическая организация языка основывается на системе звуковых и артикуляторных противопоставлений.

Можно отметить и то, что, чем более сознательно ребенок пытается найти нужную артикуляцию, тем больше он испытывает затруднений. Если

же ребенок меньше акцентирует на этом свое внимание, тем меньше трудностей, ребенок произносит слова и отдельные фразы.

Особенности связной речи при атонически-астатической форме церебрального паралича [14, 16, 17].

Особенности формирования связной речи при атонически-астатической форме церебрального паралича в первую очередь связаны с нарушением целенаправленной речевой деятельности. Можно выделить два варианта.

При первом варианте у детей с данной формой детского церебрального паралича отмечается снижение мотивации при выполнении любой деятельности, в том числе и речевой. Такие дети пассивны, малоинициативны, они не проявляют активность, не испытывают потребность в речевом общении. При работе с ними детей постоянно нужно подбадривать, побуждать к речевому общению, хотя речевые навыки развиты в достаточной степени.

При втором варианте у детей с атонически-астатической формой отмечается высокий уровень развития мотивации, но целенаправленность деятельности в значительной степени нарушена. Дети, имеющие данную форму церебрального паралича, охотно вступают в контакт со взрослыми. Страдает же последовательность изложения мыслей. При составлении рассказа дети легко и часто «соскальзывают» с основной темы, переходя ко второстепенным мыслям. Эти же особенности и сказываются на понимании связной речи. При передаче содержания прослушанных рассказов, прочитанных текстов дети не удерживают основную смысловую схему. Они легко отвлекаются от основного содержания рассказов. Их высказывания непоследовательны. Ответы импульсивны.

Л.О. Бадалян [3] считал что, помимо поражения мозговых структур, на речевое развитие ребенка влияет «малая занятость больных детей предметно-практической деятельностью, сравнительно небольшой жизненный опыт и общение с весьма ограниченным кругом лиц». К неблагоприятным факторам он также отнес неправильное воспитание по типу гиперопеки, в результате

которого у ребенка угасает потребность в общении. Отрицательно сказываются на развитии речи и реактивные состояния, возникающие при изменении привычного образа жизни.

При детском церебральном параличе отмечается задержка и нарушение формирования всех сторон речи: фонетико-фонематической стороны, лексики, грамматики, связной речи.

Нарушения связной речи у детей с церебральными параличами достаточно полиморфны. Л.О. Бадалян [3] отмечает в одних случаях недостаточность смыслового уровня организации связной речи. В этом случае дети с трудом подбирают нужные слова и называют предметы, их связная речь упрощена. В других случаях возможна сниженная мотивация речевого высказывания, недостаточная направленность речевой деятельности. Все это приводит к затруднениям связной речи.

Исходя из выше сказанного, можно сделать следующий вывод.

Детский церебральный паралич является одним из самых распространенных нарушений. Изучением данной патологии занимались многие специалисты, такие как В.П. Дудьев, Л.В. Кузнецова, А. Данилова, Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова, Г.В. Бабина, Л.О. Бадалян, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько и другие. Ими были выделены и охарактеризованы формы церебрального паралича, группы причин, приводящие к данному нарушению.

У детей с детским церебральным параличом, помимо нарушений двигательной, эмоционально-волевой сфер, отмечаются и речевые нарушения. Их частота варьируется до 80%. Можно отметить и то, что нарушаются все стороны речи: лексическая, грамматическая, фонетико-фонематическая, в том числе и связная речь. Для каждой формы паралича характерны специфические нарушения связной речи.

## ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

### 2.1. Организация и методика экспериментального исследования

Анализ литературы позволил нам сформулировать цель и задачи экспериментального изучения.

Цель – изучить особенности связной монологической речи дошкольников с детским церебральным параличом.

Задачи:

- Изучение документации на каждого ребенка
- Подбор методического материала для проведения обследования связной речи дошкольников с детским церебральным параличом;
- Проведение исследования особенностей связной речи дошкольников с детским церебральным параличом, с последующим анализом полученных результатов

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 37 г. Кузнецк, Пензенской обл. с сентября по октябрь 2019 г. В экспериментальную группу вошли 5 детей из подготовительной группы с детским церебральным параличом (Таблица 1).

**Таблица 1**

#### *Характеристика детей экспериментальной группы*

| № | Инициалы | Возраст | Заключение ПМПК                    | Примечание                          |
|---|----------|---------|------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 | Н. Д.    | 6 лет   | ДЦП, атонически-астатическая форма | СНР II ур, дизартрия, ЗПР           |
| 2 | С. С.    | 7 лет   | ДЦП, спастическая диплегия         | ОНР III ур, стертая форма дизартрии |
| 3 | М. М.    | 6 лет   | ДЦП, правосторонний гемипарез      | ФФН                                 |
| 4 | В. Д.    | 6 лет   | ДЦП, спастический тетрапарез       | СНР II ур, ЗПР                      |
| 5 | Н. С.    | 6 лет   | ДЦП, спастический тетрапарез       | СНР III ур, ЗПР                     |

По результатам наблюдения за детьми в процессе эксперимента и изучения речевых карт нами были выявлены следующие характеристики детей, зафиксированные в таблицах 2 и 3.

**Таблица 2**

***Характеристика детей экспериментальной группы***

| Н. Д.                             | С. С.                             | М. М.                             | В.Д.                                                                                      | Н. С.                                    |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| <b>Контактность</b>               |                                   |                                   |                                                                                           |                                          |
| Избирательная                     | Легко и быстро вступает в контакт | Легко и быстро вступает в контакт | Вступает в контакт не сразу, с большим трудом, не проявляет заинтересованности в контакте | Избирательная                            |
| <b>Эмоционально-волевая сфера</b> |                                   |                                   |                                                                                           |                                          |
| Пассивность, инертность           | Активность, бодрость              | Активность, бодрость              | Пассивность, инертность                                                                   | Избалованность, колебание настроения     |
| <b>Внимание</b>                   |                                   |                                   |                                                                                           |                                          |
| Достаточно устойчивое             | Достаточно устойчивое             | Достаточно устойчивое             | Низкая концентрация и переключаемость                                                     | Низкая концентрация и переключаемость    |
| <b>Работоспособность</b>          |                                   |                                   |                                                                                           |                                          |
| Достаточная                       | Достаточная                       | Достаточная                       | Сниженная                                                                                 | Сниженная                                |
| <b>Дыхание</b>                    |                                   |                                   |                                                                                           |                                          |
| Не ровное, не ритмичное           | Свободное                         | Свободное                         | Не ровное не ритмичное. Ротовой выдох укорочен, вдох не глубокий                          | Ротовой выдох укорочен, вдох не глубокий |

Таблица 3

*Характеристика детей экспериментальной группы*

| Степень разборчивости речи                                   |                             |                                  |                                                              |                                                              |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Невнятная, смазанная, малопонятная для окружающих            | Неразборчивость не нарушена | Несколько снижена, речь нечеткая | Невнятная, смазанная, малопонятная для окружающих            | Несколько снижена, речь нечеткая                             |
| Голос                                                        |                             |                                  |                                                              |                                                              |
| Истощающий, глухой, сдавленный, хриплый                      | Сильный, звонкий голос      | Сильный, звонкий голос           | Тихий, слабый, истощающий, хриплый, дрожащий                 | Дрожащий                                                     |
| Мелодико-интонационная сторона речи                          |                             |                                  |                                                              |                                                              |
| Нарушение интонационного оформления, голос не модулированный | Норма                       | Норма                            | Нарушение интонационного оформления, голос не модулированный | Нарушение интонационного оформления, голос не модулированный |
| Темп                                                         |                             |                                  |                                                              |                                                              |
| Брадилалия                                                   | Норма                       | Норма                            | Брадилалия                                                   | Норма                                                        |
| Ритм                                                         |                             |                                  |                                                              |                                                              |
| Растянутый                                                   | Норма                       | Норма                            | Растянутый                                                   | Норма                                                        |

У детей отсутствует нарушение слуха. Зрение нарушено у всех в той или иной степени (косоглазие, ограничение полей зрения).

У всех детей проявляются нарушения в мелкой и артикуляционной моторике, лексико-грамматическом строе, звукопроизношения.

В основу экспериментального исследования положена методика, разработанная В.П. Глуховым [7], которая состоит из следующей серии заданий:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам («картинки-действия» по терминологии Л.С. Цветковой);
- составление предложения по трем картинкам, связанным тематически;

- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;
- сочинение рассказа на основе личного опыта;
- придумывание рассказа на заданную тему.

Первое задание: составление предложений по отдельным ситуационным картинкам. Это задание способствует определению возможностей ребенка составить правильное, логичное высказывание на уровне фразы. В качестве наглядного материала предлагались картинки, иллюстрирующие взаимодействие двух предметов. В своем обследовании мы использовали картинки, по которым можно составить следующие предложения:

- «Девочка рисует картину»;
- «Мальчик катается на санках»;
- «Кот ловит мышку»;
- «девочка моет посуду»;
- «Мальчик собирает огурцы».

Показывались по очереди каждая картинка с инструкцией «Скажи, что здесь нарисовано?». По результатам задания определялась возможность ребенка устанавливать смысловые предикативные отношения и предавать их во фразе. В случаях если же фразового ответа не следовало, то использовались наводящие вопросы, непосредственно указывающие на действие, изображенное на картинке. Использовалась следующая формулировка наводящего вопроса: «Что делает девочка / мальчик / кот?». При анализе полученных результатов обращалось внимание на особенности составленных фраз. Соответствуют ли они смыслу иллюстрируемого содержания, правильно ли грамматически построены, какие аграмматизмы присутствуют и другое.

Второе задание: составление предложений по трем картинкам, связанным тематически. Это задание направлено на выявление способности ребенком, устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и

фиксировать их в законченной фразе. Вначале ребенку предлагалось поочередно назвать картинки, а затем составить такое предложение, в котором упоминались бы все три предмета. Вспомогательный вопрос «Что сделала девочка» облегчал ситуацию для ребенка. В ситуации, когда ребенок составлял предложение только по одной – двум картинкам, повторялось задание с указанием пропущенного предмета. При проведении анализа результатов учитывалось наличие фразы, соответствующей предлагаемому заданию, качества фразы, характер оказываемой помощи ребенку. В нашем исследовании мы использовали следующие группы картинок:

- «Девочка», «корзина», «лес»;
- «Удочка», «мальчик», «пруд»;
- «Еж», «лес», «мальчик»;
- «Девочка», «лейка», «цветы»;
- «Мама», «книга», «девочка»;
- «Врач», «лекарства», «мальчик».

Следующие задания направлены на собственно монологическую речь детей. Соответственно, целью этих заданий являлось определение уровня сформированности и особенностей связной монологической речи. При оценке выполнения задания учитывалось степень самостоятельности, объем рассказа, связанность, последовательность, полнота изложения, смысловое соответствие исходному материалу, особенности фразовой речи, наличие и характер грамматических ошибок. В ситуации возникновения трудностей эффективно использовались наводящие, уточняющие вопросы, побуждающие детей к ответу.

В качестве третьего задания использовался пересказ текста. Цель данного задания – выявление возможности детей воспроизводить небольшие по объему и простые по структуре литературные произведения. В своей работе мы отдали предпочтение сказке «Репка». Работа начиналась с прочтения текста произведения. Текст читался два раза. При анализе результатов обращалось внимание на полноту передачи содержания текста,

наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности пересказа, наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа.

Четвертое задание, использовавшееся в обследовании: составление рассказа по картинке или по серии сюжетных картин. Данное задание способствовало выяснению возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ, опирающийся на одну сюжетную картину или серию картин. При обследовании мы использовали серию из четырех картин. Работу начиналась с последовательного изучения картинок, объяснения значения отдельных деталей изображения. Далее ребенок выстраивал правильную последовательность развития событий и составлял собственный рассказ. При затруднениях, помимо наводящих вопросов, применялось жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь. Все это эффективно влияло на преодоление различных преград. При анализе составленных рассказов учитывались не только общие критерии оценки, но и наличие смыслового соответствия содержания рассказа содержанию картин, логической связи между картинками-эпизодами.

В обследовании использовались следующие серии картин:

- «Скворцы прилетели!»
- «Как помочь птицам зимой?»

