**Сравнительные результаты обследования речи обучающихся**

**1-го и 4-го классов с тяжёлыми нарушениями речи**

***Аширова Елена Васильевна***

*учитель-логопед, государственное общеобразовательное казённое учреждение Иркутской области «Специальная (коррекционная)*

*школа для обучающихся с нарушениями речи № 11 г. Иркутска»*

[*Ashirova\_Elena\_888@mail.ru*](mailto:Ashirova_Elena_888@mail.ru)

Аннотация. Показатели развития всех компонентов речи школьников первого и четвёртого классов с тяжёлыми речевыми нарушениями в результате обследования с помощью нейропсихологических методов.

Ключевые слова. Учащиеся первого и четвёртого классов; диагностика; динамика развития; экспрессивная речь; импрессивная речь; письменная речь.

Различные нарушения речи у детей известны с давних времён и существовали всегда, но в последние десятилетия ситуация усугубилась. Это выражается как в увеличении количества речевых расстройств, так и в их «утяжелении». Отсюда, и затяжной характер диагностики и коррекции речи таких детей. Нейропсихологическая диагностика позволяет выявить механизмы трудностей обучения у ребёнка с речевой патологией. Эти трудности учения вызваны парциальным (частичным) отставанием в развитии тех или иных функций.

Большой вклад в разработку теоретических и практических аспектов нейропсихологии внесли Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова, М.Н. Пылаева и др., занимаясь изучением того, как может страдать при разных поражениях мозга речь, письмо, чтение и другие функции.

Нейропсихологические методы используются в работе с детьми с системным недоразвитием речи, то есть с системной речевой патологией. Общее недоразвитие речи может наблюдаться при сложных формах речевой патологии: алалии, ринолалии, дизартрии, заикании – в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии. Картина нарушений у таких детей неоднородна и не исчерпывается речевыми симптомами, она включает и отставание в формировании других высших психических функций.

Комплексное нейропсихологическое обследование позволяет провести качественную функциональную диагностику, выявить механизмы трудностей, выделить «слабые» и «сильные» стороны ученика, что позволит на этой основе строить эффективную коррекционную помощь. С точки зрения нейропсихологии, основная стратегия коррекционно-развивающего обучения заключается в «выращивании» слабого звена при опоре на сильные звенья в процессе совместной деятельности педагога и ученика. Учёт нейропсихологических особенностей учащихся помогает учителю принять во внимание все компоненты, входящие в важную для обучения функцию (чтение, письмо), их готовность к формированию новой функции. Так, при обучении письменной речи необходима готовность к переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации, а также зрелость серийной организации движений и действий, уровень формирования программирования и контроля произвольных действий, возможности поддержания рабочего состояния.

Методика Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной помогла нам всесторонне обследовать речевую деятельность детей в 1 классе, а затем тех же учеников в 4 классе школы V вида. Данная диагностика позволила в сравнении констатировать уровни сформированности экспрессивной, импрессивной и письменной речи учащихся сначала при поступлении в школу, а потом спустя 4 года обучения в начальных классах.

В специальную (коррекционную) школу V вида дети поступили по решению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) в количестве 15 человек (3 девочки, 12 мальчиков) со следующими речевыми заключениями: общее недоразвитие речи III уровня – 8 человек; общее недоразвитие речи II уровня (в том числе моторная, сенсомоторная алалия) – 3 человека; заикание (средней, тяжёлой степени) – 4 человека; нарушение звукопроизношения (в том числе полиморфное) у 10 человек. Судя по речевым заключениям, в 1 класс школы V вида поступили дети как II отделения (с заиканием при сохранном словаре, грамматическом строе), так и I отделения (системное недоразвитие речи). В течение четырёх лет обучения в начальной школе трое детей перешли в другие образовательные учреждения по разным причинам, а один ученик переведён из массовой общеобразовательной школы в специальную коррекционную школу V вида. Итак, на конец учебного года в 4 классе всего 13 человек, из которых 12 ребят учатся с 1 класса, чью речь мы проанализировали.

