**Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред.**

**Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.**

**План**

[Предисловие 2](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510030#_Toc534510030)

[ГЛАВА I. ОБСЛЕДОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ 4](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510031#_Toc534510031)

[Обследование звукопроизношения 9](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510032#_Toc534510032)

[Обследование фонематического восприятия 18](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510033#_Toc534510033)

[ГЛАВА II. ОБСЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ 22](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510034#_Toc534510034)

[Обследование понимания слов 24](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510035#_Toc534510035)

[Обследование понимания предложений 29](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510036#_Toc534510036)

[Обследование понимания грамматических форм 32](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510037#_Toc534510037)

[Обследование понимания текста 35](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510038#_Toc534510038)

[ГЛАВА III. ОБСЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА И ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ ЯЗЫКА 41](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510039#_Toc534510039)

[Приемы обследования детей с полным или частичным отсутствием вербальных средств общения 43](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510040#_Toc534510040)

[Приемы обследования детей, 46](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510041#_Toc534510041)

[владеющих вербальными средствами общения 46](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510042#_Toc534510042)

[Обработка результатов обследования 50](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510043#_Toc534510043)

[Обследование грамматического строя языка 53](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510044#_Toc534510044)

[ГЛАВА IV. ОБСЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ 72](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510045#_Toc534510045)

[Обследование звукового анализа и синтеза слов 72](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510046#_Toc534510046)

[Методические рекомендации к обследованию звукового анализа и синтеза слова у детей 73](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510047#_Toc534510047)

[Анализ результатов обследования 80](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510048#_Toc534510048)

[Обследование письма 83](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510049#_Toc534510049)

[Общие методические рекомендации к обследованию письма у детей 84](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510050#_Toc534510050)

[Анализ результатов обследования и выбор путей коррекционного воздействия 93](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510051#_Toc534510051)

[ГЛАВА V. ОЦЕНКА ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ 101](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510052#_Toc534510052)

[Процедура обследования и оценки состояния операциональных предпосылок 103](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510053#_Toc534510053)

[Диагностика функциональных предпосылок писменной речи 109](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510054#_Toc534510054)

[ГЛАВА VI. ОБСЛЕДОВАНИЕ ЧТЕНИЯ 116](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510055#_Toc534510055)

[Общие методические рекомендации к обследованию чтения у детей 119](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510056#_Toc534510056)

[Анализ результатов обследования 124](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510057#_Toc534510057)

[и выбор путей коррекционного воздействия 124](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510058#_Toc534510058)

[ГЛАВА VII. ОБСЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ЗАИКАНИЕМ 129](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510059#_Toc534510059)

[Беседа с родителями 130](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510060#_Toc534510060)

[Примерная схема опроса родителей заикающегося ребенка 130](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510061#_Toc534510061)

[Примерная схема характеристики 133](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510062#_Toc534510062)

[Особенности вербальной коммуникации и личности заикающегося школьника, выявляемые в процессе беседы 135](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510063#_Toc534510063)

[Особенности деятельности 140](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510064#_Toc534510064)

[Особенности письма и чтения 143](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510065#_Toc534510065)

[Определения типа логопедического учреждения 147](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510066#_Toc534510066)

[Схема логопедического и психолого-педагогического обследования заикающихся учащихся 148](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510067#_Toc534510067)

[ГЛАВА VIII. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ V ВИДА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 151](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510068#_Toc534510068)

[ГЛАВА IX. МЕТОДЫ ОБСЛЕДОВАНИЯ МИНИМАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ СЛУХОВОЙ ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 171](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510069#_Toc534510069)

[Выявление факторов риска 176](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510070#_Toc534510070)

[по минимальному снижению слуха 176](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510071#_Toc534510071)

[Обследование состояния слуховой функции 178](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510072#_Toc534510072)

[ГЛАВА X. НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД ДИАГНОСТИКИ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ 185](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510073#_Toc534510073)

[Нейропсихологический метод изучения высших психических функций 185](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510074#_Toc534510074)

[Анализ результатов обследования детей младшего школьного возраста 191](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510075#_Toc534510075)

[Анализ результатов обследования учащихся старшего школьного возраста 203](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510076#_Toc534510076)

[ГЛАВА XI. ОБСЛЕДОВАНИЕ РЕЧИ 221](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510077#_Toc534510077)

[ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА 221](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510078#_Toc534510078)

[Общая характеристика отклонений 222](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510079#_Toc534510079)

[в развитии речи у детей раннего возраста 222](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510080#_Toc534510080)

[Обследование речевого развития детей раннего возраста 226](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510081#_Toc534510081)

[1. Обследование доречевого развития младенца 226](file:///C:\Documents%20and%20Settings\user\Рабочий%20стол\Новая%20папка\чиркина.doc#_Toc534510082#_Toc534510082)

*Книга посвящается основоположнику*

*психолого-педагогического направления*

*отечественной логопедии* — *профессору*

*Розе Евгеньевне Левиной*

# Предисловие

В Институте коррекционной педагогики РАО сотрудниками ла­боратории логопедии осуществлялись в течение многих лет иссле­дования нарушений развития устной и письменной речи у детей с сохранным интеллектом и слухом, в результате которых была вы­явлена специфика психических процессов, обусловливающих па­тологическое формирование речевой деятельности и ее сложное си­стемное строение.

Симптоматическому подходу к анализу речевых процессов было противопоставлено принципиально новое понимание речевой дея­тельности как сложного функционального единства, составные ча­сти которого зависят одна от другой и обусловливают друг друга.

Так, была выявлена и проанализирована существующая в дизонтогенезе речевого развития тесная взаимосвязь между нару­шениями слухового восприятия и отклонениями в речедвигательной сфере, между дефектами произношения и фонемообразованием, между устной и письменной речью, между звуковой и смыс­ловой ее сторонами.

Эти исследования позволили разработать широко распростра­ненную в настоящее время психолого-педагогическую классифи­кацию нарушений речи у детей. Дидактическим принципом ее по­строения является единство **педагогического подхода** к детям, имеющим различную этиологию речевых аномалий, но обнаружи­вающим общие отклонения в формировании фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Вместе с тем клас­сификация предусматривает строгую дифференциацию речевых нарушений по степени владения системой языка и особенностям деятельности в процессе речевой коммуникации.

В соответствии с принципом **педагогической классификации** было выделено такое состояние речевой аномалии, как общее недоразвитие речи, при котором у детей так или иначе нару­шено нормативное усвоение всех основных компонентов языковой системы. Это открыло широкие возможности внедрения в логопе­дическую практику научно обоснованных фронтальных методов коррекционного воздействия на нарушенную речь и другие психи­ческие функции детей школьного и дошкольного возраста, имею­щих отклонения в речевом развитии, дифференцированного под­хода к обучению и воспитанию детей с нарушениями речи.

Цель пособия — дать логопедам и учителям коррекционных об­разовательных учреждений и психолого-медико-педагогическим комиссиям не только конкретные приемы обследования наруше­ний речи, но и сведения, необходимые для анализа структуры ре­чевых отклонений у детей и их всесторонней оценки.

Значительное место отведено также теоретическому обоснованию адекватности применения тех или других методик, психолого-пе­дагогическому анализу природы возможных речевых дефектов, вы­явлению особенности системного взаимодействия первичных и вто­ричных отклонений в картине речевых нарушений.

Выбор предлагаемых в книге приемов обследования и их сис­тематизация определяются научными позициями авторского кол­лектива, сформировавшегося в рамках научной школы Р.Е. Левиной. Через все главы пособия последовательно проходит единый методологический принцип системного анализа речевых нарушений. Конкретные методики обследования и принципы ана­лиза полученных данных описаны с учетом того, что первичная несформированность у ребенка одного из языковых компонентов, так или иначе принимающих участие в формировании речи, вле­чет за собой последующие негативные изменения речевой системы в целом.

Методики обследования представлены в соответствии с частны­ми задачами исследования нарушений той или другой стороны деятельности. Для каждой формы расстройства различных сторон речевой деятельности в пособии определяются специфические пути коррекционного обучения.

Авторы пособия обращают особое внимание на вопросы, почему и с какой целью предлагаются те или иные при­емы. Приемы обследования заикающихся детей и обоснование адекватности их применения рекомендованы в соответствии с пси­холого-педагогической системой преодоления заикания, которая была ранее разработана в лаборатории логопедии. В основе этой системы лежит представление о заикании как о специфическом проявлении недостаточности внутренних психологических и пси­хофизиологических регуляторных процессов, включенных в ком­муникативную речевую деятельность.

Содержание пособия переработано и дополнено с учетом совре­менного состояния проблемы диагностики речевых нарушений. Включены результаты исследований молодых специалистов ИКП РАО, работающих в русле научной школы Р.Е. Левиной: Т.А. Алтуховой, О.Е. Громовой, Е.Н. Российской, Е.Л. Черкасо­вой. Расширены возрастные рамки: в пособии представлен раздел, посвященный обследованию детей дошкольного возраста.

# ГЛАВА I. ОБСЛЕДОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ

Обследование звуковой стороны речи ребенка является важ­ным звеном в общей системе изучения речевой деятельности. Несмотря на то что именно обследование звукопроизношения давно описано в логопедической литературе, оно до сих пор не всегда проводится в логопедических учреждениях на должном уровне. Главный недостаток, имеющий принципиальный мето­дологический характер, — это разрыв в изучении фонетической и смысловой сторон речи.

Нередко сведения, полученные по трафаретным схемам обсле­дования звуков, логопед не сопоставляет с данными глубокого изу­чения других сторон речи ребенка, его истории развития, особен­ностями речевой среды, не выстраивает в определенную иерархи­ческую систему первичные и вторичные нарушения речевой дея­тельности. Не зная, какую роль играют дефекты звуков в аномаль­ном речевом развитии ребенка, логопед ошибочно ограничивает сферу коррекционного воздействия постановкой артикуляции зву­ков и их первичной автоматизацией.

Овладение звуковым строем родного языка происходит в двух взаимосвязанных направлениях. Ребенок усваивает артикуляцию (т.е. движения и позиции речевых органов, нужные для произне­сения звуков) и одновременно с этим — систему дифференциаль­ных признаков, необходимых для их различения. Восприятие ре­чевых звуков формируется в процессе активного артикуляторного опыта и в дошкольном возрасте обычно приобретает законченный характер.

Таким образом, формирование звуковой стороны речи зависит, в основном, от степени сформированности кинестетического и фонематического восприятия, а также от их взаимодействия меж­ду собой в речевой практике.

Нарушения звуковой стороны речи ребенка носят многообраз­ный характер в зависимости от причин, их обусловивших, и име­ют широкий диапазон проявлений — от одного - двух дефектно произносимых звуков до полного искажения звукового состава речи.

Известно, что недостатки произношения могут наблюдаться у детей и в процессе нормального речевого развития речи, но в этих случаях они носят временный характер и исчезают по мере усвое­ния фонетической системы языка к 4-5 годам. Такие временные недостатки обозначаются термином «физиологическое косноязы­чие» и, как правило, не являются предметом логопедического воз­действия.

Некоторые индивидуальные особенности звукопроизношения, орфоэпические искажения, неправильные ударения, нечеткая дикция могут развиваться **у** ребенка под влиянием диалектных или иноязычных норм, малокультурной речевой среды или вслед­ствие постоянного контакта с близкими, имеющими недостатки произношения.

Нарушения звукопроизношения могут быть обусловлены анатомическими отклонениями **в** строении артикуляционного ап­парата (губ, зубов, челюстей, неба, языка). При неправильном строении губ не происходит достаточно полное их смыкание, от­чего прежде всего страдает произношение губных и щелевых зву­ков. При нарушении зубного ряда, отсутствии зубов искажают­ся многие переднеязычные звуки. Нарушения в строении челюс­тей (прикусы) также служат причиной неправильного звукопро­изношения.

При дефектах неба (врожденные несращения твердого и мягко­го неба, мягкого неба и язычка, укороченное мягкое небо, высо­кий небный свод) нарушается небно-глоточный затвор, отделяю­щий носоглоточную и носовую полости от глоточной и ротовой, при произнесении всех звуков речи, кроме носовых. При этом изменяется тембр звуков, особенно гласных: речь приобретает выраженный назальный оттенок.

Отклонения в движениях языка, иногда обусловленные его увеличенными размерами или короткой подъязычной связкой, также могут отрицательно сказываться на произношении многих звуков. Перечисленные выше дефекты ведут к нарушению анатомо-физиологических условий речеобразования.

Различные нарушения иннервации артикуляционного аппа­рата могут также привести к неправильному развитию звуковой стороны речи. Недостаточность моторики артикуляционного ап­парата у детей наблюдается при дизартрии. В зависимости от ло­кализации поражения выделяются различные формы дизарт­рии, при которых по-разному страдает не только звукопроизношение, но и просодическая сторона речи. При подкорковой ди­зартрии в расстройстве двигательной сферы преобладают гиперкинезы, которые приводят к прерывистой речи, нарушению модуляции голоса. При мозжечковой дизартрии наблюдается скандированная речь.

В других формах (бульбарная, псевдобульбарная дизартрия) выявляются спастические парезы мышц артикуляционной мускулатуры, приводящие к специфическим тяжелым расстройствам звуковой стороны речи.

У детей с алалией также отмечаются значительные отклонения от нормального звукопроизношения.

Недостатки звуковой стороны речи при общем ее недоразвитии имеют различную характеристику.

На **первом уровне** речевого развития дети владеют начатками фразовой речи, но ее звуковое оформление очень нечеткое и не­стабильное, звуки искажаются в зависимости от позиции в сло­ве, от сложности его слоговой структуры и т.п. Дети владеют ар­тикуляцией самых простых звуков, которыми заменяют отсут­ствующие в их речи. Характерным при этом является не только непостоянный характер звуков, но и отсутствие слов двух- и трех­сложной структуры (за исключением достаточно знакомых или обиходных). Дети не способны воспроизвести слоговую структу­ру слов. Фонематическое развитие находится также на низком уровне.

На **втором уровне** речевого развития дефекты звуковой сто­роны речи имеют несколько иную характеристику. Можно бо­лее четко вычленить усвоенные и дефектные звуки; число пос­ледних нередко достигает 16-20. Умея правильно произносить звуки изолированно, дети продолжают искажать их в словах. Отчетливо выявляются затруднения в воспроизведении слого­вых структур. Детям доступно воспроизведение односложных и лишь в некоторых случаях — двухсложных слов, состоящих из прямых слогов.

Наибольшие затруднения вызывает произношение однослож­ных и двухсложных слов со стечением согласных в слоге, а также трехсложных слов. Многосложные структуры часто редуцируют­ся. Все названные искажения слоговой структуры наиболее отчет­ливо проявляются в самостоятельной фразовой речи.

На **третьем уровне** развития речи изолированное произношение звуков у детей может приближаться к нормальному, однако зача­стую происходит смешение звуков, близких по артикуляционным и акустическим признакам. Развивается также умение пользовать­ся в речи словами со слоговой структурой, однако этот процесс идет трудно, о чем свидетельствует склонность детей к перестанов­ке звуков и слогов.

Нарушения звуковой стороны детской речи при различных формах патологии часто **сходны.** Поэтому только с помощью тща­тельного сопоставления проявлений, характеризующих строение и функцию артикуляционного аппарата, уровень фонематического восприятия и качественные особенности дефектов звукопроизношения, можно установить конкретную патологию и найти адек­ватные коррекционные приемы.

Лексические, синтаксические, морфологические значения язы­ка передаются с помощью звуковых единиц в устной форме и при помощи графических единиц — в письменной форме.

Роль звуковых единиц в образовании языковых значений опи­сывается:

— с позиции функционального подхода, т.е. их артикуляция и восприятие;

— с позиции фонетического подхода, т.е. их звучание.  
Для логопедического анализа искаженной детской речи, отличающейся от общепринятой нормы, необходимо учитывать оба  
подхода.

Общеизвестно, что у значительной части детей с отклонениями речевого развития нарушена или не сформирована способность различать звуковые единицы языка. Эта сторона изучения звуков относится к фонологии. В языке различаются два типа звуковых различий: автономные, т.е. не зависящие от фонетических пози­ций различия между *фонемами,* и различия между оттенками од­ной фонемы, связанные с ее фонетической позицией в слове. Ин­дивидуальные варианты обусловлены особенностями произноше­ния говорящих.

Фонема является минимальной единицей языка. В русском язы­ке 6 гласных и 36 согласных фонем, представляющих собой орга­низованную систему, в которой свойства каждого из элементов за­висят от свойств остальных. Фонологически существенными (диф­ференциальными) признаками фонем являются: признаки твердо­сти-мягкости согласных, звонкости-глухости. Особенности фонем­ных противопоставлений реализуются в сильных позициях.

При несформированной связной речи возникают запинки, по­вторения, паузы «нерешительности» (хезитации). В психолингви­стике подобные колебания рассматриваются как один из критери­ев связности речи. Они подразделяются на паузы поиска, когда го­ворящий не может подыскать нужного слова, и на колебания об­ратной связи, когда говорящий чувствует ошибку и обрывает речь. Паузы хезитации чаще возникают на границе слов, редко встре­чаются на границе слогов и морфем, чаще предшествуют существи­тельным. Пауза свыше трех секунд считается длительной.

Наличие большого числа пауз хезитации сигнализирует о зат­рудненности высказывания и негативно характеризует просоди­ческую сторону речи.

Таким образом, обследование звукопроизношения имеет два аспекта, один из которых, артикуляционный, предполагает выяс­нение особенностей образования ребенком звуков речи и функци­онирования произносительных органов в момент речи.

Цель второго аспекта, фонологического, — выяснить, как ре­бенок различает систему речевых звуков (фонем) в различных фонетических условиях. Эти два аспекта тесно связаны между собой.

Приступая к обледованию, логопед знакомится с историей раз­вития ребенка, с данными неврологического и отоларингологичес­кого обследований, в процессе краткой беседы устанавливает с ним контакт и получает, таким образом, общее представление об осо­бенностях звуковой стороны речи.

## Обследование звукопроизношения

Обследование звуков речи у детей начинается с тщательной проверки изолированного произношения. Затем исследуют звуки в словах и предложениях.

Проверяются следующие группы звуков:

гласные: А, О, У, Э, И, Ы;

свистящие, шипящие, аффрикаты: С, СЬ, 3, ЗЬ, Ц, Ш, Ч, Щ;

сонорные: Р, РЬ, Л, ЛЬ, М, Mb, H, НЬ;

глухие и звонкие парные П-Б, Т-Д, К-Г, Ф-В — в твердом и

мягком звучании: П'-Б', Т'-Д', К'-Г', Ф'-В';

мягкие звуки в сочетании с разными гласными, т.е. ПИ, ПЯ,

ПЕ, ПЮ (также ДЬ, МЬ, ТЬ, СЬ).

При обследовании необходимо отметить характер произнесения ребенком изолированных звуков, указав характер нарушения (на­пример, звук С — межзубный: звук Ш заменяется межзубным С; звук Ч заменяется ТЬ и т.п.).

Используют задания, состоящие в многократном повторении одного звука, т.к. при этом создаются условия, облегчающие артикуляторное переключение с одного звука на другой. Это дает воз­можность обнаружить трудности иннервации артикуляционного акта, особенно в случаях «стертой» дизартрии.

Полезным для логопедического анализа является и повторение вразбивку двух звуков или слогов, предполагающее четкое арти­куляционное переключение (например, КАП-ПАК). Сначала предъявляются звуки, резко отличающиеся друг от друга артику­ляцией, затем — более близкие. При этом отмечаются случаи, когда детям не удается моторное переключение с одного звука на другой и они вместо повторения начального звука второй пары персеверируют предыдущий. Отмечается также и появление «ус­редненной» артикуляции (например, Т и Д передаются одним и тем же полузвонким, Т и Т' — полумягким).

Затем логопед выясняет, как ребенок **пользуется звуками в речи.** При проверке обращается внимание на замены, искаже­ния, пропуски звуков. С этой целью обследуют произношение слов. Предъявляются наборы картинок, включающие слова из проверяемых звуков; отбираются слова различной слоговой структуры.

Произношение шипящих и свистящих звуков можно обнару­жить на примере слов *собака, колесо, нос, сосна, пастух, касса, шапка, шуба.* Особое внимание уделяется тому, как эти звуки произносятся в предложениях. Например:

У *кошки пушистый хвост.*

*Саша уступил место старушке.*

*Медвежонок залез на сосну.*

*У наседки пять пушистых цыплят.*

*В чаще щебечут птицы.* И др.

Произношение сонорных звуков Р, РЬ, Л, ЛЬ, М, Mb, H, НЬ исследуется изолированно, а также в слогах и словах *(парта, лод­ка, тарелка, кролик, портфель, пропеллер, маляр, рельсы, рояль, крылья* и др.).

Предложения для повторения:

*Пара разбила тарелку.*

*Маляр красит ларек.*

*Корабль украшен флагами.*

*Орел* — *на горе, перо* — *на орле.* И др.

При обследовании произношения согласных звонких и глухих (П-Б, Т-Д, К-Г, Ф-В, С-3) нужно учитывать, что степень оглуше­ния детьми согласных может проявляться не всегда в равной мере. Слова для повторения: *белка, вагон, кубики, бумага, звонок, мед­вежонок.*

Предложения для повторения:

*На дубе прыгает белка.*

*Дети видели в лесу дупло дятла.*

*У Зины болят зубы.*

*Соня завязывает синий бант.*

*Змея шипит, а жук жужжит.* И др.

Произношение мягких и твердых согласных обследуется на примере их сочетаний с гласными И, Я, Е, Ё в словах: *дети, ко­тенок, рюмка, белье, пять.*

Предложения для повторения:

У *кошки пять котят.*

*Ребята любят изюм.*

*Тетя Нюра сварила кисель из клюквы.* И др.

С помощью специальных заданий выявляют способности к пе­реключению артикуляционных движений. Ребенку обычно пред­лагают несколько раз повторить звуковой или слоговой ряд, а за­тем последовательность звуков или слогов изменяется,. Отмеча­ется, легко ли удается переключение.

А-И-У, У-И-Аит.д.;

КА-ПА-ТА, ПА-ТА-КА, ТА-ПА-КА;

ПЛА-ПЛУ-ПЛО, ПЛО-ПЛУ-ПЛА и др.;

КАП-ПАК-КАП-ПАК...

РАЛ-ЛАР-РАЛ-ЛАР...

Проверяется также умение произносить слоги с множествен­ным стечением согласных: СКЛА, ВЗМА, ЗДРА и т.п.

Чтобы обследовать умение ребенка произносить слова различ­ной слоговой сложности, ему предъявляют предметные картинки, которым он дает наименование; затем эти же наименования пред­лагаются для отраженного произношения. Результаты выполне­ния обоих видов заданий сравнивают и отмечают, что именно ре­бенку легче выполнить.

Важно отметить также, состоят ли слова, слоговая структура которых искажается, из усвоенных или неусвоенных звуков. От­мечается характер искажения:

сокращение числа слогов: *маток* вместо *молоток,* упрощение слогов: *тулъ* вместо *стул,* уподобление слогов: *татуетка* вместо *табуретка,* добавление числа слогов: *команамата* вместо *комна­та,*

перестановка слогов и звуков: *деверо* вместо *дерево.*

Следует проверить умение произносить звуки в предложени­ях, состоящих из правильно произносимых звуков и из дефект­ных.

Для выявления негрубых нарушений слоговой структуры сло­ва ребенку предъявляются для повторения предложения, состоя­щие из слов повышенной звуко-слоговой сложности: *Петя пьет горькое лекарство.*

*На перекрестке стоит милиционер.*

*Космонавт управляет космическим кораблем.* И др.

Выявленные дефекты звуков группируют в соответствии с фо­нетической классификацией.

В логопедической литературе принято различать четыре типа дефектов звукопроизношения: отсутствие звука, искажение зву­ка, замена звука и смешение звука. Отсутствие звуков, в особен­ности трудно артикулируемых, наблюдается очень часто у детей с самыми различными формами речевой патологии. Иногда в речи детей с хорошим фонематическим восприятием вместо пол­ного выпадения звука в некоторых позициях появляются при­звуки.

Появление призвуков, особенно в слогах типа ССГ, также отме­чается у детей с чрезмерной, утрированной артикуляцией, когда в качестве самостоятельных звуков выявляются кратковременные переходные фазы артикуляции, которые в обычной речи не вос­принимаются слушателем. Это происходит также из-за недоста­точно полной иннервации у детей с дизартрией. Наряду с вставка­ми звуков у тех же детей обнаруживаются частые пропуски зву­ков или их редукция, упрощающая артикуляцию трудных стече­ний согласных.

Нередко в процессе возрастания объема речевой практики от­сутствующие звуки заменяются искаженными. Искажение звука характеризуется его стабильностью в различных формах речи.

Произносительные ошибки могут быть по-разному оценены с точки зрения коммуникации. Одни из них затрагивают лишь об­разование оттенков фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к смешению фонем, неразличению их. Последние считаются более грубыми, т.к. они нарушают смысл высказыва­ния. Л.В. Щерба предлагал называть «ошибки первого типа ошиб­ками выговора, или фонетическими, а вторые — звукосмысловыми, или фонологическими».

Понятно, что фонологические ошибки не могут не быть фоне­тическими, и поиск наиболее точного разграничения произноси­тельных ошибок по их значимости для процесса коммуникации продолжается.

Например, в артикуляции губных звуков выявляются:

фонематические ошибки — неразличение и смешение *п-ф,* б-б, *п-б, фв, п-п* и т.п.; фонетические ошибки — произношение звуков *в* и *ф* как губно-губных.

При произношении сонантов часто имеют место фонематичес­кие ошибки: *л-р; л-н, л-л', р-р'* и т.п.; фонетические ошибки: *р* — одноударное, *л* — двугубное и т.п.

Такие категории дефектов, как смешения и замены звуков, составляют особую группу, т.к. в этих отклонениях от норматив­ного произношения проявляется нестабильность всей звуковой системы языка. Дети могут смешивать звуки в одних позициях в слове и произносить правильно в других. Один звук может иметь несколько разных субститутов. Замены звуков могут быть посто­янными, но часто и они носят изменчивый характер в различных формах речи. В этих группах дефектов, имеющих фонологический характер, проявляется нарушение звуковых противопоставлений, затрагивающее часть или всю звуковую систему, в зависимости от количества смешиваемых звуков.

**Обследование строения и функций артикуляционного аппара­та** имеет важное значение для определения возможных причин нарушения звуковой стороны речи ребенка и планирования кор-рекционных упражнений. При обследовании нужно оценить сте­пень и качество нарушений двигательных функций органов арти­куляции и выявить уровень доступных движений.

В первую очередь логопеду следует охарактеризовать особенно­сти и дефекты **анатомического характера.**

**Губы:** расщепление верхней губы, послеоперационные рубцы, укороченная верхняя губа.

Зубы: неправильный прикус и посадка зубов, деформация верх­него зубного ряда и др.

**Твердое небо:** узкое куполообразное (готическое); расщепление твердого неба (субмукозная расщелина). Подслизистое расщепле­ние неба (субмукозная расщелина) обычно трудно диагностирует­ся, т.к. закрыто слизистой оболочкой. Нужно обратить внимание на заднюю часть твердого неба, которая при фонации гласного А втягивается и имеет форму равностороннего треугольника. Слизи­стый покров в этом месте истончен. В неясных случаях отоларин­голог должен выяснить состояние неба путем тщательной пальпа­ции.

Мягкое небо: короткое мягкое небо, расщепление его, раздво­енный маленький язычок (uvula), отсутствие его. В логопедической практике нередко встречаются дети с анома­лиями строения артикуляционного аппарата. К ним, в первую очередь, относятся дети-ринолалики со сквозной расщелиной твер­дого и мягкого неба, расщелиной мягкого неба или только языч­ка (uvula), а также дети с укороченным мягким небом и субмукоз-ной расщелиной. С небными расщелинами обычно сочетаются и де­формации челюстей, неправильное развитие и расположение зу­бов, несросшаяся верхняя губа, деформированные ноздри и др. Движения мышц лица, языка и губ вялые, рудименты мягкого неба и язычка малоподвижны, пассивно свисают. Слабо развиты мышцы языка и задней стенки глотки.

Обследование **моторики** артикуляционного аппарата начина­ется с наблюдений за состоянием мимической мускулатуры в по­кое: отмечается выраженность носогубных складок и их симмет­ричность, характер линии губ и плотность их смыкания. Устанав­ливается, есть ли насильственные движения (гиперкинез) мими­ческой мускулатуры. Отмечается появление сопутствующих дви­жений (синкинезий), асимметричность носогубных складок при оскале.

Обследование двигательных функций артикуляционного аппа­рата следует производить путем многократного повторения требу­емого движения для выявления малозаметных, негрубых наруше­ний. При этом отмечаются качественная сторона каждого движе­ния, время включения в движение, истощаемость движения, из­менение его темпа и плавности, объем, появление содружествен­ных движений. Таким образом, могут быть выявлены стертые формы пареза. В легких случаях дизартрии при такой нагрузке может появиться слюнотечение.

Логопед должен также выяснить, как ребенок жует и глотает твердую и жидкую пищу, часто ли поперхивается, не наблюдалось ли в раннем возрасте расстройства глотания.

**Движения губ:** смычка, оскал, вытягивание вперед.

Исследование функций мимической мускулатуры имеет осо­бенно важное значение для обследования детей с дизартрией и ис­пользования этих данных в коррекционной работе. При двусто­ронних параличах лицевого нерва звуки Б-П и М замещаются звуком Н. При увеличении функциональной нагрузки на мыш­цы рта (ребенок многократно произносит губные звуки Б-Б-Б, П-П-П) может выявиться менее активное участие правой или левой стороны губ. **Движения языка:** вперед-назад, вверх-вниз, вправо-влево; рас­пластывание языка, высовывание «жалом» и др.

Паретичность языка проявляется в малом объеме движений, отклонениях, истощаемости, неплавности движений. Движения языка должны быть достаточной силы, чтобы удержать его опре­деленное время, необходимое для произнесения той или иной фо­немы, в точке артикуляции. Точность и быстрота движений так­же являются необходимым условием внятности и четкости арти­куляции.

Важно отметить повышение тонуса языка, что выражается в его напряженности, в резком выдвижении кончика; подергива­ния при произвольных движениях указывают на тонические расстройства.

Паралич язычка (uvula) мягкого неба всегда отражается на функциональном состоянии языка и вторично нарушает артику­лирование язычных звуков, делает весь процесс артикуляции на­пряженным и замедленным.

Язычок (uvula), свисающий неподвижно по средней линии, указывает на двусторонний парез. В случаях одностороннего па­реза он отклоняется в «здоровую» сторону.

**Состояние мягкого неба:** поднимание небной занавески при энергичном произнесении звука А, наличие или отсутствие утеч­ки воздуха через нос при произнесении гласных звуков, равномер­ность утечки, наличие или отсутствие глоточного рефлекса (появ­ление рвотных движений при легком прикосновении шпателя к мягкому небу).

В очень тяжелых случаях псевдобульбарной дизартрии могут отсутствовать произвольные движения губ, языка и других орга­нов артикуляции, и тогда удается обнаружить некоторые рефлек­торные движения: например, раздвигание губ при улыбке, вытя­гивание губ на подносимую ко рту пищу, отдергивание языка при прикосновении шпателем, движения мягкого неба при покашли­вании, зевании.

Нужно учитывать, что артикуляционные трудности в спон­танной речи могут усугубляться различными факторами: воз­буждением, утомлением, усложнением содержания речи в ин­теллектуальном или лингвистическом отношении и др. Обсле­дование следует проводить в наиболее благоприятные для ребен­ка моменты, учитывая вместе с тем влияние факторов, изменяв­ших внятность речи.