Предпоследнее, пятое задание – составление рассказа на основе личного опыта. Целью данного задания являлось выявление индивидуального уровня и особенностей владения связной речью при передаче своих жизненных впечатлений. Перед ребенком ставилась задача составить рассказ на близкую для него тему. При анализе полученных рассказов акцентировалось внимание на особенностях фразовой речи, степени информативности рассказа, количестве значимых элементов. Определение количества информативных элементов и их характера позволяло судить о степени полноты отражения темы рассказа.

Заключительное задание – придумывание рассказа на заданную тему. Для реализации этого задания использовалась сюжетная картинка, по содержанию которой определялись, совместно с логопедом, основные моменты будущего рассказа. Далее ребенок, с учетом предыдущей совместной работы, составлял свой рассказ. При объяснении задания ребенку говорилось о том, что он сам должен сочинить свой собственный рассказ на эту тему, не беря за основу уже существующие произведения. При анализе работ детей обращалось внимание на структуру рассказа, особенности монологической речи и наличие элементов собственного творчества.

Полученные результаты оценивались по пяти бальной системе.

- «1» – задание не выполнено;
- «2» – низкий результат;
- «3» – недостаточный результат;
- «4» – удовлетворительный результат;
- «5» – хороший результат.

## **2.2. Анализ результатов экспериментального исследования**

Проанализировав результаты первого задания (составление предложений по отдельным ситуативным картинкам) мы получили следующие данные, занесенные в таблицу 4.

С данным заданием полностью справился только один ребенок. М. М. самостоятельно составил грамматически правильные предложения, при этом помощь со стороны обследующего не требовалась. Пауз в речи ребенка не наблюдалось, как и в самих предложениях, так и после предъявления картинок. *«Девочка рисует куклу». «Кошка гоняется за мышкой».*

Остальным же детям, при составлении предложений, оказывалась помощь. Она заключалась в помощи при составлении первого предложения (С. С.), наводящих вопросов (Н. Д., В. Д., Н. С.), указаний на детали картинок

(С. С., В. Д., Н. С.). Грамматически верно были составлены все предложения. Но у одного ребенка наблюдалось искажение смысла иллюстрируемого (Н. С.). Можно выделить следующие ошибки: использование существительного лыжи вместо существительного санки («мальчик катается на лыжах»); существительное множественного числа вместо единственного («кот ловит мышей») и другое.

**Таблица 4**

***Составление предложений по отдельным ситуативным картинкам***

| Критерии                                 | Н. Д.                       | С. С.                                                                               | М. М.                      | В. Д.                                                    | Н. С.                                                    |
|------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Смысловое соответствие                   | Соответствует               | Соответствует                                                                       | Соответствует              | Соответствует                                            | Не полное соответствие                                   |
| Грамматическая правильность              | Составлены правильно        | Составлены правильно                                                                | Составлены правильно       | Составлены правильно                                     | Составлены правильно                                     |
| Наличие пауз                             | Нет                         | После предъявления картины, между словами                                           | Нет                        | После предъявления картины, между словами                | Между словами                                            |
| Характер аграмматизма                    | Нет                         | Нет                                                                                 | Нет                        | Нет                                                      | Нет                                                      |
| Характер оказываемой помощи, ее принятие | Наводящие вопросы. Принимал | Единожды при составлении первого предложения. Указание на детали картинки. Принимал | Самостоятельное выполнение | Указание на детали картинки, наводящие вопросы. Принимал | Указание на детали картинки, наводящие вопросы. Принимал |
| Результат в баллах                       | 4                           | 4                                                                                   | 5                          | 4                                                        | 3                                                        |

По итогам первого задания диаграмма качества выполнения задания выглядит следующим образом (рис. 1).

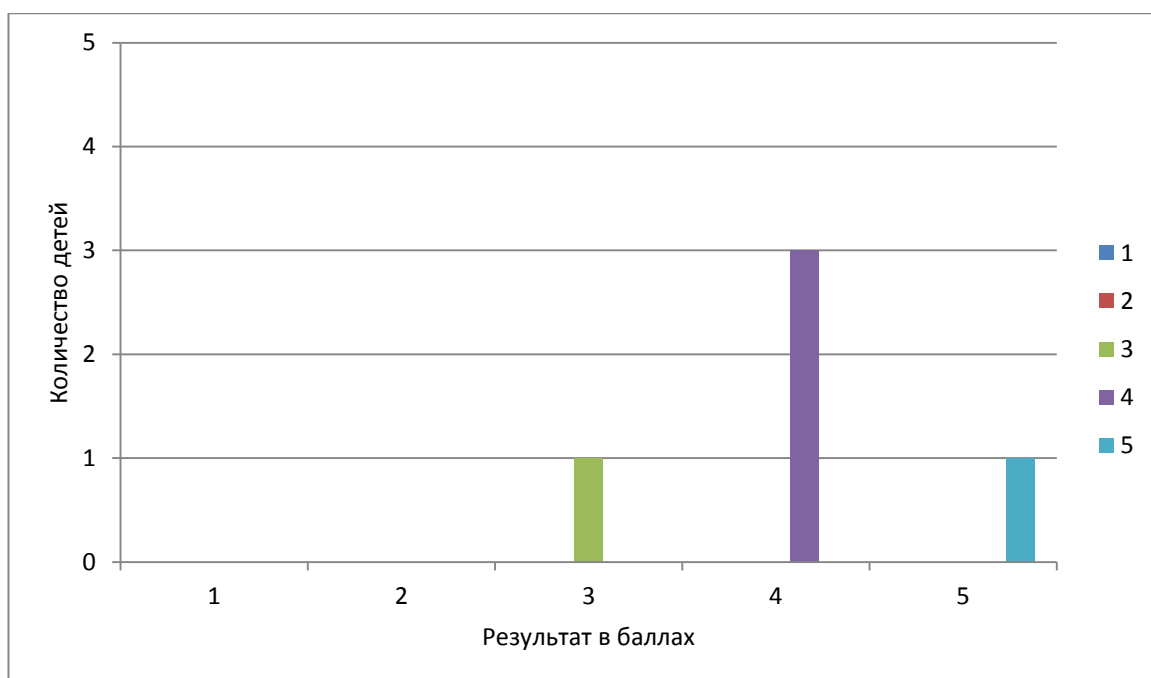


**Рисунок 1. Результаты первого задания**

Результаты второго задания (составление предложений по трем картинкам, связанными тематически) были занесены в таблицу 5.

Самостоятельно с данным заданием никто из детей не справился. Лучший результат показали С. С. и М. М. В их речи преобладали простые предложения («Мальчик пошел в лес и увидел ежика». «Мальчик увидел ежика в лесу»). Помимо простых предложений мальчики составили сложносочиненные предложения. Предложение С. С. выглядит так: «Мальчик заболел, пришел доктор и дал ему лекарство». Предложение же М. М. выглядит следующим образом: «Мама качала малыша, а Маша читала ему книжку». Помощь же им оказывалась в самом начале работы. Причиной этого возможно стало непонимание сути задания.

Н. Д. и В. Д. помощь оказывалась значительно чаще. Сложность заключалась в том, что дети не могли построить предложение с использованием трех картинок. Чаще они не использовали одну из них. «Девочка поливает цветы». «Маша шла за грибами в лес и заблудилась». Все придуманные предложения были простыми по структуре.

Большие трудности данное задание вызвало у Н. С. Выразить свою мысль в одной фразе она не смогла. Ее ответы представляли собой короткие рассказы или же наборы предложений. Оказываемую помощь не принимала.

*«Рыба плавает в подводном мире. И вдруг пришел рыбак. Он поймал одну рыбку». «Мальчик заболел. Мама вызвала доктора. И доктор пришел и начал его лечить. Он сказал, что нужно пить всякие лекарства».*

Таблица 5

***Составление предложений по трем картинкам, связанных тематически***

| Критерии                                 | Н. Д.                                               | С. С.                                                                        | М. М.                                                                       | В. Д.                                               | Н. С.                                                     |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Наличие фразы                            | Есть                                                | Есть                                                                         | Есть                                                                        | Есть                                                | Нет                                                       |
| Особенности фразы                        | Преимущественно простые предложения                 | Преимущественно простые предложения. Одно ССП. Использует сущ, гл. Реже прил | Преимущественно простые предложения. Одно ССП с союза а. Использует сущ, гл | Преимущественно простые предложения                 | В одной фразе выразить мысль не могла. Составляла рассказ |
| Характер оказываемой помощи, ее принятие | Указание на пропущенную картинку (4 из 6). Принимал | Указание на пропущенную картинку в начале работы. Принимал                   | Указание на пропущенную картинку в начале работы. Принимал                  | Указание на пропущенную картинку (4 из 6). Принимал | Помощь не принимала                                       |
| Результат в баллах                       | 3                                                   | 4                                                                            | 4                                                                           | 3                                                   | 2                                                         |

По итогам второго задания диаграмма качества выполнения задания выглядит следующим образом (рис. 2).

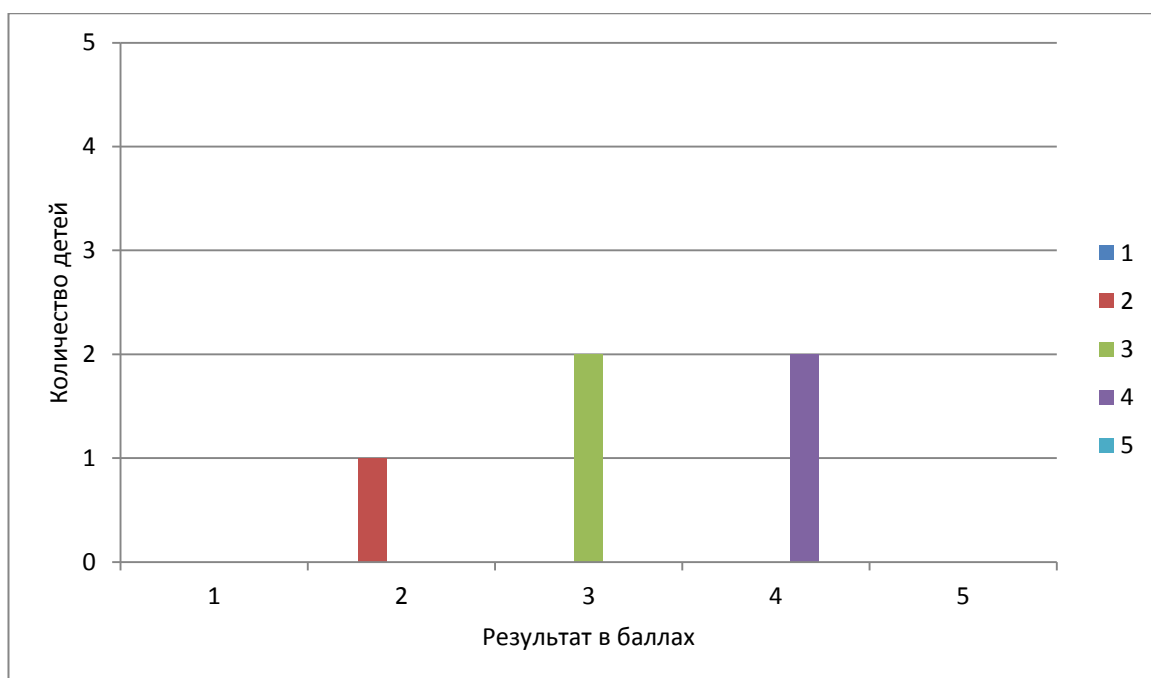


**Рисунок 2. Результаты второго задания**

Проанализировав результаты третьего задания (пересказ знакомой сказки или короткого текста) мы получили следующие данные, занесенные в таблицу 6.