С каждым ребёнком проведена индивидуальная работа по выявлению степени сформированности экспрессивной, импрессивной и письменной речи в 1 и 4 классах через группы заданий, выставление баллов, что позволило определить уровени развития функциональных возможностей каждого ученика:

* Высокий уровень развития измеряемых функций – слабо умеренная недостаточность, остаточные проявления, приближена к норме.
* Средний уровень развития измеряемых функций – выраженный характер недостаточности.
* Низкий уровень развития измеряемых функций – грубая несформированность.

В **экспрессивной речи** *высокий* уровень обозначает нормативное произношение всех звуков, чёткое и правильное воспроизведение слоговой структуры слова, сформированность речевых кинестезий, точное словообразование и словоупотребление, а также отсутствие лексических и грамматических трудностей. Высокий уровень предполагает и правильное раскладывание серии картинок, самостоятельное составление рассказа, правильный полный пересказ текста, верное понимание скрытого смысла.

*Средний* уровеньобозначает искажение или смешение одного или нескольких звуков одной группы, замедленное, напряжённое послоговое воспроизведение, но без нарушения слоговой структуры слова, с длительным поиском позы или неполный объём речевых кинестезий; самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи в процессе словообразования и словоупотребления; могут быть незначительные лексические трудности в близких словесных заменах (самокоррекция), незначительные грамматические трудности в неправильном порядке слов в предложении, негрубые аграмматизмы (самокоррекция). Средний уровень предполагает раскладывание серии картинок после стимулирующей помощи, рассказ самостоятельный, краткий, оформлен грамматически правильно, но однообразно, пересказ правильный, но краткий, с пониманием скрытого смысла.

*Низкий* уровень обозначает полиморфное нарушение звуков, нарушение слоговой структуры слова (пропуски, вставки, перестановки), при выполнении речевых кинестезий наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора), употребление неправильных форм слова или отказ назвать слово в процессе словообразования и словоупотребления, лексические трудности во множественных словесных заменах, пропуске нескольких номинаций, а грамматические - в упрощении структуры предложения, в развёрнутой помощи в виде вопросов, грубые аграмматизмы. При низком уровне раскладывание серии картинок и составление рассказа с помощью вопросов или невозможность адекватного понимания происходящего, отсутствие связного рассказа, а при пересказе текста искажение ситуации, неадекватное толкование смысла.

Показатели обследования экспрессивной речи учащихся первого и четвёртого классах в сравнении представлены по уровням в таблице 1.

***Таблица 1.***

**Распределение учащихся 1 и 4 классов по уровням**

**сформированности экспрессивной речи**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **серии** | моторная реализация высказы-  вания | | | слово-образова-  тельные процессы | | | грамма-  тический строй речи | | | связная речь | | | номинатив-  ная функция речи | | |
| **уровни** | **класс** | **кол-во уч-ся** | **%** | **класс** | **кол-во уч-ся** | **%** | класс | **кол-во уч-ся** | **%** | **класс** | **кол-во уч-ся** | **%** | **класс** | **кол-во уч-ся** | **%** |
| высокий | **1** | 4 | 33 | **1** | 3 | 25 | **1** | 3 | 25 | **1** | 3 | 25 | **1** | 3 | 25 |
| **4** | 5 | 42 | **4** | 6 | 50 | **4** | 7 | 58 | **4** | 5 | 42 | **4** | 6 | 50 |
| средний | **1** | 2 | 17 | **1** | 5 | 42 | **1** | 2 | 17 | **1** | 4 | 33 | **1** | 3 | 25 |
| **4** | 4 | 33 | **4** | 4 | 33 | **4** | 2 | 17 | **4** | 4 | 33 | **4** | 4 | 33 |
| низкий | **1** | 6 | 50 | **1** | 4 | 33 | **1** | 7 | 58 | **1** | 5 | 42 | **1** | 6 | 50 |
| **4** | 3 | 25 | **4** | 2 | 17 | **4** | 3 | 25 | **4** | 3 | 25 | **4** | 2 | 17 |