Перечисленные нарушения чаще всего обусловлены расстрой­ствами периферической иннервации артикуляционного аппарата. Недостатки артикуляции могут быть обусловлены и нарушением более сложных форм организации речевого акта и проявляться в элементах оральной апраксии. Специфичность апраксических нарушений в области артикуляционного аппарата проявляется в непостоянстве, нестабильности дефектов звукопроизношения, поиске правильной артикуляции звука. Речь детей в этих случа­ях неплавная, несколько напоминающая заикание.

Для выявления оральной апраксии ребенку предлагается вос­производить за логопедом определенные движения языка и губ: вытянуть губы, оскалить зубы; высунуть широкий, распластан­ный язык и сделать его трубочкой и другие подобные серии дви­жений. Отмечаемые при этом затруднения (трудности переклю­чения, застревание на одном типе движения, недостаточная диф­ференциация движений) указывают на нарушение орального праксиса.

Встречаются случаи, когда ребенок не может воспроизвести движения губ, не воспользовавшись зеркалом. Он не может пока­зать, в какой точке логопед прикоснулся к языку, губам, лицу, не может соотнести различные точки на картинке (схеме), изобража­ющей лицо, с собственным лицом (т.е. не показывает «на себе»). У него проявляются нарушения тактильного и кинестетического гнозиса. Такие явления часто встречаются у детей с остаточными явлениями детского церебрального паралича.

Окончательное суждение о природе двигательных нарушений артикуляционного аппарата может быть сделано путем сопостав­ления данных раннего моторного развития ребенка, подробного неврологического обследования, а в некоторых неясных случа­ях — после анализа эффективности коррекционных занятий по усвоению правильного звукопроизношения.

## Обследование фонематического восприятия

Перед обследованием восприятия речевых звуков на слух не­обходимо ознакомиться с результатами исследования физическо­го слуха ребенка. Многочисленными исследованиями установле­но, что даже незначительное снижение остроты слуха в раннем детстве приводит к невозможности различать речевые звуки и четко их произносить.\* Наличие нормальной остроты слуха яв­ляется главнейшим условием формирования фонематического восприятия.

Однако и у детей с нормальным физическим слухом нередко наблюдаются специфические трудности в различении тонких диф­ференциальных признаков фонем, которые влияют на весь ход развития звуковой стороны речи.

Трудности в слуховой дифференциации звуков могут вторично влиять на формирование звукопроизношения. Такие недочеты в речи детей, как употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, искажение звуков, правильно произносимых в изо­лированном положении, многочисленные замены и смешения при относительно благополучном состоянии строения и функции арти­куляционного аппарата, указывают на первичную несформированность фонематического восприятия.

Диагностическая сложность в анализе проявлений недостатков фонематического восприятия заключается в том, что нередко гно­стическая функция фонемообразования у детей с выраженными дефектами артикуляции развивается в неполноценных условиях и может быть также недостаточной.

Поэтому необходимо отделять вторичные проявления фонема­тического недоразвития при наличии дефектов в области артику­ляционного аппарата от тех случаев, когда недостатки фонемати­ческого восприятия составляют основную причину отклонений в усвоении звуковой стороны речи.

С целью выявления состояния фонематического восприятия обычно используют приемы, направленные на:

узнавание, различение и сравнение простых фраз; выделение и запоминание определенных слов в ряду дру­гих (сходных по звуковому составу, различных по звуко­вому составу);

различение отдельных звуков в ряду звуков, затем — в слогах и словах (различных по звуковому составу, сход­ных по звуковому составу);

запоминание слоговых рядов, состоящих из 2-4 элемен­тов (с изменением гласной: МА-МЕ-МУ, с изменением согласной: КА-ВА-ТА, ПА-БА-ПА); запоминание звуковых рядов.

Для выявления возможностей восприятия ритмических струк­тур различной сложности предлагаются такие задания: отстучать количество слогов в словах разной слоговой сложности; угадать, какой именно из предъявленных картинок соответствует заданный логопедом ритмический рисунок.

Особенности различения звуков речи выявляются при повторе­нии изолированных звуков или пар звуков. Затруднения в фоне- матическом восприятии наиболее отчетливо проявляются при по­вторении близких по звучанию фонем (Б-П, С-Ш, Р-Л и др.)

Ребенку предлагают повторить слоговые сочетания, состоящие из этих звуков. Например, СА-ША, ША-СА, СА-ША-СА, ША-СА-ША, СА-ЗА, ЗА-СА, СА-ЗА-СА, ЗА-СА-ЗА, ША-ЖА, ЖА-ША, ША-ЖА-ША, ЖА-ША-ЗА, ША-ЗА, ЗА-ЖА, ЖА-ЗА-ЖА, ЗА-ЖА-ЗА.

Особое внимание должно быть обращено на различение свис­тящих, шипящих, аффрикат, сонорных, а также глухих и звон­ких. Выполняя подобные задания, часть детей испытывает явные затруднения при повторении звуков, отличающихся акустичес­кими признаками (звонкость — глухость), в то время как другим нелегко повторить звуки, отличающиеся артикуляционным ук­ладом.

Могут быть случаи, когда ребенку недоступно задание воспро­извести серию из трех слогов или оно вызывает выраженные труд­ности. Особо должны быть отмечены явления персеверации, ког­да ребенок не может переключиться от одного звука к другому.

При исследовании фонематического восприятия следует ис­пользовать задания, исключающие артикулирование, чтобы трудности проговаривания не влияли на качество его выполне­ния. Для того чтобы выяснить, различает ли ребенок исследуе­мый звук среди других речевых звуков, ему предлагается под­нять руку в ответ на произнесение логопедом заданного звука. При этом исследуемый звук предъявляется среди других как резко отличающихся, так и близких по акустическим и артику­ляционным признакам. Например, нужно выделить звук О из звукового ряда О, А, У, О, У, Ы, О или слог ША из слогового ряда СА, ША, ЦА, ЧА, ША, ЩА.

Выявлению затруднения фонематического восприятия помога­ет подбор картинок, соответствующий словам, начинающимся на заданный звук. Например, требуется распределить картинки, со­ответствующие словам, начинающимся на звуки Р и Л, на звуки С и Ш, звуки С-3 и др. С этой целью логопед подбирает комплек­ты предметных картинок, которые предъявляет ребенку в перета­сованном виде.

Следует проверить, как ребенок различает слова, близкие по звуковому составу, но разные по смыслу *(крыса* — *крыша, день*— *тень, булка* — *белка).* Ребенок должен обнаружить, являются ли предъявляемые словоформы тождественными по смыслу. Этот прием выявляет выраженные недостатки фонематического воспри­ятия. Менее отчетливые трудности в различении звуков речи мо- гут быть обнаружены при исследовании звукового анализа и син­теза и процесса письма.

Некоторые представления о степени развития фонематическо­го восприятия дают наблюдения за тем, как ребенок контролиру­ет свое неправильное произношение и насколько он способен раз­личать, правильна ли предъявляемая ему словоформа. Установле­но, что при недоразвитии фонематического восприятия дети, в произношении которых есть замены звуков, не подмечают недо­статков произношения и в чужой речи.

В итоге обследования звуковой стороны речи и сопоставления с данными обследования других ее сторон у логопеда должно сло­житься четкое представление о том, являются ли выявленные де­фекты звукопроизношения самостоятельным видом речевого на­рушения или входят в структуру общего недоразвития речи в ка­честве одного из его компонентов. От этого зависит постановка конкретных коррекционных задач.

В течение всего коррекционного обучения необходимо прово­дить учет состояния произносительных навыков детей, который позволяет определить содержание индивидуальной работы по фор­мированию произношения, а также в динамике развития произ­носительных навыков проследить закономерности, характерные для различных форм речевых расстройств. Важно также учиты­вать улучшения в слитности и темпе произношения, в ударении, в соблюдении орфоэпических норм. Данные обследования должны дополняться наблюдениями за спонтанной речью детей на заняти­ях и в свободное время, в различных условиях речевого общения.

Литература

*Акишина АЛ., Барановская СЛ.* Русская фонетика. — М., 1980.

*Бондарко Л.В., Вербицкая Л.В., Гордина М.В.* Основы общей фонетики. — СПб., 2000.

*Боскис РМ., Левина PJE.* К проблеме овладения фонетической сто­роной речи в детском возрасте// *Советская* педагогика, 1938. — № 6.

*D. Le Gall et G.Aubin* L' apraxie. — Marseille, 1994.

*Иванова С.Ф.* Речевой слух и культура речи. — М.: Просвеще­ние, 1970.

*Логопедия/* Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М., 1998.

*Фомичева АА.* Воспитание у детей правильного произноше­ния. — М., 1989.

*Чиркина Г.В., Российская Е.Н.* Произношение. Мир звуков. 1-2 классы: Пособие для учителя-логопеда специальных (коррек­ционных) школ V вида. — М.: АРКТИ, 2003.

# ГЛАВА II. ОБСЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ

Понимание речи, или «смысловое восприятие речи», является необходимым условием общения. Оно включает восприятие звуков речи (фонем), узнавание слов, понимание значения слов, отноше­ний между словами, фраз и смысла обращенной речи.

Дефекты понимания речи могут проявляться при нарушении различных лингвистических операций и имеют разную патопси­хологическую характеристику в зависимости от формы речевой аномалии.

Обследование понимания речи детьми с речевой патологией является очень важным в теоретическом и практическом плане.

Отклонения в понимании речи тормозят развитие активной речи у детей и влияют на весь процесс коррекционного обучения. Своевременное выявление особенностей импрессивной речи дает возможность найти наиболее адекватные методы формирования нормальной речи.

Прежде чем приступить к обследованию импрессивной сторо­ны речи, логопед должен убедиться в том, что у обследуемого ре­бенка полностью сохранен физический слух. Имея объективные данные о нормальном состоянии физического слуха, логопед при­ступает к исследованию фонематического слуха. Напомним, что грубое нарушение фонематического слуха, являясь одним из глав­ных признаков сенсорной афазии, не остается изолированным ее симптомом, а приводит к целому ряду вторичных расстройств, составляющих ее структуру. В этих случаях испытуемый не в со­стоянии выделить смыслоразличительные признаки речевых зву­ков, и они воспринимаются нечленораздельно. Этот первичный дефект приводит к непониманию смысла слов. Дети с первичны­ми сенсорными расстройствами — редкое явление в логопедичес­кой практике, и описание структуры их речевого дефекта требует особого рассмотрения.

У детей с частичным нарушением фонематической системы особенности импрессивной стороны речи во всех ее звеньях могут быть весьма различными. Кроме того, у детей с первичным дефек­том моторной стороны речи вторично страдает понимание слож­ных форм импрессивной речи.

Подчеркнем, что и в этих случаях исследование степени пони­мания речи является необходимым, т.к. до сих пор встречается определение нарушения речи по типу «моторной алалии» как дефекта, при котором дети хорошо понимают обращенную речь, но испытывают большие трудности только в самостоятельном пользовании речью. Логопеды часто проводят обследование та­ких детей лишь со стороны более выраженного дефекта активной речи. Вопрос о понимании речи у детей этой категории был впер­вые поставлен в специальном исследовании Г.И. Жаренковой, свидетельствующем о том, что у детей с общим речевым недораз­витием, к которым могут быть отнесены и дети с моторной ала-лией, имеется целый ряд отклонений в понимании речи. Часто это остается незамеченным благодаря хорошей ориентировке и опоре детей на ситуацию общения и относительной сохранности лексических значений. Однако детальное обследование с исполь­зованием специальных приемов, которые исключают опору на ситуацию, дает возможность выявить различные степени откло­нения в понимании грамматических форм («импрессивный аграмматизм»).

Трудно обследовать раздельно экспрессивную и импрессивную речь ребенка. Целесообразнее чередовать приемы, направленные на выявление особенностей собственной речи ребенка и понимание им речи окружающих. Это обусловлено сложным системным стро­ением речевой функции, при котором нарушение фонематическо­го восприятия приводит к вторичному нарушению артикулирова­ния и влияет на экспрессивную речь, а нарушение артикуляторных механизмов сказывается на восприятии речи и понимании ее смысла.

Проводя обследование, логопед должен учитывать, что в зави­симости от того, какие стороны речи окажутся наиболее нарушен­ными, дефект речи ребенка будет квалифицироваться поразному *а* направления коррекционной работы будут также различными.

## Обследование понимания слов

Это один из существенных этапов исследования импрессивной стороны речи. Полноценным понимание слов может быть только при наличии достаточно развитого фонематического восприятия у ребенка и прочной связи между стабильным звуковым комплек­сом и предметом, действием, качеством, отношением, которые он обозначает.

**Для исследования понимания слов (номинативной функции слова) можно использовать следующие приемы:**

1. Ребенок должен показать называемые логопедом предметы. Более легким является называние предметов, изображения кото­рых он видит на предъявленных ему картинках: *молния, клюв, ноготь, сачок, весло, вывеска, табуретка, калитка, сковородка, перчатка, шапка, кепка, шляпа, жук, муравей, комар, кузов, ка­бина* и т.д.

Ребенку предъявляют ряд картинок (3-4-5) и предлагают по­казать, где клюв, где весло и т.п.

Для детей 5-6 лет можно условия обследования усложнить, расширив объем воспринятого на слух. Перед ребенком расклады­вают 6-8 картинок, и он должен показать последовательно 2-3 предмета: *«Где стакан, книга, ручка, где перчатки, фартук, са­чок?».* Можно использовать также следующий прием: логопед называет и просит показать предметы, которые не находятся не­посредственно в поле зрения ребенка, но он должен их найти у себя или в окружающей обстановке: *«Покажи глаз, ухо, нос. Покажи колено, локоть, подбородок, брови. Покажи окно, подоконник, форточку, замок».*

А.Р. Лурия рекомендует использовать многократное повторе­ние слов или группы слов для проверки понимания в затруднен­ных условиях. Например: *«Покажи стакан, книгу, карандаш, стакан, книгу».* Необходимо обратить внимание, возникает ли «отчуждение» смысла слова. В этом случае у ребенка может стра­дать не дифференцированное восприятие звуков, а удержание их последовательности и объема. Нарушение смысловой стороны речи в этих случаях выступает более отчетливо при отсутствии соответ­ствующей картинки или предмета и менее отчетливо, когда предъявляемое на слух слово сопровождается показом названно­го предмета.

Для выявления понимания действия предъявляются пары кар­тинок. Например: на одной картинке изображен ученик, читаю­щий книгу, на другой — книга. Логопед называет слово «чита­ет» — ребенок должен показать соответствующую картинку.

Известно, что дефекты фонематического восприятия не все­гда сопровождаются нарушением всех форм слухового анализа. В некоторых случаях может сохраниться дифференциация рит­мических отношений, составляющая основу овладения слоговой структурой слова. Поэтому большое значение для восприятия слова приобретает длина слова, т.е. общий звуко-слоговой ри­сунок слова. Ребенок с негрубо нарушенным фонематическим восприятием легко воспримет слова, различающиеся по слого­вой структуре, и допустит ошибки при восприятии слов, разли­чающихся 1-2 фонемами.

Особое внимание должно быть обращено на понимание слов, сходных по звуковому составу, различение которых предполагает наиболее тонкий фонематический анализ. Слова, выбран­ные для обследования, должны иметь сходную звуко-слоговую структуру, но различаться как гласными, так и согласными зву­ками. Известно, что восприятие на слух звонких и.глухих фо­нем, т.е. фонем, различающихся по акустическим признакам, представляет специфическую трудность для детей с фонемати­ческим недоразвитием. Восприятие гласных звуков и звуков, сходных по артикуляции («гоморганных»), может представлять трудность для детей с некоторыми формами дизартрии и для детей с врожденными расщелинами нёба.

Предъявляются пары «конфликтных» картинок, и логопед называет одну из них. Это же задание может быть использовано для исследования понимания чтения. Тогда одно из слов, обозна­чающих предметы, пишется на отдельной карточке, и ребенок, прочитав, указывает соответствующую картинку. Например:

Слова

1) *Молоток*

**Картинки**

*Молоко Молоток*

2) *Ворона*

*Ворона Ворота* и т.д.

Для выявления особенностей понимания слов детьми, вла­деющими фразовой речью и имеющими более стертые проявле­ния речевого недоразвития (условно — III уровень), следует ис­пользовать сложные виды заданий, направленных на актуали­зацию значений слов, на их правильный выбор в том или ином контексте.

Различные виды заданий, предполагающие выбор слов различ­ных лексических типов: синонимов, антонимов, многозначных слов, — направлены на выявление этой языковой способности. Для правильного выполнения подобных заданий необходим более высокий уровень понимания речи, на котором в большей степени взаимодействуют речевые и мыслительные операции.

Приведем некоторые виды заданий.

1) Подобрать к названным определениям подходящие предметы:

*мокрый* ;

*тяжелый*

*радостный*

\_. И т.д.

1. Подобрать к названию целого название его части: Например:  
   *платье* — *рукав, дверь* — . *забор* — , *дом* — .
2. Подобрать к названию общего понятия — частное: Напри­  
   мер: *животное* — *собака, растение* — , *насекомое* — .

4) Подобрать название предметов по их действиям:  
 *светит;*

*пишет;*

*шьет;*

*висит.* И т.п.

1. Подобрать слова, противоположные по значению: *большой* —  
   *маленький; правдивый* — ... ; *узкий* — ... ; *кислый* — ... ; *прилежный* — ...; *храбрый* — ...; *прочный* — ...; *пустой* — ...; *ясный* — ... ;  
   *веселый* — .... И т.д.
2. Закончить предложение (задание можно предъявить в пись­менном виде):

а) *Пластилин мягкий, а камень ....  
Диван мягкий, а скамейка ... .*

б) *Кашу варят густую и ... .  
Лес бывает густой и ... .*

в) *Ягоды земляники мелкие, а ягоды клубники ... .  
Ручеек мелкий, а река ... .*

7) Имена прилагательные, данные в парах слов, заменить прилагательными, близкими по значению:

*бесстрашный летчик, правильный ответ, занимательный рассказ.*

8) Выбрать прилагательные, которые можно употребить с суще­ствительными, указанными в скобках:

*густой, дремучий* (лес, туман); *старый, пожилой* (человек, учебник).

9) Выбрать из слов, данных в скобках, наиболее подходящие по  
смыслу:

*Утром к дому прилетела ...* (стая, стайка, стадо) *воробьев. Они уселись на крыше и весело ...* (пели, щебетали, чирикали). *Нина ...* (вышла, сбежала) *на крыльцо и насыпала на землю хлебных крошек. Воробьи быстро ...* (бегали, ходили, скакали, прыгали) *и ...* (ели, глотали, кушали, клевали) *крошки. Вдруг незаметно ...* (пришла, прибежала, подкралась, приползла) *кошка, она* ... (поймала, взяла, схватила, цапнула) *одного воро­бья и убежала.*

Эти и подобные задания обычно выявляют у детей с недоразви­тием речи недостаточность восприятия номинативной стороны слова. Нередко в их ответах наблюдаются ассоциативные связи по случайным признакам. Распространенной ошибкой является под­мена антонима словом, ассоциативно связанным с предъявлен­ным. Это так называемые синтагматические ассоциации, часто обусловленные у учащихся привычным контекстом (например: *далекий путь,* вместо требуемого — *близкий).*

Учащиеся также обнаруживают недостаточное усвоение сино­нимических отношений языка: для них близкие значения слов недостаточно дифференцированы и часто взаимозаменяют друг друга вне зависимости от контекста. Непонимание оттенков зна­чений затрудняет выбор и актуализацию слов и задерживает фор­мирование развернутой активной речи.

## Обследование понимания предложений

Понимание предложений является следующим этапом изуче­ния импрессивной стороны речи, и хотя оно и предполагает пони­мание слов, но не исчерпывается этим условием. Для понимания предложений различной сложности требуется осознание различ­ных грамматических отношений и умение удержать в речеслуховой памяти серию слов (А.Р. Лурйя).

Один из наиболее распространенных приемов обследования понимания речи — выполнение предъявленных на слух словесных инструкций различной сложности. Ребенку предлагается выпол­нить ряд действий, сначала единичных, а затем их серии: напри­мер, *«открой дверь», «хлопни в ладоши», «покажи, как причесы­ваются»* и т.п.; *«положи мел на подоконник», «горшок с цветком поставь на парту».*

Понимание поручений может быть осложнено, если они непри­вычны для ребенка, включают действия, необычные с точки зре­ния его повседневной жизни. Ребенку трудно понять смысл пред­ложений, если они включают сложные логико-грамматические конструкции, составляющие синтаксис языка.

**Для выявления трудностей понимания логико-грамматичес­ких структур используется разработанный А.Р. Лурия прием, который включает три варианта:**

1. Ребенку предлагается показать два последовательно называ­емых предмета: *карандаш* — *ключ;*
2. «Покажи ключом карандаш» (в этом случае необходимо ориентироваться на флективные отношения).
3. «Покажи ключ карандашом» (в этом случае необходимо обусловить свои действия системой логико-грамматических отноше­ний вразрез **с** порядком слов во фразе).

Понимание логико-грамматических отношений выявляют и другими заданиями. Например, ребенку предъявляются пары кар­тинок, изображающие женщину с собакой и собаку; мужчину с мотоциклом и мотоцикл. Ребенок должен показать, где хозяйка собаки, где владелец мотоцикла.

Для выявления более тонких проявлений импрессивного аграмматизма предъявляются непривычные для детей конст­рукции. Например, «Петю ударил Коля. Кто драчун?»; «Дуб выше кедра. Покажи кедр». (Предъявляются соответствующие картинки.)

Используют также **следующие виды заданий** (возможны и уст­ный, и письменный варианты):

1. Исправить предложения:
2. *Коза принесла корм девочке. Колхозники ссыпали мешки в картофель. Убежал мальчик и стеклом разбил мяч.*
3. Прочитать предложения и ответить на вопросы:  
   *Петю встретил Миша. Кто приехал?*

*Внука проводил дедушка. Кто уезжал? Охотник шел за собакой. Кто шел впереди? Папоротник ниже куста. Что выше?*

Особенности понимания предложений вскрываются при выпол­нении **заданий, в которых порядок слов не совпадает с порядком действий.**

Задание. Исправить предложения:

*Море омывается берегом. Солнце освещается Землей. Вода питается растением.* И т.п.

Сложность представляет также понимание предложений, вклю­чающих подчинительную связь, выраженную различными синтак- сическими отношениями. Обычно такие задания обнаруживают нюансы проявления непонимания у детей, достаточно продвинув­шихся в речевом развитии.

1) Закончить предложения, выбрав вариант окончания:  
*Перелетные птицы улетали в теплые края, потому что ...*

а) *на деревьях появились зеленые листочки;*

б) *спрятались белки;*

в)*начались осенние холода;* г) *началась гроза.*

*Витя простудился, потому что ...*

а) *собирал в лесу грибы;*

б) *ехал в автобусе;*

в) *лез на дерево;*

г) *долго купался в воде.*

2) Закончить предложение, придумав концовку:

а) *Туристы ушли в поход, потому что ...*

б) *Туристы ушли в поход, несмотря на ...*

в) *Туристы ушли в поход, чтобы ...*

3) Выбрать правильное предложение из двух:

а) *Взошло солнце, потому что стало тепло.  
Стало тепло, потому что взошло солнце.*

б) *Грачи прилетели, потому что пришла весна.  
Пришла весна, потому что прилетели грачи.*

Анализируя выполнение подобных заданий, следует особенно учитывать сохранность интеллектуальных способностей испыту­емых; достаточный уровень развития фонематического восприя­тия (при устном предъявлении), позволяющий воспринимать весь объем словесной информации; навык чтения (при письменном предъявлении); факторы, обусловливающие «контекстную догад­ку» , которая часто присутствует при понимании простого или зна­комого сообщения, где преобладают высокочастотные слова и при­вычные словосочетания.

При анализе особенностей понимания слов, и в особенности словосочетаний, следует обращать внимание не только на речевой контекст, т.е. на лингвистическое окружение данной единицы речи, но и на контекст ситуации, т.е. условия, в которых осуществляется речевое общение с ребенком. У детей с недоразвитием речи, обладающих нормальным интеллектом, также хорошо раз­вита «ситуативная догадка», которая создает в некоторых случа­ях видимость полноценного понимания речи.

## Обследование понимания грамматических форм

Одной из особенностей речи обследуемых детей является рас­хождение (в некоторых случаях достаточно резко выраженное) между активной и пассивной речью. Среди них могут быть дети, активный словарь которых состоит из ограниченного числа иска­женных, лепетно произносимых слов, тогда как пассивный сло­варь достаточно развит и понимание обиходной речи, на первый взгляд, не вызывает сомнений. Поэтому при обследовании долж­на быть создана экспериментальная ситуация, при которой выпол­нение заданий исключает необходимость устного ответа испытуе­мого. Детям предлагается действовать по речевой инструкции, правильное выполнение которой возможно лишь при условии по­нимания ребенком заданных грамматических форм.

Обследование должно проводиться таким образом, чтобы ребе­нок в соответствии с инструкцией мог выбрать нужный предмет (или карточку) или нужное количество предметов. Заключение о том, понимает ли ребенок исследуемую грамматическую форму, следует делать на основании нескольких ответов.

Для исследования понимания форм единственного и множе­ственного числа существительных используется набор картинок, изображающих один или несколько подобных предметов. Картин­ки предъявляются парами. Также могут быть использованы пред­меты. Примерные картинки из набора: *шар — шары* — *грибы; карандаш* — *карандаши.*

Инструкции: «Дай карандаш», «Дай карандаши»; «Покажи, где карандаш», «Покажи, где карандаши»; «Положи карандаш (карандаши) на книгу».

Для исследования понимания форм единственного и множе­ственного числа глаголов используют карточки следующего со­держания: мальчик бежит по дороге, несколько мальчиков бе­гут по дороге; девочка сидит на скамейке, девочки сидят на скамейке; мальчик ловит рыбу, мальчики ловят рыбу. Инст­рукция: «Покажи картинку, о которой я говорю: *на скамейке сидят* ...», «Покажи картинку, о которой я говорю: *на скамей­ке сидит* ...».

Для исследования понимания форм единственного и множе­ственного числа прилагательных предъявляются следующие пары картинок: *синий шар — синие шары; большая елка — большие елки* и т.п. Могут быть использованы различные предметы, напри­мер цветные карандаши. Для обследования используют прием «незаконченной фразы». Например: «На картинке синий ...» или «На картинке синие ...»; «У Саши (имя испытуемого) есть боль­шая ...»; «Дай желтый ...», «Дай желтые ...».

Для исследования понимания форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени используют картинки, на которых изображены мальчик и девочка, совершающие одно и то же дей­ствие или находящиеся в одном и том же состоянии:

*Девочка поймала рыбку* — *мальчик поймал рыбку.*

*Девочка разбила чашку* — *мальчик разбил чашку.*

*Девочка уронила книгу* — *мальчик уронил книгу.*

Важным этапом в обследовании ребенка является исследование понимания значения предлогов. Обычно для исследования отбира­ются предлоги, употребляемые для передачи пространственных отношений: *в, на, под, за, из, позади, впереди, между, через.* Инст­рукции для выполнения могут быть следующими: «Поставь мат­решку на стакан»; «Положи хлеб на тарелку»; «Положи карандаш между матрешками»; «Положи карандаш между матрешкой и книгой»; «Положи линейку в книгу»; «Положи карандаш в кни­гу»; «Положи ручку около цветка» и т.д.

Исследование понимания грамматических форм, проведенное по методике Г.И. Жаренковой, позволяет выявить различные сте­пени импрессивного аграмматизма. Дети с тяжелой степенью не­доразвития речи (I уровень) при выполнении инструкций с трудом и далеко не всегда учитывают грамматические формы, предлагае­мые логопедом для обследования. Иногда они дают различные ответы на один тип задания или, наоборот, на разные задания — одинаковый ответ. Однотипные задания, следующие одно за дру­гим, часто рождают неуверенность у детей, и их ответы становят­ся случайными. Выявляется непонимание форм единственного и множественного числа существительных, даже таких, которые изменяют форму и ударение *{дерево* — *деревья, шар* — *шары).* У детей этого уровня отсутствует понимание названных выше грам­матических форм. Дети ориентируются на порядок расположения картинок, воспринимают различные формы слов как сходные. Они ориентируются на лексические значения слов в большей степени, чем на грамматические. Например, задания с предлогами *на, в, под* выполняются правильно в тех случаях, когда в задании использу­ется привычное расположение обиходных предметов. Однако при выполнении заданиий, конструкция которых не совпадает с при­вычной системой отношений слов внутри фразы, дети делают ошибки.

Понимание грамматических форм детьми со II уровнем речево­го развития характеризуется различением некоторых граммати­ческих форм: единственного и множественного числа существи­тельных и глаголов, мужского и женского рода глаголов прошед­шего времени. Однако часто понимание этих форм зависит от ус­ловий обследования (расположения картинок, влияния предше­ствующей инструкции). На более высоком уровне находится пони­мание предлогов.

Для детей с III уровнем речевого развития наиболее трудны грамматические формы мужского, женского и среднего рода при­лагательных. Чаще они правильно понимают (различают) формы мужского и женского рода тех прилагательных, которые имеют ударные окончания *{большой* — *большая).* При самостоятельном выполнении заданий дети допускают ошибки на смешение всех трех родов прилагательных, и в особенности тех из них, которые имеют безударные окончания. У детей этой группы значительно выше уровень понимания предлогов. Они обычно справляются с такими заданиями, кроме заданий на выявление понимания пред­логов *между, через.*

Выявленные особенности импрессивного аграмматизма долж­ны быть соотнесены с характерными особенностями понимания лексической системы. Важным итогом обследования должно быть сопоставление с состоянием активной (экспрессивной) речи ребенка.

Следует особо остановиться на обследовании детей, имеющих тяжелую степень нарушения артикуляции. Их экспрессивная речь часто ограничивается незначительным количеством искаженных, нечетко артикулируемых слов. Поэтому процесс называния даже обиходных предметов или явлений представляет для них непрео­долимую трудность, и в таких случаях только исследование импрессивной стороны речи может охарактеризовать истинный уро­вень их речевого развития.

## Обследование понимания текста

Самой трудной формой импрессивной речи является понимание письменного текста. Это один из сложных аспектов обследования понимания речи, т.к. в нем выявляется взаимодействие процессов мышления, восприятия и понимания речи.

Специалистами в области психологии и логопедии неоднократ­но отмечалось, что у детей, имеющих нарушения моторной сторо­ны речи, всегда в какой-то степени выявляются и нарушения ее рецепторной стороны, касающиеся процессов восприятия. Это обусловливает качественное своеобразие процесса понимания тек­ста уже на самых ранних этапах развития ребенка.

Н.Г. Морозова считает, что младший школьник не может ус­пешно решать две задачи — овладеть техникой чтения и процес­сом понимания, т.к. процесс чтения не является для него подсоб­ной операцией для восприятия содержания.

Затруднения в понимании текста происходят еще и потому, что восприятие письменного текста психологически коренным обра­зом отличается от восприятия устной речи.

Н.Г. Морозова выделяет **три основные ступени понимания тек­ста:** понимание предметного или фактического содержания текста, т.е. усвоение информации о предметах, фактах, событиях; пони­мание подтекста, т.е. непрямо выраженной мысли; понимание отношения читателя к содержанию.

Понимание текста включает в себя:

1. понимание значения слов, т.е. установление предметной  
   соотнесенности между словами и явлениями действи­тельности;
2. образование связей между словами;
3. образование связей между фразами;
4. образование связей между частями текста (абзацами, главами и т.п.).

У детей с недоразвитием речи дефекты понимания текста обна­руживаются и часто сосуществуют во всех звеньях этого процес­са. При восприятии слов страдает различение и узнавание их зри­тельных компонентов, поэтому на начальных этапах овладения техникой чтения часто возникает смешение слов с одинаковыми начальными элементами.

