

RU

Логопедическое сопровождение по развитию синтаксического компонента языковой способности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Фур Е. П., Кузь Н. А., Яковлев С. Б.

Аннотация. Цель исследования – обосновать необходимость определения особенностей формирования синтаксического компонента языковой способности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). В статье рассмотрены как теоретические, так и практические вопросы развития операций синтаксирования у младших школьников с ТНР: представлена его уровневая организация (смысловой, семантический, формально-грамматический уровни), по результатам констатирующего этапа исследования описаны особенности нарушений на каждом уровне у обучающихся 3-4 классов с дизартрией и моторной алалией, предложена поэтапная система логопедической работы, обоснована преимущество в реализации содержания логопедической работы в деятельности учителя начальных классов, учителя-логопеда. Научная новизна исследования заключается в разработке авторской методики логопедической работы по развитию операций смыслового, семантического и формально-грамматического уровней синтаксирования у младших школьников с ТНР. В результате была апробирована авторская методика исследования операций трех уровней синтаксирования у обучающихся в устной и письменной речи, экспериментально получены данные об особенностях операций каждого уровня синтаксирования младших школьников с ТНР (при дизартрии и моторной алалии), что позволило создать авторскую методику логопедической работы с младшими школьниками с ТНР.

EN

Speech therapy support for the development of the syntactic component of language ability in grade schoolers with severe speech disorders

Fur E. P., Kuz N. A., Yakovlev S. B.

Abstract. The research aims to substantiate the need to identify the features of the formation of the syntactic component of language ability in grade schoolers with severe speech disorders. The paper deals with both theoretical and practical issues of the development of syntactic operations in grade schoolers with severe speech disorders: its level organization is presented (the conceptual, semantic levels, the level of formal grammatical structuring); the features of disorders in 3rd-grade and 4th-grade students with dysarthria and motor alalia are described at each level according to the results of the ascertaining stage of the study; a step-by-step system of speech therapy work is proposed; the continuity in the implementation of the content of speech therapy work in the activities of grade school teachers, speech therapy teachers is substantiated. The scientific novelty of the research lies in developing the authors' methodology for speech therapy work on the development of the conceptual, semantic levels and the level of formal grammatical structuring in grade schoolers with severe speech disorders. As a result, the authors' methodology for the study of students' operations at the three syntactic levels in oral and written speech was practically evaluated, data on the features of operations at each syntactic level of grade schoolers with severe speech disorders (with dysarthria and motor alalia) were experimentally obtained, which allowed creating the authors' methodology for speech therapy work with grade schoolers with severe speech disorders.

Введение

Актуальность исследования определяется особой ролью развития языковой способности у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в процессе их логопедического сопровождения на уровне начальной школы. В языковой системе развитие всех компонентов: фонетического, лексического, морфологического,

синтаксического – взаимосвязано и взаимообусловлено (Апресян, 1969; Арутюнова, 1972; Ахутина, 2007; Ахутина, Наумова, 1983; Аяпова, 1988; Шахнарович, 1991).

Одним из важнейших вопросов в логопедии является исследование языковой способности у обучающихся с ТНР, что связано с выявлением общих и специфических закономерностей развития устной и письменной речи, анализом структуры речевого дефекта, определением оптимальных путей и содержания дифференцированной логопедической работы. Языковая способность, будучи социально обусловленной, основывается на нейрофизиологических предпосылках, которые развиваются и обогащаются в процессе реализации коммуникативных потребностей личности (Леонтьев, 1997; Шахнарович, 1991). Языковая способность – это «совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива» (Леонтьев, 1997, с. 63).

Обучающиеся с ТНР представляют собой полиморфную группу «с выраженными речевыми и (или) языковыми (коммуникативными) расстройствами... и различающуюся не только по степени выраженности речевого дефекта, но и по механизму его возникновения, уровню общего и речевого развития, наличию или отсутствию сопутствующих нарушений» (Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г.). № 4/15. <https://fgosreestr.ru/poop/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi> (ПАООП НОО обучающихся с ТНР)).

В исследованиях структуры дефекта младших школьников с ТНР отмечается несформированность импресивной и экспрессивной сторон речи, устной и письменной форм речи (указанные далее публикации составили теоретическую основу данной работы). По результатам комплексных исследований (Бабина, 1990; Заимлян, 2013; Кузь, 2016; 2020; Микляева, 2001; Моисеенко, 2002; Саввиди, 2022; Фур, Яковлев, 2019; 2021; Яковлева, 2022) можно констатировать в разной степени выраженности несформированности структуры порождения речевого высказывания на мотивационном, смысловом, языковом уровнях или на уровне моторной реализации высказывания. В ПАООП НОО (2015) для обучающихся с ТНР отмечено, что «ведущим в структуре дефекта у обучающихся с ТНР является недоразвитие языкового уровня речевой деятельности, которое проявляется в сложностях усвоения языковых единиц и правил их сочетания, комбинирования, в нарушении использования закономерностей языка в процессе речевого общения. Нарушения речевого развития проявляются как на уровне практического использования языка, так и на уровне осознания правил языка, страдает осознание языковых правил: фонематических, лексических, морфологических, синтаксических».

Важное значение в системе коррекционно-педагогической работы приобретает вопрос исследования особенностей синтаксирования у младших школьников, что определяется особой ролью синтаксиса в процессе восприятия и производства речи, а также усложняющимися программными требованиями в предметной области «Русский язык и литературное чтение» в начальной школе.