Анализируя количественные и процентные данные таблицы 1, можно сделать вывод о положительной динамике развития экспрессивной речи, в целом, учащихся с первого по четвёртый класс. Наиболее показательны сравнительные результаты сформированности *лексико-грамматического строя* речи: около 60% учащихся 4 класса показали высокий уровень. На низком уровне остались три мальчика-алалика с ОНР –II уровня. Трудности учеников среднего и низкого уровней выражаются в построении не только сложных предложных конструкций, но и более простых с использованием различных предлогов. Наибольшая сложность в построении предложений с прямым и косвенным дополнением, однородными членами, а также предложений из слов в начальной форме. Такие предложения требуют не только правильного грамматического структурирования, но и построения верной смысловой программы. При их выполнении дети допускали пропуски и замены слов, смысловые и грамматические ошибки, нарушение порядка слов в предложении. *Словарный запас* значительно обогатился по темам окружающего мира у половины учащихся. Трудности вызывали слова близкие по лексическому значению. Из-за бедности или ограниченности словаря, часто зная о чём или о ком говорится, ребёнок не может подобрать нужные слова для объяснения значения данного слова.

Из таблицы видим, что успешными (50% учащихся 4 класса) выглядят также показатели по развитию *словообразовательных процессов.* Существуют трудности, в основном, при образовании относительных, качественных и притяжательных прилагательных от существительных.

Наибольшие проблемы вызывает *моторная реализация высказывания*. Она вызвана нарушениями слоговой структуры и звукопроизношения, которое у половины детей имеет полиморфный характер. Поступают в 1 класс «речевой» школы обычно из логопедических групп дошкольных учреждений, где велась коррекционно-развивающая работа, в том числе и по произношению. Однако часть звуков не поставлена и не автоматизирована в связную речь по причине трудностей в артикуляционной моторике, в низкой степени сформированности речевых кинестезий, слабого переключения при произнесении цепочки слогов, что приводит к нарушению и слоговой структуры слова. По этим причинам процесс коррекции произносительной стороны речи проходит медленно, с мало осознанным самоконтролем даже у четвероклассников.

Показатели сформированности *связной речи* учеников 4 класса также довольно низкие. Так, больше половины учеников (средний и низкий уровни) испытывают трудности при раскладывании серии картинок, при построении программы высказывания, при нахождении нужных синтаксических и лексических средств, и как следствие, проблема в реализации высказывания на заданную тему. При пересказе текста у этих же школьников отмечаются сложности в восприятии и удержании слухоречевой информации, в выделении смысла текста и его воспроизведении. При пересказе текста множественные лексические, грамматические и семантические ошибки, что мешает пониманию сказанного.

В **импрессивной речи** *высокий* уровень обозначает правильное понимание далёких и близких по значению названий предметов и действий, сложных логико-грамматических конструкций.

*Средний* уровень обозначает незначительные трудности в понимании близких по значению названий предметов и действий, сложных логико-грамматических конструкций, увеличение латентного времени для выбора картинки.

*Низкий* уровень обозначает плохое понимание близких по значению названий предметов и действий, сложных логико-грамматических конструкций, неправильный ответ после стимулирующей помощи или отказ отвечать.

Диагностика импрессивной речи показала, что понимание речи у детей с ОНР более сохранно, чем её воспроизведение. Результаты приведены в таблице2.