**Таблица 6**

***Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа)***

| Критерии                         | Н. Д.                                  | С. С.                                          | М. М.                                   | В. Д.                                   | Н. С.                                    |
|----------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------|
| Полнота пересказа                | Полный пересказ                        | Полный пересказ                                | Полный пересказ                         | Не полный пересказ                      | Полный пересказ                          |
| Употребление пропусков, повторов | Повторял отдельные слова               | Пропускал фразу «бабка за дедку». Повторов нет | Пропусков нет. Повторял отдельные слова | Пропуск персонажа сказки                | Пропусков нет. Повторяла отдельные слова |
| Логическая последовательность    | Нарушение очередности героев в колонне | Соблюдал                                       | Соблюдал                                | Нарушение логической последовательности | Соблюдал                                 |

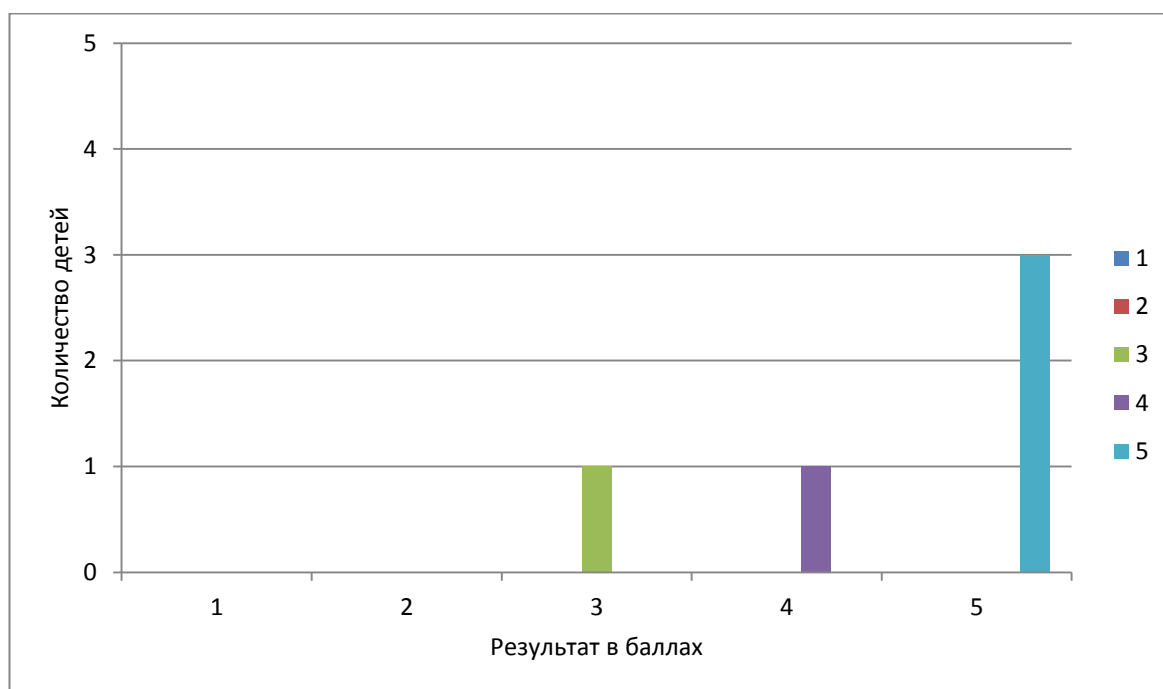
Таблица 5.

## Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа)

|                                                                          |             |             |             |             |             |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Смысловая и синтаксическая связь между предложениями и частями пересказа | Не нарушена | Не нарушена | Не нарушена | Не нарушена | Не нарушена |
| Результат в баллах                                                       | 4           | 5           | 5           | 3           | 5           |

Пересказ каждый ребенок составил самостоятельно. Полностью передается содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения у четверых детей. В своем пересказе В. Д. пропустила одного из героев (Жучка). У многих детей в речи наблюдались повторы отдельных слов, паузы между словами и предложениями. Пропуски же встречались реже. С. С. несколько раз пропускал фразу «бабка за дедку».

По итогам третьего задания диаграмма качества выполнения задания выглядит следующим образом (рис. 3).

**Рисунок 3. Результаты третьего задания**

Результаты четвертого задания (составление рассказа по картинке или по серии сюжетных картин) были занесены в таблицу 7.

Таблица 7

*Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картин*

| Критерии                                                          | Н. Д.                                      | С. С.                                      | М. М.                                                                                       | В. Д.                                      | Н. С.                                                        |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Полнота рассказа                                                  | Рассказы кратки                            | Рассказы кратки                            | Рассказы кратки                                                                             | Рассказы кратки                            | Рассказы кратки                                              |
| Смысловое соответствие иллюстрациям<br>А) по одной<br>Б) по серии | Смысл рассказов соответствует иллюстрациям | Смысл рассказов соответствует иллюстрациям | А) Совместил две картинки в одном рассказе.<br>Б) Смысл рассказа соответствует серии картин | Смысл рассказов соответствует иллюстрациям | А) Смысл передан правильно.<br>Б) Смысл передан не правильно |
| Логическая связь между картинками-эпизодами                       | Правильная последовательность. Помощь      | Правильная последовательность. Помощь      | Правильная последовательность. Помощь                                                       | Правильная последовательность. Помощь      | Неверная последовательность. Помощь не приняла               |
| Результат в баллах                                                | 3                                          | 3                                          | 3                                                                                           | 3                                          | 2                                                            |

Составление рассказа по картинке. Составленные рассказы всех детей отличались краткостью. В их состав входило 3-5 простых предложений, которые не всегда имели связь друг с другом. Можно сказать, что их рассказ подменялся перечислением действий, представленных на картинке.

Вот некоторые из таких рассказов.

*«Мама накрывает стол к завтраку. Дочка ложит вилки, а брат приносит хлебницу».*

*«Мама накрывает стол на ужин. И ей помогают дети. Потом они идут в кровать. Ложатся спать и выключают свет. И спят».* (М. М).

*«Катя сидит, сидит. А Петя помогает маме. А мама собирает посуду».* (Н. С).

Составленные рассказы по серии сюжетных картин тоже достаточно кратки, сводящиеся к простому перечислению действий. Отмечаются нарушения связности повествования, ошибки в построении фраз, смысловое несоответствие, грамматические ошибки. Самостоятельно правильно расположить картинки в нужной последовательности дети не смогли. Четверо из них приняли помощь и исправили ошибки. Н. С. же не прислушалась к словам обследующего и составила свой рассказ по ложной последовательности.

*«Смастерили девочки и мальчики скворечник и понесли на дерево. Достали они лестницу и понесли. Мальчик залез на дерево. Взрослый повесил объявление, что сделали домик для скворцов. Пошли они на улицу и удивились.*

*- Ну как?*

*- Ух ты!» (Н. С).*

*«Учитель показал детям, как делать скворечник. Дети сделали скворечник и повесили скворечник. Пошли смотреть прилетят скворцы» (Н. Д).*

*«Папа достает детали, что бы сделать скворечник. Потом дети помогают его вешать, что бы они посмотрели, как прилетают грачи» (М. М).*

По итогам четвертого задания диаграмма качества выполнения задания выглядит следующим образом (рис. 4).

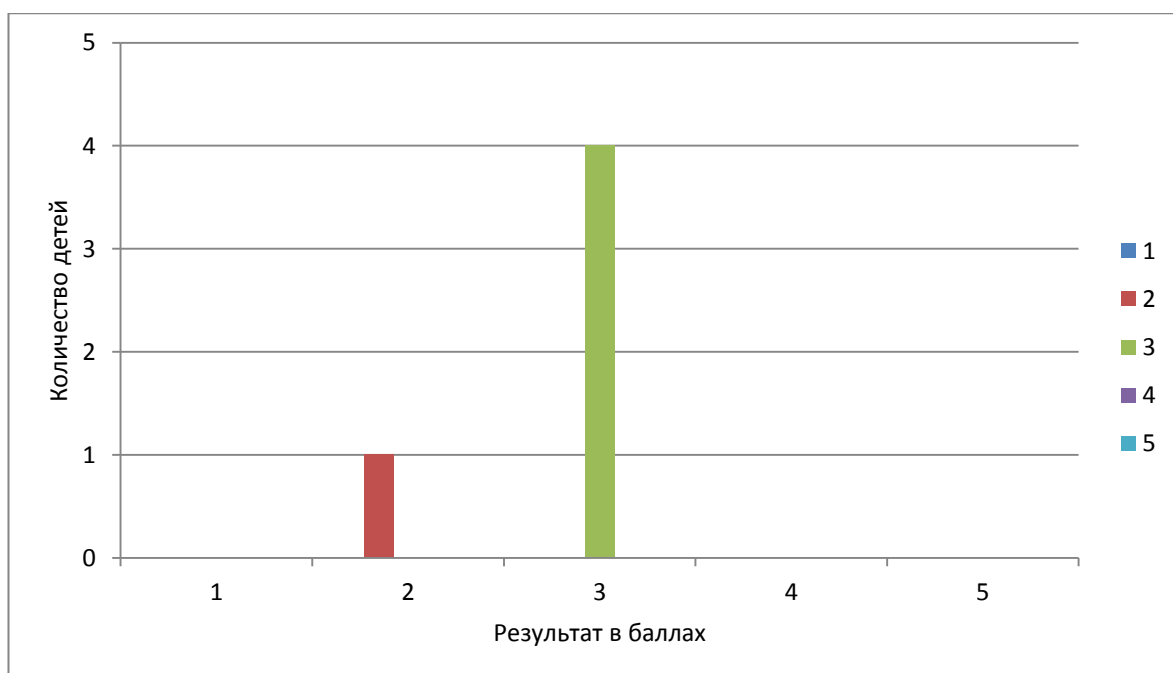


**Рисунок 4. Результаты четвертого задания**

Проанализировав результаты пятого задания (Сочинение рассказа на основе личного опыта) мы получили следующие данные, занесенные в таблицу 8.

Составленные рассказы кратки, состоят из нескольких простых предложений. Так же можно отметить их малую информативность. Некоторые из них состоят из простого перечисления действий. Среди допущенных ошибок можно выделить ошибки в построении фраз, связности повествований. Н. С. и В. Д. не смогли составить рассказ.

*«У меня любимая игрушка – белый кролик, у которого розовый носик и белая шубка. Он мягкий. И с ним можно спать»* (М. М).

*«Новый год.*

*Я рассказываю стишок. Мы водим хоровод. Дед Мороз дарит подарки»* (С. С).

Таблица 8

*Сочинение рассказа на основе личного опыта*

| Критерии                          | Никита Д.                      | Сергей С.                                                                        | Матвей М.                      | Валерия Д. | Настя С. |
|-----------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------|----------|
| Характеристика фраз               | Простые предложения            | Простые предложения                                                              | Простые предложения            |            |          |
| Информативность, полнота рассказа | Краткий рассказ.               | Краткий рассказ. Последовательность действий, но нет описания и развития событий | Краткий рассказ-описание.      |            |          |
| Логичность                        | Присутствует                   | Набор предложений, связанных тематически                                         | Присутствует                   |            |          |
| Последовательность                | Нет строгой последовательности | Нет строгой последовательности                                                   | Нет строгой последовательности |            |          |
| Результат в баллах                | 2                              | 2                                                                                | 3                              |            |          |

По итогам пятого задания диаграмма качества выполнения задания выглядит следующим образом (рис. 5).