Задачи исследования:

- представить диагностическую методику изучения синтаксического компонента языковой способности для обучающихся 3-4 классов;
- привести результаты анализа констатирующего этапа эксперимента, направленного на исследование влияния нарушения синтаксических процессов на устную и письменную форму речи обучающихся 3-4 классов с ТНР;
- определить направления дифференцированной логопедической работы по развитию трех уровней синтаксирования.

Методы исследования: теоретический метод (анализ литературы по проблеме исследования), эмпирические методы (наблюдение за обучающимися 3-4 классов с ТНР, констатирующий эксперимент, направленный на выявление особенностей сформированности синтаксического компонента языковой способности, биографический – сбор и анализ анамнестических данных), методы обработки данных (количественный и качественный анализ результатов диагностических методик).

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработана и апробирована методика изучения операций трех уровней синтаксирования у обучающихся с ТНР 3-4 классов, которая позволит определить механизм несформированности синтаксиса. Разработаны направления и содержание логопедической работы по развитию операций каждого уровня синтаксирования, которые будут способствовать эффективному преодолению нарушений устной и письменной речи и в дальнейшем успешному освоению школьной программы обучающимися с ТНР.

Обсуждение и результаты

Методологической основой исследования является модель порождения речи (Выготский, 1982; Леонтьев, 1997; Лурия, Цветкова, 1968). Опираясь на исследования отечественных ученых, Т. В. Ахутина (2007) конкретизировала и дополнила сведения о трехуровневой организации синтаксиса. Данный подход по своим положениям обогащает лингвистическую модель речеобразования и позволяет определить механизмы синтаксических нарушений у детей с ТНР.

Первый уровень внутреннего программирования высказывания – смысловой уровень синтаксиса. Это начальный этап построения высказывания, здесь осуществляется выбор наиболее существенной информации для высказывания и первичное структурирование содержания.

Второй уровень внутреннего программирования высказывания – семантический уровень синтаксиса. Смыслы первого уровня замещаются реальными языковыми значениями слов и выстраиваются с помощью линейной организации.

Третий уровень поверхностного программирования высказывания – уровень формально-грамматического структурирования синтаксиса. Как отмечает Т. В. Ахутина (2007), он реализуется параллельно со вторым уровнем, но с некоторым запаздыванием. Этот уровень реализуется через выбор слов по форме и грамматическому значению (Фур, Яковлев, 2019; 2021).

В практике логопедической работы часто синтаксис рассматривается с позиции поверхностной структуры, состоящей из описания способов соединения слов в языке, формального строения предложения, без учета семантики и скрытых глубинных структур. В научно-методических исследованиях более подробно раскрыты механизмы нарушения синтаксической организации высказывания у детей старшего дошкольного возраста (Моисеенко, 2002) и у младших школьников (Заимцян, 2013); они проявляются в виде однотипности речевых высказываний, нарушении процесса формирования синтаксических конструкций и синтаксических связей. Механизм этих связей у детей с ТНР определяется первичным речевым дефектом (например, дизартрией или моторной алалией); подобные нарушения у обучающихся с ТНР выявляются как в устной речи, так и в письменной (Фур, Яковлев, 2021). Они существенно затрудняют освоение детьми не только коррекционно-развивающей области и предметной области «Русский язык и литературное чтение» (предметные результаты), но и других предметных областей школьной программы, определяют снижение уровня овладения метапредметными результатами, которые включают универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные).

Таким образом, нарушение формирования синтаксического компонента языковой способности предопределяет нарушение базовых составляющих учебной деятельности – умения учиться, приобретать опыт познания, овладевать межпредметными знаниями и осуществлять разные виды деятельности, интегрированных с речевой деятельностью.

В данном исследовании речь идет об особенностях работы с младшими школьниками – учащимися 3-4 классов с ограниченными возможностями здоровья (по заключению территориальной психолого-педагогической комиссии им рекомендован учебный процесс по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования (АООП НОО) для обучающихся с ТНР, вариант 5.2). Данная программа предполагает, что обучающиеся с ТНР получают образование, сопоставимое по итоговым достижениям с образованием выпускников начальной школы, не имеющих нарушений речи, но в пролонгированные сроки. Контингент детей с ТНР характеризуется не только различной структурой речевого дефекта, но и достаточно широким возрастным диапазоном: психологический возраст не совпадает с хронологическим (например, есть дети, которые поступили в первый класс почти в 8 лет и обучались сначала в первом дополнительном, а затем в первом классе); и, соответственно, в 3-4 классах для обучающихся с ТНР получают образование дети от десяти до двенадцати лет. Эти факторы определяют специфику проектирования содержания логопедической работы: учет структуры дефекта обучающихся с ТНР, их индивидуально-типологических и возрастных особенностей, обеспечение преемственности программных требований и условий получения образования.

Экспериментальное исследование было организовано в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе-интернате № 116 г. Новосибирска и на базе частного образовательного учреждения школы «Талань» г. Новосибирска. В экспериментальном исследовании приняли участие 100 обучающихся 3-4 классов, из них 60 человек – обучающиеся с ТНР, входящие в экспериментальную группу (ЭГ), и 40 – обучающиеся с речевым развитием, соответствующим возрастным возможностям, они составили контрольную группу (КГ) исследования. В экспериментальную группу 1 (ЭГ 1) вошли 20 обучающихся с общим недоразвитием речи II и III уровня речевого развития с моторной алалией, в экспериментальную группу 2 (ЭГ 2) – 40 обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития с дизартрией умеренной степени выраженности.

