

Примечания

¹ См.: Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининкова. М., 2005.; Трошин О.В., Жулина Е.В., Кудрявцев В.А. Основы социальной реабилитации и профориентации: учеб. пособие. М., 2005.

² См.: Жуков Г.Н., Матросов П.Г., Каплан С.Л. Основы общей и профессиональной педагогики: учеб. пособие. М., 2009. С. 113–117.

³ См.: Трошин О.В., Жулина Е.В., Кудрявцев В.А. Указ. соч. С. 67–79.

УДК 376

И.В. ГЛОТОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: glotova-ir@rambler.ru

Диагностика состояния связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями

В статье представлены теоретические и методические аспекты диагностики связной речи дошкольников с речевыми нарушениями, дается анализ имеющихся в литературе авторских диагностических методик.

Ключевые слова: связная речь, диагностика связной речи, нарушения речи, общее недоразвитие речи.

I.V.GLOTOVA

The Diagnostics of Connected Speech of Children with Speech Abnormalities

The article presents the theoretical and methodical aspects of connected speech diagnostics of children with speech abnormalities and presents the analysis of the authors techniques existing in modern literature.

Key words: connected speech, connected speech diagnostics, speech abnormalities, general speech hypoplasia.

Проблемы изучения и развития связной речи в логопедии обычно затрагиваются при рассмотрении системных речевых нарушений, под которыми понимается одновременное недоразвитие и несформированность процессов воспроизведения и понимания речи. У дошкольников подобное состояние диагностируется как общее недоразвитие речи (ОНР) I–IV уровней. Состояние связной речи дошкольников с ОНР варьируется от полного отсутствия связной речи, до развернутой фразовой речи с отдельными пробелами¹. У дошкольников с ОНР III уровня на фоне достаточно сформированной диалогической обиходной речи имеются значительные трудности в развитии монологической формы речи. Они затрудняются в построении и распространении предложений, не могут построить связный текст, соблюдая его структуру (начало, середина, конец), пропускают логические звенья в рассказе, не могут построить описательный текст и т.д., т.е. до-

школьники испытывают значительные сложности в программировании высказываний, в отборе материала, лексико-грамматическом структурировании высказываний, моторной реализации речи. Все вышесказанное свидетельствует о сложности и актуальности проблемы.

Диагностика связной речи дошкольников с ОНР представляет собой определенные трудности, обусловленные значительными затратами сил ребенка, невозможностью провести одномоментное изучение (как, например, при обследовании звукопроизношения), так как необходимо длительное динамическое изучение. Кроме того, имеющиеся в арсенале логопеда методики не имеют на сегодняшний день единого математического аппарата, хотя подобные разработки уже имеются (В.П. Глухов, В.К. Воробьева, Т.А. Фотекова).

В целях комплексного исследования связной речи детей дошкольного возраста

применяются различные задания на составление связных и логичных текстов. Эти задания представлены в речевых картах логопеда, программах обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями, методических разработках и рекомендациях.

Проанализируем имеющиеся в литературе и зарекомендовавшие себя в практике логопедов экспериментальные задания:

1) *обследование вопросно-ответной формы речи (диалога)*. Изучаются умения адекватно отвечать на вопросы, составлять рассказ, основанный на личном опыте в ходе беседы;

2) *составление предложений по отдельным ситуационным картинкам*. Определяется способность ребенка к составлению высказывания на уровне фразы. Ребенку предлагаются несколько картинок (5–6), например, «Мальчик гладит щенка», «Девочка рисует цветок»;

3) *составление предложения по предметным картинкам, связанным по смыслу*. Выявляется способность детей устанавливать смысловые отношения между предметами и оформление их в виде фразы. Ребенку предлагается назвать картинки, а затем составить предложение, чтобы в нем назывались все предметы. Например, «мальчик», «краски», «мишка»: Сережа рисует красками мишку. Возможны вопросы-подсказки;

4) *пересказ текста* (сказки, рассказа). Тексты могут быть давно известны ребенку (сказки), а могут предъявляться впервые (чтение логопедом коротких текстов). Для пересказа обычно подбираются тексты с поучительным сюжетом, с яркими причинно-следственными зависимостями между событиями, что позволяет диагностировать понимание ребенком основного ядерного смысла текста. С помощью этого задания диагностируется не только монологическая форма речи, но и вопросно-ответная, понимание речи;