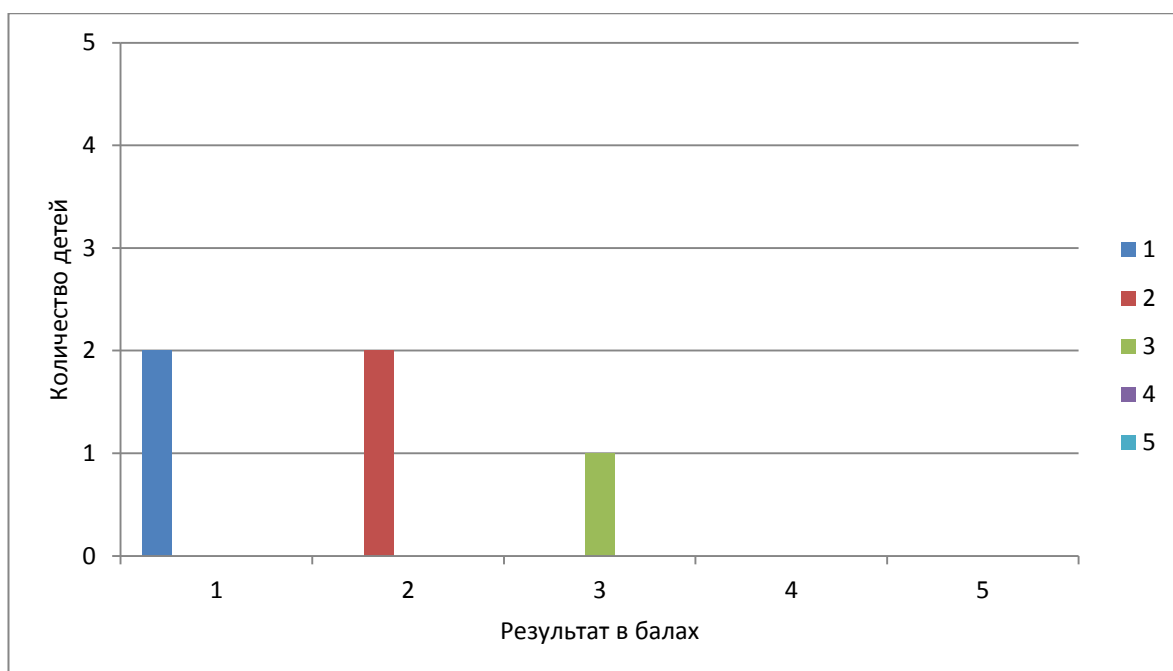


**Рисунок 5. Результаты пятого задания**

Результаты шестого задания (придумывание рассказа на заданную тему) были занесены в таблицу 9.

Рассказы придумали три ребенка. Как и все рассказы, рассказы по заданной теме были кратки. В их состав вошли 3-4 простых предложений. Н. С. и С. С. не ограничились только иллюстрируемым событием, но и попытались развить сюжет. В рассказе Н. С. появился новый герой, а С. С. придумал новое действие. Их рассказы представляют собой простое перечисление действий, Дети не делают акцент на их описание и развитие.

*«Мама, и папа, и малыши пошли к бабушке. Пошли они к бабушке через лес. Идут, идут и заблудились. И бабушка их выручила»* Н. С.

*«Лес и деревья. Мама пошла с ребенком по ягоды. И нашли ягоды. Пошли домой и сделали из них варенье»* С. С.

В. Д. не смогла составить рассказ. М. М. же ограничился только одним предложением (*«Папа и дочка идут в лес»*) в рамках данного задания. Он поделился рассказом своего собственного сочинения.

*«Три купца. Жили – были три купца. Были у них три собаки. Собак этих они мало кормили. Они сказали:*

- Че то, как то скучно заботиться о собаках, давайте лучше заведем кошек.

Они завели кошек. Потом у них в доме начался погром. Они сказали:

- Давайте переедим.

А там было много кошек и собак. Они взяли три кошки и три собаки. Опять у них дома был погром. Пока это дело не довело жизнь в пустыне. Им пришлось пойти в пустыню и питаться только одной водой. В пещерах камни им служили стульями. Они могли сделать стол из камней. Они сделали свой дом из камней. Потом там начали жить. Но там была песочная буря. Пришлось им жить под луною белой. Однажды, когда они уснули, их убили татары. Но хорошо, что хотя бы, живы они остались. Потом, когда они окрыли их сумки, после того как их убили, они поняли, что убили старцев».

Таблица 9

**Придумывание рассказа на заданную тему**

| Критерии                     | Н. Д.                             | С. С.                                | М. М. | В. Д. | Н. С.                              |
|------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-------|-------|------------------------------------|
| Структура рассказа           | Короткий рассказ из 3 предложений | Есть название. 3 простых предложения |       |       | Короткий рассказ из 4 предложений  |
| Содержание рассказа          | Строго по картинке                | Рассказ с введением новой информации |       |       | Рассказ с добавлением нового героя |
| Особенности рассказа         | Повторы отдельных слов            | Длительные паузы между предложениями |       |       | Эмоциональное повествование        |
| Наличие элементов творчества |                                   | Есть                                 |       |       | Есть                               |
| Результат в баллах           | 2                                 | 3                                    | 1     | 1     | 3                                  |

По итогам шестого задания диаграмма качества выполнения задания выглядит следующим образом (рис. 6).

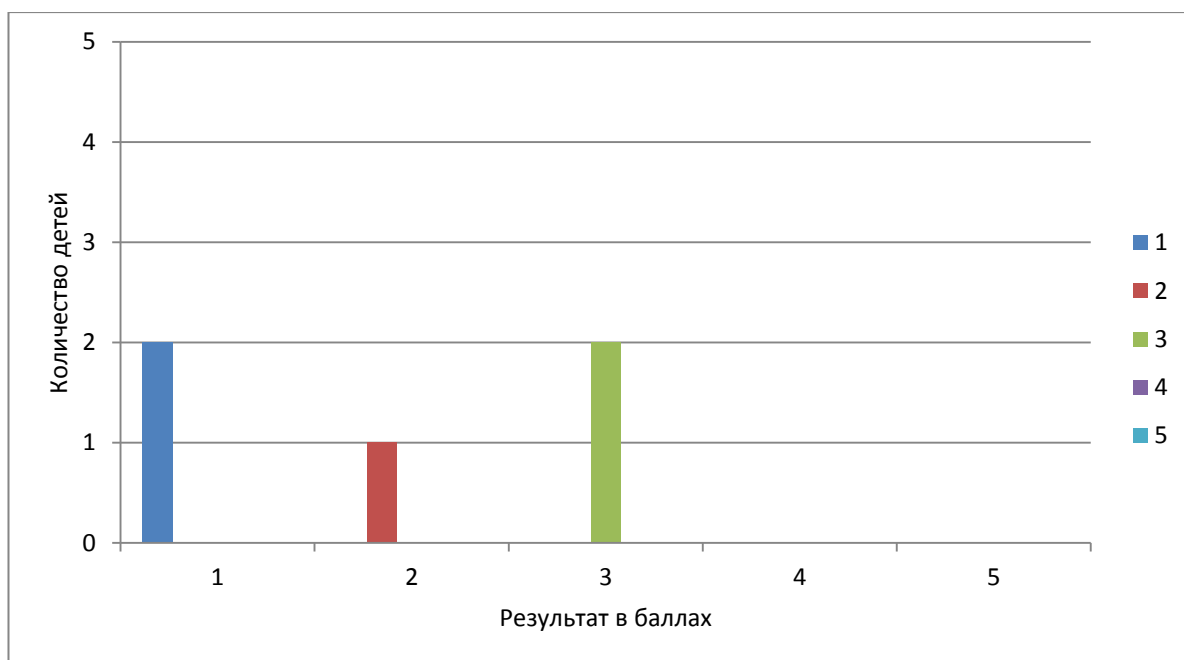


***Рисунок 6. Результаты шестого задания***

По итогам всей проведенной работы можно сделать следующие выводы. Все рассказы дошкольников с детским церебральным параличом не отличались полнотой передачи мысли. Они состояли из 4-5 предложений. Дети использовали чаще простые по структуре предложения. Реже можно было встретить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Зачастую смысл рассказов заключался только в перечислении набора действий. Так же можно отметить нарушения логической связи, связи предложений в текстах. В некоторых рассказах встречались грамматические ошибки. В речи детей использовались достаточно часто повторы, паузы, как между словами в предложениях, так и самими предложениями. В процессе всей работы оказывалась помощь со стороны обследующего. Она заключалась в использовании наводящий вопрос, указательного жеста на пропущенную картинку или ее часть.

## **ГЛАВА III.      ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

### **3.1. Организация и задачи формирующего эксперимента**

Цель формирующего эксперимента – устранить выявленные у дошкольников с детским церебральным параличом ошибки связной речи.

Задачи:

- Подбор методического материала для проведения экспериментального обучения;
- Реализация на практике экспериментального обучения.

Данные, полученные по итогам экспериментального изучения связной речи дошкольников с детским церебральным параличом, позволили сформулировать следующие направления формирующего эксперимента:

1. Развивать умения построения фразы (простое распространенное предложение, осложненное предложение, сложное предложение).
2. Развивать умение соблюдать структурное оформление связного высказывания.
3. Формирование навыков построения связных монологических высказываний.
4. Проведение работы по развитию плавности высказывания.

Работа по развитию связной речи проходила в групповой форме (пятеро детей) на логопедических занятиях в течение октября-декабря 2019 г. Продолжительность каждого занятия составляла 30 – 35 минут.

### **3.2. Содержание экспериментального обучения**

Для реализации первого направления, а именно развития умения построения фразы, использовались следующие приемы:

- Использование схемы предложения

- Составление предложений на основе разрезных картинок

На первых занятиях работа проводилась на материале простых предложений с постепенным их усложнением.

Использование схемы предложения [1, 5, 22]. Данный прием использовался с целью наглядно продемонстрировать детям словесный состав предложения. Каждое слово в нем может быть представлено в виде определенной геометрической фигуры, черты, полоски, счетной палочки и других. В нашем же случае слова, мы изображали набором черт. Например, при обозначении предмета изображалась прямая линия, действия – стрелочка, признака – волнистая линия и другие. При использовании данного приема предложение («Девочки собирают большой букет») графически выглядит следующим образом (рис. 7):

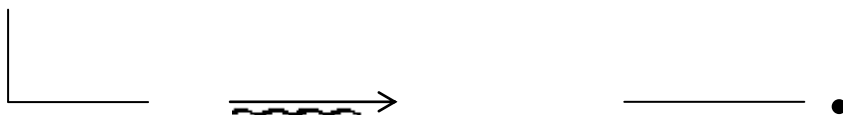


***Рисунок 7. Схема предложения***

Воплощаться данный метод может в различных формах:

- Составление ребенком / всеми детьми схемы услышанного предложения;
- Парная работа – один ребенок придумывает предложение, другой составляет схему;
- Составление предложения по существующей схеме и другие формы.

Особенность использования данного метода заключается не только в наглядном демонстрировании словесного состава предложения, но и выявляет динамику предложения, следование слов одного за другим.

Наглядным демонстрированием применения схем предложения в работе может служить используемое нами упражнение. Детям показывались сюжетные картинки с требованием составить на их основе предложения в

соответствии с изображенными на доске схемами. Работа велась на материале следующих предложений:

- Петя катится с высокой горки на санках;
- Ребята построили много снеговиков во дворе;
- Лена катается на коньках по скользкому льду и др.

Составление предложений на основе разрезных картинок. Данная методика предложена О.Г. Ивановской, Л.Я. Гадасиной, С.Ф. Савченко [12]. Особое значение в данной методике отводится распространению предложений второстепенными членами. Пособие представляет собой ряд сюжетных картинок, разделенных линиями на составные части – слова, из которых складывается предложение, описывающее каждую данную ситуацию.

Работа начиналась с определения главных членов предложения. Детям предлагалось найти картинки – слова, отвечающие на вопросы кто?/что? и что делает?/что делают? и составить из них предложение. Затем добавлялись следующие картинки, способствующие распространению предложения второстепенными членами. Распространение полученных предложений определениями (прилагательными) по вопросам какой? / какая? носило более творческий характер, чем распространение второстепенными членами – дополнениями (существительными), так как место этих вопросов в пособии не обозначено.

С использованием данной методики, составлялись следующие предложения (рис. 8):

- Бабушка вяжет (что?) шарф.
- (Какая?) Добрая бабушка вяжет шарф.
- Добрая бабушка вяжет (какой?) длинный шарф.
- Добрая бабушка вяжет длинный шарф (кому?) внуку.
- Добрая бабушка вяжет длинный шарф внуку (кому?) Васе.