Для выявления характера особенностей операций каждого уровня синтаксирования (смыслового, семантического, формально-грамматического) у обучающихся с ТНР 3-4 классов была разработана методика исследования (Фур, Яковлев, 2019). При разработке методики констатирующего эксперимента учитывались методические рекомендации Т. В. Ахутиной (2007), О. Е. Грибовой (1997), Н. А. Кузь (2016), Е. М. Моисеенко (2002), С. Б. Яковлева (2015).

Методика состояла из двух разделов: исследование особенностей операций трех уровней синтаксирования в устной и письменной речи. Краткое описание структуры диагностической методики представлено в Таблице 1.

По итогам проведения логопедического обследования были обобщены результаты (произведено суммирование баллов КГ, ЭГ 1 и ЭГ 2 за каждую серию; вычислено процентное соотношение выражения качества выполнения серии заданий, которое было соотносено с операциями трех уровней синтаксирования; вычислена успешность выполнения каждого блока методики в процентном выражении и составлен индивидуальный речевой профиль каждого обучающегося, отражающий информацию о том, на каком уровне произошло нарушение операций синтаксирования; определены особенность и взаимосвязь нарушений разных уровней в структуре первичного речевого дефекта (при дизартрии и моторной алалии)).

Обобщая результаты, полученные в ходе проведения экспериментального исследования, необходимо отметить тот факт, что средний показатель сформированности операций синтаксирования обучающихся ЭГ оказался существенно ниже среднего показателя у обучающихся КГ на всех уровнях синтаксирования (Рисунок 1).

Данные на Рисунке 1 показывают, что обучающиеся 3-4 классов, вошедшие в КГ, продемонстрировали высокий уровень сформированности операций смыслового синтаксирования (коэффициент успешности – 97,5%), тогда как в ЭГ 2 (в группе были младшие школьники с дизартрией умеренной степени выраженности) этот

показатель составил 71,5%, а в ЭГ 1 (обучающиеся с моторной алалией) – всего 42,5%. На семантическом уровне коэффициенты успешности учащихся распределились следующим образом: в КГ – 95,5%, в ЭГ 2 – 62%, в ЭГ 1 – 38,5%. На уровне формально-грамматического синтаксирования коэффициент успешности выполнения заданий составил в КГ – 91%, в ЭГ 2 – 54,5%, в ЭГ 1 – 35%.

Таблица 1. Структура диагностической методики, направленной на исследование операций трех уровней синтаксирования в устной и письменной речи учащихся 3-4 классов

Структурный элемент диагностики	Серии/задания
<i>Раздел I. Исследование операций трех уровней синтаксирования в устной речи</i>	
Блок 1. Исследование уровня сформированности смыслового синтаксирования	Серия 1. Исследование смыслового синтаксирования отдельных высказываний (задания: подбор предметных картинок, изображающих участников ситуации, к сюжетной картинке; исключение предметных картинок, не подходящих по смыслу к изображаемой ситуации на сюжетной картинке). Серия 2. Исследование смыслового синтаксирования связанных высказываний (задания: завершение серии сюжетных картинок; определение последовательности серии из 6 сюжетов).
Блок 2. Исследование уровня сформированности семантического синтаксирования	Серия 1. Исследование семантического синтаксирования предложений и высказываний в устной форме речи (задания: конструирование различных структур предложений по сюжетным картинкам). Серия 2. Исследование семантического синтаксирования высказываний в устной форме речи (задания: составление рассказа по серии сюжетных картинок и по сюжетной картинке; составление рассказа, основанного на личном опыте).
Блок 3. Исследование уровня сформированности формально-грамматического структурирования	Задания (в устной форме речи): составление предложений из 6-8 слов; добавление пропущенных слов в предложения; завершение предложений; составление предложений из слов, данных в начальной форме; составление текста по сюжетной картинке; верификация предложений.
<i>Раздел II. Исследование операций трех уровней синтаксирования в письменной речи</i>	
Блок 1. Исследование уровня сформированности смыслового синтаксирования	Серия 1. Исследование смыслового синтаксирования предложений в письменной форме речи (задания: подбор слов, обозначающих участников ситуации и элементы предметной среды, к сюжетной картинке; запись слов к сюжетной картинке). Серия 2. Исследование смыслового синтаксирования связанных высказываний в письменной форме речи (задания: подбор предложения к серии сюжетных картинок; определение последовательности серии из 4 предложений).
Блок 2. Исследование уровня сформированности семантического синтаксирования	Серия 1. Исследование семантического синтаксирования высказываний в письменной форме речи (задание: составление предложений заданной структуры по сюжетным картинкам). Серия 2. Исследование семантического синтаксирования связанных высказываний в письменной форме речи (задания: составление рассказа по серии сюжетных картинок и по сюжетной картинке; составление рассказа по представлению).
Блок 3. Исследование уровня сформированности формально-грамматического структурирования	Задания (в письменной форме): запись под диктовку предложений из 6-8 слов; добавление пропущенных слов в предложения; дописывание предложения; составление предложений из набора слов, данных в начальной форме; составление и запись рассказа по сюжетной картинке; верификация предложений.