Для исследования понимания текста следует использовать раз­нообразные речевые показатели. Например, **в качестве показателя правильного понимания прочитанного могут служить следу­ющие ответы и действия учащихся:**

1. нахождение в тексте предложений, которые являются ответами на вопросы, поставленные к тексту учителем или  
   другими учащимися, свободные ответы по прочитанно­му, ответы на вопросы к подтексту;
2. составление читающим вопросов к тексту или к отдельным его частям;
3. составление плана пересказа текста;
4. свободное воспроизведение содержания текста;
5. объяснение значений новых слов;

— правильное интонирование отдельных предложений.  
Для выявления особенностей понимания текста детям, страда­ющим недоразвитием речи, могут быть предложены различные  
задания, связанные с **реконструкцией текста.** Наиболее простым  
заданием этого типа может быть задание на восстановление хро­нологической последовательности текста. Исходный текст (по  
сложности не превышающий программных требований) разделя­ется на относительно законченные в смысловом отношении отрез­ки. Напечатанные на отдельных карточках и перетасованные в  
случайном порядке, эти отрывки предъявляются учащимся. Им  
предлагается внимательно прочитать их и расположить так, что­  
бы восстановить исходный текст. Для этого вида задания исполь­зуют несложные описательные тексты.

Другим видом задания, близким к описанному, является **рабо­та с деформированным текстом.** От учащихся требуется восстано­вить логическую последовательность в изложении содержания. Предъявляется текст и следующая инструкция:

— Рассказ, который вы сейчас прочтете, составлен неверно. Предложения, из которых состоит рассказ, расположены непра­вильно. Исправьте недостатки и напишите его правильно.

Облегченным вариантом задания может быть следующее: детям предлагается устный план, который помогает им группировать предложения вокруг соответствующего пункта плана.

У многих детей с недоразвитием речи (II—**III** уровень) составлен­ный рассказ не соответствует плану. Следует отметить и те случаи, когда дети не только неправильно группируют предложения вок­руг определенных смысловых вех, но и возвращаются к уже вы­полненным смысловым разделам плана. Выявляемые у учащихся трудности восстановления логических связей указывают на фрагментарность в усвоении содержания текста и затрудняют его по­нимание.

Для подтверждения того, что трудности понимания текста свя­заны не с усвоением его структуры, а именно с лексико-грамматическим недоразвитием детей, полезно использовать приемы с под­становкой значений. В тексте, соответствующем программным требованиям, каждое пятое и седьмое слово пропущено и замене­но чертой определенной длины. Таким образом пропускаются и глаголы, и существительные, и предлоги и т.п., т.е. слова, отно­сящиеся к различным грамматическим и лексическим категори­ям. Учащихся просят заполнить пропуски словами, которые, по их мнению, были пропущены. Логопед отмечает, совпадает ли слово, названное учеником, с пропущенным, является ли его си­нонимом или совсем не связано с ним семантически. В каждой из этих групп ответов выделяют грамматически правильные и непра­вильные.

Возможен и другой вариант, когда логопед исключает, по сво­ему усмотрению, отдельные лексические и грамматические эле­менты, достаточно легко подсказываемые контекстом. Исключа­ют слова таким образом, чтобы ученику пришлось вставлять зна­менательные и служебные слова. При этом важно обратить внима­ние на то, что представляет большую трудность для ребенка — вставка знаменательных или служебных слов.

При анализе результатов выясняется: а) достиг ли ребенок не­обходимого понимания текста; б) какой уровень понимания, се­мантический или грамматический, страдает в большей степени.

У детей младшего возраста более отчетливо проявляются ошиб­ки в восприятии читаемых слов (смешение по звуко-буквенному сходству), которые свидетельствуют о неавтоматизированности процесса восприятия. У них не сформировано в нужной степени одно из необходимых условий для правильного понимания читае­мого.

У детей более старшего возраста преобладают смешения по лексическому значению, которые говорят о нечеткости, диффуз-ности словесных значений. Однако зачастую ошибки, обуслов­ленные нарушением фонологической и семантической систем, со­существуют у детей с недоразвитием речи вплоть до старших классов.

Описанные нами приемы направлены на выявление особенно­стей понимания речи в процессе ее формирования от уровня вос­приятия словоформ до раскрытия смысловых связей речевого со­общения.

Литература

*Жаренкова Г.И.* Понимание грамматических отношений деть­ми с недоразвитием речи// *Школа* для детей с тяжелыми наруше­ниями речи. — М., 1961.

*Жинкин Н.И.* Язык. Речь. Творчество. — М., 1998.

*Лубовский В.И.* Психологические проблемы диагностики ано­мального развития детей. — М.: Педагогика, 1989.

*ЛурияА.Р.* Основные проблемы нейролингвистики. — М., 1975.

*Микулинская М.Я.* Развитие лингвистического мышления уча­щихся. — М.: Педагогика, 1989.

*Морозова Н.Г.* О понимании текста// *Известия* АПН РСФСР, 1947. — Вып. 7.

# ГЛАВА III. ОБСЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА И ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ ЯЗЫКА

В ходе общего развития ребенок постепенно овладевает языко­выми средствами общения: происходит накопление его словарно­го запаса, формирование системы различных форм слов и слово­сочетаний (грамматического строя).

В процессе общего и речевого развития ребенка его словарь не только обогащается, но и качественно совершенствуется. Посте­пенно ребенок овладевает смысловым значением слова, повыша­ется уровень обобщения усваиваемых им слов.

По данным А.Н. Гвоздева, к 3-3,5 годам в словаре детей пред­ставлены все части речи: имена существительные, имена прилага­тельные, глаголы, местоимения, наречия, числительные, служеб­ные слова — предлоги, союзы, частицы и междометия. В это же время в языке ребенка появляются грамматические формы, отра­жающие не только изолированные предметы, действия и качества, но и сложные отношения между ними, которые выражаются при помощи специальных средств — системы флексий, отдельных слу­жебных слов и т.п.

К 5 годам ребенок с нормальным речевым развитием прак­тически овладевает основными законами морфологии и син­таксиса, правильно строит не только простые, но и сложные предложения (А.Н. Гвоздев, 1948, 1949, 1961; Н.Х. Швачкин, 1949 и др.).

Однако в ряде случаев к началу школьного возраста (к 7 го­дам) при сохранном интеллекте и нормальном слухе уровень сформированности лексико-грамматических средств языка мо­жет значительно отличаться от нормы. Словарный запас неко­торых детей состоит лишь из небольшого количества звуковых комплексов, которые употребляются ребенком для обозначения лишь конкретных предметов и действий.

У других детей общение осуществляется посредством доста­точно постоянных, хотя и очень искаженных общеупотреби­тельных слов. По содержанию запас этих слов более или менее разнообразен. В нем различаются слова, обозначающие предме­ты, действия, качества. Однако их количество невелико. Наря­ду с бедностью словарного запаса отмечаются и нарушения его использования: ограниченное и неточное понимание значения знакомых слов, неправильное употребление их в речи, что час­то приводит к замещению одного слова другим. Как правило, не­доразвитие лексических средств в этих случаях сочетается с несформированностью грамматического строя языка. В их высказываниях наблюдаются специфические ошибки грамматическо­го оформления.

У некоторых детей уровень сформированное лексико-грамматических средств языка может быть и более высоким, однако от­дельные пробелы имеются.

Несмотря на различия в уровнях сформированности лексичес­ких и грамматических средств языка, во всех перечисленных слу­чаях налицо ограниченный словарный запас, своеобразие опреде­ленных отклонений в его использовании и стойкий аграмматизм. Обычно это наблюдается у детей с общим недоразвитием речи, ко­торое может быть обусловлено разными причинами (алалией, ди­зартрией, ринолалией и др.).

Для правильной оценки отклонений речевого развития ребен­ка и определения наиболее рациональных и дифференцированных путей его коррекции необходимо определить уровень сформиро­ванности лексических и грамматических средств. С этой целью учитель-логопед проводит специальное обследование.

Первичные наблюдения за речью детей позволяют в той или иной мере судить о состоянии лексических и грамматических средств языка, которые ребенок использует в общении. Так, на­пример, если в ходе предварительной беседы ребенок неточно упот­ребляет широко распространенные слова, заменяя одно слово дру­гим, и к тому же неправильно оформляет высказывания грамма­тически, становится очевидной необходимость специального об­следования.

## Приемы обследования детей с полным или частичным отсутствием вербальных средств общения

Из предварительной беседы с родителями нередко выясняется, что ребенок не умеет пользоваться словесными формами общения и отвечает на вопрос взрослого мимикой, жестом, действием, от­дельными звукоподражаниями или «лепетными» словами. В по­добном случае перед обследователем возникает целый ряд слож­ных методических задач.

Прежде всего важно вызвать и поддержать в процессе обследо­вания эмоционально положительный настрой ребенка, благопри­ятный для общения. Желательно, чтобы выявление лексических средств языка, которыми владеет ребенок, проводилось в игровой форме. Игра на первоначальном этапе обследования должна носить

Под аграмматизмом понимается неумение грамматически правильно изменять слова и строить предложения, а также недостаточное понимание значения грамматических форм. развлекательный характер. Это может быть запуск волчка, завод­ных игрушек, показ действий куклы или игрушечных животных. При этом можно совместно рассматривать игрушку и выполнять действия с ней («Смотри, Вова, это собачка, собачка бежит. Вот она остановилась и залаяла — ав, ав!»). Логопед дает игрушку ребен­ку в руки и просит ее назвать. Одновременно он побуждает его вы­полнить и назвать те или иные действия с игрушкой. При этом нужно обращать внимание на то, пользуется ли ребенок в этой си­туации только мимикой, жестом, действием (т.е. паралингвистическими средствами) или произносит отдельные звукосочетания и «лепетные» слова.

Если обнаружится, что ребенку доступно использование элемен­тарных речевых средств, то при дальнейшем обследовании исполь­зуют прием показа отдельных игрушек, действий с ними и одно­временно **побуждают** ребенка к их называнию. Чтобы поддержать у ребенка необходимые для обследования внимание и интерес к предъявляемому материалу, следует использовать ранее указан­ный прием совместного рассматривания игрушек («Вот это кошеч­ка. А это? Петушок. Вот у петушка клюв, а что это?» И т.п.). Можно использовать игру «Чудесный мешочек».

После того как между обследователем и ребенком устано­вился положительный эмоциональный контакт, материалом обследования, наряду с игрушками, должны стать и яркие кра­сочные картинки с изображением отдельных предметов и дей­ствий. Сначала предъявляется одна картинка и внимание ре­бенка привлекается к тому, что на ней изображено (в случае не­обходимости обследователь показывает рукой ребенка на изоб­ражение).

**В ходе обследования важно фиксировать следующее:**

1. называет ли ребенок игрушку или предмет, изображенный на картинке, и действие с ним. Если называет, то про­  
   износит ли он вместо слова отдельные звуки *(поезд* —  
   *уу-у);* или отдельные звукосочетания *(пять* — *пи);* или  
   «лепетные» слова *(вода* — *одо, яблоко* — *опо);* или звукоподражания *(корова* — *му).* Отмечается, сосуществуют ли они наряду с общеупотребительными словами;
2. умеет ли ребенок подражать звукам и звуковым комп­лексам, может ли воспроизвести один слог, два слога или целиком все слово, названное логопедом.

использует ли ребенок имеющиеся у него звуковые сред­ства в ответ на побуждение обследователя или делает это по собственной инициативе.

Следует также выявить, ориентируется ли ребенок на внешние ситуационные признаки при назывании предмета, действия или употребляемые им звукокомплексы имеют уже устойчивое значе­ние и обобщенный характер. С этой целью необходимо один и тот же предмет предъявлять ребенку для называния не один, а не­сколько раз, но в разных ситуациях. Желательно также, чтобы предъявляемые предметы имели одно и то же обозначение и в то же время отличались бы внешне: размером, цветом, материалом (например, кукла большая и маленькая, отличающаяся одеждой и т.п.).

Для выяснения того, насколько ребенок овладел значением слова, важно отмечать, обозначает ли он один и тот же предмет разными словами, разные предметы — одним и тем же словом (на­пример, и машина, и троллейбус, и трамвай, и желание куда-ни­будь поехать обозначается как *би-би)* или имеются звукокомплек­сы для каждого из предметов (поезд — *ту,* ехать — *кики, би-би* и т.д.).

При анализе результатов обследования детей, не пользующих­ся обычными средствами общения, наиболее существенным явля­ется установление первичности или вторичности речевого дефек­та. Не менее важным является установление меры активности ребенка в различных видах деятельности и соотношения их с ре­чевой деятельностью. Кроме того, подлежит выяснению, в какой жизненной обстановке развивался ребенок и каким было воспиты­вающее воздействие взрослых на его речь.

Результаты обследования, полученные указанным методом, позволяют не только констатировать актуальный уровень разви­тия языковых средств в момент обследования, но и прогнозиро­вать потенциальные возможности дальнейшего формирования речи.

При анализе полученных данных особо **подчеркиваются:**

1. общее количество звукокомплексов, которыми ребенок пользуется (10 или 100?);
2. дифференцированность их значений (устойчивое обозна­чение звукокомплексом определенных предметов, дей­ствий, качеств);
3. наличие в лексическом запасе общеупотребительных  
   слов и их соотношение с «лепетными» и другими звукокомплексами, которые употребляет ребенок, а также  
   с невербальными средствами; уровень развития слоговой структуры слова, оощеуиотребительных и «лепетных» слов, используемых ребенком  
   в общении (из одного, двух, трех слогов);
4. воспроизведение отдельных слогов и слов по подража­нию;
5. активность, инициативность ребенка в общении;
6. особенности и уровень сформированности понимания  
   речи: осмысленно ли ребенок реагирует на просьбы, тре­бования, замечания и т.п. в обычных, хорошо знакомых  
   ему ситуациях.

## Приемы обследования детей,

## владеющих вербальными средствами общения

В тех случаях, когда в процессе предварительного обследова­ния выявляется, что ребенок в той или иной степени владеет лек­сическими средствами языка, возникает необходимость опреде­лить уровень их сформированности и соответствие возрастным нормам.

С этой целью используют набор приемов для специального об­следования.

1. Наиболее простым приемом является называние предметов, действий, качеств по специально подобранным картинкам. При всей своей простоте он позволяет выявить возможности ребенка соотносить предметное изображение с соответствующим ему сло­вом. С помощью этого приема выявляется знание ребенком кон­кретной лексики.

Для самостоятельного называния подбирается 50-60 картинок. С изображениями предметов, действий, качеств, встречающихся в обиходе часто и сравнительно редко *(конура, бинокль, скачет* и т.п.), но в большинстве случаев известных детям с нормальным речевым развитием. Кроме того, в наборе наглядного материала должны быть представлены изображения целого предмета и его частей, а также предметов и явлений, названия которых отлича­ются фонетической и семантической близостью *(конфеты* — *кон-вер/пи, шьет - пришивает, вышивает).*

Картинный материал подбирается либо по тематическому (учеб­ные вещи, игрушки, транспорт, профессии людей, одежда и т.д.), либо по ситуативному признаку (мастерская, магазин, класс).

При предъявлении картинок ребенку предлагается следующая инструкция: «Назови, кто (что) нарнсован(о) на картинке? >>, «Кто это делает?» или «Какой, какая, какое?..». Ответ ребенка фикси­руется в протоколе.

Чтобы сделать обследование более экономным, один и тот же материал можно использовать для выявления у ребенка слов раз­ных лексико-грамматических категорий. Так, например, предъяв­ляя ребенку изображения неодушевленных (самолет, паровоз и т.п.) или одушевленных предметов (ученик, летчик, змея и пр.), наряду с вопросами, стимулирующими называние данного предме­та, ему предлагают и вопросы, выявляющие знание слов, обозна­чающих свойства, качества и действия предмета. С этой целью при предъявлении картинного материала ребенку предлагается следу­ющая инструкция: «Назови, кто (что) нарисован(о) на картинке? Кто это делает? (Что делает предмет?) Какой предмет? Сколько их?» И т.д.

Более сложный вариант этого приема — самостоятельное допол­нение ребенком тематического ряда, начатого обследующим. При этом ребенку предлагается следующая инструкция: «Я назову не­сколько слов, а ты продолжай». Например, обследующий произ­носит: тетрадь, ручка, учебник. Ребенок должен продолжить: *ка­рандаш, дневник* и т.п.

Еще сложнее называние предмета по его описанию, когда сам предмет отсутствует. Ребенку предлагается инструкция: «Назо­ви, кто или что это: пушистое, с острыми коготками, мяукает...» или «Как называется помещение, где читают, выдают и обмени­вают книги?» И т.п. В процессе обследования можно использо­вать описания пальто, птицы, стола, машины, школы, театра, аллеи и т.п.

2. Для обследования понимания ребенком значения слов, име­ющих абстрактное значение, универсальным является прием **под­бора синонимов, антонимов, родственных слов.**

С этой целью обследующий называет соответствующие слова, а ребенку дается инструкция подобрать к каждому слову другое, схожее по смыслу, которым можно было бы данное слово заме­нить. Инструкцию можно пояснить, разобрав с ребенком один-два примера. Вот перечень слов, которым можно пользоваться: имена существительные — *труд, храбрость, печаль;* имена прилагатель­ные — *печальный, медлительный, смелый;* глаголы — *радовать­ся, выигрывать.*

Данный прием позволяет также выяснить способность ребенка ориентироваться в словах одного семантического поля. 3. Учитывая особенности и своеобразие развития лексического запаса у детей, имеющих общее недоразвитие речи, в процессе обследования выявляют также наличие в их словарном запасе общих категориальных названий.

Для этого можно использовать прием **называния обобщенных слов по группе однородных предметов.** Существует несколько ва­риантов этого приема:

1. ребенку предлагается набор картинок, обозначающих ви­довые понятия, и задается вопрос: «Как все эти предметы можно назвать одним словом? *(стол, стул, шкаф, кро­вать* — это ...)»;
2. обследующий перечисляет однородные предметы и про­сит ребенка назвать их одним словом;
3. ребенок самостоятельно дополняет тематический ряд, на­чатый обследователем.

Сразу после выполнения задания следует спросить ребенка, почему он назвал именно эти слова.

Правильное называние предмета еще не означает, что ребе­нок умеет адекватно употреблять это слово в речи, понимает его значение, т.е. обобщение, которое скрывается за данным сло­вом. Поэтому важно вести наблюдение за речевой деятельностью ребенка на протяжении всего обследования, что позволит нако­пить материал к качественной характеристике его словарного запаса.

4. Помимо непосредственного наблюдения, в ходе обследо­вания используется ряд приемов, направленных на изучение способов **адекватного употребления слов в разных видах кон­текста.**

Наиболее распространенным и простым является прием само­стоятельного составления ребенком предложения с заданным сло­вом или по предметной картинке.

Другим, также распространенным, приемом является добавле­ние к неоконченному предложению одного-двух слов («С тех пор прошло несколько...»).

Одним из вариантов этого приема является **выбор слов** из чис­ла данных для добавления в предложение. Слова для выбора ло­гопед подбирает либо по смысловой, либо по звуковой близости. Например:

Стало ... (слова для выбора: *теплее, холоднее).*

Сирень начала ... (слова для выбора: *расцветать,рассветать).* «На вершину горы можно ..., а из класса ... (слова для выбора: *взойти, выйти).*

Из лесной чащи выбрался на поляну ... медведь *(огромный, не­уклюжий, добродушный).*

Вариант задания — подбор к прилагательным существитель­ных, с которыми их можно употребить *густой, дремучий (лес, туман), горячий, знойный (лето, вода, привет).*

Весьма эффективным является также прием корректирования ошибочного употребления слов в предложении *(Искусственный мастер соткал красивый ковер. В зале раздавался заразный смех).*

5. Для изучения сочетательных свойств слова использует­ся метод направленной ассоциации, который широко приме­няется при изучении различных форм речевой патологии. Ре­бенку предъявляется задание, в ходе выполнения которого не­обходимо составить осмысленное словосочетание. С этой це­лью ребенку предлагают отдельные слова и инструкции: «К каждому из данных слов нужно подобрать слово, которое со­четается с ним по смыслу и отвечает на вопросы: *какой? ка­кая? какое?* или «Что делает предмет?», «Что делается с пред­метом?» .

Прием направленной ассоциации накладывает на выбор сло­ва грамматические ограничения. Ребенок должен актуализиро­вать не любое слово, а только относящееся к определенному грамматическому классу (глагол или имя прилагательное и т.д.).

Подбор ассоциативных слов должен отвечать определенным требованиям, а именно: включать как слова конкретного значе­ния, часто употребляемые, так и слова более обобщенного значе­ния.

Например: *мальчик ... (пишет, больной).*

В протоколе обследования фиксируется слово-раздражитель, латентный период (время, затраченное ребенком на подбор слова) и подобранные слова.

Поскольку слова, входящие в словарный состав языка, как правило, полисемичны, необходимо в процессе обследования оп­ределить, насколько ребенок овладел этой многозначностью. Что­бы установить это, можно использовать такое задание: к данно­му слову подобрать несколько слов, сочетающихся с предъявлен­ными. С этой целью можно предложить, например, прилагатель­ные *глухой, свежий, густой* и т.п.

Упрощенный вариант данного приема: ребенку предлагается не самостоятельно подобрать слова, а выбрать из предложенных в списке. Например: дано слово *глухой* и ряд слов в скобках *(город, парк, старик, переулок, согласный звук).*

Учитывая, что вне контекста слово в своем значении определя­ется лишь приблизительно, ребенку можно предложить другой, облегченный прием: дополнить недостающим словом предложение *(Переулок бывает сквозной и ... . Согласный звук з* — *звонкий, а согласный звук* с — .... *Лес бывает редкий и ... .).*

## Обработка результатов обследования

Каждый из предлагаемых ребенку приемов и ответная его реакция обязательно фиксируются в протоколе, который дол­жен быть заготовлен заранее. Приводим примерную схему про­токола:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **№** | **Обозначение** | **Перечень** | **Ответы** | **Примечание** |
| **пробы** | **приема** | **приема** | **предъявленною** | **ребенка** | Наблюдение |
|  |  |  | **материала** |  | за реакцией |
|  |  |  |  |  | ребенка |
|  |  |  |  |  | (поиск слова; |
|  |  |  |  |  | время, |
|  |  |  |  |  | затраченное |
|  |  |  |  |  | на подготовку |
|  |  |  |  |  | ответа и др.) |

Достоверно оценить данные обследования словарного запаса ребенка может лишь путем сопоставления результатов, получен­ных в процессе использования различных приемов.

При количественном анализе результатов обследования следу­ет обратить внимание прежде всего на слова, которые ребенок называл правильно. При этом выводится соотношение общего числа предъявленных слов и правильных ответов, что может иметь предварительное диагностическое значение. Так, если это соотно­шение равно 3 : 1, то уже можно сделать предварительный вывод о том, что данный ребенок не овладел лексикой в степени, соответ­ствующей его возрасту.

Далее анализу подвергаются все названные ребенком слова, ко­торые рассматриваются с точки зрения того, какие основные лексико-грамматические разряды используются в активной речи. Отсутствие тех или иных лексико-грамматических разрядов слов, недостаточное число глаголов в активной речи детей указы­вают на отставание в развитии лексико-грамматических средств языка.

Следующий этап обработки данных обследования — это анализ: какое число слов, используемых ребенком, относится к словам, имеющим конкретное значение, и какое — к словам абстрактным, обобщенным. Например, из 35 названных ребенком существитель­ных все 35 имеют конкретное значение, или, например, из 30 слов 27 относятся к категории конкретных, 2 — обобщающих *(мебель, игрушки),* 1 — абстрактное *{радость).*

Таким образом, на основании анализа правильно названных ребенком слов создается представление об объеме его активного словаря, т.е. о количественной характеристике, а также о некото­рых качественных сторонах словаря.

Для более полной качественной характеристики словарного состава языка детей имеет значение анализ ошибочных ответов, зафиксированных как при предъявлении им картинок с изображе­нием конкретных предметов, действий, качеств, так и (особенно) при выполнении проб, направленных на выяснение умения упот­реблять слова в контекстной речи.

Суть многих ошибочных ответов состоит в несоответствии ис­пользуемых ребенком слов изображаемому на картинках. Очень важно проанализировать, почему название одного предмета ис­пользуется им для обозначения другого и каковы основания для такого переноса, а потом сгруппировать сходные, с точки зрения психологии, случаи.

Так, рядом исследователей (Р.Е. Левина, 1961, 1968; Н.А. Никашина, 1968; Л.Ф. Спирова, 1959, 1962) установлено, что у детей с недоразвитием речи перенос названия одного предмета на другой может происходить на основе:

— звуковой близости слов *(куст винограда* -- *кисть виног­рада; клубок* — *колобок);*

1. отождествления наглядной ситуации — замещения на­  
   звания предмета внешне сходным *(сарафан* — *платье);*
2. сходного назначения *(тарелка* — *вилка);*
3. ситуационной связи предметов друг с другом *(клумба* —  
   *цветы; марка* — *конверт);*
4. обозначения вместо предмета всей ситуации или пери­  
   фраз *(душ* — *из крана льется вода);*
5. расширения смыслового содержания *(идет черепаха* —  
   *идет по песку);*
6. сужения смыслового содержания *(зашивает швея* — *за­шивает платье);*

— смещения лексико-грамматических признаков сход­ных слов (вместо *приземлился* — *самолет заземлился;* вместо *смотрел* — *засмотрелся на интересный фильм)* и т.д.

Тип замены фиксируется в протоколе обследования. В ходе анализа следует выяснить также, какие части речи чаще всего подвергаются замене.

## Обследование грамматического строя языка

Исследование состояния сформированное™ грамматического строя языка является одним из центральных моментов в установ­лении речевого диагноза и определении путей дифференцирован­ного обучения.

Первые ориентировочные представления об этом, как уже упо­миналось, обследующий получает в процессе предварительной беседы с ребенком. Однако выявить аграмматизм при этом удает­ся далеко не всегда. Поэтому обычно в практике логопедического обследования приходится использовать и другие, специальные приемы, выявляющие, каков уровень грамматического (синтакси­ческого и морфологического) оформления высказывания характе­рен для ребенка. Среди них особенно часто практикуется прием составления предложений по опорным словам, а также по отдель­ным словам, расположенным в беспорядке (деформированные предложения).

В первом случае ребенку предлагаются (устно или на карточке) 2-3 изолированных слова и инструкция: «Составь предложение, дополнив его соответствующими словами». Обычно предъявляе­мые слова даны в начальной форме, с тем чтобы при включении в предложение ребенок самостоятельно преобразовал их в нужную грамматическую форму.

Во втором случае ребенку предлагаются слова, из которых можно составить предложение, например: С, ветки, перепрыги­вала, на, белка, ветку. Инструкция: «Восстанови нужный поря­док слов и произнеси составленную фразу». Слова этого задания могут быть даны на отдельных карточках. Ребенок, оперируя этими карточками, размещает их в нужном порядке и прочиты­вает. Усложнение данного приема — написание всех слов сплош­ным текстом на одной карточке или предъявление задания в уст­ной форме.

Указанные приемы позволяют обследующему установить нали­чие у ребенка аграмматизма. Он должен также определить, какое именно из звеньев, принимающих участие в формировании грам­матического строя языка, является нарушенным. Исходя из это­го, обследование должно быть направлено на изучение построения предложения, либо грамматических изменений слов в нем, либо морфологических форм слова.

Одним из показателей уровня сформированности грамматичес­кого строя языка является владение **навыками построения пред­ложения.**

При обследовании грамматического строя важно установить, какие именно грамматические конструкции, выражающие различ­ные виды связей и отношений, доступны ребенку. С этой целью используют прием составления предложений по предлагаемой ему картинке, в которой «запрограммировано» предложение заданной конструкции.

Прежде всего выявляется умение ребенка построить простое нераспространенное предложение; затем — умение пользовать­ся простым распространенным предложением, состоящим из 3-4 слов, т.е. с определением, дополнением, обстоятельством (с предлогами и без предлогов). С помощью этого же приема вы­ясняется умение детей строить предложения с однородными членами.

Более сложный вариант этого приема нацелен на выявление возможностей ребенка строить предложения с большим распрост­ранением (с 6-7 различными членами), а также изменять струк­туру исходного предложения.

В процессе обследования необходимо обращать внимание на соотношение простых предложений без распространения и с рас­пространением; количество слов, объединяемых ребенком в пред­ложение; умение выразить в одном предложении различные объек­тивно существующие отношения (объективные действия или обстоятельства, в которых действует субъект, качественную харак­теристику субъекта).

Результаты обследования, полученные с помощью данных при­емов, позволяют оптимальным путем выявить уровень сформиро­ванности грамматического строя языка ребенка и могут иметь важное значение в определении конкретных коррекционно-педагогических задач обучения.

Если результаты выполнения детьми упомянутых выше зада­ний положительные, то с помощью определенных приемов выяв­ляется их умение строить сложные предложения. Например:

1. Составить предложения по картинке, на которой изображе­но выполнение двух или нескольких действий;
2. Закончить сложноподчиненное предложение по данному  
   главному.

С этой целью ребенку предлагаются карточки с записью неза­конченных сложноподчиненных предложений, например таких: *Поезд остановился, потому что ... Я буду смотреть телевизор, когда ...* Более сложный вариант этого приема — выполнение его устно.

3) Составить сложноподчиненное предложение по двум простым. Этот прием имеет два-три варианта:

1. составить сложноподчиненное предложение по двум картинкам, изображающим различные события, на одной из  
   которых, например, изображен мальчик, надевающий  
   плащ, на второй — идущий дождь. Инструкция: «Внима­тельно рассмотри картинки; составь по каждой из них  
   предложение и ответь на вопрос: *Почему (или зачем)  
   мальчик надевает плащ?»* В случае необходимости инструкция разъясняется на 1-2 примерах;
2. составить сложноподчиненное предложение по двум про­стым, записанным на карточках: на одной карточке пред­ложение «Мы не пошли гулять», на второй — «Шел  
   дождь»;
3. составить сложное предложение по данным союзам и со­юзным словам, таким, как *потому что, хотя, если, ког­да* и т.п. (это является наиболее сложным приемом из  
   выявляющих умение детей самостоятельно построить  
   сложноподчиненное предложение).

Цель приведенных вариантов приемов — выяснить, какими видами сложноподчиненных предложений, выражающих кон­кретное или абстрактное содержание, владеет ребенок, как он оформляет союзную связь. При этом обследующий фиксирует, какие именно синтаксические конструкции доступны детям и ча­стоту их употребления, правильно или неправильно выражает ребенок союзную связь: опускает ли союз (его часть) либо заменя­ет его или ставит не там, где он должен стоять.

В ходе обследования важно выявить умение детей не только строить различные структурные типы предложений, но и устанав­ливать связи и отношения между словами в предложении.

С этой целью обследующий анализирует все ошибки, связанные с нарушением системы отношений слов в предложении, например нарушение порядка слов в предложении, пропуск отдельных чле­нов предложений.

Для передачи правильной связи слов в предложении ребенок должен уметь выражать грамматические отношения управле­ния.

В ходе обследования важно выявить умение детей употреблять имена существительные в разных падежах (падежное управле­ние). Используется прием подстановки данного слова в опреде­ленном падеже. Материал для обследования — картинки, вопро­сы и слово в исходной форме. Детям предлагаются картинки, изображающие определенные ситуации: девочка сыплет зерно петуху, девочка глядится в зеркало, стол накрыт скатертью и т.п. Инструкция: «Рассмотри картинки и ответь на вопросы: чем на­крыт стол?».

В ходе обследования следует обратить внимание также на обра­зование формы родительного падежа множественного числа, что представляет значительные трудности для детей с речевым недо­развитием. Материалом для обследования служат слова в имени­тельном падеже: *сумка, блюдце, ложка, вишня, яблоня, ухо, лоб, ноги, ведро.* Инструкция: «Ответь на вопрос: много чего? В саду много чего?» (Яблонь, вишен.)