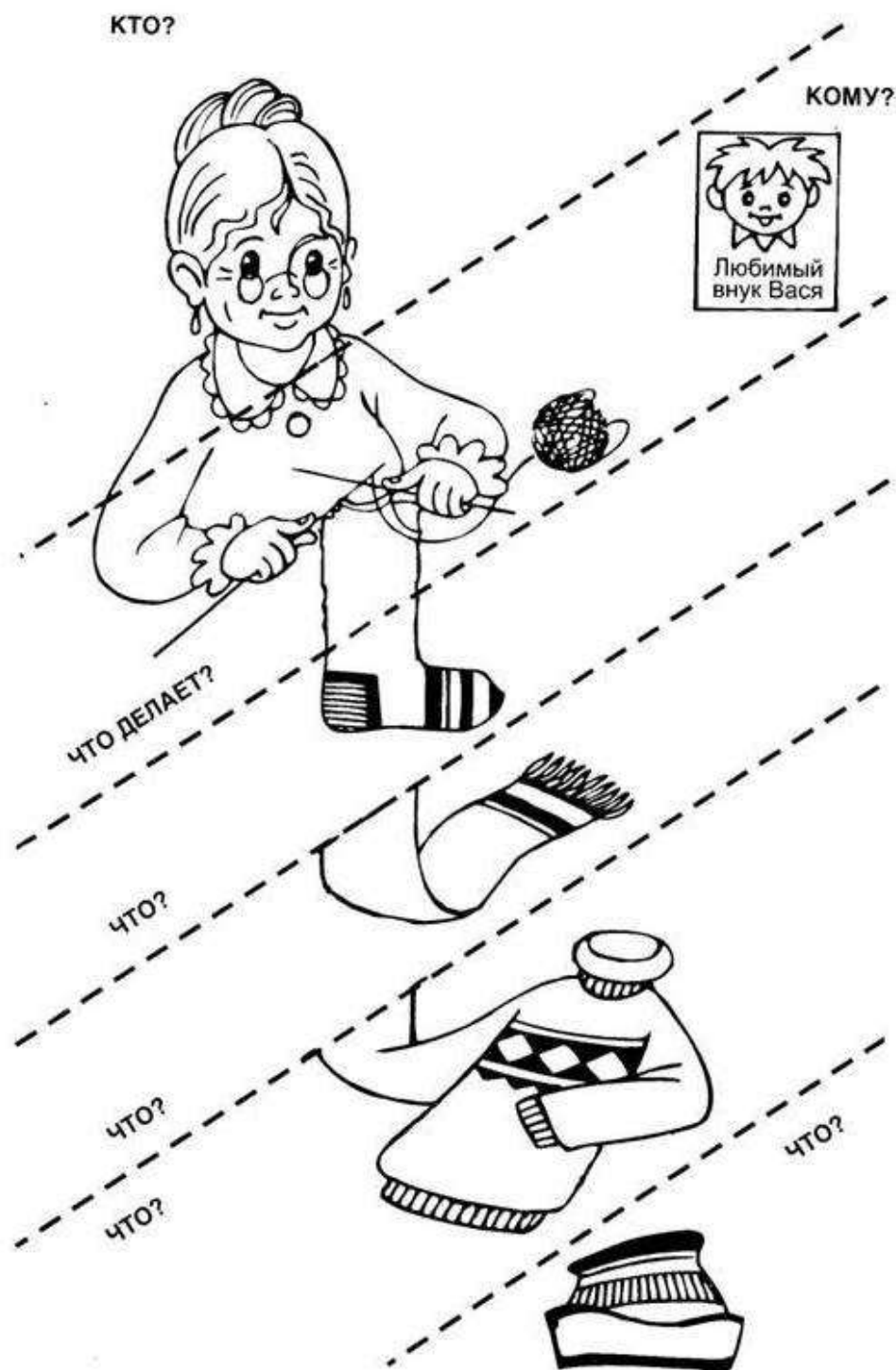


**Рисунок 8. Составление предложений по разрезной картинке**

Для реализации направления по развитию умения соблюдать структурное оформление связного высказывания и формированию навыков построения связных монологических высказываний использовались следующие приемы:

- Образец рассказа;
- Анализ образца рассказа;

- План рассказа;
- Моделирование.

Образец рассказа – это краткое описание какого-либо предмета или события, доступное детям для заимствования по содержанию и форме [1, 9].

При использовании данного приема учитывалось то, что образец рассказа не является инструментом для расширения кругозора детей, он предназначен для подражания. Образец рассказа способствует облегчению процесса обучения, определяет примерное содержание рассказа ребенка, объем и последовательность передачи мысли. В связи с этим он должен быть кратким, доступным и интересным по содержанию и форме, живым и выразительным. Образец следует произносить четко, в умеренном темпе, достаточно громко. Содержание образца должно иметь воспитательную ценность.

На первоначальных этапах работы допускалось буквальное подражание образцу, при дальнейшей же работе приветствовались творческие проявления.

Данный прием в своей работе мы использовали в следующем задании. На основе образца рассказа детям необходимо было составить рассказ – описание своего любимого фрукта. Образец выглядел следующим образом: «Это яблоко. По форме оно круглое. Это яблоко красного цвета. На вкус оно сладкое, на ощупь твердое и гладкое. Яблоки растут на яблоне в саду. Они очень полезны. Яблоко – это фрукт».

Разновидностью данного приема является частичный образец, когда известен образец, либо начала, либо конца рассказа.

Анализ образца рассказа способствует осмысленному отбору речевых форм, привлекает внимание к структуре рассказа. На начальных этапах работы пояснялось с чего начинается рассказ, как развиваются события, какова концовка. В дальнейшей же работе привлекались уже и дети.

В своей работе мы использовали анализ образца рассказа по картинке «Шар улетел». «Девочка гуляла около дома. Подул ветер и вырвал у нее шар.

Шар полетел высоко и зацепился за дерево. Девочка заплакала: ей жаль шар. Мимо проходили школьники, они увидели, что девочка плачет. Один мальчик влез на балкон и отвязал шар от дерева. Он отнёс его девочке». После прослушивания образца рассказа, дети совместно с логопедом, выделяли начало рассказа, развитие событий и концовку, отвечая на вопросы такие как:

- Кто главный герой рассказа? Что делала девочка? (начало рассказа);
- Что произошло дальше? Кто помог девочке? (развитие событий);
- Чем закончился рассказ? (конец рассказа).

Заключительным этапом стало самостоятельное составление рассказа детьми по картинке, с учетом предыдущей работы.

План рассказа – это 2-3 основных вопроса (пункта), определяющих содержание и последовательность изложения [21, 23, 24]. Используется во всех видах рассказывания.

В отличие от образца рассказа план подразумевает четкое ему следование. На первых занятиях в случае отступления от плана речь ребенка не прерывалась. Однако в дальнейшей же работе внимание ребенка обращалось на неполноту или непоследовательность рассказа. Контроль осуществлялся как логопедом, так и другими детьми. Еще одним приемом контроля являлось воспроизведение плана детьми, когда ребенок про себя вспоминает то, о чем нужно сказать в данный момент.

Для облегчения работы по составлению рассказа по плану предварительно проводился его коллективный разбор. Суть данного метода заключается в том, что перед непосредственным составлением рассказа совместно с детьми логопед обсуждает некоторые пункты плана, показывая возможное разнообразие содержания будущего рассказа. Это подводит дошкольника к сложному процессу самостоятельного создания рассказа. Данный прием особенно необходим в творческом рассказывании, он помогает разнообразить и обогащать содержание монологов, закреплять

представления о их структуре, выбирать наиболее подходящие языковые средства.

Следующим приемом, способствующим развитию связной речи, является моделирование [18]. Модель – это схема явления, отражающая его структурные элементы и связи, наиболее существенные стороны и свойства объекта.

В логопедической работе мы использовали различные виды моделирования:

- Схема;
- Схематическое изображение персонажей и выполняемых ими действий.

Схема предназначена для отражения, по средствам определенной символики, основных микротем рассказа [27]. Схема помогает ребенку соблюсти последовательность и логичность передачи своей мысли в составленном рассказе.

Например, мы использовали схему при описании любимой игрушки (рис. 9). В данном случае мы выделяли такие микротемы как цвет, форма, величина, материал, части игрушки, действия с игрушкой, обозначаемые определенным символом.

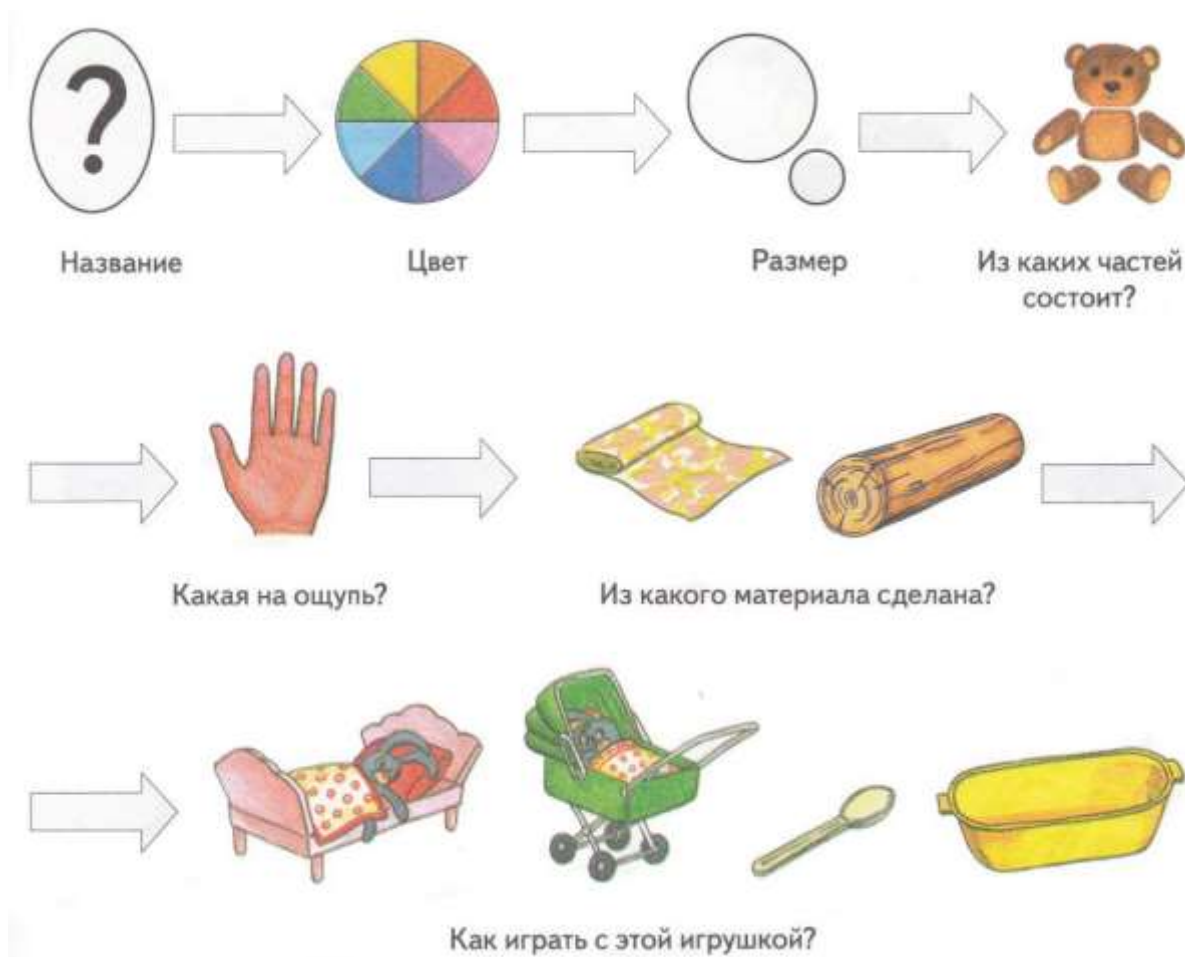


**Рисунок 9. Схема составления рассказа – описания игрушки**

В нашей работе прием моделирования мы использовали в таком задании как «Угадай что это». Суть задания заключалась в том, что на основе модели рассказа один ребенок придумывал загадку – описание какой-либо игрушки, остальные же дети отгадывали предмет.

Широкую известность приобрели работы Л.А. Венгера и его учеников по проблемам моделирования в различных видах деятельности. Они предложили использовать схематическое изображение персонажей и выполняемое ими действие. Сначала создается картинно-схематический план рассказа. Затем осуществляется обучение умениям строить модель из готовых элементов в виде карточек с нарисованными заместителями персонажей, которые соединены между собой стрелками. Далее дети придумывают рассказ по созданной модели.

На рисунке 10 изображены схемы, которые мы использовали при работе по составлению рассказа по серии сюжетных картинок «Как щенок нашел друзей».