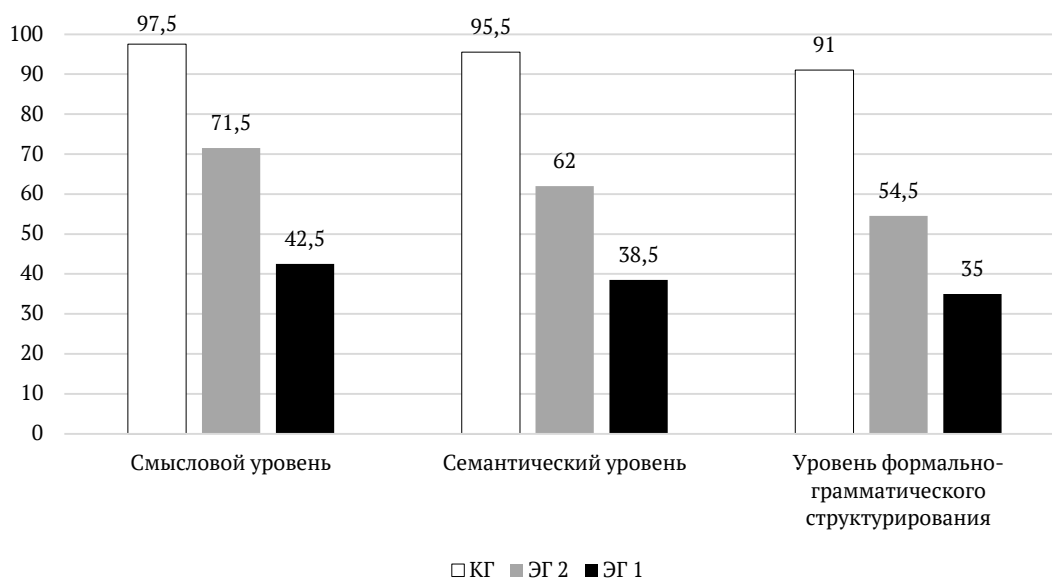


Рисунок 1. Сформированность операций уровней синтаксирования в устной и письменной речи у обучающихся КГ, ЭГ 1, ЭГ 2

Таким образом, у большинства учащихся с ТНР наблюдался низкий уровень сформированности не только формально-грамматического структурирования высказывания, но и проявлялись нарушения глубинных синтаксических структур.

На смысловом уровне у обучающихся ЭГ 1 и ЭГ 2 выявлены следующие особенности:

- трудности выражения субъектно-предикативных связей;
- нарушения аналитико-синтетической деятельности – сложности выделения участников и предметов ситуации, их структурных элементов;
- затруднения в установлении причинно-следственных отношений по сериям сюжетных картинок.

В качестве примера, демонстрирующего особенности выполнения заданий детьми с различной структурой речевого дефекта, приведем описание результатов выполнения задания на подбор предметных картинок, изображающих участников ситуации, к сюжетной картинке, направленного на исследование смыслового синтаксирования отдельных высказываний.

В задании «Крушение корабля» обучающимся нужно сделать выбор предметных картинок – объектов (предметов), раскрывающих смысл события (суть происходящего), подходящих к одноименной сюжетной картинке, которую можно описать одним предложением (Рисунок 2). Обучающимся предлагались следующие картинки (как элементы события/ситуации): части корабля, ящики, робот, птица, краб, самолет, попугай, кактус, солнце, пальмы. Только некоторые эти элементы (картинки) встречались на исходном изображении.

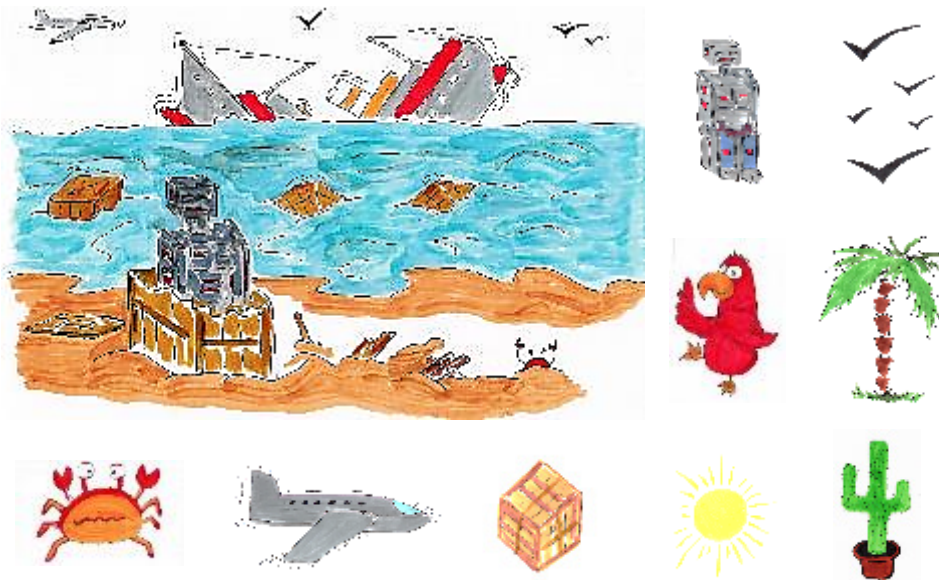


Рисунок 2. Исходная картинка «Крушение корабля» с набором предметных картинок

Все обучающиеся экспериментальных групп испытывали трудности при выполнении задания, ошибки объяснялись стремлением учащихся с ТНР выделить не только реальные части события, но и части, возникшие на основе ассоциативных связей. Подобные варианты выполнения задания не встречались у обучающихся КГ.