В процессе обследования выясняется умение ребенка пользо­ваться предложным управлением с помощью следующих заданий: составить словосочетания из глагола и имени существительного с предлогом или предложение по сюжетной картинке, выполненным действиям. Материал для обследования — сюжетные картинки. (Например: *Собака спит в конуре. Мяч перелетает через забор. Дорожка идет от калитки до крыльца. Из-за угла выбежала со­бака.* И т.д.)

Полезно использовать и такие сюжеты картинок: ворона летит к дереву, ворона сидит на дереве, ворона летит от дерева, т.е. один и тот же субъект выполняет разные действия.

Другим приемом является подстановка недостающего предло­га в данный текст. Нужный предлог может отсутствовать, или ре­бенку приходится находить его среди других предлогов. Напри­мер, предлог *под* — среди предлогов *под, на, около.*

Материал для обследования — карточки с записью предложе­ний, в которых пропущены предлоги, например: *Лампа висит ... столом.* Более сложный вариант — подстановка пропущенного предлога и изменение окончания управляемого слова.

Обследующий, приступая к анализу той или иной группы оши­бок, должен учитывать частоту употребления ребенком рассматри­ваемой формы. Если в ходе обследования выявлено неумение ре­бенка пользоваться падежными окончаниями единственного чис­ла, это может указывать на низкий уровень развития грамматичес­ких средств языка.

Принципиальное значение при этом имеет также и характер ошибок, допускаемых ребенком. Так, например, ошибки, выража­ющиеся в замене окончания любого падежа нулевой формой (т.е. формой именительного падежа) на уровне словоформ единственно­го числа является веским доказательством полной несформированности грамматической категории падежа.

Ошибки, которые проявляются в замене одного падежа другим (например, *столы* вместо *стола),* свидетельствуют о начале овла­дения детьми грамматическими средствами. Ошибки, проявляю­щиеся в смешении окончаний одного и того же падежа (например: вижу *слон* — *книга* — *столу;* любуюсь *рисункой* — *лошадей* — *картинком),* можно также рассматривать как продуктивные, сви­детельствующие об определенном этапе овладения падежными формами, которые, однако, ребенок недостаточно дифференциру­ет в зависимости от принадлежности слова к определенному типу склонения. Это переход к более высокому уровню сформированно-сти грамматических средств языка.

Особое внимание следует уделить анализу ошибок, допущенных детьми при употреблении имен существительных в косвенных падежах с различными предлогами. Эти ошибки рассматривают­ся в двух взаимосвязанных аспектах:

1. правильность употребления предлогов, т.е. выяснение того,  
   какие отношения и с помощью каких предлогов выражают дети;
2. соответствуют ли падежные окончания составленных детьми  
   словосочетаний и предложений используемым предлогам, т.е.  
   выполняют ли предлоги свою синтаксическую функцию.

Составить представление об умении детей пользоваться пред­ложным управлением можно лишь рассматривая эти ошибки в совокупности, учитывая характер и частоту их проявлений. В ходе обследования в протоколе чаще других фиксируют следующие варианты ошибок, выявляющих несформированность предложно­го управления:

1. отсутствие предлога, ограниченное количество предлогов  
   *(в, на* и др.), используемых только для выражения наглядных отношений, при неумении правильно передать  
   падежные окончания в словосочетании с предлогом *(ле­жит в столу);*
2. введение (вставка) предлогов в синтаксические конструк­ции, не требующие использования их;
3. замены и смешение предлогов, выражающих разновидно­сти отношений при недостаточной их дифференциации.

Связь слов в предложении выражается не только посредством управления, но и путем согласования.

Чтобы выявить возможность детей пользоваться нормами со­гласования, например, имени прилагательного с существитель­ным, используется прием составления по картинкам предложе­ний, в которых прилагательное дается в различных падежных формах или роде *Маленькая девочка сидит на скамейке. У ма­ленькой девочки кукла. Дети дают цветы маленькой девочке. Мама зовет маленькую девочку. С маленькой девочкой идет сес­тра. На маленькой девочке красивое платье* (или *голубой бант, голубая лента, голубое платье).*

Используется также прием подстановки пропущенных оконча­ний в слова предложения. Материал обследования — карточки с записью словосочетаний и отдельных предложений со словами, в которых пропущены окончания. Инструкция: «Прочти и вставь нужное окончание».

Другой прием — подстановка в предложение недостающего слова из числа слов, данных для выбора. Выбор адекватного зада­нию слова осложнен наличием конфликтных слов: одно из них верно по грамматической форме, но не подходит по значению; второе — верно по значению, но не подходит по грамматическим признакам; третье — не соответствует всем параметрам, а четвер­тое — искомое. *(Мальчик пьет из ... чашки.* Слова для выбора: *сладкий, красный, стол, большой.)*

Аналогично исследуют возможности ребенка согласовывать имена существительные с числительными, местоимениями, а так­же с глаголами в роде, числе и падеже.

Полученный при обследовании материал должен быть проана­лизирован с точки зрения того, как ребенок передает нормы согласования: правильно; встречаются ли ошибки и как часто; на­блюдаются ли ошибки согласования при построении простого предложения, или простого распространенного (из 3-4 слов), или более сложных синтаксических конструкций.

Ошибки в согласовании имени существительного и глагола, наблюдаемые при построении простого предложения, указывают на недостаточную сформированность и устойчивость представле­ний и знаний детей о последнем.

Ошибки согласования при построении распространенного пред­ложения чаще всего являются показателем того, что ребенок не всегда может установить, какое слово с каким сочетается, какова связь между отдельными членами предложения.

В процессе обследования необходимо выявить возможности грамматического оформления не только на синтаксическом, но и на морфологическом уровне.

Исследованиями развития речи в онтогенезе установлено, что первыми в речи детей появляются такие грамматические катего­рии, как категории числа существительных и глаголов, а затем — категории рода. Поэтому, чтобы выяснить уровень овладения со­относительной формой единственного и множественного числа имен существительных, используют ряд приемов:

— называние картинок, изображающих один предмет или  
их множество. С этой целью перед ребенком раскладыва­ют набор картинок с единичными предметами либо мно­жеством их (более двух).

Инструкция: «Назови, что нарисовано на этих картинках»;

— преобразование слов, выраженных именами существительными, из формы единственного числа в форму мно­жественного и наоборот. С этой целью подбирают сово­купность слов, имеющих различные окончания во множественном числе (о, *я, ы, и).* Примерные проверочные слова: *коза, стул, глаза, рукав, воробей* и т.д. Ребенку  
предлагается от каждого слова образовать форму множе­ственного числа или, наоборот, форму множественного  
числа преобразовать в форму единственного числа.

Более сложный вариант — преобразование слов среднего рода *(гнездо, ведро, озеро, море)* или слов с уменьшительными суффик­сами *(котенок, козленок, мышонок).*

В ходе обследования выявляется умение детей определять число глагола. Для этого пользуются приемами, аналогичными приведенным выше. Материал обследования — сюжетные картинки, например такие: «Девочка сидит», «Девочки сидят»; «Мальчик прыгает», «Мальчики прыгают» и т.п.

Инструкция: «Рассмотри картинки, ответь на вопросы: *Что делает?.., Что делают?..* (Картинки раскладываются перед ребенком в беспорядке.)

В ходе обследования следует обратить внимание и на возмож­ность ребенка правильно употреблять число при согласовании имени существительного с прилагательным. С этой целью исполь­зуется такой прием выбора пары слов из данных. Ребенку предла­гается выбрать сочетающиеся пары слов из записанных на карточ­ке: *красные, шар, шары, красный* и т.п.

Грамматическая категория рода исследуется следующим обра­зом: ребенку предлагается карточка, на которой записан ряд слов: *дедушка, окно, стена, зайка, лампа, ведро, кукла, тигр, корабль, книга, обезьяна, озеро* и т.д. — или предлагаются картинки с изоб­ражением предметов. Инструкция: «Распредели слова при помо­щи числительных *(один, одна, одно)* или притяжательных место­имений *(мои, моя, мое)».*

Принцип подбора материала обследования состоит в том, что, наряду со словами, имеющими типичные для их категории окон­чания *(а-я —* для женского рода, *о-в* — для среднего и т.п.), в него включаются слова, окончания которых являются общими для имен существительных как женского, так и мужского рода *(дедуш­ка, зайка, корабль, лошадь, сирень).*

В процессе обследования выясняется также умение детей пользоваться **способами словообразования.** Как известно, по сло­вообразующей функции суффиксы делятся на две группы: суффик­сы первой группы образуют от имени существительных не новые слова, а слова с добавочным значением — уменьшительным, лас­кательно-пренебрежительным, увеличительным. Суффиксы вто­рой группы образуют от глаголов имен существительных и прила­гательных новые слова, которые обозначают профессии людей, вещи, качества и т.д.

Для выявления умения пользоваться суффиксами первой группы можно использовать задания образовать уменьшитель­ную форму имени существительного от данного слова. Материал для обследования — слова, выраженные именами существитель­ными в исходной форме и записанные на карточках, или картин­ки с изображением предметов: *голова, птица, перо, ведро, рука, ухо, лоб, локоть.* Инструкция: «Рассмотри предметы и назови их в уменьшительной форме». Инструкцию надо пояснить на 1—3 примерах.

Умение детей пользоваться суффиксами второй группы выяв­ляется путем образования от имен существительных новых слов (обследующий демонстрирует этот прием на примере):

а) обозначающих профессии. Материал для обследования —  
слова, записанные на карточках. Примерный перечень  
их: *сапог, работа, чертеж, печь, стекло, газета;*

б) обозначающих названия животных и их детенышей  
*(волк — волчица* — *волчата; медведь* — *медведица* —  
*медвежонок* — *медвежата).*

Другие аналогичные задания:

1. преобразовать имена существительные, обозначающие  
   материал *(дерево, стекло, железо),* в имена прилагатель­ные с помощью суффиксов. В этих случаях задача облегчается постановкой вопроса: «Если предмет сделан из  
   дерева, то какой он?» В случае затруднения ребенку подсказывают ответ: «Стол деревянный, а крыша ?..»;
2. преобразовать глаголы в имена существительные, обозна­чающие названия профессий. Материал обследования —  
   слова, записанные на карточках *(летать, переводить,  
   возить, рассказывать).* Инструкция аналогична предыдущей.

В ходе обследования грамматического строя языка выявляет­ся также умение детей образовывать слова с помощью приставок. Одним из наиболее простых приемов, выявляющих эти способно­сти детей, является образование производных глаголов. Матери­ал обследования — набор картинок, на которых изображены раз­личные по характеру действия, например: *самолет улетает, са­молет прилетает.* Инструкция: «Назови действия, изображен­ные на картинках».

По следам выполнения заданий обследующий фиксирует, какие именно суффиксы первой и второй групп использует ребенок. Анализируется и характер допущенных ошибок, т.е. выявляется, смешивает ребенок однозначные или различные по значению суф­фиксы.

Если ребенок совсем не справляется с приведенными задани­ями, это свидетельствует об очень низком уровне развития грам­матических средств языка. Употребление суффиксов только пер­вой группы также свидетельствует об этом. Попытки же (даже ошибочные) образовать слова с суффиксами обоих групп указы­вают на более высокую ступень овладения способами образования слов. Аналогичная картина обнаруживается при рассмотрении ре­зультатов выполнения детьми заданий на образование новых слов с помощью приставок.

Правильная организация обследования предусматривает нали­чие заранее заготовленного материала. Он может быть либо сосре­доточен в альбоме, либо представлен на карточках (в виде разда­точного материала). Каждый прием должен иметь свой порядко­вый номер, что значительно облегчает ведение протокольных за­писей.

Результаты выполнения каждой пробы обязательно фиксиру­ются в протоколе. Приведем форму протокола и варианты записи:

Фамилия... Имя... Возраст... Дата...

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № предъявленной пробы (задания) | Вопросы и указания обследования | Результаты выполнения задания | Наблюдения за реакцией ребенка  (примечания) |

Анализ результатов обследования

Самое сложное в обследовании — оценка и определение диагно­стических критериев уровня сформированности лексико-грамматических средств языка. При оценке результатов обследования важно суметь отграничить проявления патологии в формировании лексического и грамматического строя языка от особенностей, являющихся результатом естественного развития речи или влия­ния диалектов. Не меньшую опасность представляет и «соскаль­зывание» к произвольному, необоснованному толкованию полу­ченных фактов. Для предупреждения этого необходимо исходить из представления о возможных уровнях сформированности лексико-грамматических средств языка при различных формах наруше­ний речи. Следует различать, касаются ли выявленные отклоне­ния смысла высказывания или его структуры (на уровне предло­жения), или это нарушения количества в линейности порядка слов («глубинные нарушения»), или аграмматизм, который, как пра­вило, не искажает заключенной в высказывании информации (на­рушение «поверхностной структуры» языка). Не менее важно ус­тановить, являются ли выявленные недочеты в развитии лексико-грамматического строя языка первичными (алалия) или они составляют суть вторичных системных нарушений (при дизартрии, ринолалии).

Кроме того, оценивать результаты следует исходя из учета всех проявлений, зафиксированных при выполнении различных

проб.

Если в процессе построения предложения ребенок справляется с названием лишь некоторых конкретных предметов, реже — дей­ствий (сильно искажая структуру и звуковое оформление слов) и пытается линейно соединить это слово, игнорируя грамматичес­кую структуру предложения, то на основании этого можно сделать вывод о резкой несформированности у него лексико-грамматических средств языка. Такое состояние типично для I уровня речево­го развития (по Р.Е. Левиной).

В зависимости от результатов обследования следует наметить тот или иной путь дифференцированного обучения детей с недораз­витием лексико-грамматических средств языка.

Для детей, отнесенных по материалам обследования к I уров­ню, следует организовать специальное обучение в условиях пер­вого отделения школы для детей с тяжелыми нарушениями

речи.

Основными задачами первоначального этапа коррекционного

обучения этих детей являются:

-— развитие конкретных представлений об окружающем мире, предметах и явлениях, с которыми ребенок повсед­невно сталкивается в быту и учебе;

—- увеличение запаса понимаемых слов, усвоение элемен­тарных грамматических форм и категорий языка;

развитие потребности в словесном общении.

Дети должны научиться понимать названия предметов, дей­ствий, признаков, качеств, с которыми они встречаются, всевоз­можные словесные просьбы, приказания, вопросы, различные выражения, характеризующие конкретные явления или отно­шения. Таким образом, они овладевают предметной соотнесен­ностью слова с его обобщенным значением, и тем самым преодо­левается конкретность и недифференцированность словесных

понятий.

По мере пассивного накопления лексического запаса необходи­мо постепенно подвести учащихся к активному пользованию им. В тех случаях, когда ребенок не может правильно произнести сло­ва, можно ограничиться приближенным его произношением.

Работа над лексикой должна быть тесно взаимосвязана с ов­ладением ребенком синтаксической и морфологической системами языка. В ходе коррекционного обучения необходимо сфор­мировать умение пользоваться в речи простыми (двух-, трех­членными) предложениями со словами, обозначающими назва­ния предметов и действий в единственном и множественном числе, различать начальные и косвенные формы слов и их ро­довую принадлежность, временные и пространственные отноше­ния.

В протоколах могут быть зафиксированы и такие случаи, ког­да объем словаря окажется значительно шире по сравнению с ра­нее упомянутым. В нем уже присутствуют слова, обозначающие предметы, действия, качества и свойства предметов, признаки действия. Однако этот словарный запас характеризуется значи­тельными отклонениями, отличается большим своеобразием, что свидетельствует о ненормальности его развития. Различные лексико-грамматические разряды слов представлены неравномерно. Преобладают имена существительные при ограниченном количе­стве глаголов и других частей речи.

В процессе выполнения заданий часто обнаруживается несо­ответствие употребляемого слова контексту. Это приводит к большому числу разнообразных ошибок на замену слов, что можно считать объективными показателями отклонения в раз­витии словарного запаса ребенка. Замены чаще всего наблюда­ют при обозначении предметов и явлений конкретной действи­тельности. Наряду с ними имеются и такие, которые обуслов­лены близостью звукослогового состава слова *(доктор* — *дик­тор, кисть* — *куст).* Подобные ошибки крайне редко наблю­даются при нормальном речевом развитии. У детей с речевой патологией подобные ошибки являются частыми и стойкими, что позволяет считать их диагностическими. Кроме того, до­вольно часто в протоколах фиксируется и перенос названия одного предмета на другой на основе отождествления нагляд­ной ситуации, а также ошибки на замену частного общим, которые наблюдаются на фоне отсутствия в словаре детей от­дельных видовых обозначений.

Таким образом, значительное число и специфический характер ошибок на замену одного слова другим при ограниченном словар­ном запасе являются одним из диагностических критериев несформированности лексических средств языка.

Определенным своеобразием характеризуется и грамматичес­кий строй языка. Одно из проявлений его — особенности построе­ния предложения. Детям доступно построение лишь простых пред­ложений с дополнением, а иногда с обстоятельством или определением, число слов в которых ограничено 2-4, причем и такое предложение может быть неправильно построено: нарушена связь слов, пропущены отдельные члены и т.п.

При выполнении проб на преобразование формы единствен­ного числа имен существительных и глаголов в форму множе­ственного числа и наоборот, а также проб на согласование имен существительных с глаголом в числе и роде (в прошедшем вре­мени) отмечаются значительные затруднения. При повторении однотипных заданий дети выполняют их то правильно, то оши­бочно.

Как правило, задания на согласование имен существительных и прилагательных в роде, числе и падеже не выполняются. При этом наблюдаются нарушения согласования не только в одной какой-нибудь грамматической форме, а сразу в нескольких — в роде и падеже *(высокая дереву).* Чаще всего дети используют при­лагательные в исходной форме и вообще не изменяют граммати­чески.

В протоколе фиксируются также ошибки в падежных оконча­ниях имен существительных: смешение окончаний различных падежей, опущение флексий.

Результаты выполнения проб, направленных на исследование умения детей пользоваться предложным управлением, оказывают­ся еще более низкими. Наиболее типичной ошибкой является про­пуск предлогов. В тех случаях, когда ребенок все же пытается их использовать, он допускает ошибки, диапазон которых весьма широк — от неумения правильно передать падежные окончания слов с предлогом *(«тиши на стол»* — цветы на столе) до замены одного предлога другим. Пробы на словообразование также мало­доступны детям.

Таким образом, ограниченный запас слов, своеобразие его ис­пользования, наличие резко выраженного аграмматизма, неуме­ние пользоваться распространенными и сложными предложения­ми составляют основные проявления речевых нарушений у данной группы детей. Все это свидетельствует о грубом недоразвитии лексико-грамматических средств языка, что характерно для II уров­ня развития.

В соответствии с материалами обследования коррекционное обучение данной группы должно быть направлено на:

1. дальнейшее расширение пассивного словаря (на основе  
   знакомства с окружающей действительностью);

развитие понимания изменений форм слов и значения  
грамматических категорий; — активизацию накапливаемого словаря и практическое овладение наиболее простыми формами словоизменения и словообразования.

В ходе обучения у детей должно быть сформировано умение правильно использовать простое распространенное предложение с небольшим числом второстепенных членов.

В отличие от рассмотренных выше случаев в ходе обследова­ния могут быть выявлены и такие, когда словарный запас явля­ется относительно большим. В то же время тщательный анализ лексического состава и в этих случаях позволит обследующему обнаружить ряд специфических особенностей. По-прежнему слов, обозначающих действия, будет меньше, чем слов, обозна­чающих предметы. При наличии относительно большего числа имен прилагательных почти все они будут обозначать только конкретные признаки и свойства предметов, но не отношение и принадлежность. Имена прилагательные относительные оказы­ваются в речи единичными. Подобная картина отмечается и при анализе слов, обозначающих признаки действия (наречий). Пред­логи, как правило, используются лишь для выражения наиболее простых отношений между предметами и явлениями объектив­ной действительности.

Анализ протоколов показывает также ограниченность в подбо­ре родственных слов, синонимов и антонимов. Все эти проявления весьма показательны для детей с общим недоразвитием речи. Они обусловлены прежде всего тем, что средства фонетического и мор­фологического выражения значений словообразовательной струк­туры слов не стали еще предметом сознания ребенка.

Отмеченное выше своеобразие словарного запаса приобретает диагностическое значение лишь в сопоставлении с данными, ха­рактеризующими особенности использования его в процессе рече­вой деятельности детей. Одна из них — ошибочное употребление слов. Она проявляется, главным образом, в смысловых заменах слов, наибольшее число которых относится к области обобщенной и абстрактной лексики.

Что касается особенностей грамматического оформления речи, то и оно также отличается определенным своеобразием. Построе­ние простых предложений с небольшим распространением доступ­но детям. Задание расширить предложение, как правило, вызыва­ет затруднения. Поэтому пробы на построение простых распрост­раненных предложений и сложных, а также задания, требующие преобразовать предложение путем сокращения или увеличения его объема, нередко выполняются ошибочно. Основные трудности обусловлены недостаточным усвоением норм падежного и пред­ложного управлений.

Пробы на словообразование также зачастую дают отрицатель­ный результат. Дети, уже овладев суффиксальным и префиксаль­ным способами образования, не понимают значений создаваемых таким путем слов.

Таким образом, отмечается своеобразие словарного запаса и наличие аграмматизма на фоне развернутых форм речи, что соот­ветствует **III** уровню речевого развития.

Выявленный уровень сформированности грамматических средств языка, соотнесенный с результатами изучения лексичес­ких средств и фонетической стороны его, служит обоснованием для составления логопедического заключения и выбора адекват­ных путей обучения.

Несмотря на то что материал обследования III группы детей свидетельствует об относительно достаточном уровне сформиро­ванности у них лексико-грамматических средств языка, объем коррекционной работы и в этом случае остается достаточно боль­шим и разноплановым.

**В области лексических средств языка необходимо предусмот­реть следующие направления коррекционного обучения:**

1. расширение словарного запаса как за счет слов, обозначающих обобщенные и абстрактные понятия, так и по­ средством развития у детей умения пользоваться спосо­бами словообразования;
2. уточнение значения как известных детям слов, так и при­обретаемых вновь;
3. развитие навыка лексической сочетаемости слов.

**Что касается грамматического строя языка, то здесь предус­матривается следующее:**

1. систематизация основных (и наиболее продуктивных)  
   синтаксических и морфологических закономерностей  
   языка;
2. формирование умения активно пользоваться простым  
   предложением с распространением (в 5-7 и более слов),  
   с однородными членами, а также сложносочиненными  
   предложениями и некоторыми конструкциями сложно­  
   подчиненных;

практическое овладение всеми формами словоизменения  
и способами словообразования; овладение навыками ана­лиза морфологического состава слова.

**Литература**

*Основы* теории и практики логопедии/ Под ред. Р.Е. Левиной. Глава И. — М.: Просвещение, 1968.

*Цветкова Л.С, Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Методика оцен­ки речи при афазии. — М.: Изд-во МГУ, 1981.

# ГЛАВА IV. ОБСЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ

Письмо и чтение представляют собой особые формы речевой деятельности, имеющие сложную психологическую структуру.

Формирование навыков письма и чтения тесно связано с разви­тием устной речи. Поэтому при недоразвитии устной речи возни­кает необходимость обследовать не только уровень развития язы­ковых средств, речевых навыков и умений, но также состояние письма и чтения.

Письмо и чтение сначала формируются как произвольная дея­тельность, развернутая по составу входящих в нее сознательных операций. Осознанный характер, развернутость, неавтоматизированность этой деятельности сохраняются, как правило, долгое время. Лишь по мере развития актов письма и чтения состав опе­раций, входящих в них, сокращается, приобретая формы высоко­автоматизированного навыка.

Поскольку письмо невозможно без сознательного (на началь­ных этапах обучения) анализа звукового комплекса, составляюще­го произносимое слово, а чтение — без умения синтезировать бук­вы в фонематические группы, обследование письма и чтения у детей следует начинать с изучения процесса анализа и синтеза зву­кового состава слова.

## Обследование звукового анализа и синтеза слов

Осознание звуковых элементов языка развивается довольно рано. В работах А.Н. Гвоздева, К.И. Чуковского, В.И. Бельтюкова и целого ряда других авторов мы находим высказывание о том, что еще в преддошкольном возрасте звуковая сторона речи может стать предметом детского внимания. Н.Х. Швачкин в своих иссле­дованиях показывает, что ребенок при нормальном развитии уже в преддошкольном возрасте различает все звуки родного языка, слышит их в речи окружающих людей, произносит их сам, т.е. ему доступно фонематическое различение звуков в слове на основе слухопроизносительной их дифференциации. Однако слово при этом не расчленяется ребенком на составные части, звуковая структу­ра его им не осознается. Ребенок не может сказать, какое место занимает тот или иной звук в слове, не умеет выделить последова­тельность звуков в нем.

Сознательное оперирование звуковой стороной языка, его эле­ментами и их отношениями начинается при обучении дошкольни­ков или первоклассников звуковому анализу как предпосылке обучения чтению и письму. Следовательно, успех обучения ребенка в начальных классах во многом определяется тем, как он овла­девает звуко-буквенным анализом, базирующимся на четких, ус­тойчивых, достаточно дифференцированных представлениях о звуковом составе слов.

Д.Б. Эльконин отмечает, что «от того, как ребенку будет от­крыта звуковая действительность языка, строение звуковой формы слова, зависит не только усвоение грамоты, но и все пос­ледующее усвоение языка — грамматики и связанной с ней ор­фографии ».

Специальные исследования показывают, что недостаточная ориентировка в «звуковой действительности языка», несформированность представлений о звуковом составе слова часто приводит к специфическим и стойким затруднениям в овладении грамотным письмом и правильным чтением. Это наблюдается при недоразви­тии устной речи у детей.

При обнаружении у ребенка большого количества ошибок в письме и чтении необходимо исследовать, сформирована ли у него способность расчленять непрерывный звуковой поток устной речи на отдельные части, выделять из слова составляющие его звуки, определять их последовательность, синтезировать их.

### Методические рекомендации к обследованию звукового анализа и синтеза слова у детей

Процесс звукового анализа предполагает:

1. умение выделять устойчивые смыслоразличительные единицы — фонемы из звукового потока слова на основе их слухопроизносительной дифференциации;
2. овладение учебным (умственным) действием последователь­  
   но, по порядку выделять все звуки в составе слова.

Таким образом, звуковой анализ следует рассматривать как сложный процесс, развернутый по составу операций (А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, Л.Е. Журова и др.) и требующий с самого начала формирования активности и произвольности.

При несформированности одного из указанных компонентов могут отмечаться нарушения в формировании звукового анализа. Поэтому обследование звукового анализа слова у детей должно быть в первую очередь направлено на поиск того, какой из компо­нентов, участвующих в его формировании, оказывается нарушен­ным или недостаточно сформированным.

Звуковой анализ, как всякое учебное действие, формируется постепенно. При этом само действие остается одним и тем же — меняется только степень его осознания, степень сокращенное™ и обобщенности операций, посредством которых оно осуществляет­ся. Поэтому в процессе обследования звукового анализа слова важ­но выявить, на каком уровне интериоризации происходит его дей­ствие, т.е. степень автоматизации навыка. Для грамотного пись­ма и правильного чтения необходима высокая степень его автома­тизации и устойчивости.

Учет указанных выше положений и определяет процедуру об­следования.

Звуковой анализ, как уже указывалось, не может протекать без участия процессов фонематического восприятия, требуется полная сохранность фонематического слуха. Кроме того, формирование речевого слуха осуществляется при ближайшем участии артику­ляционного аппарата в процессе активного артикуляционного опыта (Н.Х. Швачкин, А.Н. Гвоздев и др.).

Совершенно естественно, что для диагностических целей сле­дует в первую очередь ориентироваться в особенностях речевой деятельности ребенка, определять, нет ли выраженных отклоне­ний в формировании звуковой стороны речи (как ребенок произ­носит те или иные звуки, звукослоговую структуру слова), а также выявлять умения дифференцировать звуки на слух и в произношении.

Далее предметом обследования становится способность ребенка, свободно и сознательно ориентируясь в звуковом составе, произ­водить сложные операции над его элементами.

В первую очередь следует выявить, каково состояние звуково­го анализа, доступного ребенку. С этой целью используется при­ем определения количества звуков в слове.

Ребенку устно предъявляется слово и предлагается сказать, из какого числа звуков оно состоит. Его спрашивают, сколько звуков, например, в слове *мак,* или в слове *шуба,* или в слове *карточка,* или в слове *фотографировать.* Сначала предлагаются фонетичес­ки простые (одно- и двусложные) слова, а затем и более протяжен­ные. В том и в другом случаях следует включать звуки, произно­шение или различение которых может затруднять детей.

Обследующий фиксирует, что ребенку доступно и при каких степенях сложности задания он испытывает затруднения. Что касается последних, то обследующий должен определить, во-пер­вых, какая звуко-слоговая структура, выделение и произношение каких звуков (гласных и согласных) трудны для ребенка и какую позицию в слове эти звуки занимают.

Специальное внимание обращается и на то, испытывает ли ребе­нок трудности в дифференциации выделенного звука речи и близ­кого ему акустического звука и в какой мере он может определить, какие звуки он произносит правильно или неправильно. Если ребе­нок допускает замену, то следует попросить его подобрать слова с соответствующими звуками. Это даст возможность определить, обусловлена ли замена трудностями различения звуков или только неумением правильно их произносить.

Обследующий, используя указанные приемы, получает общее представление о способности ребенка производить звуковой анализ слова, которое нуждается в дальнейшем уточнении. Поскольку «важнейшим свойством, характеризующим материальную, звуко­вую сторону слова как языкового знака, — подчеркивает Ф.Л. Сохнин, — является дискретность, линейность, временная последова­тельность составляющих его звуковых единиц»\*, необходимо вы­явить степень сформированности у ребенка звукового анализа как действия по определению временной последовательности составля­ющих звуков. Для этого ему устно называют слово и дают инструк­цию назвать последовательно (один за другим) все звуки в нем. Материалом для обследования служат слова **различной звуко-слоговой сложности.** Вот некоторые из них: *дом, кот, сам, шуба, окно, сумка, щипцы, клещи, бабушка, карточка, обезьяна, дверь, ткач, гнездо, дружба, торт.*

Для детей, которые уже овладели в той или иной мере действи­ем выделения звуков из слов, подбирают для анализа слова, не очень часто употребляемые в процессе обучения: многосложные, со стечением согласных, с неправильно произносимыми им звука­ми (типа *скворечник, чернильница, трещотка, кастрюля, кораб­лекрушение).*

Обследующий фиксирует, насколько легко ребенок решает стоящую перед ним задачу (встречаются ли какие-либо затруд­нения и в чем они проявляются) или он совсем не справляется с ней, характер и количество ошибок, а также уровень выполне­ния. Для того чтобы определить меру освоения действия, обсле­дующий ведет наблюдение за тем, производит ли ребенок выде­ление каждого звука из слова, или опускает то одну, то другую его часть, теряя правильную последовательность звуков, или же пропускает, дополняет или заменяет отдельные звуки при ана­лизе лишь отдельных слов; какие это звуки — гласные или со­гласные Обращается внимание и на процесс выделения звуков: проис­ходит ли он сразу при помощи проговаривания слова про себя, «в уме», или замедленно, развернуто — на основе громкого или ше­потного проговаривания слова вслух, « артикуляторного прощупы­вания его элементов» (А.Р. Лурия).

Если ребенок самостоятельно не справляется с предъявленным заданием, то обследующий облегчает его восполнение: сам четко произносит слово, которое ребенок должен проанализировать, выделяя каждый входящий в его состав звук и демонстрируя тем самым способ вычленения звуков путем их интонированного про­изношения.

Можно использовать прием, разработанный Д.Б. Элькониным. Ребенку дают картинку со схемой звукового состава слова, кото­рая имеет столько клеточек, сколько звуков в названии изобра­женного на картинке предмета. Ребенок должен произнести вслух слово-название, выделяя все звуки в нем. Каждый звук обознача­ется фишкой. Фишки размещают в клеточках схемы в той после­довательности, в которой звуки стоят в слове.