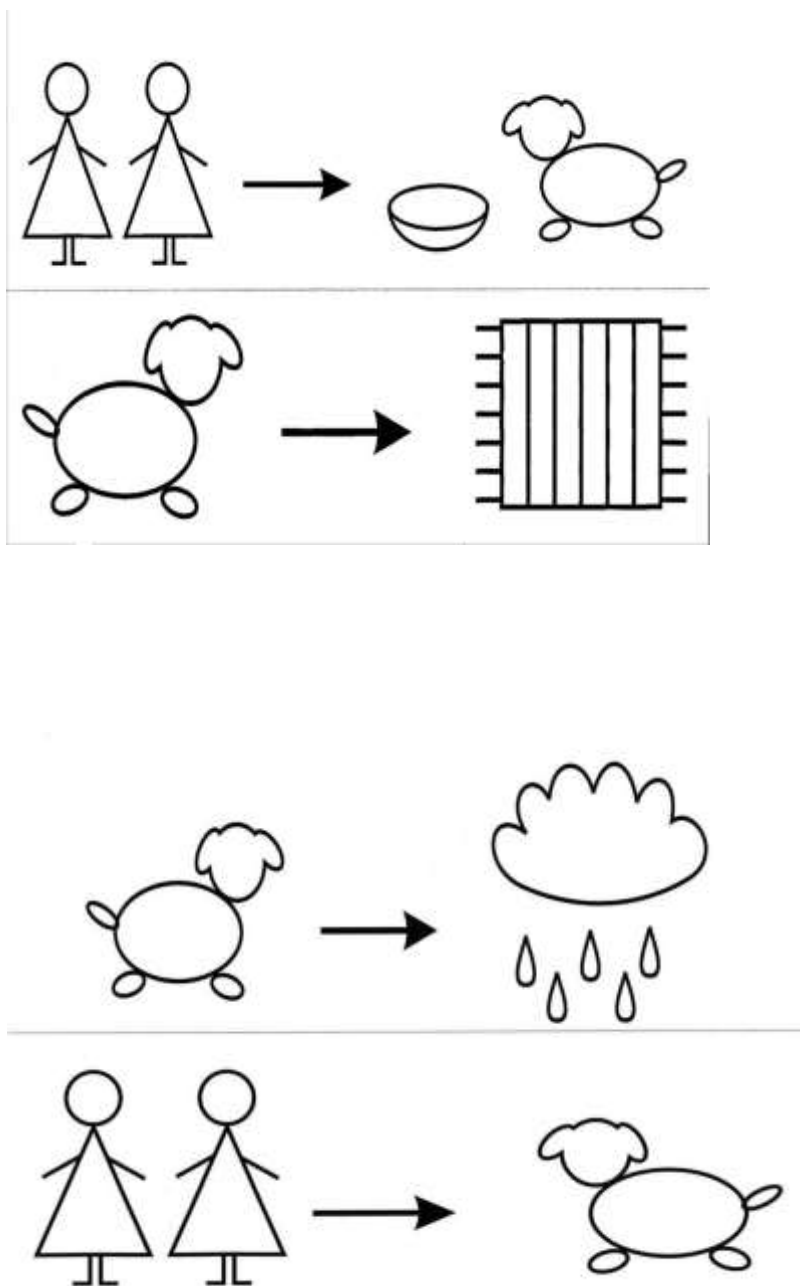


**Рисунок 10. Схематическое изображение персонажей и их действий**

Для решения четвертого направления по развитию плавности высказывания в процессе всего экспериментального обучения делался акцент

на выборе правильной интонации, расстановке пауз в процессе высказывания. Помимо развития мелкой моторики уделялось внимание и развитию речевого дыхания.

### 3.3. Результаты контрольного эксперимента

Контрольный эксперимент проводился после проведения экспериментального обучения на основе методики Глухова В. П. Результаты так же оценивались по пятибалльной системе. По итогам проведенного контрольного эксперимента данные были сопоставлены с результатами экспериментального изучения связной речи дошкольников с детским церебральным параличом по каждому из представленных заданий. А именно:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам («картинки-действия» по терминологии Л.С. Цветковой);
- составление предложения по трем картинкам, связанным тематически;
- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;
- сочинение рассказа на основе личного опыта;
- придумывание рассказа на заданную тему.

Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам.

С данным заданием после экспериментального обучения справились все дети. Составленные ими предложения соответствовали содержанию картинок, имели правильную грамматическую конструкцию. В процессе произнесения фразы не наблюдалось пауз и повторов слов. Помощь со стороны логопеда детям не требовалась. М. М. составил следующее предложение *«маляр красит стену желтой краской»*. Предложение Н. С. выглядит следующим образом *«Дима рисует красный цветок»*. Предложение *«девочка кормит домашних животных»* составил Н. Д.

По итогам первого задания сводный график качества выполнения задания выглядит следующим образом (рис. 11).

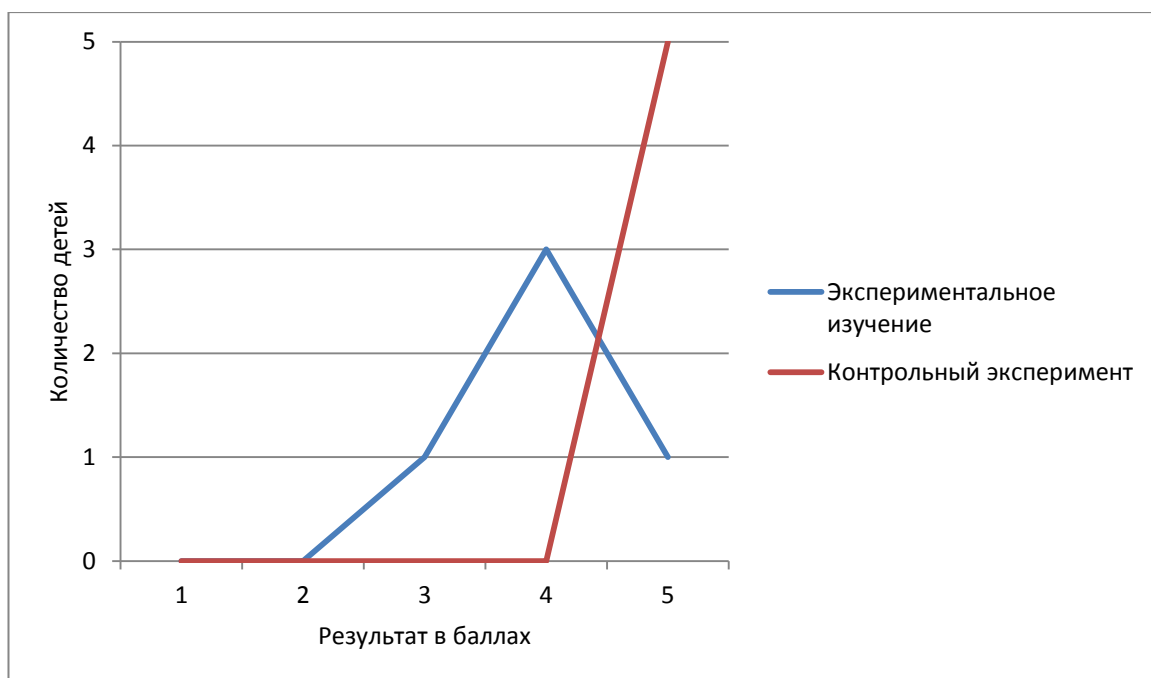


**Рисунок 11. Сводные результаты первого задания**

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что проведение экспериментального обучения благотворно повлияло на умение детей составлять предложения по отдельным ситуационным картинкам. Количество детей, правильно выполнивших задание, возросло. Изменилось и качество самих предложений. Дети чаще стали использовать такую часть речи, как определение.

Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически.

Самостоятельно с данным заданием справились три ребенка (Н. Д., С. С., М. М.). Их предложения строились с опорой на все три картинки. Грамматическая структура была соблюдена. Оказание помощи не требовалась. Н. Д. составил такое предложение как *«Девочка собирает цветы в корзину»*. М. М. составил следующее *«Дети взяли книги из библиотеки»*.

У двух оставшихся детей сложность заключалась в пропуске одной из картинок. Но при указании на отсутствующую часть предложения, ошибка

исправлялась. «Повар варит вкусный суп» (Н. С.). «Маша собирает букет цветов» (В. Д.).

По итогам второго задания сводный график качества выполнения задания выглядит следующим образом (рис. 12).

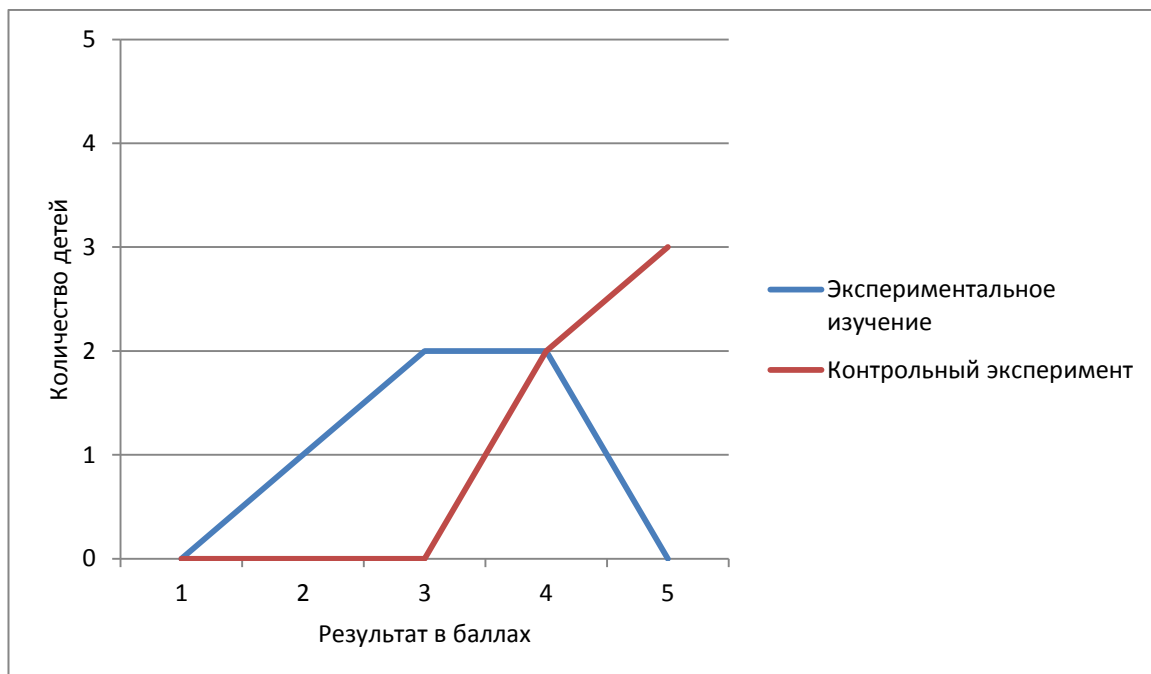


**Рисунок 12. Сводные результаты второго задания**

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что проведение экспериментального обучения благотворно повлияло на умение детей составлять предложения по трем картинкам, связанным тематически. Хороший результат показали три ребенка из пяти (Н. Д., С. С. и М. М). По итогам экспериментального изучения полностью правильно данное задание не выполнил никто. Разница в полученных результатах видна и у В. Д. и Н. С. До экспериментального обучения девочки с большим трудом составляли предложения по трем картинкам. У В. Д. наблюдались пропуски картинок, а Н. С. зачастую не могла ограничиться одним предложением и придумывала короткий рассказ. Экспериментальное обучение помогло исправить эти ошибки, но не полностью.

При работе над пересказом текста (знакомой сказки или короткого рассказа) в экспериментальном изучении дети показали хороший результат. Трудности наблюдались только у В. Д. Она составила не полный пересказ,

пропустив одного из героев сказки (Жучка). Так же была нарушена логическая последовательность. После проведения экспериментального обучения она показала улучшенный результат, но максимальный все же достигнут не был. Остальные дети показали тот же результат без изменений, как в лучшую, так и в худшую сторону.

По итогам третьего задания сводный график качества выполнения задания выглядит следующим образом (рис. 13).