Учащиеся ЭГ 1 продемонстрировали значительно большее количество ошибок, чем обучающиеся ЭГ 2. Большинство младших школьников из ЭГ 1 не могли выделить отдельные элементы сюжетной картинке и сравнить их с предметными – 70% обучающихся ЭГ 1 неправильно выбирали или пропускали 2-3 картинки. У 30% учащихся ЭГ 1 наблюдались выраженные затруднения при попытке анализа изображенной на картинке ситуации, они неправильно отбирали или пропускали 4 и более картинок. Например, участники экспериментального исследования не отбирали картинку с изображением птиц, краба, которые изображены на основной сюжетной картинке, а выбирали солнце, рыбу (они отсутствовали на сюжетной картинке). Затруднения такого характера свидетельствовали о несформированности аналитико-синтетической деятельности на основе наглядной ситуации, о трудностях выделения предметов или участников ситуации, о снижении уровня речемыслительной деятельности.

При выполнении задания «Крушение корабля» обучающиеся ЭГ 2 распределились следующим образом: 30% детей хорошо анализировали изображенную на сюжетной картинке ситуацию, быстро и правильно подбирали к ней предметные картинки, редко допускали более двух неправильных выборов, часто самостоятельно исправляли ошибки; 35% – пропускали по одной картинке; 25% учащихся неправильно находили предметы, изображенные на картинках, имеющие отношение к данной ситуации; 10% – неправильно отбирали картинки, допускали 4 и более неправильных выборов.

Пример изучения смыслового синтаксирования связных высказываний в письменной речи: обучающимся предлагалось подобрать карточку с написанным на ней подходящим предложением – окончанием к незаконченной серии картинок «Щекотка помогла» (Рисунок 3), в которой отсутствовала последняя картинка.



Рисунок 3. Сюжетная картинка «Щекотка помогла»

В ходе анализа полученных данных эксперимента выявлены особенности, характерные для учащихся ЭГ и КГ: 70% обучающихся КГ, в соответствии с возрастными возможностями, были способны анализировать сложную неречевую ситуацию (изображенную на картинках); 30% школьников из КГ допускали 1-2 ошибки и немедленно их исправляли самостоятельно. Обучающиеся экспериментальных групп допускали большее количество ошибок, правильно выполняли задание после повторной инструкции, часто вновь ошибались, старались угадывать карточки, не ориентируясь на смысл сюжета, испытывали заметные трудности при определении последовательности предложений. Учащиеся ЭГ 1 и ЭГ 2 тратили гораздо больше времени на обработку наглядного материала и на чтение предложений, что свидетельствовало о недостаточной автоматизированности процесса анализа неречевой ситуации; эта особенность объясняется сниженной скоростью протекания мыслительной деятельности.

При выполнении задания «Щекотка помогла» также выявлены различия в показателях ЭГ 1 и ЭГ 2. У обучающихся ЭГ 1 поиск недостающей карточки занимал более длительное время. Большинство учащихся ЭГ 1 (85%) допускали ошибки и самостоятельно их не исправляли, после объяснения содержания каждой картинки выполнили задание только 15% обучающихся. Это свидетельствовало о нарушении симультанных и сукцессивных процессов и расстройстве смыслового программирования. Дети из ЭГ 1 при правильном восприятии основного смысла отдельной сюжетной картинке затруднялись в выстраивании смысловых связей между отдельными элементами сюжетных картинок. Например, вместо карточки с предложением: «Ваня упал со стула», школьники выбирали карточки с предложениями: «Кот толкнул Ваню», «Кот дотянулся до колбасы».

По результатам выполнения задания «Щекотка помогла» обучающиеся ЭГ 2 распределились следующим образом: 30% справились с этим заданием без ошибок; 40% – самостоятельно исправляли допущенную ошибку; 30% – смогли выполнять задание только после объяснения изображенных на картинках событий.

Ошибки в создании смысловой программы высказывания были определены нарушением процесса структурирования неречевой ситуации, трудностями выделения компонентов ситуации. Тем не менее большинство детей положительно реагировало на обучающую помощь (наводящие вопросы, демонстрацию примеров).

На семантическом уровне характерными затруднениями для обучающихся ЭГ 1 и ЭГ 2 были:

- ошибки выбора слов по смыслу или по значению, трудности актуализации слов;
- недосказанность предложений, пропуск значимых структурных элементов в предложении;
- упрощение глубинно-синтаксической структуры высказывания;
- нарушение логических отношений между смысловыми блоками высказывания.

Задания в устной и письменной речи были идентичны, но при выполнении письменных заданий учащимся требовалось больше времени на их выполнение. Характер ошибок был сопоставим с затруднениями в устной речи, но частотность ошибок была менее выраженной из-за того, что сам характер заданий предполагал только выбор правильного ответа или подбор слова. Грамматическая оформленность словосочетаний и предложений на этом этапе не оценивалась.

Рисунок 4 иллюстрирует ответы обучающихся (особенности речи участников эксперимента сохранены) при исследовании операций семантического синтаксирования высказываний в устной форме речи по составлению рассказа по серии сюжетных картинок «Сон».

В ходе анализа полученных данных исследования выявлены особенности, характерные для учащихся ЭГ и КГ. 100% обучающихся КГ справились с заданием. Рассказы детей из ЭГ характеризовались смысловой неполнотой, обучающиеся пропускали или искажали смысловые звенья, в рассказах нарушены временные и причинно-следственные связи между событиями. Ошибки учащихся ЭГ объяснялись невозможностью выстраивания логических связей между смысловыми блоками, в которые входят иерархически организованные предикаты (готовится (собирается), летит, высадился, встретил, звенит, просыпается).

У обучающихся ЭГ 1, по сравнению с младшими школьниками из ЭГ 2, было значительно меньше высказываний с несколькими типами связей и при этом большое количество высказываний с неадекватным использованием предикативных связей между членами предложения. Это свидетельствовало о тяжести речевого нарушения и о трудностях его преодоления.