5) *составление рассказа по серии сюжетных картинок*. Диагностируются возможности детей в составлении связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов. Количество сюжетных картинок может быть различно, но удобнее использовать от 3-х до 6-ти картинок. Три картинки помогают ребенку полностью структурировать текст: начало текста – первая картинка, середина текста – вторая, конец – третья картинка;

6) *составление рассказа по картине*. Проверяется способность детей составить связный текст с основой на наглядную опору, без программирования последовательности событий;

7) *составление рассказа, основанного на личном опыте*. В данном случае изучаются особенности владения монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. Построенные ребенком тексты в большей мере отражают индивидуальные особенности связной монологической речи, чем пересказ;

8) *описание предмета по наглядной опоре*. Предлагаются модели предметов, игрушки, графические изображения. Ребенок должен четко представлять основные свойства, детали предмета и рассказать о них;

9) *описание предмета по представлению*. Отличие от предыдущего задания в том, что ребенку предлагаются для описания знакомые игрушки, домашние животные, т.е. предметы, к которым он имеет эмоционально-позитивное отношение.

Как видно, в ходе выполнения данных заданий выявляется умение составлять тексты двух функциональных типов – описание и повествование. Исходя из индивидуальных речевых возможностей детей, можно добавить задание на составление текста-рассуждения, например, прочитать рассказ о мальчике, который съел все конфеты, а родителям сказал, что это сделал его брат, и задать вопрос: «Как ты считаешь, правильно ли поступил мальчик? Почему?»

В современном логопедическом обследовании связной речи обязательно используются задания на обследование глубинных процессов речемыслительной деятельности на основе выявления умений детей трансформировать исходные тексты: составить рассказ, основываясь на его начале, конце или на том и на другом, восстановить деформированный текст, составить рассказ по ключевым словам или одному предложению, сжать текст до одного предложения, придумать рассказ на заданную тему и т.п. В отдельных методических работах задания подобного характера называются заданиями с элементами творчества.

Ряд заданий на обследование связной речи является факультативным, так как предполагает более высокий уровень самостоятельности и развитого воображения, иногда – и опыта выполнения подобных заданий:

сочинить сказку, самостоятельно найти тему и составить рассказ, трансформировать сюжет (добавить героев, придумать диалоги, «а если бы было наоборот?» и т.п.), сочинить стихотворение, песенку и т.д.

Существует некоторые разногласия в определении уровня творчества при выполнении тех или иных заданий на изучение связной речи. Так, правомерно ли считать самостоятельное составление рассказа по картине «обычным» заданием, восстановление деформированного текста – заданием с элементами творчества, а сочинение конца рассказа – творческим заданием? Разрешить это разногласие можно на основе общепедагогических и психологических подходов.

Основываясь на работах отечественных педагогов и психологов (И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.Ф. Паламарчук, Д.Б. Эльконина), изучавших закономерности усвоения детьми умственных действий и операций, а затем их реализацию в овладении умениями и навыками различных видов деятельности, мы выделили и описали критерии разделения вышеуказанных диагностических заданий: первый – уровень самостоятельности детей при языковом оформлении высказываний, второй – тип познавательной деятельности при воспроизведении связного текста. В соответствии с ними условно выделить репродуктивные, вариативные, частично-поисковые, творческие задания.

Репродуктивные позволяют выявить умения детей воспроизводить готовое речевое произведение с минимальными отступлениями от образца. Степень самостоятельности в использовании языковых средств и в формулировании замысла минимальна. Данный вид использует ориентации в структуре текста, использованию готовых языковых образцов и моделей в своей речевой деятельности. Примером подобного задания является пересказ текста.

Здания *вариативного* типа выявляют умения передавать готовый замысел и содержание различными языковыми средствами и использовать навыки трансформации текста. Большинство вышеперечисленных заданий относится к этому типу: составление рассказа по серии картинок, дополнение предложений, выделение ключевых слов, восстановление деформированного текста, создание текста по ключевому предложению, описание предмета.