Показателем уровня сформированности звукового анализа явля­ется умение ребенка не только последовательно выделять звуковые элементы слова,, но и самостоятельно определять их. Чтобы опреде­лить, насколько ребенок владеет этим, можно использовать такой прием: преобразование слов путем замены, перестановки или добав­ления звуков и слогов. Ребенку дают для анализа слово и предлага­ют изменить в нем, например, гласный звук, сказав при этом, ка­кое другое слово получится *(сок* — *сук),* или переставить звуки и назвать полученное слово *(марки* — *рамки).* Можно предложить ему придумать слова, состоящие, например, из 3 звуков, в которых вто­рой и третий известный *(дом, ком, сом, лом* и др.).

Чтобы определить степень освоения ребенком действия и сокращенности операции по звуковому анализу, после выявления им последовательности и количества звуков в слове (при условии, что ребенок справляется в той или иной степени с указанным задани­ем) следует изучить, как он выделяет звуки из анализируемого слова «вразбивку».

Для этой цели предлагаются следующие приемы:

1. называние второго, третьего, пятого и др. звуков в слове;
2. самостоятельное называние слов, в которых определенный звук стоял бы на втором, четвертом, седьмом и т.д. месте;

определение количества гласных и согласных в анализируемом слове.

Как и при использовании ранее указанных приемов, обследую­щий прослеживает и фиксирует, как ребенок выполняет постав­ленную перед ним задачу: сразу, «в уме», или развернуто, выде­ляя сначала по порядку все звуки в слове, определяя место того или иного звука. Отмечаются также характер ошибок и умение контролировать собственные действия.

Особое место занимают приемы, которые позволяют определить не только степень сокращенности, но и обобщенности выполняе­мого действия. К ним можно отнести, в частности, прием называ­ния звуков в слове, стоящих перед или после определенного зву­ка. Ребенку предлагается сказать, какой звук в слове *размер* сто­ит после или перед *3 (3')* или какой звук в слове *дрова* стоит пе­ред *В* или после *Д* и т.д.

При помощи указанного приема обследующий получает дан­ные, характеризующие умение не только выделить звук из цело­го, но и оценить положение звуков по отношению друг к другу, т.е. производить определенные логические действия, сознательно ов­ладевать звуковым анализом.

Звуковой анализ с самого начала своего формирования являет­ся произвольной деятельностью. Чтобы проанализировать слово, ребенок должен удержать его в памяти, распределить свое внима­ние между различными звуковыми его элементами, сосредоточить­ся на определении позиции звука в слове и т.д. Поэтому последняя группа приемов и направлена на то, чтобы выявить, не страдает ли эта сторона деятельности ребенка.

В этой группе выделяются следующие приемы:

1. Выделение последнего звука в анализируемом слове и придумывание ребенком таких слов с этим звуком, чтобы он стоял на втором, третьем или любом другом месте *{рога* — *сана, шалаш* — *кошка).* Предъявляются слова, оканчивающиеся как на гласный, так и на согласный звуки.
2. Определение 3-го звука в слове (гласного или согласного) и  
   придумывание с ним таких слов, где выделенный звук стоял бы в  
   начале слова, в середине и в конце. Например, в слове *Маша,* ре­бенок должен выделить звук *Ш* и назвать с ним три слова типа  
   *шапка, мишка, карандаш.*
3. Называние слов, состоящих из трех, четырех и пяти звуков,  
   и выделение в них звуков в той последовательности, в какой они  
   располагаются в словах.

Придумывание слов или отбор картинок с изображением  
предметов, названия которых начинаются на определенный звук, например на звук С, но чтобы после звука С стоял обязательно гласный А.

5. Называние слов, включающих сразу два оппозиционных зву­ка: С и Ш или Ц и Ч: *(сушка, чернильница* и т.д.).

Последний прием позволяет одновременно выявить также и возможности различения звуков.

Обследующий обращает внимание на то, как умеет действовать ребенок по сложной инструкции, в состоянии ли он усвоить пре­ложенное ему задание и приступить к его выполнению или удер­живает в памяти лишь одно из условий задания, а не поставлен­ную перед ним задачу. При отвлекаемости внимания, неумении вслушаться в задание и проконтролировать результаты собствен­ных действий, импульсивности и т.д. задания по звуковому ана­лизу будут выполняться ребенком неустойчиво, ошибочно, т.к. поставленная задача им не усвоена.

Для письма и особенно для чтения большое значение имеет не только анализ, но и синтез звуковых элементов, составляющих слово. Поэтому специальной формой обследования должен стать, наряду со звуковым анализом, звуковой синтез слога и слова. С этой целью ребенку предъявляются отдельные звуки, например *с-а,* и предлагается сказать, какой слог должен получиться. Ма­териалом для обследования являются прямые слоги *(са, пу),* об­ратные слоги *(an, ом),* закрытые слоги *(сас, лам),* слоги со стече­нием согласных *(ста, сто)* и др.

Облегченный вариант этого приема — синтез по следам ана­лиза. Ребенку устно предъявляется слог, он выделяет звуки, его составляющие, а затем говорит, какой слог эти звуки составля­ют. Более сложен вариант, когда ребенку предъявляются от­дельные звуки, например *с-у-м-к-а,* а он должен сказать, какое слово они составят. Или ребенок должен определить недостаю­щий слог в слове. Обследующий называет один из слогов и пред­лагает ребенку добавить недостающий, чтобы получилось целое слово. Последний прием можно отнести к приемам «упреждаю­щего синтеза», т.е. прогнозирования слова на основе восприя­тия отдельных его элементов, что является особенно важным для чтения.

Данная система приемов, направленных на выявление различ­ных компонентов, участвующих в формировании звукового анали­за и синтеза, позволяет получить конкретные данные для оценки уровня последних.

### Анализ результатов обследования

В первую очередь следует оценить состояние звукового анали­за в целом, а затем указать, какой из компонентов, участвующих в формировании этого умения, нарушен.

Для осуществления первой задачи необходимо исходить не из ошибок и трудностей ребенка, а из того, какие уровни и приемы звукового анализа ему доступны. Это значит, что оценке подлежат степень сформированности действия по выделению последователь­ного порядка звуков в слове и умение самостоятельно определять звуковые элементы последнего (позицию звука в слове, выделение звуковых отношений и т.д.). Здесь важно оценить соотношение правильно и ошибочно выполненных заданий и характер деятель­ности (неавтоматизированная, автоматизированная, высокоавто­матизированная).

Но для осуществления второй задачи необходимо установить и проанализировать именно те трудности, с которыми сталки­вается ребенок в процессе звукового анализа. При этом особен­но важен показатель, характеризующий умение выделять из слова фонемы на основе их звукопроизносительной дифферен­циации.

Этот показатель имеет как качественную сторону (правильность выделения из слова фонемы), так и количественную (число оши­бочных ответов).

Если ребенок, анализируя слово *замок,* выделяет вместо звука 3 звук С, или в слове *булка* выделяет *II* вместо *Б,* или в слове *кош­ка* называет третьим звуком С, то подобные ошибки свидетельству­ют о том, что у него не сложились или сложились в недостаточной степени правильные представления о противопоставлении звуков по глухости — звонкости и вообще о тех отношениях, которые характеризуют звуковую систему языка. У такого ребенка наблю­дается недоразвитие фонематического восприятия, выраженное в той или иной степени, затруднения в дифференциации оппозици­онных фонем.

При глубоком фонематическом недоразвитии ребенок не слы­шит звуков в слове, не различает отношений между его звуковы­ми элементами, следовательно, не может овладеть действием по выделению звуков из состава слова. Слово для него — нечленораз­дельный комплекс, из которого он может выделить лишь акусти­чески сильные элементы.

В менее выраженных случаях фонематического недоразвития у ребенка наличествует умение звукового анализа, но оно несовер­шенно. Он может выделить звуки в простых словах, но будет испытывать значительные затруднения, когда для анализа ему пред­ложат слова более сложной звуко-слоговой структуры: допускает значительное количество ошибок в определении порядка звуков в слове; пропуск отдельных звуков, добавление лишних, перестанов­ка слогов и звуков и обязательно — замена некоторых из них. Например, слово дверь таким ребенком будет проанализировано как *т...ве...ръ* или *в...д...е...л.*

Уровень сформированности действия по выделению последова­тельности звуков в слове и умения сознательно и правильно ори­ентироваться в его звуковых элементах зависит не только от сте­пени недоразвития фонематического восприятия, но также и от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным, ибо при первичном нарушении фонематического восприятия уро­вень сформированности действия звукового анализа окажется ниже.

Умение свободно и сознательно ориентироваться в звуковом составе слова предполагает определенный уровень развития фоне­матических представлений у ребенка, однако формирование это­го умения может задерживаться и по другим причинам.

Например, если по тем или иным причинам само действие (или оперирование) со звуками речи будет не сформировано, ребенок даже при достаточном уровне фонематического развития не смо­жет правильно определять звуковые элементы слова, последова­тельно выделить звуки из его состава, указать позицию звука в нем и т.д. На вопрос, сколько звуков в слове «бабушка», ребенок мо­жет сказать «три», а на просьбу назвать их выделит, к примеру, *ба-у-щ-ка* или *б-ш-к-а.*

Однако в данном случае мы все же не будем наблюдать специ­фических ошибок, характерных для собственно фонематического недоразвития, именно замену звуков, близких по акустическим или артикуляторным признакам.

Несформированность действия звукового анализа слова может быть обусловлена различными причинами, например, педагогичес­кой запущенностью, недостаточной познавательной активностью ребенка, задержкой психического развития и т.п.

Сравнение результатов, полученных на основе использования системы приемов, позволяет выявить и оценить, с одной стороны, общее состояние звукового анализа, а с другой — какой из компо­нентов, участвующих в его формировании, недостаточно сформи­рован и какие факторы обусловили задержку его развития. Это придает результатам обследований диагностическое, прогнозиру­ющее и коррекционное значение.

Зная предпосылки, необходимые для формирования звукового анализа, можно определить ранние признаки, задерживающие его развитие, что позволит своевременно предупредить нарушения письма и чтения у детей.

## Обследование письма

Нарушение письма у детей — это особые специфические затруд­нения, которые обусловлены системным недоразвитием определен­ных сторон речевой деятельности ребенка, которое у детей, достиг­ших школьного возраста, при нормальных умственных способно­стях и слухе проявляется прежде всего в недостаточной сформированности представлений о звуковом и морфологическом соста­ве слова.

Дети в этом случае оказываются не подготовленными к звуко­вому анализу и синтезу речи и по этой причине — к переходу на более зрелую стадию языкового развития — овладение грамотой и правописанием. Как подчеркивает Р.Е. Левина, об этом свидетель­ствуют различные специфические нарушения письма, которые могут иметь разную структуру и степень выраженности: от полной несформированности его до лишь единичных ошибок.

В письме всех детей, независимо от степени овладения соответ­ствующим навыком, можно обнаружить ошибки на смешение и замену согласных, но лишь замену согласных можно рассматри­вать как типичное, характерное и устойчивое проявление. Данное положение было подтверждено и массовым обследованием детей (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирова, Э.К. Габашвили, А.С. Винокур, Р. Аязбекова и др.), установившим, что в большин­стве случаев при наличии специфических ошибок — замен соглас­ных букв в письме имеет место отставание в речевом развитии детей, которое либо проявляется в момент обследования, либо констатировалось в недавнем прошлом.

Исходя из вышесказанного, при анализе письма ребенка и тех ошибок, которые в нем обнаруживаются, следует в первую оче­редь **определить наличие или отсутствие специфических** ошибок на замену согласных. Эти ошибки выделяются в качестве диаг­ностического признака, способствующего выявлению детей, представляющих интерес для логопеда. Опираясь на точные пред­ставления о том, как проявляются нарушения письма, связанные с недостаточной готовностью речевых процессов, логопед может правильно квалифицировать дефект, отграничив его от сходных состояний.

Как известно, недостаточное усвоение навыков письма мо­жет быть детерминировано не только речевыми нарушениями, но и другими факторами, как, например, нерегулярностью школьного обучения (из-за частых болезней, переездов и по другим причинам), педагогической запущенностью, нарушени­ями поведения, двуязычием, сниженными слухом, зрением, интеллектом и т.д.

В то же время объектом логопедического воздействия являет­ся не всякое нарушение письма, а лишь такое, которое обуслов­лено нарушениями в развитии речи. Задача логопеда и заключа­ется в том, чтобы в процессе обследования уловить те специфи­ческие речевые затруднения, которые проявляются в дефектах письма.

### Общие методические рекомендации к обследованию письма у детей

Ориентировочное представление об уровне сформированности письма и о характере ошибок логопед может получить про­сматривая школьные тетради ученика. Однако для того, чтобы уточнить структуру дефекта, необходимо специально обследо­вать письмо посредством различных проб, включающих слухо­вой диктант, самостоятельное письмо и списывание с печатно­го текста.

Обследование начинается с письма букв, слогов, слов и конча­ется предъявлением более сложных форм письменной речи (в за­висимости от уровня обученности ребенка, изложение по картине или сочинение на заданную тему).

Детям, которые только начали обучаться, предлагается письмо букв под диктовку. Ребенку диктуют отдельные звуки, графичес­кое изображение которых он должен записывать. Эта серия проб позволяет выявить, четко ли ребенок воспринимает на слух зву­ки речи и правильно ли перешифровывает их в соответствующие графические очертания.

Анализируя данные, полученные с помощью указанной пробы, учитывают, легко ли ребенок выполняет стоящую перед ним зада­чу или испытывает затруднения в подыскании нужной буквы. Могут быть обнаружены замены, связанные с трудностями усвое­ния начертания отдельных букв, когда ребенок пишет вместо *Ш* — *И* или вместо *Д* — Б, зеркальное 01 вместо *Ю* и т.д., когда отдель­ные элементы, входящие в состав букв, изображаются ребенком неадекватно в пространственном или количественном отношении. Ребенок может просто забыть отдельные буквы, особенно те, которые редко встречаются, и заменить их случайным начертани­ем. Это свидетельствует в целом о нормальном развитии навыка письма.

Но если ребенок допускает замены букв, соответствующие зву­ки которых являются акустически или артикуляционно близки­ми (например, может вместо диктуемого звука *Ш* написать С или вместо *Д* — *Т,* вместо *Ч* — *Ц и* т.д.), т.е. происходит взаимозаме­няемость, — это обычно указывает на дефект слухового или слухо-артикуляционного анализа. С целью установить, являются ли эти специфические замены случайными или регулярными, лого­пед диктует звуки, которые в речи у детей чаще других подверга­ются замене, предусматривая варьирование условий, при которых производится запись букв ребенком. Смешиваемые звуки сначала предъявляются раздельно *(ч, п, з, г, б, с, к, щ, д, ш,ц, тпш* др.), за­тем — попарно *(ч-ц, п-б, з-с* и т.д.).

Это позволяет выявить не только степень нарушения дифферен­циации звуков, но и условия, при которых выполнение здания облегчается для ребенка или, наоборот, усложняется.

Так как обследование должно быть обязательно направлено на качественный анализ структуры обнаруженного дефекта, важно определить, является ли несформированность слухового восприя­тия первичным нарушением или вторичным (системным) след­ствием другого дефекта, например следствием нарушения движе­ния артикуляционного аппарата. Для такого анализа имеет значе­ние, изменится ли количество ошибок, если специально обратить внимание ребенка во время записи букв на оральный образ произ­носимого обследователем звука, т.е. научить ребенка вести наблю­дения за артикуляцией обследующего.

Если при этом условии количество ошибок не изменится, это будет свидетельствовать о детерминированности ошибок дефек­тами слухового анализа, а если уменьшится — значит, у ребенка нарушен слухо-артикуляционный анализ. Следующим этапом об­следования является **письмо отдельных слогов под диктовку.** Ре­бенку диктуются прямые слоги *(на, ба, сы, ту, мо* и др.), обрат­ные *(ан, уш, от),* закрытые *(сас, ран, дум, тан),* слоги со стече­нием согласных *(ста, дро, гво, скво, стра),* оппозиционные *(са­за, са-ша, рала, ба-на, мя-ма, лю-лу, pu-ры, но-нё).* Вместо записи ученик может составлять слоги, пользуясь буквами разрезной азбуки.

Эти пробы ставят своей задачей определить, насколько правиль­но ребенок различает и выделяет отдельные элементы, входящие в звуковой комплекс. Как и в предыдущих пробах, выявляется, во- первых, наличие специфических ошибок, указывающих на недо­статочность различения звуков; во-вторых, в каких случаях при воспроизведении слогов разнообразного строения последователь­ность выделения звуков оказывается нарушенной. (Это может произойти уже тогда, когда ребенок записывает простые открытые слоги или же слоги со стечением согласных.)

Чтобы определить уровень письма, доступный обследуемому, вслед за указанными пробами предлагается **письмо отдельных слов** и **коротких фраз.** Сначала ребенку диктуют простые, а за­тем — фонетически более сложные слова *(дом, шары, гвоздь),* а также небольшие фразы, например: *Маша играет, у Маши кук­ла. Журчит ручей, у крыльца лужи.*

Помимо написания отдельных слов и фраз, по слуху проверя­ется и самостоятельное **письмо по картинкам** различной сложно­сти. Материалом для обследования могут быть картинки, изобра­жающие знакомые ребенку предметы (например, козу, мяч, замок, часы, спички, чайник, девочку и др.). Ученику предлагается на­писать названия предметов, изображенных на картинках, или самостоятельно составить и записать отдельные предложения по картинке типа «Девочка чистит зубы».

При более высоком уровне письма центральным этапом обсле­дования становится слуховой диктант, состоящий из серии фраз, подобранных таким образом, чтобы они отвечали программным требованиям по русскому языку того класса, в котором обучается ребенок, и в то же время включали бы большое количество слов со звуками, произношение которых обычно нарушается. Дикто­вать надо в соответствии с нормами орфоэпического произноше­ния, без предварительного звуко-слогового анализа слов, входя­щих в состав диктуемого текста.

Обследующий ведет наблюдения за характером процесса пись­ма: может ли ребенок сразу фонетически правильно записать сло­во или пишет с опорой на его проговаривание, как бы «прощупы­вая» отдельные элементы слова, ища нужный звук и соответству­ющую букву, а также за качеством ошибок.

Особое внимание должно быть уделено тому, допускает ли ре­бенок специфические ошибки на замену букв: свистящих, шипя­щих, звонких и глухих; *р, л,* мягких и твердых.

При этом необходимо выяснить:

— единичные или частные эти ошибки; распространяются ли они на одну группу звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками (звонкие и глухие), или на несколько групп (звонкие и глухие, свистящие и шипящие и др.); соответствуют ли замены в письме тем нарушениям, которые наблюдаются в устной речи;

— происходят ли замены при написании фонетически про­стых или структурно трудных, многосложных и малозна­комых слов (что будет указывать на различный уровень нарушения дифференциации звуков речи, а следователь­но, и фонематического восприятия).

Ошибки за замену букв в письме в большинстве случаев сосу­ществуют с другими фонетическими ошибками. Поэтому необхо­димо установить допущены ли пропуски букв, слогов или даже элементов слова, слитное и раздельное написание одного и того же слова и другие ошибки, связанные с искажением его звуковой структуры.

Следует иметь в виду, что среди первоклассников, и даже вто­роклассников, основную массу ошибок письма составляют имен­но звуковые искажения. Это весьма сложный этап обучения, свя­занный с естественным формированием правильного письма. По­этому указанные ошибки имеют диагностическое значение не сами по себе, а в сочетании с ошибками на замену акустически близких звуков. Их учет помогает определить уровень нарушения письма у ребенка.

Самостоятельное письмо детей, как и на предыдущем этапе, позволяет выявить как ошибки в звуковом составе слова (заме­ны букв, пропуски, перестановки букв и т.д.), так и аграмматизм.

Для этой цели учащимся (в основном 2-3-го и более старших классов) предлагается самостоятельно составить и записать не­большой рассказ по серии картин с изображением сюжета, развер­тывающегося в определенной последовательности, письменно из­ложить прослушанный или самостоятельно прочитанный учени­ком рассказ, а может быть, и написать сочинение на заданную тему типа «Как я провел выходной день».

Можно предложить и более простые пробы, позволяющие так­же выявить зависимость усвоения письма от общего развития речи: сочинение предложений или небольшого рассказа по опор­ным словам или по деформированному тексту. Материалом для обследования в первом случае служат два-три изолированных слова, данных в исходной форме, например *колхоз и корова Бу­ренка; орел и крылья; мотоцикл и мотоциклист.* Ребенку пред­лагается «развернуть» словосочетание, дополнив его другими словами.

При анализе самостоятельного письма ребенка необходимо выявить:

1. какими языковыми средствами он пользуется при по­ строении предложений, наблюдаются ли смысловые или звуковые замены слов. Например, ученик пишет: «Учительница удивительно (вместо — *удивленно)* сказала ...»;
2. как передаются грамматические конструкции: соблюда­ются ли нормы управления или согласования, или отме­чаются ошибки в употреблении падежных форм: «Лиса тасит куриса», «Ребята набрали лесных белых грибы»;
3. допускаются ли замены и пропуски предлогов («Коська играет клубок», «С дома выехала машина»);
4. не нарушен ли порядок слов в предложении («Пастух коров стадо пасет»);
5. имеются ли пропуски слов или слитное написание ряда слов;

— выражена ли в предложении законченная мысль и др.  
Указанные ошибки связаны с незаконченностью процесса овла­дения грамматическими закономерностями языка. У детей с нор­мальным речевым развитием этот процесс к моменту обучения в  
школе полностью сформирован. У детей с общим недоразвитием  
речи в письме в большей степени, чем в устной речи, проявляют­ся все погрешности в использовании грамматических категорий и  
форм слова. Нарушение письма у этих детей следует рассматривать  
как вторичное явление, зависящее от недостаточности общего раз­  
вития речи (т.е. недоразвития не только фонетической, но и лексико-грамматических систем языка).

Как правило, наличие специфических ошибок сопровождается низким уровнем общей грамотности. Письмо таких учащихся пес­трит множеством ошибок самого разного рода. Ошибки на правила правописания также должны быть тщательно проанализированы, т.к. в одних случаях они могут быть следствием плохого усвоения правила, а в других — свидетельствовать о недоразвитии речи.

Так, ребенок, недостаточно различающий мягкие и твердые согласные, именно поэтому не может усвоить правописание слов с мягким знаком в конце или в середине слова, с твердыми и мяг­кими согласными перед гласными. Ученики, слабо различающие звонкие согласные, обычно делают ошибки на правило правопи­сания сомнительной согласной в середине и в конце слова. Дети с общим недоразвитием речи плохо усваивают правописание безударных гласных, т.к. из-за бедности и статичности словарного запаса затрудняются в подборе однокоренных слов, необходимых для их проверки. Поэтому в процессе обследования важно опреде­лить не только характер ошибок правописания, но и причины, их обусловливающие.

С этой целью можно использовать ряд диагностических проб. Например, чтобы разобраться, почему ребенок пишет с ошибками слова со звонкими и глухими согласными в середине или в конце слова и на каком этапе усвоения соответствующего правила воз­никли трудности, можно использовать такие пробы:

1. Выписать звонкие и глухие согласные из связного текста.  
Эта проба помогает выяснить, замечает ли ребенок нужные

орфограммы в тексте. При неспособности справиться с указанной задачей следует определить, различает ли ребенок глухие и звон­кие согласные, когда они стоят в начале слова или перед гласным, т.е. в сильной позиции, наиболее удобной для их различения. С этой целью ребенку предлагается задание выписать звонкие и глу­хие согласные из отдельных слов типа *заводы, березы, глаза, зубы, погода.*

Если ребенок допускает ошибки, то внимание исследователя должно быть направлено на то, чтобы определить уровень его слу­хового восприятия *(см.* главу «Методы обследования минималь­ных нарушений слуховой функции»).

2. Подобрать к словам проверочные: *стог* — ..., *арбуз* — ...,  
*холод* — ..., *глазки* — ..., *овражки* — ....

При анализе данных, полученных с помощью этой пробы, не­обходимо учитывать, быстро ли ребенок выполняет порученное ему задание или с трудом подыскивает родственные проверочные слова, а то и совсем не может их подобрать. В случае затруднения следует обратить внимание на общее развитие речи ребенка, богат­ство его словарного запаса, умение развернуто, грамматически правильно строить предложение. Недоразвитие фонематических процессов часто составляет лишь фон общего (в т.ч. лексико-грамматического) недоразвития.

Если ребенок справляется с пробами, предложенными выше, можно предложить ему вставить пропущенные буквы и объяснить их написание: *варе...ка, руба...ка, хо...ба, моло...ба, шу...ка.*

Аналогичные пробы, направленные на выявление того, на ка­ком этапе усвоения правила у ребенка возникают трудности, мо­гут быть подобраны и для безударных гласных.

Обнаружив в письменных работах детей графические ошиб­ки, связанные с начертанием букв, следует также определить их характер и детерминированность. При этом необходимо прини­мать во внимание, что указанные ошибки отмечаются и при нор­мальном письме на начальных этапах его формирования (об этом говорят Г.В. Гурь,янов, Б.Д. Ананьев и другие авторы), но на более поздних этапах обучения, что они обычно обусловлены не оптико-пространственными нарушениями, а нарушениями речевых систем.

Приобретение соответствующих графических умений зависит не только от зрительного восприятия и движения руки, но и от уровня овладения языком, обеспечивающим усвоение буквы как графемы. Дети, у которых фонематические представления форми­руются с трудом, очень медленно усваивают графическое начерта­ние буквы.

Фонематические затруднения могут различным образом сказы­ваться и на усвоении букв. В одних случаях недостаточное разли­чение фонем прямо влияет на перешифровку их в графемы. Ребе­нок затрудняется в установлении слухо-зрительных связей, кото­рые оказываются неустойчивыми. В других случаях графические ошибки зависят от языковых обобщений, что наглядно проявля­ется лишь тогда, когда от ребенка требуют непосильного для него уровня звуко-буквеннаго и морфологического анализа слов. Ког­да этот анализ требует от ребенка больших усилий, графические ошибки появляются чаще. Затруднения звукового анализа ведут к снижению зрительного контроля, при этом ослабевает внимание к начертанию букв. Характерно, что списывание при этом в основ­ном бывает правильных.

Графические ошибки наблюдаются и в случаях недостаточно активной психической деятельности ребенка, при отсутствии уме­ния прислушиваться и сопоставлять свою и чужую речь, ослаблен­ном произвольном внимании, слабой регуляции психических про­цессов.

Графические ошибки письма и в этих случаях носят произ­вольный характер и проявляются на фоне фонематического не­доразвития. Имеют место замены букв как по графическому сход­ству, так и по акустическому (фонематическому). Те и другие ошибки — лабильные. При направленном внимании ребенок смо­жет написать букву правильно, при недостаточной концентрации внимания, отвлекаемости — допустить ошибку. Графическим ошибкам в большинстве случаев сопутствуют другие их виды, тесно связанные с нестойкостью внимания и недостаточным уме­нием его распределит, (пропуск букв, недописание слов, повторение одних и тех же букв, слогов или слов, уже прежде напи­санных, включение элементов предыдущего слова в последую­щее — персеверации и т.д.).

Логопеда должны интересовать прежде всего те графические ошибки, которые имеют прямое отношение к патологии речевой деятельности. Случаи, когда они не связаны с нарушением рече­вых систем (ошибки в звуко-буквенном анализе, или на замену букв по оптическому сходству при отсутствии замены букв по аку­стическому сходству, или аграмматизм речи), не входят в сферу коррекционной работы логопеда.

Для того чтобы определить характер и источник ошибок, допус­каемых ребенком, в процессе обследования проверяется также и **умение списывать с предъявленного образца** (сначала — с текста, но при затруднениях предлагаются и более легкие пробы — спи­сывание отдельных слов, слогов, букв). Используется также и зри­тельный диктант, при котором ребенок должен самостоятельно прочесть слово или предложение, а затем записать их по памяти. Кроме того, проверяется также, не испытывает ли ребенок затруд­нений в двигательной технике письма.

Можно также использовать прием складывания слогов, слов, предложений из букв разрезной азбуки. Эта проба имеет значение при обследовании детей с недостаточно сформированным навыком письма, страдающих дизартрией. В этих случаях трудности, свя­занные с двигательным актом письма, снижаются, а затруднения в анализе и синтезе звукового комплекса остаются и проявляются наиболее наглядно.

### Анализ результатов обследования и выбор путей коррекционного воздействия

Обнаруженные затруднения и ошибки письма, диагностическое заключение следует соответственно оформить, чтобы характер нарушений был очевиден. Необходимо:

а) сопоставить и проанализировать все виды ошибок, допущенные  
ребенком при выполнении разных проб; составить сводную таблицу  
перечня ошибок письма, классифицируя их по виду и числу;

б) сочетать анализ ошибок письма с изучением особенностей  
устной речи, с тщательным учетом всех, даже малозаметных, не­достатков звукопроизношения и других отклонений в развитии речи.

При анализе каждая ошибка должна рассматриваться не сама по себе, а в системе других, в связи с остальными проявлениями нарушения письма. Лишь путем сравнительного анализа, основан­ного на подсчете числа ошибок каждого вида, допущенных при выполнении разных проб, можно правильно оценить отдельные проявления нарушения письма, выделить общие признаки для группы ошибок и тем самым установить качественные особеннос­ти нарушения письма.

В качестве образца ниже приведена таблица, которую можно использовать при анализе ошибок письма.

Диагностическое значение каждого из указанных выше типов и видов ошибок проявляется в совокупности с другими ошибка­ми, и в первую очередь — с вызванными речевым недоразвити­ем. При этом необходимо учитывать, что, наряду с первичными проявлениями, наблюдается целый ряд вторичных отклонений, которые объединяются общим типом дефекта и которые необхо­димо принять во внимание при планировании коррекционной работы.

Анализируя результаты обследования, необходимо определить в первую очередь уровень нарушения письма; распространяется ли он лишь на звуко-буквенный анализ записываемых слов, обуслов­ленный недоразвитием фонетической стороны речи, или связан с более сложным уровнем организации речевой деятельности, с на­рушением средств языка.

Ошибки письма, зафиксированные в таблице, уже могут гово­рить о фонематическом недоразвитии, а также об общем недораз­витии речи, одним из проявлений которого они являются. Пред­положим, в таблице основное число ошибок относится к звуко­вым (замены, пропуски звуков и т.д.). Они, как мы уже неоднок­ратно указывали, свидетельствуют о недостаточном овладении ребенком звуковой стороной слова, звуковым анализом и форми­рованием фонемы. Изучение состояния устной речи такого ребен­ка, вероятно, покажет, что нарушено произношение и различе­ние отдельных форм.

Далее выявляется степень нарушения письма. О ней следует судить как по характеру и числу специфических ошибок на заме­ну букв (распространяются ли они на одну пару букв или на одну группу звуков), так и по числу других неспецифических ошибок (пропуски, перестановки, ошибки на правила правописания и др.). Чем больше количество букв, соответствующих разным группам звуков, у одного ребенка окажутся замененными, тем в большей степени будет нарушено письмо.