Эталон/задание	Ответы обучающихся ЭГ 1
 <p data-bbox="183 660 699 741">Инструкция: «Рассмотри серию картинок, которая называется “Сон”. Составь рассказ по картинкам и расскажи его».</p>	<p data-bbox="751 230 1417 311">Мальчик хотел полететь в космос. Ракету придумал. Потом встретил пришельца. Потом полетел. Потом встретил пришельца. Проснулся.</p>
	<p data-bbox="751 338 1417 394">Мальчик представил – он космонавт. Он прилетел космосе и он встретил прилетяин и он узе он так это сон был.</p>
	<p data-bbox="751 405 1417 461">Мальчик проснулся утром и он улетел в космос, потом он прилетел и увидел инопланета. Потом улетел домой.</p>
<p data-bbox="183 660 699 741">Инструкция: «Рассмотри серию картинок, которая называется “Сон”. Составь рассказ по картинкам и расскажи его».</p>	<p data-bbox="948 633 1214 663">Ответы обучающихся ЭГ 2</p>
	<p data-bbox="751 674 1417 752">Мальчик полетел в космос. Летал в космосе. Приземлился на какую-то планету, познакомился инопланетянином и проснулся. Оказался, что это все сон.</p>
	<p data-bbox="751 752 1417 806">Он увидел ракету и полетел в космос. Он увидел, как их... шурудика, он проснулся и ничего не понял, где он был.</p>

Рисунок 4. Пример задания для изучения семантического синтаксирования связных высказываний в устной речи и типичных ответов обучающихся ЭГ 1 и ЭГ 2

На уровне формально-грамматического синтаксирования у обучающихся ЭГ 1 и ЭГ 2 были выявлены:

- пропуски и перестановки членов предложения (ядра конструкции: субъекта или предиката, а также слов, выражающих объекты действия);
- трудности в применении морфологических средств для выражения синтаксических отношений, что приводило к допуску большого количества грамматических ошибок как в устной речи, так и в письменных работах.

На этом этапе учащиеся выполняли задания в письменной форме значительно хуже, чем в устной, детям требовалось большее количество наводящих вопросов, даже при правильном устном ответе дети, записывая предложение, искажали его структуру.

У обучающихся ЭГ 1 (с моторной алалией) отмечались более стойкие и глубокие нарушения, чем у учащихся ЭГ 2 (с дизартрией). Затруднения, выявленные у обучающихся ЭГ 1, отличались количественным и качественным разнообразием, что подтверждает исследования о существовании в структуре алалии стойких семантико-синтаксических нарушений, требующих более длительной коррекционно-логопедической работы.

По итогам констатирующего этапа эксперимента младшие школьники с ТНР были разделены на четыре группы, различающиеся уровнем сформированности операций трех уровней синтаксирования (Фур, Яковлев, 2019; 2021):

- 1) обучающиеся с нарушением операций всех трех уровней синтаксирования (31 ребенок с дизартрией и 20 детей с моторной алалией);
- 2) обучающиеся с высоким уровнем сформированности операций глубинных уровней, но низким уровнем сформированности формально-грамматического синтаксирования (3 ребенка с дизартрией);
- 3) обучающиеся с высоким уровнем сформированности операций только смыслового синтаксирования (3 ребенка с дизартрией);
- 4) обучающиеся с достаточной сформированностью операций всех трех уровней синтаксирования (3 ребенка с дизартрией).

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показал, что у учащихся 3-4 классов с ТНР наблюдается прямая зависимость уровня владения конструированием поверхностной структуры предложения от уровня владения смысловым и семантическим синтаксированием.

Важным принципом проектирования содержания логопедической работы для младших школьников 3-4 классов с ТНР являлся принцип преемственности: в реализации предметных областей в АООП НОО для обучающихся с ТНР, в содержании предметных областей в основной образовательной программе НОО и АООП НОО для обучающихся с ТНР, в согласованности содержания работы учителя начальных классов и учителя-логопеда в процессе формирования метапредметных действий (универсальных учебных действий).

Методические основы реализации раздела «Синтаксис» на уровне НОО представлены в работе С. В. Подзоровой (2015). В примерной основной образовательной программе НОО при формировании универсальных учебных действий в разделе «Синтаксис» даны следующие направления:

«1. Различать: предложения, словосочетания; предложения по цели высказывания (повествовательные, вопросительные и побудительные) и по эмоциональной окраске (восклицательные и невосклицательные); главные и второстепенные члены предложения; простые и сложные предложения.

2. Находить: главные члены предложения (подлежащее и сказуемое); и самостоятельно составлять предложения с однородными членами без союзов *и, а, но*.

3. Устанавливать связь (при помощи смысловых вопросов) между словами в словосочетании и предложении.

4. Использовать интонацию перечисления в предложениях с однородными членами» (Подзорова, 2015, с. 281; Примерная основная образовательная программа начального общего образования, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 15 сентября 2022 г. № 6/22). <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia-1>).

В программе по учебному предмету «Русский язык» ПАООП НОО обучающихся с ТНР (2015) установлено, что «содержание программы по развитию связной речи на уроках русского языка самым тесным образом связано с развитием речи на логопедических занятиях, уроках литературного чтения, коррекционно-развивающих занятиях по развитию связной речи...», поэтому логопедическая работа по развитию операций трех уровней синтаксирования у учащихся 3-4 классов с ТНР была преемственна с содержанием школьной программы.

При реализации АООП НОО для обучающихся с ТНР допустимо, что учащиеся из разных классов (3-4) объединяются на логопедические занятия с учетом структуры дефекта.