***Таблица 2.***

**Распределение учащихся 1 и 4 классов по уровням**

**сформированности импрессивной речи**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **серии** | Понимание значения слов | | | Понимание сложных логико-грамматических конструкций | | | Фонематическое восприятие | | |
| **уровни** | **класс** | **кол-во уч-ся** | **%** | **класс** | **кол-во уч-ся** | **%** | **класс** | **кол-во уч-ся** | **%** |
| высокий | **1** | 5 | 42 | **1** | 2 | 16 | **1** | 4 | 33 |
| **4** | 8 | 66 | **4** | 4 | 33 | **4** | 4 | 33 |
| средний | **1** | 4 | 33 | **1** | 5 | 42 | **1** | 3 | 25 |
| **4** | 3 | 25 | **4** | 5 | 42 | **4** | 5 | 42 |
| низкий | **1** | 3 | 25 | **1** | 5 | 42 | **1** | 5 | 42 |
| **4** | 1 | 9 | **4** | 3 | 25 | **4** | 3 | 25 |

Из таблицы 2 видно, что наиболее успешны (90%) младшие школьники в понимании значения слов, хотя близкие по звучанию и значению слова-предметы и слова-действия нередко путаются детьми. Учащиеся 4 класса с высоким и средним уровнями сформированности фонематического восприятия составляют большинство детей (75%). Им удалось правильно повторить слоги с фонетически близкими звуками. У остальных детей есть как акустические, так и трудности серийной организации речевых движений. Как правило, это учащиеся с полиморфным нарушением звуков, с недоразвитием фонематических процессов. В таблице 2 показано, что почти у 70% детей 4 класса (низкий, средний уровни) остались проблемы в понимании сложных логико-грамматических конструкций, а именно, активных с обратным порядком слов и пассивных с прямым и обратным порядком (*Мальчик спасён девочкой. Трактором перевозится машина.*). Сложность вызывали также задания на понимание обратимых предложных конструкций с обозначением места (*Бочонок перед ящиком. Ящик за бочонком.*).

Анализ результатов исследования устной речи показал, что у детей с речевой патологией после четырёхлетнего обучения всё же остаётся ограниченность словарного запаса, нарушения фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

В **письменной речи** при *высоком* уровне у ребёнкаправильный самостоятельный выбор языковых единиц, высокая скорость чтения (соответствует норме или выше), чтение до 3 ошибок с самокоррекцией, полное понимание смысла прочитанного. При высоком уровне на письме допускается не более 2 ошибок, связанных с нарушением правил орфографии, пунктуации.

*Средний* уровень обозначает правильный выбор языковых единиц после стимулирующей помощи, средняя скорость чтения (ниже нормы, но близка к ней), при чтении до 6 ошибок с самокоррекцией, неполное понимание смысла прочитанного. При среднем уровне на письме допускается до 5 погрешностей недисграфического характера или 1-2 дисграфического.

*Низкий* уровень обозначает дефектность выбора языковых единиц, низкая скорость чтения или отсутствие навыка чтения (1 класс), множественные ошибки на уровне слога и буквы (более 10 ошибок), фрагментарность, грубое искажение смысла прочитанного или отсутствие понимания смысла. При низком уровне на письме допускаются множественные дисграфические и орфографические ошибки или отсутствие навыка письма (1 класс).

На существование проблем в письменной речи указывают результаты проверки, которые представлены в таблице 3.

***Таблица 3.***

**Распределение учащихся 1 и 4 классов по уровням сформированности письменной речи**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **серии** | Навык языкового анализа | | | Навык письма | | | Навык чтения | | |
| **уровни** | **класс** | **кол-во уч-ся** | **%** | **класс** | **кол-во уч-ся** | **%** | **класс** | **кол-во уч-ся** | **%** |
| высокий | **1** | 7 | 58 | **1** | 3 | 25 | **1** | 3 | 25 |
| **4** | 9 | 75 | **4** | 4 | 33 | **4** | 5 | 42 |
| средний | **1** | 2 | 17 | **1** | 4 | 33 | **1** | 6 | 50 |
| **4** | 3 | 25 | **4** | 5 | 42 | **4** | 4 | 33 |
| низкий | **1** | 3 | 25 | **1** | 5 | 42 | **1** | 3 | 25 |
| **4** | 0 | 0 | **4** | 3 | 25 | **4** | 3 | 25 |