В зависимости от результатов обследования определяются пути и методы коррекционного обучения, которые должны полностью соответствовать причинам, породившим нарушения речи и письма.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Типы ошибок | Виды ошибок | Количество ошибок | Примеры ошибочного письма |
| Ошибки звукового состава слова | 1. Замены согласных 2. Замены гласных 3. Пропуски гласных 4. Пропуски согласных 5. Пропуски слогов и частей слова 6. Перестановки 7. Добавления 8. Раздельное написание частей слова |  |  |
| Лексико-грамматические ошибки | 1. Нарушение согласования 2. Нарушение управления 3. Замена слов по звуковому сходству 4. Замена по семантическому сходству 5. Пропуски слов 6. Слитное написание слов |  |  |
| Графические ошибки | 1. Замена букв по количеству элементов 2 Замена букв по пространственному расположению 3. Зеркальное письмо букв 4. Общее искажение букв |  |  |
| Ошибки на правила правописания | 1. Правописание *леи, или, ча, ща, чу, щу* 2. Большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных 3. Правописание мягких согласных 4. Правописание безударной гласной в корне слова (двухсложные слова) |  |  |
| Ошибки на правила правописания, не пройденные в классе |  |  |  |

**Фамилия** ... **Имя** ... **Класс** ... Общее количество ошибок ... на количество написанных слов ...\*

\* Таблица рассчитана на анализ письма учащихся 1-х классов. При ана­лизе письма учащихся других классов следует внести изменения в рубрику «Ошибки на правила правописания» — в соответствии с программными тре­бованиями того класса, в котором обучается ребенок.

Коррекционное обучение для указанной категории детей дол­жно проводиться в трех взаимосвязанных направлениях:

1. коррекция произношения, предусматривающая постановку  
   неправильно произносимых звуков и уточнение артикуляции тех  
   звуков, буквы которых заменяются в письме; воспитание правиль­ного их восприятия;
2. дифференциация смешиваемых фонем по звучанию и произношению;
3. последовательное и планомерное развитие звукового анали­за слова путем системы упражнений.

Внимание ребенка направляется на конкретный звук, соответ­ствующую букву которого он заменяет на письме. Вначале фор­мируют правильное его произношение, показывают и закрепля­ют четкую артикуляцию звука на основе фиксации зрительно вос­принимаемых признаков и его звучания. Затем ученик учится правильно различать изучаемый звук в различных звукосочета­ниях и словах чужой и своей собственной речи, а также выделять отрабатываемый звук из любого слова и определять его место в нем. Чтобы сформировать у ученика обобщенное представление о звуке, ему нужно давать большое количество тренировочных упражнений по звуковому анализу с постепенным усложнением его форм.

Лишь после того, как ученик достигнет соответствующего уров­ня звукового анализа, изучаемый звук соотносится с соответству­ющей буквой и вводятся письменные упражнения для закрепле­ния правильного написания этой буквы в разнообразных словах, предложениях и текстах.

И наконец, когда ребенок усвоит правильное и четкое произно­шение и различение звука, а также написание соответствующей буквы, необходимо отдифференцировать этот звук от других, аку­стически схожих. На этой стадии даются упражнения на сравне­ние звуков по артикуляционным и акустическим свойствам, на различение этих звуков в словах и связных текстах.

Так как дети испытывают трудности не только в различении звуков, но и в указании числа и последовательности звуков в сло­ве, планируется и специальная работа по формированию навыка звукового анализа, которая проводится с учетом того уровня ана­лиза, которого ученик уже достиг, причем слоговая структура анализируемых слов и подбор их звукового состава постепенно усложняются.

Развитие различных форм и повышение уровней звукового ана­лиза осуществляется только на том речевом материале, весь зву­ковой состав которого правильно произносится ребенком, с посте­пенным введением вновь поставленных или уточненных в артику­ляции и восприятии звуков.

Установлено, что в письменных работах детей с фонетико-фонематическим недоразвитием встречаются также ошибки на пра­вописание твердых и мягких согласных, сомнительных согласных в середине и конце слов и др. В связи с этим в процессе коррекционной работы с данной группой школьников важно сосредоточить внимание на дополнительной отработке и уточнении таких прин­ципиально важных для усвоения родного языка программных тем, как «Гласные звуки и буквы», «Согласные», «Ударение», «Слог», «Согласные твердые и мягкие, звонкие и глухие и их обозначение на письме», «Правописание слов с мягкими и твердыми согласны­ми, звонкими и глухими согласными в корне» и т.д.

При этом следует предусмотреть постепенное нарастание трудностей, а именно: необходимо сформировать у детей пра­вильные и устойчивые представления о каждом звуке в процес­се уточнения и отработки их артикуляции и звучания, а также четкого акустико-артикуляционного их противопоставления и лишь на этой основе учить ребенка правильно обозначать бук­вы на письме сначала в словах, где звук находится в сильной позиции перед гласной, затем — в слабой, где звук звучит недо­статочно ясно или переходит в противоположный по парности *(мороз* — на конце с).

В отдельных случаях в письме выявляются специфические ошибки и неподготовленность детей к звуковому анализу слов при отсутствии выраженных дефектов в устной речи. Такое письмо обычно наблюдается у детей, которые хотя и самостоятельно, но с большим запозданием овладевают правильной артикуляцией зву­ков и не успевают еще накопить достаточный опыт фонематичес­ких обобщений, или у тех, дефекты произношения которых были выправлены логопедом, но их устранение не сопровождалось раз­витием фонематического анализа. В этих случаях мы также име­ем дело с недоразвитием фонематических процессов. Поэтому все направления в коррекционной работе сохраняются, не предусмат­ривается только постановка звуков. Однако уточнение артикуля­ции звука, буква которого заменяется в письме, с тем чтобы ребе­нок отграничивал его от легко с ним смешиваемых, и опора на зрительно воспринимаемые признаки продолжают занимать веду­щее место.

Во всех рассматриваемых случаях мы отмечаем первичное на­рушение слухового анализа фонематического состава слова. Откло­нения в функции слухового восприятия могут быть и вторичны­ми, что необходимо учитывать при планировании коррекционной работы.

Например, при аномалии строения и функции речевого аппа­рата (ринолалия, дизартрия) нередко бывают обнаружены откло­нения в фонематическом восприятии, которые носят чаще всего **вторичный характер.** Первично нарушенным звеном оказывает­ся артикуляция, принимающая участие в анализе речевых зву­ков. Дети, страдающие аномалиями строения и функции речево­го аппарата, испытывают значительные трудности, когда надо произвести анализ звуков, входящих в состав записываемого слова, т.к. у них отсутствует опора на четкую кинестезию. Поэто­му в письме они допускают значительное количество ошибок на замену букв. Эти ошибки по частоте нередко превышают прочие и в процессе коррекционного воздействия устраняются значи­тельно труднее.

Таким образом, для качественной характеристики структуры нарушения письма имеет значение не только характер и соотноше­ние различного вида ошибок, но и степень их преодолеваемости, а для выбора наиболее рациональных приемов обучения — состо­яние компенсаторных возможностей. Например, опора на ораль­ный образ, контроль за чужой или своей артикуляцией в процес­се письма может существенно улучшить состояние письма у ука­занной категории детей.

Недоразвитие слухового восприятия имеет вторичный харак­тер и в тех случаях, когда у детей обнаруживается недостаточ­ная познавательная активность при ослабленном произвольном внимании и неустойчивость деятельности. Нарушения активной психической деятельности проявляются как в устной речи, так и в письме. При этом страдает письмо под диктовку и списыва­ние текста. Ошибки письма носят лабильный характер: при на­правленном внимании ребенок может написать правильно, при отвлечении — допустить ошибку. Замены и смешения букв мо­гут быть результатом как фонетического, так и графического сходства.

При преодолении нарушения письма в этих случаях недоста­точно только спланировать работу, направленную на коррек­цию произношения и развитие звукового анализа — необходи­мо предусмотреть **нормализацию произвольной** деятельности детей.

Если в письме имеются замены и перестановки букв, а также пропуски или вставки лишних, ошибки на неправильное упот­ребление падежных окончаний, пропуски и замены предлогов, неправильное согласование слов в роде, падеже и т.д., это свиде­тельствует о незаконченном формировании грамматического оформления письменной речи при ее общем недоразвитии. Для более точной оценки должны быть использованы и данные обсле­дования устной речи.

При полной несформированности письма или грубом его нару­шении, обусловленном общим недоразвитием речи, ребенок нуж­дается в систематическом обучении в специальной школе для де­тей с тяжелыми нарушениями речи.

При нарушениях письма, связанных с нерезко выраженным общим недоразвитием речи, в процессе его коррекции необходи­мо помочь детям накопить речевой опыт в использовании различ­ных языковых средств. При этом направления коррекционного обучения расширяются. Они касаются не только нормализации звуковой стороны речи детей, но и распространяются на развитие и обогащение их лексического запаса и обучение грамматически правильной устной речи. Необходимо научить детей различать не только звуки и слова, но и отдельные значимые части слова (мор­фемы), переносить навыки морфологического членения слов на новый грамматический материал.

Для уточнения или закрепления того или иного правила грам­матики и правописания необходимо помочь детям овладеть раз­личными структурами предложения, правильно передавать в них связь слов. Закрепление грамматически правильного использова­ния детьми различных видов предложений должно происходить в процессе развития связной устной и письменной речи.

Только при соблюдении указанных условий можно научить детей писать грамотно.

**Литература**

*Ананьев Б.Г.* Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом// *Известия* АПН РСФСР, 1955. — Вып. 70. — С. 104-148.

*Гвоздев А.Н.* Об основах русского правописания. В защиту мор­фологического принципа русской орфографии. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

*Левина Р.Е.* Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961

*ЛурияА.Р.* Очерки психофизиологии письма. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.

*Никашина НА.* Недостатки произношения и письма у учащих­ся первых классов массовых школ// *Вопросы* логопедии. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

*Садовникова И.Н.* Нарушения письменной речи и их преодо­ление у младших школьников: Учебное пособие — М.: Владос, 1995.

*Чиркина Г.В.* Дети с нарушениями артикуляционного аппара­та. — М.: Педагогика, 1969.

*Основы* логопедической работы с детьми: Учебное пособие/ Под ред. Г.В. Чиркиной — М.: АРКТИ, 2002.

# ГЛАВА V. ОЦЕНКА ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ

В программу обследования учащихся 3-4-х классов, наряду с изучением устной речи, письма и чтения, следует включать исследование операциональных компонентов и психических функций, необходимых для развития письменноречевой дея­тельности. Это позволяет своевременно выявить и предупредить специфические трудности овладения связной письменной ре­чью, которые в полной мере проявляются в старших классах даже у тех учащихся, у которых, казалось бы, преодолены про­блемы в устноречевом развитии (Г.В. Чиркина, Л.Ф. Спирова, О.Е. Грибова и др.).

Успешность овладения навыками изложения собственных мыслей в письменной форме зависит от уровня готовности к са­мостоятельной письменной речи и предполагает полноценное со­стояние устноречевых, операциональных и функциональных предпосылок письменноречевой деятельности (Г.В. Чиркина, Е.Н. Российская).

Методика оценки потенциальной готовности к овладению навы­ками письменной речи разработана и апробирована нами под ру­ководством д. пед. н., профессора Г.В. Чиркиной (1999) в рамках исследования проблемы обучения письменной речи. Она направ­лена на выявление:

1. резервных возможностей учащихся при овладении навыка­  
   ми изложения собственных мыслей в письменной форме;
2. симптомов нарушения операций и функций, наиболее «ответственных» за развитие письменной речи.

Структура методики включает три блока:

1. выявление состояния устноречевых предпосылок письменной речи;
2. определение актуального уровня операциональных компонентов письменноречевой деятельности;
3. диагностику функциональных предпосылок письменной речи.

Методика предполагает балльно-уровневую систему оценки выполнения заданий, что делает ее использование удобным в процессе логопедического обследования и составления перспек­тивного плана коррекционной работы, а также при оценке ди­намики формирования навыков самостоятельной письменной речи.

Выявление состояния устноречевых предпосылок письменной речи

К числу основных фактов, препятствующих полноценному овладению связной письменной речью, относятся: нарушения звукопроизношения, отражающиеся на письме; нарушения фонема­тического слуха; нарушения лексико-грамматического строя речи. *(См.* соответствующие главы данного пособия.)

Оценка состояния устноречевых предпосылок письменной речи осуществляется по двухбалльной системе.

**Состояние звукопроизношения:**

1. отсутствие нарушений звукопроизношения — 2 балла;
2. нарушение звукопроизношения, не отражающееся на письме — 1 балл;
3. нарушение произношения, отражающееся на письме — 0 баллов.

**Состояние фонематического слуха:**

— отсутствие нарушений фонематического слуха — 2 балла;

— нарушение различения аффрикат и их составляющих — 1 балл;

— нарушение фонематического слуха — 0 баллов.  
' **Состояние лексико-грамматического строя речи:**

1. отсутствие нарушений лексико-граматического строя речи — 2 балла;
2. нерезко выраженное лексико-грамматическое недоразви­тие — 1 балл;
3. нарушение лексико-грамматического строя речи — 0 бал­  
   лов.

**Итоговый показатель устноречевой готовности** определяется исходя из среднего арифметического (баллы-оценки каждого зада­ния суммируются, и полученная **сумма** делится на 3 — количество заданий) и соответствует:

**2** балла — **оптимальному уровню устноречевой готовности** к **овладению навыками самостоятельной письменной речи;**

**1 балл — допустимому уровню;**

**О баллов — критическому.**

Определение актуального уровня операциональных компонентов письменноречевой деятельности

Операциональные предпосылки письменной речи — это компо­ненты и действия, входящие в состав письменной речи как дея­тельности. К ним относятся:

1. фонематический анализ;
2. действия с лексемами (словами);
3. графомоторные программы;
4. мотивация письменной речи;
5. решение орфографических задач;
6. проверочное чтение как одна из форм последующего кон­троля результатов письменноречевой деятельности.

Оценка состояния операциональных предпосылок письменной речи осуществляется также по двухбалльной системе.

## Процедура обследования и оценки состояния операциональных предпосылок

**1. Исследование фонематического анализа.** Большое значение в успешном формировании письменноречевой деятельности играет фонематический анализ. Предрасполагающим к возникновению нарушений письменной речи является неумение определить удар­ный гласный и место согласного звука в слове, затруднения в назы­вании звуков слова по порядку (спеллинг). Для выявления наруше­ний данного операционального компонента письменной речи уча­щимся предлагается выполнить устно **задания.**

1) Выделить ударный гласный звук в

1. начале слова;
2. конце слова;
3. середине слова.

2) Определить согласный звук в

1. начале слова;
2. конце слова.
3. Выделить безударный гласный, не требующий проверки пра­вилом, в начале слова.
4. Назвать звуки слова по порядку.

Критерием оценки заданий является их выполнение или невы­полнение.

**Оценка выполнения:**

а) выделяет ударный гласный, определяет место согласно­го в слове, называет звуки слова по порядку — 2 балла;

б) не выделяет йотированные гласные, определяет место со­гласного в слове с помощью, допускает ошибки в назы­вании звуков слова по порядку — 1 балл;

в) не выделяет ударный гласный, не определяет место со­гласного в слове, не может назвать звуки слова по порядку — 0 баллов.

**2. Изучение действий на уровне лексемы.** Наиболее необходи­мыми действиями на уровне слова в рамках письменной речи яв­ляются операции отбраковки и замены лексемы. При этом исполь­зуются задания на подбор синонимов.

В качестве материала для исследования учащимся предлагают карточки со **следующими заданиями:**

1. На скамейке развалился пушистый кот. *(Сидел, лежал,  
   посидел.)*
2. Мальчик **удит** рыбу. *(Увидит, ходит, ловит.)*
3. Пестрый ковер **укрыл** поля и луга. *(Уткнул, застелил,  
   замыл.)*

Инструкция: «Прочитай предложения. Выбери слово, кото­рым можно заменить выделенное слово так, чтобы смысл предло­жения не изменился. Запиши новое предложение».

Критерием оценки заданий было их выполнение или невыпол­нение.

**Оценка выполнения:**

а) все три задания выполнены правильно — 2 балла;

б) два задания выполнены правильно — 1 балл;

в) одно правильно выполненное задание (или ни одного) —  
О баллов.

Одним из типичных показателей неготовности к овладению навыками письменной речи является неумение подобрать синоним к заданному слову.

**3. Обследование уровня реализации графомоторных программ.**

Для оценки состояния графомоторных программ используется методика «Графический диктант» (А.В. Ануфриев, С.Н. Костромина). Материал для обследования состоит из 4 диктантов, первый из которых, тренировочный, носит обучающий характер.

Примерный вариант диктанта. Дети выполняют зада­ние на листах в клетку с заранее отмеченной точкой — началом диктанта.

Инструкция: «Рисуем узор. Нужно рисовать строго от точ­ки, обозначенной красным карандашом. Внимание! Рисуем ли­нию:

1. одна клеточка — вниз;
2. не отрывая карандаша от бумаги, две клетки — направо;
3. одна клеточка — вверх». И т.д. Анализ результатов:
4. безошибочное воспроизведение программы — 4 балла;
5. 1-2 ошибки — 3 балла;
6. более 2 ошибок — 2 балла;
7. если ошибок больше, чем правильно воспроизведенных  
   элементов или их пространственных расположений, то  
   1 балл;
8. за отсутствие правильных воспроизведений выставляется 0 баллов.

Указанным образом оценивается 3 диктанта (первый — трени­ровочный — не оценивается).

Показателем риска возникновения нарушений самостоятель­ной письменной речи, обнаруживаемым при выполнении «Графического диктанта», является наличие большого количества ошибочно воспроизведенных элементов или их пространственных расположений (рис. 2, 3), что соответствует очень низкому уров­ню реализации графомоторной программы.

**Оценка выполнения задания:**

а) высокий уровень реализации графомоторных программ — 2 балла;

б) средний и низкий уровень — 1 балл;

в) очень низкий уровень — 0 баллов.

**4. Изучение мотивационно-побудительного уровня письменной речи** проводится посредством обучающего и изучающего анкети­рования.

Этап тренировочного анкетирования необходим для обучения детей пользоваться анкетным бланком.

**Примерные вопросы обучающей анкеты:**

1. *В каком городе ты живешь? (В городе Москве. В городе  
   Санкт-Петербурге. В городе Курске.)*
2. *В каком месяце обычно выпадает снег? (В августе. В мар­те. В декабре.)*
3. *В каком классе ты учишься? (В 3-м классе. В 4-м классе. В  
   5-м классе.)*
4. *В котором часу начинаются уроки в школе? (В 8.30. В 8.00.  
   В 9.00.)*

Детям раздают индивидуальные бланки тренировочной анкеты, которую они заполняют с помощью логопеда.

Инструкция: «Подчеркни (обведи) правильный ответ».

После проведения тренировочного анкетирования детям пред­лагается ответить на вопросы анкеты для выявления мотивацион­но-побудительного уровня письменной речи. Помощь со стороны логопеда при заполнении этого типа анкеты исключается. Инст­рукция та же.

**Вопросы анкеты:**

1. *Любишь ли ты писать сочинения, изложения? (Люблю. Не знаю. Не люблю.)*
2. *Какие виды письменных работ тебе больше нравится вы­полнять? (Сочинения. Изложения. Не знаю.)*
3. *Ты выполняешь письменные задания с удовольствием? (Все­гда выполняю с удовольствием. Бывает по-разному. Чаще выпол­няю без удовольствия.)*
4. *Если учитель скажет: «Домашнее задание можно выпол­нить письменно, а можно* — *устно»,* — *как ты поступишь?  
   (Выполню письменно. Не знаю. Выполню устно.)*
5. *Ты хочешь, чтобы письменных домашних заданий не было  
   вообще? (Не хочу. Не знаю. Хочу.)*
6. *Ты часто пишешь письма, записки, заметки в стенгазету?  
   (Часто. Редко. Не пишу.)*
7. *У тебя есть друзья, которым ты пишешь письма? (Есть  
   несколько друзей. Есть один друг. Нет друзей по переписке.)*
8. *Тебе нравится, когда отменяют уроки, на которых нужно  
   много писать? (Не нравится. Бывает по-разному. Нравится.)*
9. *Ты хочешь, чтобы твои сочинения зачитывали родителям  
   или одноклассникам? (Да. Не очень. Нет.)*

*10) Тебе нравятся твои принадлежности для письма (ручка,  
тетради)? (Да. Не очень. Нет.)*

**Обработка результатов:**

Каждый первый ответ оценивается в 3 балла, промежуточ­ный — в 1 балл, последний — в 0 баллов.

Максимальная оценка — 30 баллов. Чем выше сумма баллов, тем выше мотивация письменной речи:

а) 25-30 — очень высокий уровень активности письменной речи;

б) 20-24 — высокий уровень мотивированности письмен­ной речи как деятельности;

в) **15-19** — средний уровень мотивации;

г) **10-14** — низкий уровень мотивации письменной речи как необходимой деятельности;

д) менее **10** — очень низкий уровень.

Наиболее типичный показатель неготовности по состоянию данного компонента соответствует очень низкому уровню мо­тивации письменной речи (меньше 9 баллов или равен 9 бал­лам).

**Итоговая оценка мотивации письменноречевой деятельности:**

1. высокий уровень мотивации — 2 балла;
2. средний и низкий уровень — 1 балл;
3. очень низкий уровень — 0 баллов.

**5. Обследование умения решать орфографические задачи.**

Наиболее необходимыми в процессе письменной речи являют­ся следующие этапы решения орфографических задач: выявление орфограммы, припоминание правила, его правильное применение. С целью обследования орфографических умений рекомендуются письменные тексты, включающие все изученные на данный пери­од обучения правила правописания.

Задание: прочитай текст; подчеркни все орфограммы; вспомни правило на каждую орфограмму, объясни написание.

Предрасполагающим к нарушениям письменной речи являет­ся показатель менее 50% (0 баллов).

**6. Выявление продуктивности проверочного чтения.** В соответ­ствии с результатами написания текста осуществляется последу­ющий контроль за письменноречевой деятельностью, позволяю­щий выявить ошибки, не замечаемые в процессе письма. Оценить уровень эффективности данного операционального компонента письменной речи можно по показателю продуктивности провероч­ного чтения. С этой целью после написания диктанта, изложения или сочинения учащимся необходимо дать следующее **задание:** «Проверьте свою работу; если найдете в ней ошибки, исправьте их карандашом».

Типичным показателем неготовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи является показатель менее 50% (0 баллов).

**Итоговый показатель готовности операциональных компонен­тов** рассчитывается также исходя из среднего арифметического: баллы-оценки каждого задания суммируются, и полученная сум­ма делится на количество заданий, которых в данном блоке 6, и соответствует:

2 балла — оптимальному уровню готовности операциональных предпосылок овладения навыками самостоятельной письменной речи;

1 балл — допустимому уровню;

0 баллов — критическому.

## Диагностика функциональных предпосылок писменной речи

Функциональные предпосылки обеспечивают базу письменной речи. К ним относятся: внимание, кратковременная и словесно-логическая память, слухо-моторные координации. Оценка состояния функциональных предпосылок также осуществляется по двухбалльной системе.

Исследование памяти проводится по общепринятым методи­кам: «Оперативная память» и «Запомни пару» (А.В. Ануфриев, С.Н. Костромина).

**1) Методика «Оперативная память»** позволяет выявить уровень развития кратковременной памяти.

*Ход выполнения задания*

Испытуемому вручается бланк.

Инструкция: «Я буду зачитывать числа — 10 рядов, по 5 чи­сел в каждом. (Количество рядов, используемых в методике, ва­рьируется от 5 рядов, по 4 числа в каждом, до максимального — с учетом возрастных особенностей.) Ваша задача — запомнить эти числа (5 или 4) в том порядке, в котором они прочитаны, а затем в уме сложить первое число со вторым, второе — с третьим, тре­тье — с четвертым, четвертое — с пятым, а полученные четыре суммы записать в соответствующей строке бланка. Например: 6, 2, 1, 4, 2 *(записывается на доске или бумаге).* Складываем 6 и 2 — получается 8 *(записывается);* 2 и 1 — получается 3 *(записы­вается);* 1 и 4 — получается 5 *(записывается);* 4 и 2 — получа­ется 6 *(записывается)».*

Если у испытуемого есть вопросы, экспериментатор должен ответить на них и приступить к выполнению теста. Интервал между чтением рядов чисел — 25-15 секунд, в зависимости от возраста.

**Интерпретация результатов**

Подсчитывается число правильно найденных сумм (максималь­ное их число — 40).

Число правильно найденных сумм (ЧПНС) более 25 — 2 балла; 15<ЧПНС<25— 1 балл; ЧПНС< 15 —0 баллов.

**2) Методика «Запомни пару»** позволяет выявить уровень раз­вития словесно-логической памяти. Учащимся зачитывается 10 пар слов исследуемого ряда (интервал между парами — 5 секунд). После 10-секундного перерыва читаются слова левой половины ряда (с интервалом в 10 секунд). Учащиеся записывают запомнив­шиеся слова правой половины:

*кукла* — *играть;*

*курица* — *яйцо;*

*ножницы* — *резать;*

*лошадь* — *сани;*

*книга* — *учитель;*

*бабочка* — *муха;*

*щетка* — *зубы; машина* — *дорога; снег* — *зима; корова* — *молоко.*

**3) Методика «Корректурная проба»** (буквенный вариант).

Инструкция: «На бланке с буквами зачеркните первый ряд букв. Просмотрите ряды букв слева направо и вычеркните те же буквы, которые вычеркнуты в примере. Работать надо быстро и точно. Время работы — 5 минут».

**Пример:**

**ЛКРНСОАРН^СВАРКВРХ**

**Стимульный материал**

АКСНВЕРАМПАОБАСЗЕАЮРАЦКАЧПША ЫТЕАОВРКАНВСАЕРНТРОНКСЧОДВИОЦФ ОТЗОСКАНЕОСВРАЕТГЧКЛИАЫЗКТРКЯБД КПКШУВРЕСОАКВМТАВНШЛЧВИЦФВДБО ТВЕИСМВНСАКРВОЧТНУЫПЛБНПМНКОУЧ ЛЮНРАВНЩРВОЕСНАРЧКРЛБКУВСРФЧЗХ РЕЛЮРСРКИЕНРАЕРСКВЧБЩДРАЕПТМИС ЕМВШЕОЛДТЕОСКВНЕРАОСВЧБШЛОИМАУ ЧОИПОЕОНАЫБВКА

**Обработка результатов**

Для определения **объема внимания** (VB) необходимо подсчитать количество просмотренных знаков:

Vb > 600 знаков — 2 балла;

200 < Vb < 600 — 1 балл;

Vb < 200 — 0 баллов.

Для оценки **концентрации внимания** (Св) необходимо подсчи­тать количество допущенных ребенком ошибок (пропуски подле­жащей вычеркиванию буквы, вычеркивание другой буквы).

Св < 5 — 2 балла;

5В< Св < 10 — 1 балл;

Св > 10 — 0 баллов.

**4) Методика «Красно-черная таблица».** Ребенку предлагает­ся показать на таблице черные числа от 1 до 12 в возрастающем  
порядке (время выполнения *Т1* фиксируется). Затем нужно пока­зать красные числа в убывающем порядке от 12 до 1 (время вы­полнения Т2 фиксируется). Далее ученика просят показывать  
черные числа попеременно — в возрастающем порядке, а красные  
числа — в убывающем (время выполнения Т3 фиксируется). Показателем переключения внимания (Т) является разница между  
временем в третьем задании и суммой времени в первом и втором  
заданиях: Т3 — ( Тх+Т2).

Т < 30" — 2 балла; 30" < Т < 60" — 1 балл; Т > 60" — 0 баллов.

Низкие показатели памяти и внимания лежат в основе затруднений при овладении самостоятельной письменной речью.

5) Еще одной составляющей функционального базиса письменноречевой деятельности является **слухо-моторная координация**(воспроизведение звуковых ритмов). Невозможность или непра­вильное воспроизведение ритмических последовательностей так­  
же являются признаком предрасположенности к нарушениям  
письменной речи, которая, как и любое физическое явление, ритмична. Для выявления состояния слухо-моторных координации целесообразно использовать следующую методику:

а) повторить заданный ритмический образец;

б) сравнить две серии ударов, предъявленных последовательно.

Если ребенок не справляется с первым заданием и успешно выполняет второе, то это свидетельствует о том, что страдает сам процесс воспроизведения ритмов при сохранной способности к слуховому различению («премоторный» тип нарушения). Если ребенок не выполняет оба задания, наблюдается «височный» тип нарушения, т.е. нарушается слуховое различение звуковых ритмов.

**Оценка результатов:**

1. безошибочное воспроизведение ритмов — 2 балла;
2. «премоторный» тип нарушения — 1 балл;
3. «височный» тип нарушения — 0 баллов.

**Итоговый показатель состояния функциональных предпосы­лок письменной речи** рассчитывается также исходя из среднего арифметического (баллы-оценки каждого задания суммируются, и полученная сумма делится на количество показателей, которых в данном блоке 5) и соответствует:

а) 2 балла — оптимальному уровню готовности функцио­нального базиса к овладению навыками самостоятельной  
письменной речи;

б) 1 балл — допустимому уровню;

в) 0 баллов — критическому.

Для большей наглядности итоговые показатели по каждому блоку оформляются в виде **профиля потенциальной готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи.**

**Образец бланка:** (заполняется в виде графика)

класс

Фамилия, имя

**Результаты выполнения заданий**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| *Уровни* | *Оптимальный* |  |  |  |
|  | *Допустимый* |  |  |  |
|  | *Критический* |  |  |  |
|  |  | Устноречевые | Операциональные | Функциональные |
|  | | Предпосылки и компоненты письменноречевой деятельности | | |

**Заключение**

Типичным проявлением неготовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи является критический уровень состояния показателей даже одного из блоков. Программа коррекционной работы строится на основе полученных результатов. Дети с критическими показателями готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи нуждаются в логопедическом воздействии, направленном на формирование специфических опе­раций и функций, в наибольшей степени «ответственных» за письменноречевую деятельность.

Таким образом, использование методики оценки потенциаль­ной готовности к овладению самостоятельной письменной речью в программе логопедического обследования позволяет не только оценить актуальный уровень готовности, но и выявить резервные возможности учащихся, составить дифференцированную програм­му поуровневого формирования письменной речи и осуществить пропедевтику ее нарушений на разных этапах развития.

**Литература**

*Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.* Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиаг­ностические методики. Коррекционные упражнения. — М.: Ось-89, 1998.

*КорневА.Н.* Нарушения чтения и письма у детей. — СПб.: ИД «МиМ», 1997.

*Левина Р.Е.* Недостатки чтения и письма у детей. — М.: Учпед­гиз, 1940.

*ЛурияА.Р., Цветкова Л.С.* Нейропсихология и проблемы обу­чения в общеобразовательной школе. — М.: Ин-т. практ. психо­логии. — Воронеж: НПО «МОДЕК», 1997.

*Ляудис В.Я., Негуре И.П.* Психологические основы формирова­ния письменной речи у младших школьников. — М.: Международ­ная педагогическая академия, 1994.

*Основы* теории и практики логопедии/ Под ред. Р.Е. Леви­ной. — М.: Просвещение, 1968.

*Чиркина Г.В.* Дети с нарушениями артикуляционного аппара­та. — М.: Педагогика, 1969.

# ГЛАВА VI. ОБСЛЕДОВАНИЕ ЧТЕНИЯ

В отечественной логопедии среди расстройств письменной речи основная роль традиционно отводилась нарушениям пись­ма, а трудности в овладении чтением рассматривались как сопут­ствующий феномен. В последние годы появились исследования, которые подчеркивают самостоятельность нарушений чтения и определяют их причины, методы изучения и пути их преодоле­ния (А.Н. Корнев).

Причины нарушений чтения можно определить, понимая сущ­ность самого процесса чтения, которое в настоящее время рассмат­ривается с психофизиологических, психологических и психолин­гвистических позиций.

С психофизиологической точки зрения (В.Г. Ананьев, А.Н. Кар­пова, Б.А. Карпов, А.И. Исаев, А.Р. Лурия, В.И. Насонова, А.Н. Скворцова, Л.С. Цветкова и др.) нарушения чтения обуслов­ливаются несформированностью сенсо-акустико-моторного и опти­ко-моторного уровней, неполноценностью межанализаторного вза­имодействия.