Методика логопедической работы по развитию операций смыслового, семантического, формально-грамматического синтаксирования у младших школьников с ТНР строилась на следующих методах: словесных (объяснение, ответ на вопрос, договаривание фразы за логопедом, беседа); наглядных (видеоматериалы, наглядные пособия, анимированные изображения, составление предложений к сюжетным картинкам, составление схемы предложения); практических (упражнения, игры, практические задания, тренинговые упражнения, задания, где обучающиеся могли сотрудничать).

Для логопедических игр и упражнений по развитию операций трех уровней синтаксирования у учащихся с ТНР 3-4 классов были выбраны основные синтаксические единицы: словосочетание и предложение (простое и сложное).

Таблица 2. Методика логопедической работы по развитию операций смыслового, семантического, формально-грамматического синтаксирования у младших школьников с ТНР

Операции уровней	Задачи	Игры и упражнения
<i>Этап 1 – развитие операций смыслового синтаксирования</i>		
- выбор наиболее существенной информации (выбор смыслов); - первичное структурирование отобранного содержания	- мотивирование обучающихся к осуществлению коммуникации в устной речи; - развитие операций мышления (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, абстрагирования, конкретизации); - расширение объема понимания речи	- «Подбери и назови»; - «Что забыл нарисовать художник?»; - «Что лишнее?»; - «Подбери картинку»; - «Фразеологизм»; - «Режиссеры» (упражнение на развитие умения понимать смысл мультсюжета и выбирать нужное окончание); - «Закончи историю»; - «Что сначала, что потом?»; - «Фанты» (игра на развитие умения точно понимать речевые инструкции); - «Графический диктант»; - «Покажи картинку»
<i>Этап 2 – развитие операций семантического синтаксирования в устной и письменной речи</i>		
- выбор языковых значений слов (выбор морфем и служебных слов); - выстраивание семантической структуры предложения (логические отношения между смысловыми блоками, линейная организация слов)	- развитие умения определять субъект и его действие; - развитие умения определять значение слова; - уточнение, обогащение и активизация словаря; - формирование умения строить структурно-семантическую модель словосочетания, предложения	- «Назови действие»; - «Кто что делает?»; - «Скажи наоборот»; - «Эрудит» (игра на развитие умения понимать омонимы); - «Активити» (карточная лексическая игра по типу); - «Найди лишнее слово в предложении»; - «Замени слово нужным по смыслу»; - «Выбери подходящее слово»; - «Скажи точно»; - «Вставь пропущенное слово»; - «Какой стол?» (упражнение на развитие умения определять значение слов в словосочетаниях); - «Достопримечательности Новосибирска»; - карточная игра на соответствие «Строение организма человека»; - карточная игра на соответствие «Космос»; - карточная игра «Природа Сибири»; - настольная игра-бродилка «Поход»; - «Наведи порядок в словах»; - «Вставь правильный предлог по смыслу»; - «Составь предложение»; - «В аквапарке» (упражнение на развитие симультанного анализа и синтеза); - «В зоопарке» (упражнение на развитие умения выделять предметы и части ситуации); - «Пикник» (упражнение на развитие умения выделять элементы и части ситуации); - «Заверши сюжет»

Операции уровней	Задачи	Игры и упражнения
<i>Этап 3 – развитие операций формально-грамматического синтаксирования в устной и письменной речи</i>		
- выбор слов по форме, грамматическому значению; - оформление семантических отношений с помощью лексических и морфологических средств языка	1) совершенствование грамматической правильности построения словосочетаний и предложений; 2) обогащение количества синтаксических моделей, используемых в речи; 3) уточнение использования синтаксических конструкций в устной и письменной речи; 4) развитие интонационной выразительности и использование интонирования в различных синтаксических конструкциях	- «Что где?», «Что какое?», «Кто какой?»; - «Исправь ошибки»; - «Составь словосочетание»; - «Исправь ошибки в словосочетаниях»; - «Слова с предлогами»; - «Предлоги и приставки»; - «Выбери слово»; - «Какой месяц?»; - «Вставь слово»; - «Вставь глагол»; - «Исправь ошибки в предложении»; - «Допиши предложение»; - «Наоборот» (упражнение на развитие умения составлять предложения с союзом «а»); - «Скажи почему»; - «Напиши почему»; - «Интонационный центр» (упражнение на развитие умения произносить предложения с заданной интонацией)

Обязательным условием планирования содержания логопедической работы являлся учет особых образовательных потребностей учащихся с ТНР и ориентация на требования к результатам освоения АООП НОО для обучающихся с ТНР, что обеспечивалось согласованной работой учителя-логопеда и учителя начальных классов.

Использование разнообразных игр и упражнений в логопедической работе с обучающимися 3-4 классов позволило постепенно к выпуску из 4 класса перейти от преобладания репродуктивных методов и способов работы с языковыми единицами к проблемно-поисковым, выполнению интегративных коммуникативно-речевых заданий, где обеспечивалось единство познавательной, регулятивной и коммуникативной функций речи.

Заключение

Обобщая данные по проблеме развития операций синтаксирования на разных его уровнях у обучающихся с ТНР, можно сделать следующие выводы:

1. В системе коррекционно-педагогической работы важное значение приобретает вопрос исследования особенностей формирования синтаксического компонента языковой способности у младших школьников, что определяется особой ролью синтаксиса в процессе восприятия и производства речи, а также усложняющимися программными требованиями в предметной области «Русский язык и литературное чтение» в начальной школе.