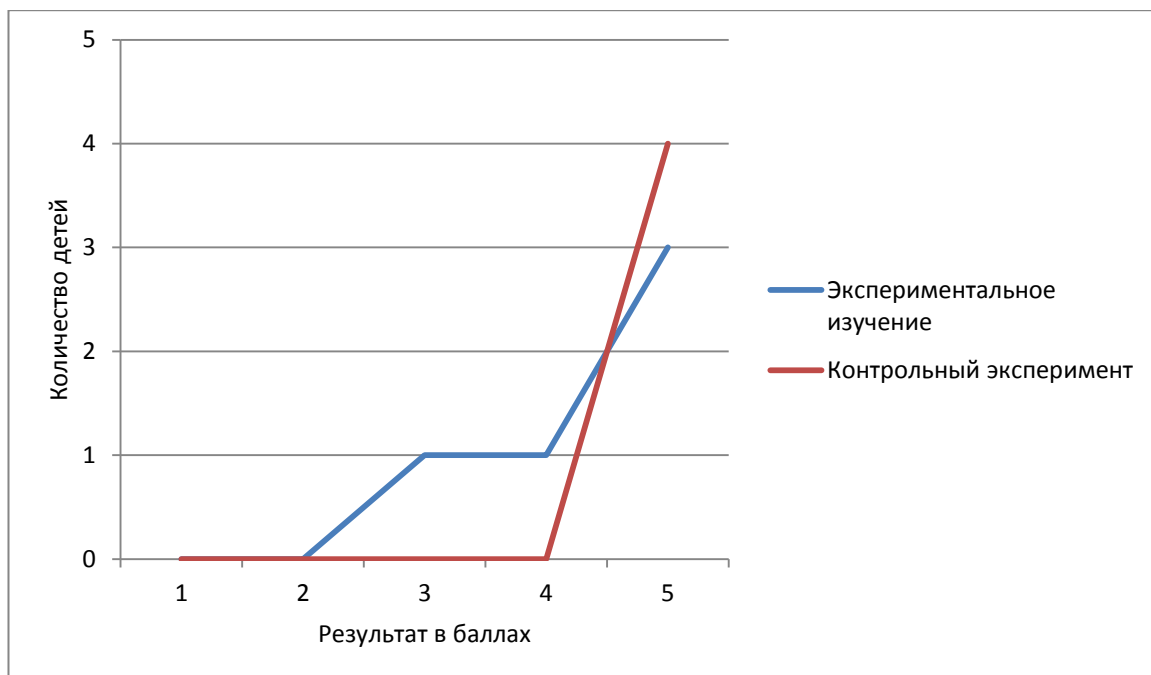


**Рисунок 13. Сводные результаты третьего задания**

Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок.

Объем составленных рассказов увеличился. 4-6 предложений связанных между собой по смыслу. Так же можно отметить и соблюдение структуры текстов. Изменилось структура используемых предложений. Дети стали употреблять простые распространенные и осложненные предложения. Сложные же предложения встречались реже.

*«Наступила ночь. И мальчик с девочкой пошли спать. Оля взяла с собой мишку и выключила свет. Дима лег в кровать. И они уснули» (М. М).*

При работе над серией сюжетных картин наблюдались ошибки в выборе правильной последовательности событий. Если до экспериментального обучения не все дети принимали помощь и не

исправляли ошибки, то после проведенной работы данное явление замечено не было. При указании на ошибку, дети исправляли неправильную последовательность картинок.

*«Мальчики гуляли в лесу. Нашли ежика. Они взяли его в руки и понесли. Накормили молоком из тарелки» (В. Д).*

*«Ребята ходили по улице. Смотрят, а там ежик. Взяли его, а он голодный. И они начали его кормить молоком» (С. С).*

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что проведение экспериментального обучения благотворно повлияло на умение составлять рассказ по картинке или серии сюжетных картинок. Но добиться полностью желаемого результата за данный период времени не удалось. Рассказы детей остались краткими, хотя количество предложений возросло. Показатели связности и структурности монологических высказываний возросли, но не достигли максимального результата. В речи детей иногда замечались грамматические ошибки.

По итогам четвертого задания сводный график качества выполнения задания выглядит следующим образом (рис. 14).

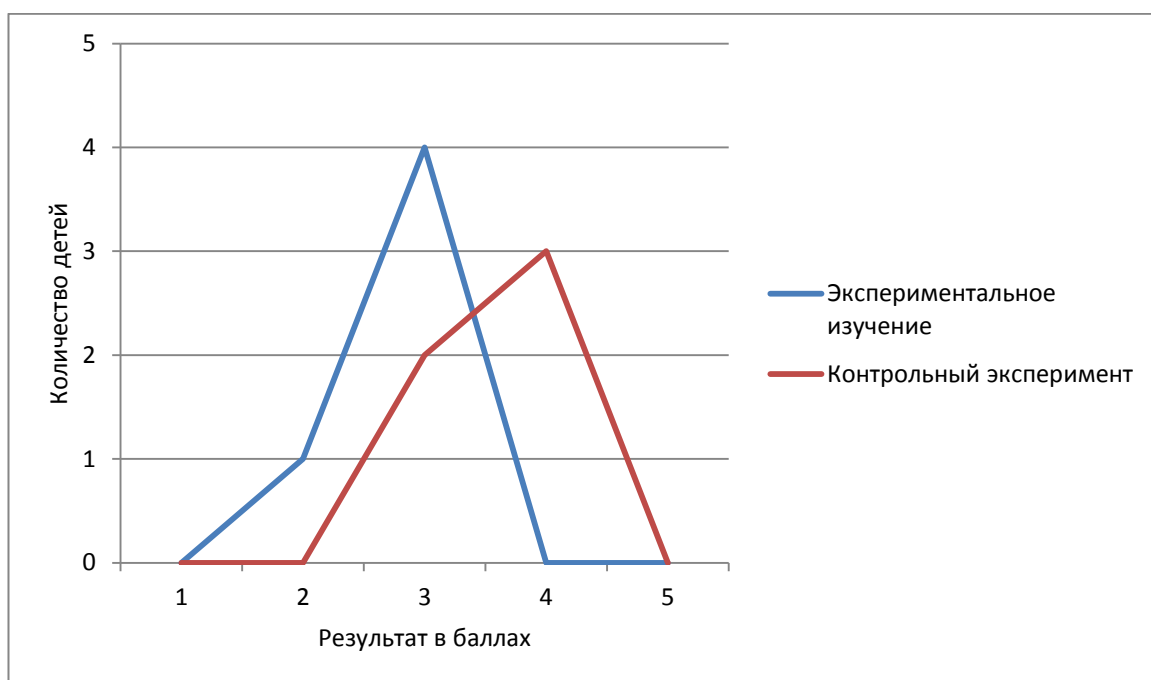


**Рисунок 14. Сводные результаты четвертого задания**

Сочинение рассказа на основе личного опыта.

Составленные рассказы были кратки. Но по сравнению с результатами контрольного эксперимента количество предложений после обучения возросло. В своей большей части это простые предложения, реже сложные и распространенные предложения. Данное задание вызвала большие трудности у детей, так как при составлении рассказа у них не было наглядной опоры, что в свою очередь повлияло на структурность рассказа. Так же полностью устранить нарушения связности не удалось. В рассказах некоторых детей можно было заметить несколько предложений, не связанных между собой.

*«У меня есть кот. Он весь белый. А глаза у него разные. Один голубой, другой зеленый. Я с ним люблю играть, если он не царапается»* (Н. Д.).

Исходя из этого, мы можем сказать, что проведение экспериментального обучения внесло положительный вклад в формирование умения составлять рассказ на основе личного опыта. Полученные данные мы занесли в сводный график (рис. 15).

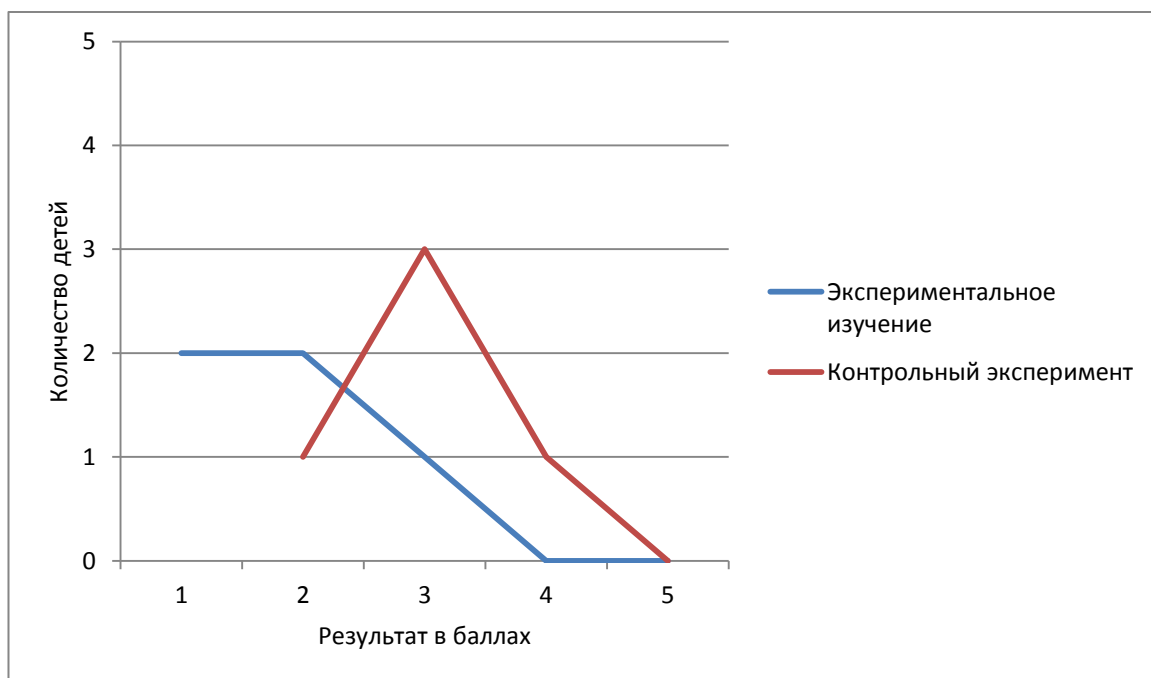


**Рисунок 15. Сводные результаты пятого задания**

Придумывание рассказа на заданную тему. С заданием справились все дети. Рассказы состояли из 4-6 предложений, что свидетельствует об

увеличении объема монологического высказывания. Связность и структурность так же претерпели некоторые изменения. Перечисления набора действий было не замечено в ответах детей на задание.

У Н.С. получился следующий рассказ *«Мальчики ловили рыбу в речке. И клали ее в ведро. Рыбка поймалась маленькая. И ее было мало. И ушли они домой»*.

*«Рома и Сережа пошли на рыбалку. У них были удочки и ведерко. Они поймали много рыбы. И отнесли ее маме»* (М. М.).

По итогам шестого задания сводный график качества выполнения задания выглядит следующим образом (рис. 16).