С психологических позиций (Ю.Г. Демьянов, Г.А. Каше, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, В.Л. Подобед, Л.Ф. Спирова, Н.А. Цыпина Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.) нарушения чтения вызываются несформированностью психичес­ких функций, обусловливающих нормальный процесс чтения: зрительного анализа и синтеза, пространственных представле­ний, мнестических процессов, фонематического анализа и синте­за, фонематических представлений, представлений о морфологи­ческом составе слова, лексико-грамматических обобщений.

В психолингвистическом аспекте чтение рассматривается как импрессивный вид речевой деятельности, сущность которого со­ставляет путь от восприятия печатного текста к пониманию его содержания, к смыслу. Полноценная реализация процесса чте­ния обеспечивается последовательно осуществляемыми автома­тизированными операциями перцептивного и когнитивного пла­на. С психолингвистических позиций нарушения чтения можно рассматривать как результат несформированности следующих операций:

1. восприятия и различения букв;
2. соотнесения графемы с фонемой;
3. визуального слогоделения, слогообразования, слогослияния; глобального чтения (навыка быстрого узнавания целостного зрительного образа слова);
4. синтеза слов в предложении;
5. соотнесения слова со значением, объединения значений  
   слов в общий смысл фразы;
6. лексико-грамматического и смыслового прогнозирова­ния;
7. координации между антиципацией и зрительным восприятием;
8. вычленения в печатном тексте предложения как закончен­ной в смысловом и интонационном отношении единицы;
9. ориентировки на знаки препинания в процессе чтения;
10. навыка использования интонации в зависимости от ко­нечного знака препинания (Т.А. Алтухова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, А.К. Маркова и др.).

Отмеченные причины сказываются на качественной характери­стике основных компонентов технической и смысловой сторон чтения: способе, правильности, выразительности, скорости и по­нимании. Неполноценное усвоение навыка чтения также может быть связано с неверным выбором методики обучения, не учиты­вающей индивидуальные особенности детей.

Следует отметить, что компоненты чтения могут нарушать­ся либо по отдельности, либо в совокупности, составляя при этом различные комбинации. Но особое внимание при анализе чтения ребенка логопед должен обратить на правильность чте­ния, выражающуюся в отсутствии замен, пропусков, перестано­вок, добавлений, искажений, повторов букв, слогов, слов, а так­же ошибок ударения в словах. Логопед должен определить на­личие или отсутствие специфических ошибок: замены фонем (особенно оппозиционных); пропуски, перестановки и искаже­ния слогов; замены слов; аграмматизм, — т.е. тех же самых ошибок, что и при нарушении письма, которые являются диаг­ностическими в отношении детей с недостаточной готовностью речевых процессов.

Но в то же время системный подход к анализу речевых нару­шений, детерминизм нарушений психического развития первич­ной речевой патологией (Р.Е. Левина) делают актуальным анализ и всех остальных компонентов навыка чтения. Своеобразие фор­мирования других компонентов чтения у детей с речевой патоло­гией обусловлено особенностями их когнитивно-коммуникативно­го развития. Неполноценность этих компонентов может определяться, во-первых, наличием специфических ошибок: например, неправильно прочитанное слово может отрицательно влиять на его узнавание и понимание, аграмматизм приводит к ошибкам пони­мания фразы. Во-вторых, недостаточная компетентность ребенка в устной речи может привести к нарушениям способа, выразитель­ности, сознательности чтения. Так, трудности слогообразования и слогослияния, определяющие способ чтения, зависят от сформированности звуко-слогового синтеза. И, в-третьих, нарушения других компонентов чтения могут быть обусловлены неполноцен­ностью психофизиологической (например, неполноценностью ме­жанализаторных взаимодействий) и психологической основой чтения: например, зрительного восприятия, анализа и синтеза, пространственных представлений, объема зрительного восприя­тия, кратковременной памяти, словесно-логического мышления, внимания. В свою очередь, психофизиологические, психологичес­кие и речевые проблемы приводят к более длительным срокам фор­мирования операций чтения, а иногда и к невозможности их фор­мирования без специально организованного коррекционного воз­действия.

В меньшей мере следует обращать внимание на такую характе­ристику чтения, как его темп, особенно на ранних ступенях фор­мирования навыка. Особое внимание скорости чтения следует уде­лять только при условии ее негативного влияния на правильность, выразительность и осознанность чтения.

Объектом внимания логопеда должны стать все трудности и отклонения формирования компонентов чтения, но при анализе симптоматики нарушений необходимо четко дифференцировать причины, лежащие в их основе. Логопедическое воздействие дол­жно быть направлено преимущественно на преодоление наруше­ний чтения, обусловленных речевым недоразвитием, а также несформированностью операций чтения. Но не менее важным явля­ется устранение трудностей чтения, связанных с недостаточностью вербальной и невербальной психической сферы у детей с речевой патологией.

## Общие методические рекомендации к обследованию чтения у детей

Для уточнения структуры дефекта и определения причин, ле­жащих в основе трудностей чтения, необходимо обследовать чте­ние посредством различных проб, включающих использование специально составленных текстов, а также методик для изучения уровня сформированности некоторых операций чтения.

Существует много разнообразных приемов обследования чте­ния у детей, причем их нужно использовать строго дифференци­рованно, в зависимости от уровня владения ребенком навыком чтения, от этапа его формирования, а также в порядке постепен­но возрастающей сложности, начиная с самых элементарных. Это позволит логопеду установить, в чем состоят главные затрудне­ния ребенка.

Детям, которые только начали обучаться, предлагается чтение отдельных букв. Логопед показывает ребенку по одной букве раз­резной азбуки, а тот называет их. Можно использовать варианты шрифта в качестве усложнения задания. Далее логопед предлагает ребенку найти определенную букву среди других. Буквы для узна­вания следует называть в таком порядке, чтобы они соответствова­ли оппозиционным фонемам, например: С-Ш-Ч-Щ-З-Ж-Ц, Р-Л, Г-К и т.д. Обязательно необходимо обращать внимание на темп перекодировки ребенком графемы в фонему и наоборот, стойкость и нестойкость ошибок.

Данная проба уже позволяет логопеду определить, насколько автоматизирована связь между графемой и соответствующей фо­немой, четко ли ребенок воспринимает на слух звуки речи, есть ли у него фонематические или оптические затруднения, мнестические проблемы. Это определяется по характеру ошибок, допускаемых ребенком: замены букв по фонематическому, оптическому сход­ству, иные варианты замен, длительность выполнения проб или невозможность их выполнения.

Далее детям следует предложить чтение слогов. Ребенок, преж­де всего, должен прочитать слоги, включающие соответствующие оппозиционные фонемы: СА-ША, ЗА-ЖА, ЦА-ЧА, РА-ЛА и т.д. Кроме прямых слогов, предъявляются и обратные, а также слоги со стечением согласных. Логопед обращает внимание на возмож­ность слияния звуков в слоговой комплекс, особенно в прямых слогах, а также на наличие у ребенка умения дифференцировать звуки. Данная проба дает возможность логопеду определить сформированность звуко-буквенного синтеза и фонематических обоб­щений.

Следующая проба в оценке навыка чтения — это чтение слов. Вначале детям следует предлагать для чтения самые простые сло­ва, а затем — более сложные по слоговому и морфологическому составу. Необходимо использовать все возможные варианты од­носложных слов: СГС *(дом, мак),* СГСС *(куст, бант),* ССГС *(слон, град),* ССГ *(два, швы),* ГССС *(Омск),* где С — согласный звук, Г — гласный.

Детям предлагаются также различные варианты двусложных слов: с ударением на последнем и на первом слоге *(луна, муха);* со стечением согласных *(шторы, окно);* многобуквенные *(пропуск, дружил).* Затем изучается чтение трехсложных: СГСГСГ *(молоко),* СГСГСГС *(молоток),* СГССГССГ *(перчатки),* ССГССГСГ *(просты­ня)* — и многосложных слов.

Уже на этом этапе можно использовать однокоренные слова, различающиеся морфологическими элементами, которые вы­полняют смыслоразличительную функцию *(рука*—*руки, во­шел*— *вышел).* В процессе выполнения этих заданий следует предложить ребенку подобрать картинку к прочитанному сло­ву, показать соответствующий предмет, нарисовать его, объяс­нить значение или продемонстрировать действие. Данная про­ба дает возможность логопеду оценить техническую и смысло­вую стороны чтения: читает ли ребенок по слогам отрывисто или плавно, читает ли побуквенно или у него сохраняются элемен­ты побуквенного чтения в стечениях согласных или в конце слов *(халат);* читает ли он «механически» или осознанно. Ошибки, отмеченные при выполнении пробы, могут указывать на несформированность у ребенка звуко-слогового синтеза, морфологичес­ких обобщений, навыка слогослияния, навыка целостного вос­приятия читаемого, недостаточный объем зрительного воспри­ятия, на отсутствие умения соотносить прочитанное слово со значением.

Дополнительной пробой может стать задание на выявление навыков зрительного слогоделения слов, что является одним из важных условий формирования умения ориентироваться в любой структуре визуально воспринимаемого слова и, следовательно, основой плавного послогового чтения. Логопед предлагает ребен­ку разделить на слоги печатные слова различной слоговой струк­туры, ориентируясь только на гласную букву, являющуюся грани­цей слога.

Следующий этап в оценке навыка — чтение отдельных предло­жений. При использовании данного приема обследуется способ, правильность, выразительность чтения, а также понимание ребен­ком прочитанного. Анализ последнего осуществляется на основе подбора ребенком к фразе картинки или показа предмета, дей­ствия. Для чтения можно предложить также похожие предложе­ния, различающиеся лексическим и грамматическим оформлени­ем. Например: *Это мой стул* — *Это твой стул* — *Это твой стол; Дай Маше книгу* — *Дай Маше книги; Женя нарисовал машину* — *Женя нарисовала машину.* Для определения сформированности первоначальных элементов выразительности чтения (умения использовать верную интонацию в соответствии с конечными знаками препинания) детям можно предложить прочитать повествовательные, вопросительные и восклицательные предложения различной линейной протяженно­сти. Примеры таких предложений:

а) *Хорошо. Красота! Куда?* Выразительное прочтение таких  
предложений не должно осложняться техническими трудностями.

б) *Как хорошо весной! Ты рад подарку? Вчера шел дождь.*

На этом же этапе можно попытаться определить наличие у ре­бенка лексико-грамматического прогнозирования, являющего­ся важным компонентом чтения. Здесь следует использовать элементарные пробы, включающие «незаконченные предложе­ния »:

1) *В гости к бабушке приехал ....*

*В гости к бабушке приехала ...*. *(Внук, внучка, сестра.)*

1. *В школу идет девоч...*

*В школу идут девоч...*

1. *Ракета лет...*

*Ракеты лет.. .*

Предварительно следует выяснить понимание подобных пред­ложений в устной речи.

На более высоком уровне чтения детям предлагается *чтение специально подобранных текстов.* Они должны отвечать следу­ющим требованиям:

1. содержать как можно больше оппозиционных букв и  
   слогов и слова различной слоговой структуры;
2. соответствовать знаниям ребенка, быть доступными ему;
3. быть небольшими по объему;
4. выражать коммуникацию событий для облегчения их по­нимания и пересказа ребенком;
5. включать диалоги и прямую речь, что позволит осу­ществить анализ сформированности выразительности чтения;

Логопед фиксирует особенности способа чтения (непродуктив­ное — элементы побуквенного чтения, отрывистое слоговое; про­дуктивное — плавное слоговое, плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов, чтение целыми словами и группами слов), а также его правильность. Логопед особое внимание уделяет заменам букв по фонематическому сходству, нарушениям звуко-слоговой структуры, грамматическим ошибкам, как показа­телям несформированности фонематических, морфологических и синтаксических обобщений. Отмечается выразительность: соблю­дает ли ребенок паузы, употребляет ли правильно интонацию, де­лает ли логическое и психологическое ударения, читает ли дос­таточно громко и внятно.

Для оценки понимания прочитанного ребенку могут быть пред­ложены следующие варианты заданий:

1. пересказать прочитанное;
2. разложить серию сюжетных картинок в соответствии с  
   последовательностью событий в прочитанном тексте и,  
   как вариант, пересказать текст с опорой на них;
3. выбрать сюжетную картинку, соответствующую прочи­танному, из ряда предложенных;
4. ответить на вопросы.

Предлагаются вопросы двух типов:

1. отражающие фабулу рассказа;
2. выявляющие понимание смысла прочитанного, что по­зволит выяснить уровень глубины понимания текста ре­бенком.

Можно использовать также специальные тексты с пропущенны­ми или незаконченными словами с целью изучения навыков лек­сико-грамматического прогнозирования. Для облегчения ребенку прочтения логопед может ставить уточняющий вопрос к пропу­щенному слову. Приведем фрагмент такого текста:

**Как бабочка собиралась на бал**

Пригласили бабочку на ... *(Куда?).* Бабочка очень обрадова... . Она полете., домой и стала выбирать самое нарядное... *(В чем бу­дет бабочка красивой на балу?).*

При оценке логопедом чтения текста необходимо установить и темп чтения, но при этом следует обязательно соотнести его с ос­тальными характеристиками чтения.

## Анализ результатов обследования

## и выбор путей коррекционного воздействия

Полученные в процессе обследования навыка чтения резуль­таты следует соответственно оформить, чтобы логопед мог доста­точно ясно представить себе непосредственные причины наруше­ния того или иного компонента или навыка чтения в целом, вы­делить ведущий фактор нарушения, определить необходимость и направление логопедического воздействия. Результаты обследо­вания также необходимо соотнести с особенностями устной речи и письма.

В качестве образца приведем таблицу, которую можно исполь­зовать при анализе нарушений чтения. В данной таблице мы так­же попытались сразу же обозначить возможные причины (рече­вые, психологические, операциональные) трудностей усвоения навыка чтения.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Компонент** | **Симптома гика** | **Примеры и** | **Психологические и** | **Операциональ-** |
| **навыка** | **нарушения чтении** | **количеств** | **речевые причины** | **ные причины** |
| **чтении** |  | **ошибок** | **грудное гей** | **трудностей** |
| 1 | 2 | **3** | 4 | 5 |
| Способ | Побуквениое чтение |  | Несформироваиность | Несформирован- |
| чтения | Послоговое чтение |  | звуко-слогового | пость зрительного |
|  |  |  | синтеза; | слогоделения, навы- |
|  |  |  | недостаточный объем | ка слогослияния. |
|  |  |  | зрительного | навыка целостного |
|  |  |  | восприятия | восприятия читае- |
|  |  |  |  | мого (глобального |
|  |  |  |  | чтения) |
| Правиль- | Замены букв: |  |  |  |
| ность | а) по фонематичес- |  | Недоразвитие фонема- |  |
| чтения | кому сходству |  | тического восприятия. |  |
|  |  |  | фонематического | Не автоматизиро- |
|  |  |  | анализа и синтеза; | вана связь между |
|  |  |  | слабая концентрация | звуком и буквой |
|  |  |  | внимания |  |
|  | б) по оптическому |  | Недостаточность |  |
|  | сходству |  | зрительного анализа |  |
|  |  |  | и синтеза; |  |
|  |  |  | информированность | Нескоординиро- |
|  |  |  | пространственных | вашюсть процес- |
|  |  |  | представлений | сов антиципации |
|  |  | **—** |  | и зрительного |
|  | в) другие виды |  | Недоразвитие звуко- | восприятия |
|  | замен *(а--у, п-с)* |  | буквеппого и слого- |  |
|  |  |  | вого анализа и синтеза |  |
|  | Нарушения звуко- |  |  |  |
|  | слоговой структуры: |  | Недостаточность |  |
|  | пропуски букв; |  | зрительного анализа | Не сформирован |
|  | пропуски слогов; |  | и ешпеза | навык целостного |
|  | добавления букв. |  |  | восприятия |
|  | слогов: |  |  | читаемою |
|  | перестановки букв. |  |  |  |
|  | слогов |  |  |  |
|  | Ошибки угадывания |  | Невнимательность | Нескоординиро- |
|  |  |  |  | ванпость про- |
|  | Повторное |  | Нссформировапность | цессов антиципа- |
|  | считывание. |  | пространственных | ции и зрительного |
|  | пропуск строки. |  | представлений; | восприятия; |
|  | считывание верхней |  | неустойчивость |  |
|  | строки вместо |  | произвольного | Несформироваи- |
|  | нижней, потеря |  | внимания | иость навыка |
|  | строки |  |  | лексико-граммати- |
|  |  |  |  | ческого предви- |
|  | Повторы букв. |  |  | дения |
|  | слогов, слов |  |  |  |
|  | Грамматические |  | Несформироваипость |  |
|  | ошибки: |  | морфологических |  |
|  | нарушение |  | и синтаксических |  |
|  | согласования; |  | обобщений |  |
|  | нарушение |  |  |  |
|  | управления |  |  |  |
| Вырази- | Отрывистое или слит- |  | Недостаточное | Несформирован- |
| тельность | ное чтение. |  | понимание читаемого; | ноетъ навыка |
| чтения | Отсутствие дифферен- |  |  | определения гра- |
|  | циации в использова- |  | Недоразвитие устной | ниц предложения в |
|  | нии пауз (паузы одина- |  | речи | печатном тексте. |
|  | ковой длительности на |  |  |  |
|  | точках и запятых). |  |  | Отсутствие |
|  | Нарушение интонаци- |  |  | ориентации па |
|  | онного оформления |  |  | знаки препинания |
|  | читаемого предложе- |  |  | в процессе чтения. |
|  | ния в соагветлвии с |  |  |  |
|  | конечными знаками |  |  | Несформировап- |
|  | препинания. |  |  | ность навыка |
|  | Неправильное употреб- |  |  | интонационного |
|  | ление логического |  |  | оформления |
|  | ударения. |  |  | предложений в |
|  | Недостаточная гром- |  |  | соответствии с |
|  | кость и внятность при |  |  | конечными знака- |
|  | чтении. |  |  | ми препинания |
|  | Отсутствие эмоцио- |  |  |  |
|  | нального отношения |  |  |  |
|  | к читаемому |  |  |  |
| Сознатель- |  |  |  |  |
| ность чтения: |  |  |  |  |
| а) пересказ | Опускание смысло- |  | Недостаточный объем |  |
|  | вых частей текста; |  | оперативной памяти |  |
|  | непоследователь- |  |  |  |
|  | ность изложения; |  | Фопетико-фонемати- | Несформироваи- |
|  | исключение, добав- |  | ческое и лексико- | пость антиципи- |
|  | ление, искажение |  | гра мм этическое | рующего чтения |
|  | фактов; |  | недоразвитие речи |  |
|  | отсутствие навыков |  |  |  |
|  | самостоятельного |  | Несформированиость | Несформиро- |
|  | воспроизведения |  | структуры мысли- | ванность навыка |
|  | прочитанного; |  | тельной деятельности | вычленения |
|  | отсутствие навыков |  | Несформированность | смысловых частей |
|  | воспроизведения по |  | связной речи | текста (составле- |
|  | вопросам |  |  | ние плана) |
| б) понима- | Непонимание при- |  | Недостаточный объем | Несформиро- |
| ние смысла | чинно-следственных |  | оперативной памяти | ваппость навыка |
| прочитан- | отношений; |  |  | соотнесения |
| ного |  |  |  | отдельных |
|  | непонимание времен- |  | Фонетико-фопема- | отрезков текста |
|  | ных отношений; |  | тическое и лексико- | друг с другом |
|  |  |  | грамматическое |  |
|  | трудности вычле- |  | недоразвитие речи | Несформировап- |
|  | нения из текста |  |  | иость семанти- |
|  | повой информации; |  |  | ческих диффереп- |
|  |  |  | Недоразвитие | цировок |
|  | трудности в выделе- |  | словесно-логического |  |
|  | нии главной мысли |  | мышления |  |
|  | произведения |  |  |  |
| Скорость | Медленный темп |  | Аналитический тип | Несформирован- |
| чтения | чтения |  | внд | ность антиципи- |
|  |  |  |  | рующего чтения |
|  | Быстрый темп |  | Небольшой объем зри- |  |
|  | чтения, нарушаю- |  | тельного восприятия | Не сформирован |
|  | щий правильность |  |  | навык целостного |
|  | и осознанность |  | Синтетический тип | восприятия |
|  | чтения |  | ВНД | читаемого |

Анализ таблицы показывает, что одна и та же причина может определять отклонения в формировании различных компонентов чтения, т.к. они взаимосвязаны между собой. Например, недораз­витие фонематических обобщений может привести и к послоговому чтению на более поздних этапах формирования навыка, и к ошибкам на замены букв по фонематическому сходству, и к нару­шениям звуко-слоговой структуры, и к трудностям понимания.

Но в то же время эти нарушения могут усугубляться причина­ми другого порядка (психологическими и операциональными). Так, причиной нарушения формирования продуктивных способов чтения традиционно считают недостаточную сформированность звукового и слогового синтеза. Но не менее важную роль в этом играет и объем зрительного восприятия, который определяется уровнем развития симультанных процессов. Наши исследования позволили выявить определенную зависимость между объемом зрительного восприятия и способом чтения у учащихся школы для детей с ОНР. Для преобладающего количества учащихся, даже 3-4-х классов, имеющих недостаточный объем зрительного вос­приятия, характерно либо послоговое чтение, либо слоговое с пере­ходом на целостное чтение коротких слов, соответствующих слогу. По мнению некоторых исследователей (Л.Е. Журова, М.Б. Мирианашвили), что совпадает и с нашими наблюдениями, несмотря на длительную работу по слоговому анализу и синтезу в устном плане, у детей возникают специфические для чтения трудности при переходе к графической системе языка. Поэтому причиной непро­дуктивных способов чтения может стать неумение этих детей ори­ентироваться в печатном слове и определять визуально границы и количество слогов в нем, ориентируясь на букву, обозначающую гласный звук.

Следует отметить, что логопедическое воздействие должно осу­ществляться в том случае, если преобладают причины речевого плана в сочетании с психологическими и операциональными. Если же нарушения чтения обусловлены преимущественно психологи­ческими причинами (невнимательностью, низким уровнем памя­ти, мыслительной деятельности и т.д.), то такие варианты откло­нений не входят в сферу деятельности логопеда.

Основными направлениями коррекционного воздействия лого­педа в преодолении трудностей чтения должны стать следующие:

1. Развитие фонематических, морфологических и синтаксичес­ких обобщений в зависимости от уровня и особенностей недораз­вития устной речи детей (фонетико-фонематическое или общее недоразвитие речи; преобладание фонетико-фонематических, лексико-грамматических или семантических нарушений при ОНР). Данная работа может осуществляться в основных моментах по той же схеме, что и при устранении нарушений письма.
2. Развитие психических функций, необходимых для овладе­ния навыком нормального чтения.
3. Формирование операций чтения.

**Литература**

*Алтухова ТА.* Коррекция нарушений чтения у учащихся на­чальных классов с трудностями в обучении. — Белгород: Изд-во Белгор. Гос. Ун-та, 1998.

*Бугрименко ЕА., Цукерман ГА.* Чтение без принуждения. — М., 1993.

*Егоров Т.Г.* Психология овладения навыком чтения. — М., 1953.

*Лалаева Р.И.* Нарушение процесса овладения чтением у школь­ников. — М.: Просвещение, 1983.

# ГЛАВА VII. ОБСЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ЗАИКАНИЕМ

Заикание у детей — это форма речевой патологии, основу кото­рой составляет нарушение вербальной коммуникации. Изучение данной речевой аномалии, как правило, осуществляется клиничес­кими, физиологическими, психологическими и психолого-педаго­гическими методами. В данной главе представлены приемы пси­холого-педагогического изучения младших школьников, страда­ющих заиканием. Изучение заикания с данных позиций проводи­лось в течение длительного времени в лаборатории логопедии ИКП РАО под руководством Р.Е. Левиной (Н.А. Чевелева, А.В. Яс­требова, С.А. Миронова, Г.Г. Воронова и др.). Накоплен обширный материал, характеризующий специфику коммуникативной дея­тельности заикающихся детей дошкольного и младшего школьно­го возраста.

Такие проявления заикания, как прерывистость речи, наруше­ния темпа и ритма, запинки, паузы, повторения отдельных звуков, слогов, слов, а в особо тяжелых случаях — судорожные движения и сопутствующие действия достаточно очевидны и фиксируются как специалистами, так и родителями заикающихся детей. Вмес­те с тем, поскольку проявления заикания зависят от внешних и внутренних (личностных) факторов, которые в одних случаях могут усугубить, а в других — смягчить проявления дефекта, воз­никает необходимость в разработке приемов, выявляющих специ­фику овладения заикающимися детьми устной речью, письмом, чтением.

Применение целенаправленных приемов обследования дает информацию, необходимую для построения оптимального коррекционного воздействия.

Обследование заикающегося школьника обычно состоит из двух этапов: сбор и анализ предварительных данных о ребенке (опрос родителей, характеристика, составленная учителем) и все­стороннее обследование речевой деятельности.

## Беседа с родителями

Предлагаемая ниже схема опроса родителей позволяет полу­чить представление о семье (возрасте, образовании, профессии ро­дителей), сведения об условиях и методах воспитания ребенка, анамнестические данные о нем (физическое и психическое разви­тие, развитие речи), а также выявить своеобразие поведения ребен­ка, его характерологические особенности, интересы, увлечения, сильные и слабые стороны личности, а также установить (по мере возможности) время появления заикания и предполагаемые при- чины: его течение, изменения в проявлении заикания в зависимо­сти от различных внутренних и внешних условий.

Во время опроса фиксируется состояние речи родителей, учи­тывается их контактность, манера поведения. В беседу вовлекают­ся совместно (или поочередно) все родственники, пришедшие с ребенком на консультацию.

### Примерная схема опроса родителей заикающегося ребенка

*Анамнестические сведения (со слов матери):* течение бе­ременности, роды (срок, степень тяжести, хирургическое вме­шательство, ребенок родился здоровым, в асфиксии и т.п.). Бо­лезни, перенесенные ребенком до года (экссудативный диатез, пневмония, диспепсия, желтуха, заболевания нервной системы и пр.). Сон ребенка, аппетит. С какого времени опрятен (явле­ния энуреза).

*Семья:* состав семьи; состояние речи членов семьи; отношения взрослых между собой. Методы воспитания в семье: отношение взрослых к ребенку: кто является главным воспитывающим ли­цом; кого ребенок всегда слушается; к кому ребенок особенно при­вязан.

*Характеристика раннего периода жизни ребенка*

Ход развития речи: первые слова (в каком возрасте), начало фразовой речи (и особенности ее формирования в раннем возрасте).

Стимулировалось ли развитие речи ребенка: как часто и в ка­ком объеме читалась детская литература, подбирались ли ребен­ку художественные произведения по возрасту или без учета его; с какого возраста разучивали с ребенком стихи, как много он их знает, какие именно и т.д.

Заставляли ли ребенка публично выступать с чтением стихов, где именно, перед кем. Как ребенок реагировал на предложения выступать перед «аудиторией».

Имело ли место раннее обучение грамоте, счету.

*Характерологические особенности ребенка:*

а) беспокойный, легко возбудимый, реактивный, излишне  
медлительный, застенчивый, впечатлительный, каприз­ный, упрямый, раздражительный; поведение правиль­ное, неорганизованное, демонстративное; быстро утомля­ем, истощаем;

б) степень самостоятельности в усвоении навыков (какого  
рода затруднения испытывает при формировании различ­ных навыков);

в) отношение к игрушкам (любит играть, играет охотно и  
довольно продолжительное время, часто меняет игруш­ки, быстро к ним охладевает);

г) мера самостоятельности ребенка в организации игры  
(предпочитает играть один, с детьми младшего возраста,  
только со взрослыми);

д) контактность (как вступает в общение — легко или труд­  
но, избирательность в общении);

е) особенности адаптации к новой обстановке; жизнерадо­стен, доброжелателен, негативен.

***Время проявления заикания:*** когда родители заметили первые «сигналы» нарушения речи; интерпретация родителями причин возникновения заикания; реакция родителей на появление у ре­бенка заикания (повышенная тревожность родителей, ребенку внушается, что он болен и пр.); меры воздействия, предпринятые родителями до обращения в специальные учреждения.

***Как протекает заикание:*** стабильно, постепенно усиливается с возрастом, волнообразно — то улучшается, то ухудшается.

***Периоды обострения заикания:*** ситуация, усиливающая про­явление заикания; в каких формах речи заикание проявляется наиболее интенсивно.

Что изменилось с появлением заикания? Как изменился харак­тер ребенка? Как ребенок **относится к своему дефекту:** ощущает его, реагирует ли и каким образом?

Где ребенок консультировался до настоящего времени; зани­мался ли с логопедом; результаты занятий, сроки; как выполня­лись рекомендации в семье.

Помимо вышеизложенных, в беседе с родителями школьников, страдающих заиканием, рассматриваются следующие вопросы:

1. как заикающийся ребенок **адаптировался к условиям  
   учебной деятельности;** отмечались ли изменения (и ка­кие именно) в состоянии речи ребенка, начиная с первых шагов обучения;
2. когда **заикание усилилось;** препятствует ли оно в данный  
   момент устным высказываниям ребенка в классе, препят­ствует ли участию заикающегося в общественной жизни школы;

как ребенок успевает по всем предметам (причина отста­вания, характер ошибок в письменных работах по рус­скому языку и математике); как протекает подготовка домашних заданий.

Последний вопрос требует более подробного раскрытия. Нас должна интересовать мера самостоятельности, проявленная ребен­ком: часто ли обращается за помощью, откладывает подготовку уроков до прихода родителей, не садится за уроки, пока ему не напомнят об этом и т.д., а также выполняет ли уроки самостоя­тельно, настойчив ли в достижении цели задания или выполняет заданное небрежно, торопится, лишь бы отделаться.

Требуют ли родители от ребенка переделать работу, имеющую большое число ошибок или небрежно оформленную? Может ли результат переделки быть еще хуже первоначального варианта?

Как ребенок относится к приготовлению устных заданий по  
разным предметам: пересказывает ли текст вслух себе, родителям  
или удовлетворяется тем, что только прочитывает задание, не пе­ресказывая, иногда заданный текст готовит перед уроками, во вре­мя перемены и пр.

Важно выяснить, какими навыками самоконтроля владеет ре­бенок: замечает ли недостатки содержания устного высказывания; умеет ли самостоятельно находить ошибки в письме — орфографи­ческие («на правила»), ошибки по невниманию и т.д.

Есть ли у ребенка определенные обязанности, которые он вы­полняет дома? Как он относится к этим обязанностям (и к разде­лению их между братьями и сестрами)?

Имеются ли дополнительные нагрузки (музыкальные занятия, иностранный язык)? Как относится к занятиям спортом: увлека­ется определенным видом спорта; равнодушен к спортивным заня­тиям; успевает ли на уроках физкультуры.

В процессе обследования приведенный перечень вопросов может дополняться. Но опрос должен быть максимально развернутым в целях выявления особенностей, характеризующих личность заи­кающегося **ребенка** (как в более раннем периоде развития, так и в школьном возрасте), и обстоятельств, способствующих усугубле­нию дефекта.

При анализе факторов, влияющих на развитие заикания, су­щественное значение имеет и характеристика, составленная на ребенка учителем. В целях получения необходимых сведений учителю также предлагается перечень вопросов. Полученный от него материал позволит выяснить состояние речи заикающегося школьника в учебной обстановке и особенности его учебной дея­тельности.

### Примерная схема характеристики

1. Успеваемость. Успехи и трудности (в обучении, освоении  
содержания учебных предметов).

Организованность. *Темп общей и учебной деятельности.*

Качество выполнения и оформления учебных заданий (включая письменные работы, повседневные и проверочные), мера самосто­ятельности в исправлении допущенных ошибок.

Состояние учебных умений: внимание к объяснению учителя; ориентировка в задании; планирование и контроль своей учебной деятельности.

Как реализуются возможности ребенка в учебной деятельно­сти.

Особенности внимания, памяти.