2. Подход Т. В. Ахутиной, которая выделила уровни синтаксической организации высказывания, по своим положениям обогащает лингвистическую модель речевого производства и позволяет определить механизмы синтаксических нарушений у детей с ТНР.

3. Представленная модель диагностики синтаксического компонента языковой способности предоставляет возможность выяснить причины трудностей усвоения программного материала в предметной области «Русский язык и литературное чтение» (в наибольшей степени в рамках учебного предмета «Русский язык», раздел «Синтаксис»), что определяет зоны ближайшего и актуального развития каждого ребенка и особенности использования речевого материала на занятиях, характер коммуникативного воздействия и организации учебного процесса.

4. Дифференциация учащихся 3-4 классов на группы по уровню речевого развития недостаточна для определения содержания логопедической работы важно понимать механизм несформированности синтаксиса при различных формах речевой патологии. У обучающихся 3-4 классов с ТНР наблюдается прямая зависимость уровня владения конструированием поверхностной структуры предложения от уровня владения смысловым и семантическим синтаксированием.

Перспективы дальнейшего исследования представляются в разработке методических рекомендаций для учителей-логопедов специальных (коррекционных) и общеобразовательных организаций для проектирования дифференцированной коррекционной работы по развитию механизмов синтаксиса у младших школьников с ТНР.

Источники | References

1. Апресян Ю. Д. Синтаксис и семантика в синтаксическом описании // Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие / под ред. В. Н. Ярцевой, Н. Ю. Шведовой. М.: Просвещение, 1969.
2. Арутюнова Н. Д. Синтаксис // Общее языкознание. Внутренняя структура языка / под ред. Б. А. Серебренникова. М., 1972.
3. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 2007.
4. Ахутина Т. В., Наумова Т. Н. Смысловый и семантический синтаксис: детская речь и концепция Л. С. Выготского. М., 1983.
5. Аяпова Т. Т. Развитие синтаксиса речи детей: автореф. дисс. ... к. филол. н. Алма-Ата, 1988.

6. Бабина Г. В. Системный подход в формировании грамматического строя речи у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 1990.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. М., 1982. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова.
8. Грибова О. Е. «Онтогенетический принцип» в логопедии // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Халиловой. М., 1997.
9. Заимцын Д. Р. Формирование глубинных и поверхностных синтаксических структур языка у детей младшего школьного возраста с недоразвитием речи: автореф. дисс. к. пед. н. М., 2013.
10. Кузь Н. А. Диагностика и коррекция нарушений письма обучающихся с задержкой психического развития: учеб.-метод. пособие. Новосибирск, 2020.
11. Кузь Н. А. Условия проектирования коррекционных программ для детей с нарушениями письменной речи в системе начального общего образования // Вестник педагогических инноваций. 2016. № 2 (42).
12. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М., 1997.
13. Лурья А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихологический анализ предикативной структуры высказываний // Теория речевой деятельности / под ред. А. А. Леонтьева. М., 1968.
14. Микляева Н. В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2001. № 2.
15. Моисеенко Е. М. Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дисс. ... к. пед. н. СПб., 2002.
16. Подзорова С. В. Формирование универсальных учебных действий в процессе изучения раздела «Синтаксис» в начальной школе // Символ науки. 2015. № 6.
17. Саввиди М. И. Логопедическая работа по формированию метаязыковой деятельности у учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. Вып. 8. <https://doi.org/10.30853/ped20220130>
18. Фур Е. П., Яковлев С. Б. Методическая работа по развитию синтаксического компонента языковой способности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в 3-4 классе // Специальное образование. 2019. № 4 (56).
19. Фур Е. П., Яковлев С. Б. Развитие операций смыслового синтаксирования отдельных и связанных высказываний у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Специальное и инклюзивное образование в цифровую эпоху: сб. науч.-метод. тр. с междунар. участием / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб., 2021.
20. Шахнарович А. М. Проблема формирования языковой способности // Кубрякова Е. С., Шахнарович А. М., Сахарный Л. В. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. М., 1991.
21. Яковлев С. Б. Коррекция синтаксических аграмматизмов в письме учащихся младших классов с задержкой психического развития // Территория детства ребенка с особыми образовательными потребностями: мат. XXII междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Территория детства» (г. Санкт-Петербург, 21-23 октября 2015 г.). СПб., 2015.
22. Яковлева Н. Н. Оценка внимания у школьников четвертых классов с дисграфией, обучающихся по основной общеобразовательной программе и адаптированной основной общеобразовательной программе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. Вып. 6. <https://doi.org/10.30853/ped20220105>

Информация об авторах | Author information

RU

Фур Екатерина Петровна¹

Кузь Наталья Александровна², к. пед. н., доц.

Яковлев Сергей Борисович³, к. пед. н., доц.

^{1,2} Новосибирский государственный педагогический университет

³ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

EN

Fur Ekaterina Petrovna¹

Kuz Nataliya Alexandrovna², PhD

Yakovlev Sergei Borisovich³, PhD

^{1,2} Novosibirsk State Pedagogical University

³ Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

¹ fur-ekaterina@mail.ru, ² kuz1977@rambler.ru, ³ yakovlevsb@yandex.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 01.08.2023; опубликовано online (published online): 14.09.2023.

Ключевые слова (keywords): языковая способность; смысловое синтаксирование; семантическое синтаксирование; формально-грамматическое синтаксирование; тяжелые нарушения речи у младших школьников; метапредметные действия (универсальные учебные действия); language ability; conceptual level of syntax; semantic level of syntax; level of formal grammatical structuring; severe speech disorders in grade schoolers; metadisciplinary activities (universal learning activities).