Частично-поисковые задания выявляют умения самостоятельно формулировать замысел текста или часть замысла, который не дается в готовом виде в полном объеме. Обследуемые должны продемонстрировать полную самостоятельность в поиске языковых средств выражения мысли. Это задания на составление рассказов по началу или концу, на добавление диалогов, изменение героя, времени действия, на составление текста по ключевым словам, сжатие его до одного предложения, сочинение рассказа на заданную тему.

Подлинно *творческие* задания обнаруживают высокую степень речевого и языкового развития ребенка и проявляются в творческой деятельности: импровизациях, сочинительстве сказок, историй, стихов, театральной деятельности. Дети полностью самостоятельны в поиске замыслов, раскрытии содержательной стороны высказываний, использовании языковых средств. Этот тип заданий способствует созданию творческих продуктов, из ранее перечисленных это – сочинение сказок, самостоятельный поиск темы и составление рассказа, сочинение стихотворения.

Разделение заданий на четыре типа соответствует и психолингвистическим закономерностям построения текстов, то есть от репродуктивного до творческого меняется соотношение степени сложности в смысловой организации текста и внешнего языкового оформления. Так, при выполнении репродуктивных заданий ребенок полностью передает готовое содержание заранее предусмотренными языковыми средствами: перед обследуемым стоит задача «удержать» логико-смысловой план текста и воспроизвести его, услышав и запомнив.

При выполнении вариативных заданий вариативность проявляется в использовании языковых единиц, в то время как содержательная сторона задана в готовом виде. Это – сюжет картинки или содержание предыдущего предложения, которые сразу прогнозируют всю ситуацию в целом, испытуемому остается только подобрать адекватные языковые средства и озвучить их. Выполнение частично-поисковых заданий требует самостоятельного формирования нового замысла будущего текста на основе уже заданного или трансформации замысла, поиск и подбор языковых средств лишь частично ограничивается сюжетом исходного текста или его части. Выполнение заданий творческого

типа демонстрирует полную самостоятельность ребенка в смысловой организации текста и в языковом оформлении.

Таким образом, последовательно применяя задания всех четырех типов, логопед может выявить не просто уровень развития связной речи, но и проанализировать структуру и механизмы ее нарушений у конкретного ребенка, выявить соотношение в количественном и качественном выражении нарушения смыслового оформления речи, т.е. плана содержания и собственно языковых нарушений. Так, все задания на трансформацию исходного текста не являются творческими, они диагностируют проблемы внутреннего программирования языкового материала.

Отметим, что для процесса развития языковой способности и связной речи детей имеют значение умения выполнять все выделенные типы заданий во взаимодействии. Овладение умениями и навыками каждого типа предполагает не только переход на более высокую ступень развития, но и присоединение операций и механизмов этого вида. Высокий уровень речевого развития предполагает готовность задействовать умения и навыки разных видов в соответствии с поставленной задачей, ситуацией.

Полученные результаты диагностики состояния развития связной речи чаще всего подвергаются качественному анализу с подробным цитированием детских текстов. Вопросы количественной обработки результатов находятся на стадии разработки. Например, В.П. Глухов² предлагает уровневый и балльный подход к анализу продуктов текстовой деятельности, Т.Ф. Фотекова³ разработала балльную систему с подсчетом коэффициентов.

В специальной литературе можно встретить авторские программы обследования связной речи дошкольников с ОНР. Интересной является комплексная программа выявления состояния связной речи у детей с системным недоразвитием речи, разработанная В.К. Воробьевой⁴. Она, по мнению автора, отражает специфические особенности связной речи детей с различными вариантами ее недоразвития, позволяет судить о степени сформированности речевых умений, вскрывает механизм нарушения. Ценной составляющей программы являются не только методики, но и наличие экспериментальных методов оценки полученных результатов. Материал исследования состоит из четырех

серий, в зависимости от степени представленности в нем смысловых и лексико-синтаксических компонентов связного сообщения. Такой замысел автора отражает изложенный нами ранее принцип деления на типы заданий в зависимости от соотношения двух составляющих связных текстов.