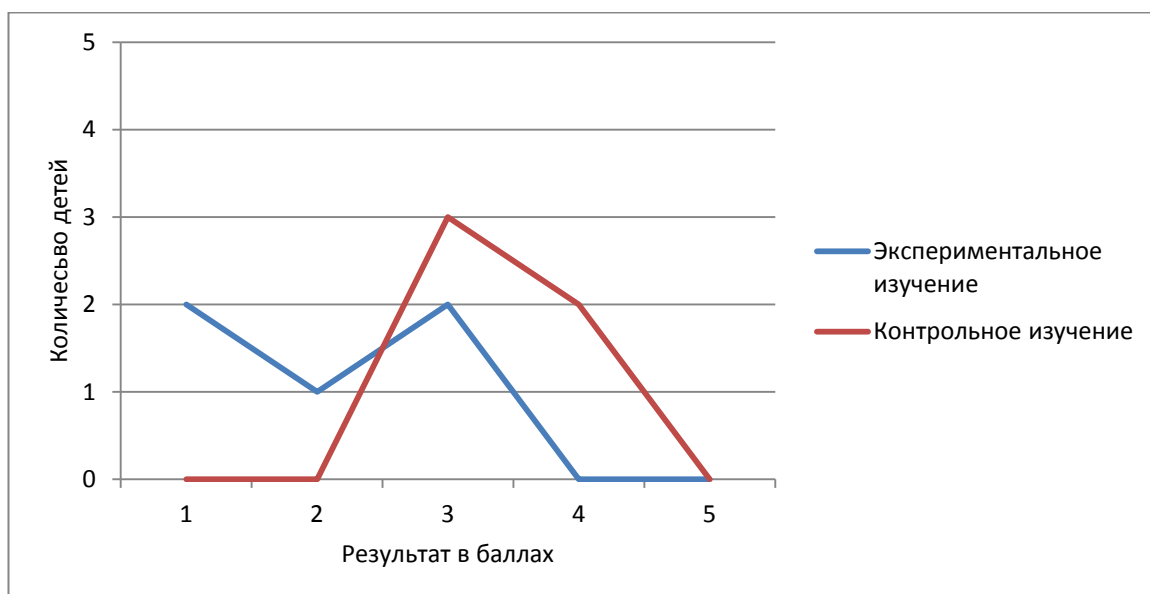


**Рисунок 16. Сводные результаты шестого задания**

Таким образом, проведение повторного изучения позволило сделать вывод о том, что экспериментальное обучение положительно повлияло на развитие связной речи дошкольников с детским церебральным параличом. Изменилось качество фразы. Дети стали все больше употреблять не только простые по структуре предложения, но, и сложные, и распространенные. Мы можем судить о том, что увеличился объем монологических высказываний. В состав рассказов детей входило 4-6 предложений. Первое обследование позволило выявить у детей нарушение связности повествования и структуры монологического высказывания. После экспериментального обучения данные нарушения начали сглаживаться.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выбранная тема актуальна для данного периода времени. Так как численность детей с церебральным параличом постоянно увеличивается. Церебральный паралич является вторым из наиболее распространенных неврологических нарушений в детстве.

При таком диагнозе у детей отмечается задержка и нарушение формирования всех сторон речи: лексической, грамматической и фонетико-фонематической, в том числе и связной речи.

Связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи – это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной, четкой, логичной речи. По тому, как ребенок умеет строить свое высказывание, можно судить об уровне его речевого развития. Помимо всего прочего умение верно, точно последовательно излагать свои мысли помогает ребенку быть общительным, преодолевать молчаливость и застенчивость, развивает уверенность в своих силах, способствует налаживанию контактов с окружающими людьми. Что является немало важным фактором для ребенка с детским церебральным параличом.

Проведенное нами исследование позволило сделать следующий вывод. Связная речь дошкольников с детским церебральным параличом развита недостаточно. В своей речи дети используют простые предложения. Реже можно встретить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Составленные ими тексты кратки, зачастую сводящиеся к простому перечислению последовательности событий. Так же в речи детей наблюдались грамматические ошибки, нарушения связности текста.

Многие задания полностью самостоятельно дети выполнить не могли. Минимальная помощь оказывалась при выполнении первого и третьего задания (составление предложений по отдельным ситуационным картинкам, пересказ знакомой сказки). Именно при выполнении данных заданий дети

показали лучший результат. При работе же над остальными заданиями помощь оказывалась в большей степени.

Полученные в ходе экспериментального изучения данные позволили говорить о необходимости проведения логопедической работы по формированию связной речи у дошкольников с детским церебральным параличом. В своей работе мы выделили 4 направления работы с детьми экспериментальной группы, на которых основывалось обучение:

1. Развивать умения построения фразы (простое распространенное предложение, осложненное предложение, сложное предложение).
2. Развивать умение соблюдать структурное оформление связного высказывания.
3. Формирование навыков построения связных монологических высказываний.
4. Проведение работы по развитию плавности высказывания.

Сравнив результаты, проведенного нами контрольного эксперимента, с данными экспериментального изучения мы пришли к выводу о том, что проведенное экспериментальное обучение положительно сказалось на развитие связной речи дошкольников с детским церебральным параличом. Сравнительный анализ показал, что у дошкольников изменилось качество используемых ими фраз. В их речи чаще стали появляться распространенные и сложные предложения. Увеличился и объем монологических высказываний. Работа по развитию умения соблюдать структурное оформление высказывания и построения связных рассказов способствовала сглаживанию обнаруженных ошибок у дошкольников.

К сожалению, полностью устранить выявленные ошибки за период экспериментального обучения не удалось. Но положительная динамика результатов позволяет нам судить о том, что логопедическая работа положительно повлияла на развитие связной речи дошкольников с детским церебральным параличом.

Все это говорит об эффективности логопедической работы. Что доказывает правильность выдвинутой ранее нами гипотезы.

## СПИСОК 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, Б.И. Яшина – М.: Академия, 2000, – 400 с.
2. Бабина, Г.В. Речевые нарушения при детском церебральном параличе/ Г.В. Бабина // Вопросы логопедии. – М.: МГПИ, 1978, – С. 15-27.
3. Бадалян, Л.О. Детские церебральные параличи. / Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимонина – Киев, 1998, – 185 с.
4. Белякова, Л.И. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова – М.: В. Секачев, 1998, – 304 с.
5. Бородич, А.М. Методика развития речи детей. / А.М. Бородич – М.: Просвещение, 1981. – 256 с.
6. Варенова, Т.В. Коррекционная педагогика. / Т.В. Варенова – Мн.: ГИУСТБГУ, 2007, – 112 с.
7. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. / В.П. Глухов – М.: АРКТИ, 2004, – 168 с. // [http://www.pedlib.ru/Books/5/0005/index.shtml?from\\_page=16](http://www.pedlib.ru/Books/5/0005/index.shtml?from_page=16)
8. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. / О.Е. Грибова – М.: Айрис-пресс, 2005, – 96 с. // [http://www.pedlib.ru/Books/3/0340/index.shtml?from\\_page=15](http://www.pedlib.ru/Books/3/0340/index.shtml?from_page=15)
9. Гризик, Т. Обучение детей описанию предметов // Дошкольное воспитание. 1989, – №5.
10. Дошкольная педагогика. Под редакцией В.И. Ядэшко и Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1978. – 178 с.
11. Дудьев, В.П. Психомоторика: словарь-справочник / В.П. Дудьев – 2008, – 368 с.

12. Ивановская, О.Г. Занятия с логопедом По обучению связной речи детей 6-7 лет на основе разрезных картинок. / О.Г. Ивановская, Л.Я. Гадасина, С.Ф. Савченко – СПб.: КАРО, 2009. – 56 с.
13. Ипполитова, М.В. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. / М.В. Ипполитова, Р.Д. Бабенкова, Е.М. Мастюкова – М.: Просвещение, 1993, – 152 с.
14. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева – М.: Академия, 2002, – 480 с.
15. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько – М.: Академия, 2001, – 192 с.
16. Логопедия /Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998, – 680 с.
17. Логопедия. / Под ред. К.П. Беккер, М. Совак. – М.: Просвещение, 1983, – 288 с.
18. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. / Л.В. Лопатина – СПб.: ГПУ им. А.И. Герцена, изд-во «Союз», 2004, – 192 с.
19. Мастюкова, Е.М. Особенности логопедической работы при детском церебральном параличе / Е.М. Мастюкова //Логопедия/ Под ред. Л.С. Волковой. – М.,1989, – 196 с.
20. Мастюкова, Е.М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда. / Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова – М.: Просвещение, 1985, – 170 с. // [http://www.pedlib.ru/Books/5/0465/index.shtml?from\\_page=2](http://www.pedlib.ru/Books/5/0465/index.shtml?from_page=2)
21. Работа по развитию связной речи в детском саду (старшая и подготовительная к школе группы) // Дошкольное воспитание, 1984, – №11.

22. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1979, – 223 с. // [http://www.pedlib.ru/Books/1/0265/index.shtml?from\\_page=116](http://www.pedlib.ru/Books/1/0265/index.shtml?from_page=116)
23. Развитие связной речи. Воспитание и обучение в детском саду. Под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. – М.: Педагогика, 1976.
24. Связная речь. Воспитание и обучение детей 6-го года жизни. Под ред. Л.А. Парамоновой и О.С. Ушаковой. – М.: Просвещение, 1987.
25. Семенова, К.А. Детские церебральные параличи. / К.А. Семенова – М., 1968, – 259 с.
26. Смирнова, И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП: учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов. / И.А. Смирнова – СПб.: Детство-Пресс, 2004, – 320 с.
27. Ткаченко, Т. Использование схем в составлении описательных рассказов //Дошкольное воспитание. – 1990. – №10.
28. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников. / О.С. Ушакова – М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
29. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. / Т.Б.Филичева, Г.В. Чиркина – М.: Альфа, 1993, – 87 с.
30. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. / Т.Б.Филичева – М: Монография, 2000. – 314 с.
31. Шипицына, Л.М. Детский церебральный паралич. / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук – СПб.: Дидактика Плюс, 2001, – 272 с.
32. Эйдинова, М.Б. Детские церебральные параличи и пути их преодоления. / М.Б. Эйдинова, Е.Н. Правдина-Винарская – М.: 1959.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1.

Составление предложений по отдельным ситуативным картинкам



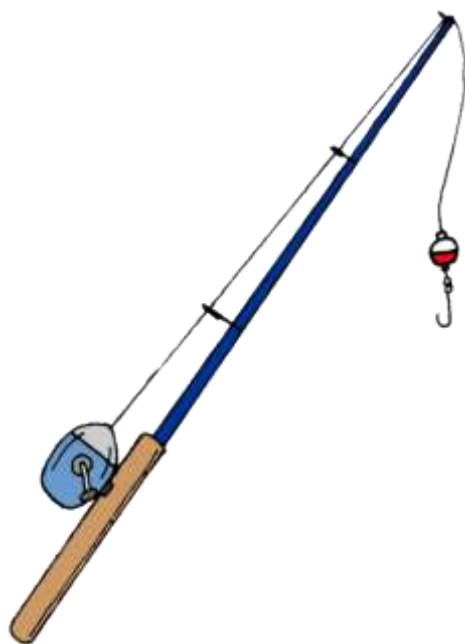




## Приложение 2.

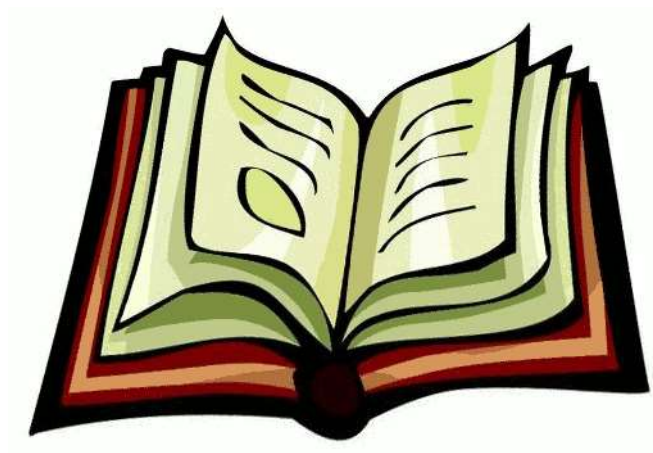
Составление предложений по трем картинкам, связанных тематически













Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа).

«Репка»

Посадил дед репку и говорит:

— Расти, расти, репка, сладка́! Расти, расти, репка, крепка́!

Выросла репка сладка́, крепка́, большая-пребольшая.

Пошел дед репку рвать: тянет-потянет, вытянуть не может.

Позвал дед бабку.

Бабка за дедку,

Дедка за репку —

Тянут-потянут, вытянуть не могут.

Позвала бабка внучку.

Внучка за бабку,

Бабка за дедку,

Дедка за репку —

Тянут-потянут, вытянуть не могут.

Позвала внучка Жучку.

Жучка за внучку,

Внучка за бабку,

Бабка за дедку,

Дедка за репку —

Тянут-потянут, вытянуть не могут.

Позвала Жучка кошку.

Кошка за Жучку,

Жучка за внучку,

Внучка за бабку,

Бабка за дедку,

Дедка за репку —

Тянут-потянут, вытянуть не могут.

Позвала кошка мышку.

Мышка за кошку,

Кошка за Жучку,

Жучка за внучку,

Внучка за бабу,

Бабу за деду,

Деду за репу —

Тянут-потянут — и вытянули репу.

Сочинение рассказа по картинке или серии сюжетных картин



Придумывание рассказа на заданную тему