Из таблицы 3 видно, что все ученики 4 класса справились с заданиями на проверку звукобуквенного, языкового анализа (100%). Трудности (средний уровень) были при определении позиции звука и слога в многосложных словах и со стечением согласных. При исследовании навыков письма первоклассникам предлагались нетрудные задания. Например, написать своё имя, шесть букв (Б, К, З, Ц, Е, Ч), три слова (мама, стол, ствол). На момент обследования у троих отсутствовал навык письма, четвёртый ученик перепутал (заменил) четыре буквы, а пятую написал зеркально, поэтому они получили «нуль» баллов. В 4 классе (около 70%) остались трудности в правильности написания слов (орфографические, дисграфические ошибки), в построении и обозначении границ предложений, в употреблении предлогов и способов словообразования.

При проверке навыка чтения в 1 классе выяснилось, что у троих отсутствует навык чтения. У остальных 12 человек побуквенное или послоговое чтение, а поэтому низкая его скорость. Ученики допускали также ошибки на уровне буквы, слога и слова. В 4 классе более 40% справились с предлагаемыми заданиями без ошибок, только 3 ученика (25%) с алалией испытывали значительные трудности, допуская как технические, так и смысловые ошибки. У младших школьников остались трудности в понимании и запоминании прочитанного текста, а значит, затруднение в пересказе.

Конечной целью исследования речевой деятельности младших школьников с помощью нейропсихологических методов являлось более точное определение квалификации речевого нарушения. Сравнительная количественная и качественная обработка результатов помогли выявить, какие речевые операции и как страдают у ребёнка, и тем самым выяснить, о функциональной слабости каких («передних», «задних») отделов мозга это свидетельствует. Полученные сравнительные результаты помогут педагогам определить наиболее эффективные направления коррекционно-развивающей работы с каждым ребёнком с речевой патологией, учитывая индивидуальные возможности и нейропсихологические особенности.

Таким образом, сравнительные результаты показали, что речевая деятельность детей с заиканием соответствует возрастной норме, так как сохранными остаются все компоненты речи, за исключением темпо-ритмической её стороны. Учащиеся с системной речевой патологией (их большинство) испытывали трудности в понимании как устной, так и письменной речи, особенно логико-грамматических конструкций. В спонтанной речи этих детей наблюдалось обилие лексико-семантических ошибок, бедность или ограниченность словарного запаса, слабая сформированность речевых кинестезий и фонематического восприятия, что говорит о выраженной несформированности «задних» функций головного мозга. У детей с алалией грубо страдает смысловое программирование высказывания, а также речевые операции серийной организации на уровне слова, предложения и связного текста, что указывает на «передние» трудности. Недостатки слухоречевой памяти приводят к нечёткой звуковой и семантической дифференциации названий, что способствует резкому падению продуктивности в учебной деятельности. Всё это приводит к проблемам и в процессах овладения письмом и чтением. Коррекционно-развивающую работу с учащимися с системным недоразвитием речи следует направить на развитие «слабых» компонентов языковой способности. Эффективная коррекционная помощь строится с учётом не только механизмов трудностей, «слабых», но и «сильных» сторон ученика, что возможно при качественной функциональной, сравнительной диагностике, комплексном нейропсихологическом обследовании. Это в дальнейшем позволит правильно подобрать методы и приёмы коррекционно-развивающей работы с учётом нейропсихологических особенностей каждого школьника.

**Список литературы:**

1. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М.: МПСИ, 2001, С. 7 – 20

2. Ахутина Т.В*.*Роль Л. С. Выготского в развитии нейропсихологии // Методология и история психологии, 2007. – № 4.

3. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. – М.: АЙРИС ПРЕСС, АЙРИС дидактика, 2007.