Первая серия заданий в программе В.К. Воробьевой направлена на выявление репродуктивных возможностей речи детей и включает два задания: пересказать текст как можно подробнее, пересказать его же кратко. Автор предлагает методику предварительной обработки исходного текста в форме наглядной графической схемы (разработана Л.П. Добраевым⁵): все предложения нумеруются, особым способом анализируются, чтобы выявить семантически необходимые предложения, которые обязательны при полном пересказе. Последние делятся на группы – «смысловые вехи», передающие отдельный смысловой отрезок текста. В каждой группе одно предложение – опорное – выделяется особо. На основе опорных предложений кратко воссоздается изложение текста. Опираясь на данную схему, логопед прослеживает пересказ ребенка и оценивает таким образом его цельность. Подобная организация анализа пересказа очень наглядна, ее можно графически отобразить, уровень связности определяется по предложенной автором шкале.

Вторая серия экспериментальных заданий направлена на исследование продуктивных видов связной речи: первое – самостоятельно разложить серию сюжетных картинок в логической последовательности, второе – составить рассказ по этим картинкам. Таким образом, исследуется умение составлять логическую программу текста и реализовывать ее.

Третья серия заданий включает методы изучения смыслообразующего компонента связной речи, она включает три задания: составление продолжения рассказа по прочитанному зачину, сочинение сюжета и составление рассказа по предметным картинкам, которые ребенок отбирает самостоятельно, и самостоятельный поиск темы, ее реализация в рассказе. При выполнении этих заданий, по мысли автора, исследуется особенности поиска, создания, развития и воплощения замысла в связном тексте.

И, наконец, *четвертая серия* выявляет состояние ориентировки в признаках связной

речи. Дети определяют, какой образец речи можно назвать рассказом, а какой нет (набор слов, отдельных предложений, деформированный текст).

Таким образом, при обследовании уровня развития связной речи, В.К. Воробьева выделяет два пласта – изучение смыслового структурирования текста, оформление первоначального текста в связный. Анализ выполнения заданий всех серий предполагает, по замыслу автора, выделение в качестве основных причин несформированности связной речи нарушение двух видов операций механизма речевого производства.

Во-первых, *операций, обеспечивающих смысловую организацию* текстового сообщения, которое прослеживается в несформированности умений: передавать смысловую программу заданного текста, выделять большую программу целого текста, устанав-

ливать временную последовательность изображенных на картинках событий, находить и развивать замысел (тему сообщения), полностью воспринимать речевое сообщение и выделять его главную мысль, опознавать связанные высказывания.

Несформированность этих операций ведет к нарушению смысловой цельности речевых высказываний

Во-вторых, нарушение *операций, обеспечивших его лексико-синтаксическое оформление*, которое прослеживается в несформированности: лексико-синтаксического оформления предложений, выбора слов, преимущественно глагольной лексики; выбора средств межфразовой связи, чередования коммуникативно сильных и коммуникативно слабых предложений в рассказе. Несформированность этих операций приводит к нарушению связности речевого сообщения.

Примечания

¹ См.: Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. М., 1968.

² См.: Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М., 2002.

³ См.: Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. М., 2002.

⁴ См.: Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. М., 2006.

⁵ См.: Добраев Л.П. Вопросы психологии понимания учебного текста. Саратов, 1965.

УДК 796:61

А.В. ТИМУШКИН

Балашовский институт (филиал) Саратовского государственного университета

E-mail: timushkin-box@rambler.ru

Совершенствование и оценка функциональной подготовленности в циклических видах спорта

Проблему подготовки в циклических видах спорта целесообразно решать на основе учета факторов аэробного и анаэробного обеспечения мышечной деятельности, а подбор тренировочных и тестовых упражнений осуществлять на основе деления их по направленности воздействия в соответствии с критериями мощности, емкости и эффективности энергообеспечения. Для оценки уровня развития критериев энергообеспечения предлагаются педагогические средства, включенные в состав основных тренировочных средств.

Ключевые слова: тренировочный процесс, аэробные способности, анаэробные гликолитические и алактатные способности, мощность, емкость, эффективность, средства тренировки, тестовые упражнения.

A.V. TIMUSHKIN

Functional Fitness Improvement and Evaluation in Cyclic Sports

The preparation problem in cyclic sports can be reasonably solved by taking into consideration the factors of aerobic and anaerobic provision of muscular activity. The choice of training and test exercises is performed by dividing them according to