**2. Особенности речевого поведения** заикающегося ребенка в  
классе: постоянно стремится к ответу или же не принимает участия в общей работе класса.

*Ответная реакция,* свойственная ребенку: мгновенно отвеча­ет на вопрос (иногда не дожидаясь окончания вопроса) или же долго готовится к ответу и т.п.; как общается со сверстниками вне класса (на переменах, во время прогулок, экскурсий и т.п.).

**3. Состояние устной речи ребенка.** Выраженность проявления  
дефекта в разных ситуациях на уроке: в устных ответах у доски, с  
места и т.д.

В каких *высказываниях заикание проявляется с наиболь­шей интенсивностью:* в коротких ответах; в развернутых мо­нологических высказываниях; в ответах, требующих обобще­ния, доказательства. Реакция на неблагоприятную обстановку в классе, присутствие посторонних на уроке, оценки, неудачи, конфликты.

Состояние речи ребенка в *процессе общения* с учителем на уро­ке, перемене, во внеклассной обстановке.

1. **Участие в общественной жизни класса.**
2. **Интересы ребенка, увлечения.**
3. **Индивидуальные проявления характерологических особен­ностей** (положительные, отрицательные).

Сведения, полученные в результате опроса родителей, и данные характеристики, составленной учителем, сопоставляются с пока­зателями непосредственного обследования ребенка.

## Особенности вербальной коммуникации и личности заикающегося школьника, выявляемые в процессе беседы

Анамнестические сведения представляют собой первичные дан­ные о заикающемся школьнике. Но основной материал, характеризирующий индивидуальные особенности личности и речевой деятельности заикающегося в целом, обследующий получает в **ходе беседы с ребенком.** Цель беседы состоит, главным образом, в выявлении у заикающихся детей умений и навыков общения и речевого поведения.

Создавая ситуации общения с различной степенью эмоциональ­ной напряженности, обследующий выясняет устойчивость заика­ющегося к изменяющейся обстановке общения, умение регулиро­вать свое речевое поведение в диалоге. Диалог позволяет опреде­лить, есть ли у заикающегося самостоятельно выработанные при­способления к возникающим трудностям вербальной коммуника­ции и какие именно.

Одним из способов усложнения условий, в которых протека­ет деятельность общения, является **варьирование темы разго­вора.** Известно, что тема разговора вызывает у заикающихся школьников различное эмоциональное отношение: оно может быть нейтральным, положительным, отрицательным. Каждое из упомянутых состояний отражается в речи заикающихся, уменьшая или усиливая проявление дефекта. Так, вопросы, зат­рагивающие круг интересов ребенка, его впечатления нейтраль­ного или эмоционально-положительного характера, как прави­ло, не приводят к усилению заикания. К числу их относятся сле­дующие:

1. Как ты к нам добрался, на чем ты ехал?
2. Понравился ли тебе наш город (если ребенок приезжий)?
3. Что именно понравилось?
4. Где ты успел побывать.
5. Что оставило наиболее яркое впечатление?
6. Как выглядит твой класс, школа?
7. Как ты организуешь свой день; когда встаешь, делаешь  
   ли зарядку?
8. Чем занимаешься после школы?
9. Кто твои друзья?

Как ты проводишь свой досуг, каковы твои интересы, ув­лечения (во что играешь, увлекаешься ли чтением книг  
и т.д.)?

1. Занимаешься ли спортом и каким именно?
2. Ходишь ли в кино, театр?
3. Что ты смотрел за последнее время в кино, театре, по те­левизору? Что тебе понравилось? И т.п.

В противоположность названным выделяется **группа вопросов, наиболее часто вызывающих у заикающих состояние эмоциональ­ной напряженности, усиливающих интенсивность проявления заикания.** Прежде всего это вопросы, касающиеся учебной дея­тельности (выяснение успехов в освоении учебной программы и уровня притязаний). При этом, если ученик имеет хорошие оцен­ки, задаются вопросы такого характера:

1. Кто из твоих товарищей занимается более успешно и по  
   каким предметам?
2. Считаешь ли ты, что учишься ниже своих возможностей?  
   Если так, то почему? И т.п.

К вопросам такого же рода относятся и касающиеся участия ребенка в жизни класса (распределение обязанностей между одно­классниками, выборы на общественную должность и пр.), а так­же **выявляющие самооценку.**

К ним примыкают вопросы, касающиеся мнения ребенка о со­стоянии собственной речи: как оценивает свою роль в беседе; где говорит лучше — дома, с товарищами, в школе; какие речевые затруднения возникают на уроках во время подготовленного отве­та: при ответе на внезапный вопрос, при ответе с места, у доски? Какова реакция на требования учителя ускорить ответ, на некор­ректные замечания по поводу содержания ответа, на недооценку учителем возможностей ребенка?

Коммуникативные затруднения у заикающихся могут возник­нуть и в том случае, если беседа коснется занятий с логопедом, а также самостоятельной работы по исправлению речи (мера соб­ственных волевых усилий: систематичность в работе, настойчи­вость в достижении успеха, цели и т.п.).

В ряде случаев усиление заикания провоцируется вопросами, которые касаются взаимоотношений в семье, разделения обязан­ностей между детьми (старшими — младшими): считает ли ребе­нок разделение обязанностей справедливым; есть ли у ребенка постоянные обязанности, или он эпизодически помогает своим родным; как удовлетворяются его желания (выполняются тотчас же или, напротив, ему ничего не позволяют).

Таким образом, вводя заикающегося ребенка в разные эмоцио­нальные состояния, обследующий получает представление **о фак­торах, способствующих усилению заикания** в каждом индивиду­альном случае.

В качестве примера остановимся на фрагменте протокольной записи обследования (Андрей К., 4 кл.), которая иллюстрирует индивидуальную реакцию ребенка на изменение темы разго­вора.

Вопросы, касающиеся интересов Андрея К. вне школы, не вы­зывают особых затруднений. Мальчик охотно и подробно расска­зывает о сделанной им модели самолета, о собранных марках.

Как только обследующий меняет тему беседы, характер обще­ния меняется:

1. Кто в классе лучше всех учится?
2. По всем предметам?.. Ну это... Эдик...
3. Так он хорошо учится по всем предметам?
4. Нет, по русскому он впереди, а по математике не знаю...
5. Еще есть в классе хорошие ученики?
6. Есть отличница... Хорошо по русскому языку... по матема­  
   тике... не знаю.
7. Учителя отмечают твои успехи в математике или в русском  
   языке?
8. Ну... она говорит... что... что по русскому ну... ты должен  
   написать хорошо контрольную... (Эта фраза вызывает у ученика  
   большие затруднения, он краснеет, отвечает с большими паузами,  
   интенсивность заикания возрастает.)

Мальчик эмоционально реагирует на все, что связано с непол­ной реализацией его возможностей. Возникающее под воздей­ствием изменения темы разговора эмоциональное напряжение де­зорганизует высказывание и усиливает проявление речевого де­фекта.

Изменения эмоционального состояния и, соответственно, вы­раженности заикания привносятся также **вариативностью пси­хологического фона беседы. Он** может быт нейтральным, когда обследующий спокойно, без особых эмоций проводит диалог; эмо­ционально-положительным — когда обследующий одобрением стимулирует высказывания ребенка; эмоционально-отрицатель­ным — когда обследующий несколько обостряет обстановку, тон его становится более требовательным, он просит ускорить темп ответов и т.д.

На эмоциональное состояние ребенка определенное влияние оказывает требование **перестроить высказывание,** изменив его цель и задачи. Таким образом, эмоциональное напряжение возни­кает и при введении в беседу различных помех, отвлекающих моментов, что свидетельствует о повышенной чувствительности заикающегося ребенка к обстановке общения.

Каждое из названных средств, варьирующих ход диалога, мо­жет быть использовано как отдельно, так и в совокупности. От обследующего требуется известная гибкость в организации диа­лога и соответствующая ориентировка в использовании упомяну­тых средств. Это определяет и всю **тактику процедуры обследо­вания.**

При обследовании заикающегося обычно первыми задают так называемые анкетные вопросы, имеющие нейтральную окраску *(Как тебя зовут? Где ты живешь? В какой школе учишься?* И т.д.). Если же подобные вопросы **вызывают индивидуальные коммуникативные затруднения,** препятствующие дальнейшему свободному развитию диалога, то ребенку можно предложить **не­вербальное, доступное, имеющее занимательную форму задание,** результат выполнения которого может быть представлен с помо­щью показа. Обычно после предъявления одного - двух подобных заданий у ребенка снимается напряжение и он более свободно включается в процесс устного общения.

По следам каждого раздела обследования проводится **анализ полученных фактов.** Цель анализа — выявить уровень сформированности навыков общения и проследить устойчивость их в разных ситуациях, связанных с введением заикающегося учащегося в различные эмоциональные состояния.

При этом фиксации подлежат:

1. сохранность замысла высказывания, логичность и после­  
   довательность развертывания его содержания, особенно­  
   сти актуализации языковых средств;
2. манера общения, проявляющаяся в индивидуальных  
   особенностях общего и речевого поведения: начинает  
   ли заикающийся школьник отвечать на вопрос, не дос­лушав его, перебивает ли собеседника встречным воп­росом, общается легко, непринужденно или с трудом — долгое время молчит, затем начинает отвечать одно­  
   сложно;

проявляет ли в разговоре самостоятельность или постоянно ждет одобрения от родителей, обследующего;

— проявляет ли инициативу в общении, умеет ли активно

и убедительно отстаивать свою точку зрения. Обобщаются и все данные, относящиеся к **личностным реакци­ям ребенка** на процесс общения, а именно: как реагирует на не­удачный ответ, на негативную оценку обследующим его деятель­ности и речи (повышением эмоциональной напряженности, дезор­ганизующей речевое высказывание, или умением собраться и эф­фективно продолжать работу); как быстро истощается в разгово­ре, устает; говорит ли об этом или скрывает усталость; проявляет сдержанность в оценке собственной личности или демонстрирует повышенный уровень притязаний.

## Особенности деятельности

Исследованиями в области психологии эмоций доказано, что возникающая вследствие различных внутренних и внешних фак­торов эмоциональная напряженность проявляется как в речи, которая «выдает» существенную информацию о степени эмоцио­нального напряжения, так и во внеречевой деятельности.

В связи с этим в ходе обследования заикающимся школьникам предъявляются специальные задания (включая задания, состав­ленные на материале школьной программы). Цель данного вида обследования — установить степень влияния состояния эмоцио­нальной напряженности на продуктивность внеречевой деятельно­сти заикающихся учащихся, меру проявления их волевой актив­ности в учебной деятельности. При этом важно также определить колебания интенсивности заикания (усиление или уменьшение его) в зависимости от уровня сложности заданий и условий, в ко­торых они выполняются.

Суть одних заданий состоит в нахождении отличительных при­знаков двух объектов. Другие задания связаны с поиском опреде­ленной закономерности в сравниваемых объектах. Причем если в первом случае достаточно выделить значимые детали, то во втором необходимо представить доказательство обнаруженной закономер­ности. Помимо этого в обследовании используют разнообразные задания на конструирование.

Например, учащемуся предлагается рассмотреть изображения двух домиков, каждый из которых сложен из тринадцати спичек (палочек). По инструкции ребенок должен сложить сначала до­мик с опорой на первый рисунок, а затем переложить три палоч­ки так, чтобы получился домик, изображенный на втором рисунке. Обычно первое задание выполняется легко. Выполнение вто­рого задания часто вызывает затруднения. Введение дополни­тельной трудности (условие, по которому можно переложить только три палочки) либо мобилизует ребенка на активные поис­ки решения, либо приводит к разладу тех или иных звеньев дея­тельности, либо вызывает аффективную реакцию и отказ продол­жать работу.

В ходе обследования детям предлагают также и сложные мно­гокомпонентные задания, выполнение которых требует соблюде­ния строгой последовательности. Нужно, к примеру, расшифро­вать слово, состоящее из восьми букв. Дается изображение не­скольких предметов, в названиях которых содержатся отдельные буквы. Из них нужно составить искомое слово. Порядковый номер каждой из букв обозначен соответствующей цифрой. Подобное задание требует двойной перешифровки.

В процессе выполнения таких заданий исследуется способность ребенка **к** организации систематизированного поиска, а также выявляются возможности словесного описания ребенком своей деятельности.

Чтобы получить наиболее полное представление об индивиду­альных особенностях деятельности и поведения заикающихся школьников, в ходе обследования целесообразно предлагать им и задания, сконструированные на программном материале ведущих предметов (математика, родной язык). Рассмотрим конкретные примеры.

1. Предлагается карточка-схема, включающая набор различ­ных геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, прямоу­гольник).

Задание: в середине листа бумаги обведи по трафарету круг; над ним начерти треугольник; справа от треугольника начерти квадрат; слева от треугольника начерти прямоугольник.

Вопросы к заданию:

1. назови фигуру, расположенную над кругом;
2. какая фигура расположена справа от треугольника;
3. назови фигуру, расположенную слева от треугольника;
4. какая фигура расположена между квадратом и треуголь­ником;
5. где расположен квадрат?
6. Круг, внутри которого расположены буквы

Задание: составь как можно больше слов, читая буквы вна­чале по часовой стрелке, потом — в направлении против часовой стрелки.

Вопросы к заданию:

1. сколько всего слов ты составил;
2. назови слова, начинающиеся с согласной буквы;
3. сколько получилось слов, состоящих из одного слога; из  
   трех слогов? И т.д.

Подобные задания можно усложнять путем использования неречевых и речевых средств. Например, в первом задании — увеличить количество фигур, которые в то же время могут быть разного цвета и разного размера. Можно при предъявлении того или иного задания допустить намеренные оговорки или лими­тировать выполнение заданий определенным отрезком времени и т.д.

Материал, полученный в результате проведения заданий, ана­лизируется по следующим параметрам:

1. **характеристика процесса работы:** выбор операций, установление их последовательности;
2. состояние **психофизиологических процессов:** устойчи­вость внимания, способность к переключению, умение производить целенаправленный поиск, преодолевать встречающиеся в ходе работы трудности, общая продук­тивность;
3. особенности **построения высказываний,** характеризую­щих производимые действия и все задание в целом (раз­  
   личные по сложности высказывания — от простого до обобщений, доказательств);
4. влияние на эффективность выполнения задания внешних  
   условий, личностных факторов.

Кроме того, обследующий должен выяснить, как ребенок **орга­низует собственную деятельность,** а именно:

1. как знакомится с инструкцией (читает бегло, поверхно­стно, при выполнении задания оказывается необходимым вторичное обращение к ней);
2. как начинает выполнять задание: уверенно, быстро; мед­  
   ленно, неуверенно ориентируется; хаотично переключается с одного объекта на другой;

как сообщает результаты своей работы: импульсивно,  
дает первый пришедший в голову более или менее подхо­дящий ответ; длительно готовится к ответу, сомневаясь в правильности его или не желая получить отрицатель­ную оценку обследующего;

— на каком этапе деятельности ребенку оказывалась по­мощь: при знакомстве с инструкцией; по ходу выполне­ния задания; в процессе сообщения результатов деятель­ности; в чем состояла помощь (в организации внимания при знакомстве с инструкцией; в общей стимуляции де­ятельности и пр.).

## Особенности письма и чтения

Анализ письменных работ заикающихся школьников обнару­живает довольно разнообразные ошибки: нарушения начертания букв, их пространственного расположения; ошибки, обусловлен­ные недостаточным усвоением правил орфографии, пунктуации. На этом пестром и колеблющемся фоне стабильно выделяются определенные ошибки.

Остановимся на ряде примеров, заимствованных из письма за­икающихся учащихся: «Слон ухавивал *(ухаживал)* за ребенком» (Оля К., 3 кл.); «Хохотники *(охотники)* говорят...» (Толя С, 4 кл.); «Мальчик подал нам знамк *(знак)»* (Сережа Л., 7 кл.) и др.

Данные нарушения проявляются в письме заикающихся не­однозначно, то в сочетании с другими ошибками, то превалируя над ними.

В процессе самопроверки указанные недочеты не всегда попа­дают в поле зрения учащихся, более того — они могут оставаться вне контрольных действий продолжительное время.

Свойственные заикающимся детям в одних случаях поспеш­ность, опережающая планирование деятельности, в других — по­ниженная способность к переключению, «застреваемость», а так­же быстрое снижение работоспособности приводят нередко к раз­нообразным **нарушениям** структуры записываемого слова.

Так, в одних случаях наличие и характер ошибочных проявле­ний свидетельствуют о **нервной** перегрузке заикающихся, вызван­ной сложностью самого задания (особенно контрольного), несовпа­дением собственного темпа письма с общим рабочим темпом класса и пр., в других — о **повышенной** чувствительности к эмоциональ­но сбивающим воздействиям, когда под влиянием даже довольно слабых эмоциональных факторов у ребенка возникает напряжение, снижающее эффективность выполняемой деятельности.

Анализируя письмо заикающихся учащихся, нельзя не обра­тить внимание на имеющие место **исправления, зачеркивания. (В** анализ не включаются поправки, относящиеся к недостаткам пра­вописания.) Действуя импульсивно, заикающиеся учащиеся не­редко допускают ошибки, которые сами же корректируют по ходу написания. Обратимся к отдельным примерам: *«Во (вро) второй карман...»* (Костя Б., 3 кл.). *«Как я хотел провести (ев) свой выходной день»* (Андрей К., Зкл.).

*«Он (дд) бежал и бежал»* (Сережа С, 4 кл.). *«Вот (тер) первый цыпленок юркнул в трубу»* (Андрей Н., Зкл.).

При обследовании заикающихся нужно обратить особое внима­ние на состояние письменных работ, выполненных учащимися в ходе повседневной учебной деятельности. Конкретный материал может быть представлен тетрадями по русскому языку, истории, математике, природоведению, «Дневниками наблюдений», а так­же специальными заданиями. Тетради являются своего рода «ре­активом» для выявления недочетов в случае их отсутствия в спе­циальных заданиях.

Таким образом, в процессе анализа **письменных работ** учиты­вается характер следующих **специфических** проявлений:

*разнообразные погрешности* в оформлении письменных ра­бот, когда в пределах одного текста имеются многочислен­ные зачеркивания, исправления, добавления и т.д.; *своеобразие «пускового» момента* выполнения задания (не­однократные попытки передать название работы, переделан­ные первоначальные слова, предложения); *недочеты, свидетельствующие о несформированности регуляторных процессов:* ошибки, характеризующиеся предвосхищением последующих букв, персеверацией ра­нее написанных, а также недописывание слов, пропуски букв и т.д.

Орфографические ошибки не включаются в анализ, поскольку они претерпевают изменения в процессе обучения. Однако учиты­вается общий фоношибок, с тем чтобы определить, в какой степе­ни недочеты, свойственные заикающимся, коррелируются с ошиб­ками на правила правописания.

Громкое чтениезаикающихся учащихся также характеризует­ся рядом специфических особенностей. Остановимся на отдельных примерах.

Чтение Ани Н. (3 кл.) сопровождается заиканием, отмечает­ся много ошибок «угадывающего» характера («кто» вместо «кот», «почему получила» вместо «конечно пошутила» и т.п.). Иная картина возникает при предъявлении *более простого тек­ста.* Положительное воздействие оказывает *установка* на чет­кое, выразительное, понятное окружающим чтение: чтение ста­новится более плавным, уменьшается количество запинок и ошибок.

Андрей Л. (4 кл.) читает с большим напряжением, наблюдает­ся «эмбол» («т», «вот»). Темп чтения быстрый, пропускает слова, теряет строчки.

Обследующий, обращаясь к ребенку, отмечает в его чтении *по­ложительные моменты, выразительную интонацию,* но просит *изменить темп.* Создается *ситуация благожелательного отно­шения.* При повторном чтении указанные недостатки не отмеча­ются, мальчик самостоятельно исправляет ошибки, но к концу чтения усиливается заикание, подряд в нескольких словах ребе­нок нарушает ударение, что свидетельствует о его быстрой истощаемости.

Чтение Иры 3. (4 кл.) в момент обследования протекает без особых осложнений. *Обследующий прерывает чтение,* с тем что­бы похвалить девочку. Следует адекватная реакция. Но при этом создается ситуация, обратная ожидаемой. Девочка долго не может продолжать чтение, и весь дальнейший процесс сопровождается усилением заикания.

Данные наблюдения показывают, как меняется состояние чтения заикающихся в зависимости от ряда моментов: приме­нения текстов *различной сложности;* варьирования установок (четкое, выразительное чтение; изменение темпа чтения), а так­же позволяют проследить *индивидуальные реакции на помехи* (неожиданное прерывание чтения и пр.).

Обследование состояния чтения заикающихся учащихся на­правлено на выявление:

количества запинок в момент чтения;

особенностей протекания акта чтения в различных ситуа­циях;

характера специфических ошибок, возникающих при чте­нии (персеверации, пропуски букв, слогов, слов и т.п.).

Таким образом, письмо и чтение, являясь высокоорганизован­ной произвольной деятельностью, выступают при обследовании заикающихся в качестве одного из диагностических критериев. В процессе обследования накапливается материал, характеризую­щий индивидуальные возможности саморегуляции заикающихся школьников, особенности индивидуальных реакций и своеобразие коммуникативных затруднений.

Результаты обобщения всех материалов обследования позволя­ют определить наиболее адекватные для каждого конкретного слу­чая направления коррекционного воздействия в общей системе специального обучения.

## Определения типа логопедического учреждения

Основным показателем при этом является, во-первых, интен­сивность и стабильность проявления заикания на протяжении всего обследования; во-вторых, уровень лингвистического раз­вития.

При наличии выраженного заикания, а также в случаях заика­ния у детей, имеющих недоразвитие речи, коррекцию дефекта целесообразно осуществлять в условиях школы V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи (соответственно во II или I отде­лении школы).

В случаях менее выраженного заикания (при нормальном уро­вне развития речевых средств) логопедическая помощь оказыва­ется на логопедических пунктах при общеобразовательных шко­лах.

В общей картине дефекта особую значимость приобретают сле­дующие индивидуальные признаки:

1. особенности речевого общения в различных ситуациях;
2. своеобразие деятельности: особенности вхождения в деятельность; устойчивость и темп ее; способность к пере­ключению, к воспроизведению ряда элементов, общая ра­ботоспособность;
3. уровень развития языковых средств.

Установлено среди заикающихся детей младшего школьного возраста следующее соотношение: примерно в 75% случаев сформированность языковых средств заикающихся детей не отличает­ся от общепризнанной нормы, а в 25% — заикание сопровождает­ся отклонениями в развитии языковых средств. Характерным для этих случаев является позднее начало речи с последующим замед­ленным накоплением лексических и грамматических средств язы­ка, фонематических представлений. Объединяя заикающихся учащихся в ту или иную группу, не­обходимо помнить, что **выраженность** данных **индивидуальных особенностей** может быть различной как по интенсивности прояв­ления, так и по качественной их характеристике (в плане их со­четаемости).

Знание **специфических особенностей** речевой и внеречевой де­ятельности заикающихся школьников **позволяет** не только выделить **основные направления коррекционного воздействия,** но и организовать **пропедевтическую** работу по предупреждению реци­дивов.

Изложенный материал частично может быть использован учи­телями общеобразовательной школы при осуществлении индиви­дуального подхода **к** заикающимся учащимся и оказании помощи детям с повышенной чувствительностью и низкой адаптивностью к условиям учебной деятельности в классе.

## Схема логопедического и психолого-педагогического обследования заикающихся учащихся

**1. Анамнестические и паспортные данные**

Фамилия, имя, отчество

Год рождения (число, месяц).  
Школа, класс

Домашний адрес, телефон

Успеваемость (к моменту обследования).

Состояние слуха

Состояние зрения.

Заключение психоневролога (заикание невротическое, неврозоподобное) , .

В какие логопедические учреждения обращались, с каким ре­зультатом

**Данные о ходе развития речи:**

первые слова, фразовая речь (в каком возрасте), в каких услови­ях формировалась речь (ребенок воспитывался дома, в детском саду  
**с** круглосуточным или с дневным режимом, в детском доме), форсировали ли родители развитие речи

Как шло развитие речи после появления первых фраз (медленно, нормально, убыстренной

На каком (каких) языке(ах) общается ребенок

**2. Общая характеристика речи**

Степень сформированности звуковой и лексико-грамматической сторон речи, состояние артикуляционного аппарата (строение,  
подвижность)

Специфические для заикающихся ошибки в письме и чтении: персеверации, антиципации, контаминации, итерации;  
недописывание (недочитывание) слов, пропуски букв, слогов,  
слов \_\_

**3. Особенности речевого общения**

Своеобразие речевой деятельности: начало общения, объем общения, степень свободы пользования языковыми средствами в соответствии с темой и ситуацией общения, вариабельность про­ явления заикания в процессе общения (диалогическая речь, моно­логическая речь на основе ситуативного и внеситуативного содер­жания: подготовленная и неподготовленная; громкая, шепотная,  
скандированная речь)

Ситуация общения, усугубляющая индивидуальные коммуникативные затруднения (повышение личной ответственности, внешние отвлекающие факторы и др.)

**Особенности речевого поведения:** речевая активность, быстрота  
переключения с одной темы на другую при восприятии и передаче  
сообщения, импульсивность или замедленность выказывания, общая  
организованность речи, темп

1. **Признаки заикания:** частота и интенсивность запинок; продолжительность речевой судороги (длительная, краткая); непреднамеренные паузы (количество и место их в высказывании);  
   «трудные звуки»; изменение слов, фраз в процессе высказыва­ния; эмболофразия: сопутствующие движения (непроизвольные  
   и произвольные)
2. **Особенности личности:** степень активности, направленность, самостоятельность, организованность, контактность, неустойчивость  
   деятельности, истощаемость, отношение ребенка к речевому дефек­ту, адаптация к условиям общения и пр.

**Состояние эмоциональной сферы:** эмоциональная импульсив­ность, уравновешенность, заторможенность

1. **Учебная деятельность:** состояние умений и навыков учебной  
   деятельности по данным педагогических наблюдений и характерис­тике, составленной учителем

Литература

*Баскис P.M.* О сущности и лечении заикания у детей дош­кольного возраста// *Лечение* душевнобольных. — М., 1940. — С. 279-291.

*Белякова Л.И., Дьякова ВА.* Заикание. — М., 1998.

*Левина Р.Е.* Заикание у детей// *Преодоление* заикания у дош­кольников/ Под ред. Р.Е. Левиной. —- М.: Педагогика, 1975. —

С.3-22.

*Левина Р.Е.* К проблеме заикания у детей// *Дефектология,*

!969. — № 3. — С. 85-91.

*Основы* теории и практики логопедии/ Под ред. Р.Е. Леви­ной. — М.: Просвещение, 1968. — С. 229-270.

*Чевелева НА.* Исправление заикания у школьников в процессе обучения. — М.: Просвещение, 1978. — С. 112.

*Ястребова А.В., Воронова Г.Г.* Обследование заикающихся школьников// *Дефектология,* 1980. — № 4. — С. 51-57.

*Ястребова А.В.* Коррекция заикания у детей младшего школь­ного возраста// *Коррекция* недостатков речи у учащихся общеоб­разовательных школ. — М.: АРКТИ, 1997. — С. 112-194.

# ГЛАВА VIII. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ V ВИДА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В школе для детей с тяжелыми нарушениями речи контингент учащихся характеризуется многообразием речевых дефектов, а также особенностями психического развития, что требуется посто­янной индивидуализации задач и методических приемов обуче­ния. В связи с этим особую значимость приобретает информация о развитии каждого учащегося.

Центральное место в изучении детей этой школы отводится исследованию их речи. Вместе с тем для построения эффективно­го учебно-воспитательного процесса, наряду с изучением речи уча­щихся, необходимо также уделять внимание выявлению особен­ностей их личности и деятельности. В специальной педагогике отмечается своеобразие психического развития детей при некото­рых речевых аномалиях. Доказано также, что отклонения в раз­витии тех или других психических процессов в определенной мере усугубляют речевые дефекты.

Р.Е. Левина (1951; 1968; 1966) одной из причин недостаточ­ного овладения ребенком речью называет снижение его психи­ческой активности, которое проявляется в ослаблении произ­вольной деятельности и познавательной активности. Так, автор подчеркивает зависимость дефекта речи заикающихся детей от недостаточности регуляторных процессов, участвующих в фор­мировании коммуникативной функции речи. При таком подхо­де, наряду с непосредственным воздействием на речевую функ­цию, необходимо корригировать те особенности психической де­ятельности, которые мешают нормальному протеканию речево­го процесса. В ряде случаев этот второй план коррекционного воздействия обеспечивает решающий успех специального обуче­ния.

Поэтому изучение свойств личности, деятельности ребенка яв­ляется одной из задач, стоящих перед учителем школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Из многих аспектов данной про­блемы необходимо выделить наиболее значимые для педагогичес­кого изучения учащихся указанного типа школ.

На каждой стадии психического развития ребенка существен­ное значение, как известно, имеет ведущий тип деятельности, который в основном и определяет формирование эмоционально-волевых качеств личности. Для ребенка, начавшего обучение в школе, основной становится учебная деятельность. Под влиянием обучения и воспитания изменяются разные стороны деятельности детей, происходит накопление новых способов и умений выпол­нять соответствующие учебные действия, усложняются знания и представления, формируются новые интересы и мотивы (то, ради чего совершаются те или иные поступки).

Учителей младших классов в первую очередь интересует сте­пень сформированности у ребенка мотивации к учению. Известно, что далеко не все дети, придя в первый класс, подготовлены в этом смысле к школе. У детей с тяжелыми нарушениями речи формирование такой мотивации особенно часто запаздывает. И поскольку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи учащиеся не только получают новые знания, но и исправляют свою речь, учитель должен обращать особое внимание и на то, есть ли у детей устойчивое стремление «научиться хорошо гово­рить» — этот мотив должен стать важнейшим в системе других мотивов.

В педагогической психологии при изучении мотивации школь­ников подчеркивается значение определения состояния познава­тельной (возможность учиться и обучаемость), мотивационной (стремление учиться, мотивы), волевой и эмоциональной сферы (цели в ходе учения, переживания в процессе учения) (А.К. Маркова, 1990. — С. 10).

Выявлению познавательной активности, познавательных ин­тересов в школе детей с тяжелыми нарушениями речи должно быть уделено специальное внимание. Учитель должен отмечать, стремится ли учащийся к получению новых знаний, относится ли это ко всем предметам или только к некоторым.

Однако надо иметь в виду, что у учащегося на отношение к учебным предметам, на интерес к ним может влиять, помимо всех прочих условий, еще и характер дефекта. Поэтому его от­ношение к изучаемым предметам приобретает в ряде случаев особое, можно сказать, диагностическое значение. Показатель­но, например, к каким учебным предметам ребенок больше тя­готеет: к математике или письму и чтению (дети, имеющие тя­желые нарушения речи, с сохранным интеллектом чаще с боль­шей охотой занимаются математикой, чем письмом); как отно­сится учащийся к ритмике (при резких нарушениях слухового восприятия, недостатках деятельности, моторики оказываются трудными движения, переключения движений, смена движений под музыку, а потому ритмика ребенку может не очень нравить­ся) и т.д.

В классификации мотивов (А.К. Маркова, 1990), наряду с по­знавательными (направленность на содержание учебного предме­та), выделяются социальные мотивы (направленность на другого человека в ходе учения). Изучение социальных мотивов служит материалом к характеристике уровня эмоционально-волевой зре­лости учащегося. При анализе мотивов поведения может быть выявлена разная эмоционально-личностная ценность сходных дей­ствий: например, старательное исполнение обязанностей из чув­ства долга, в силу понимания социальной значимости учения или ради того, чтобы получить от родителей вознаграждение (Н.Г. Мо­розова, 1965. — С. 37).

По-разному могут проявляться также социальные мотивы, выражающиеся в стремлении занять заметное положение в кол­лективе: один учащийся стремится быть в числе лучших учеников, другой — выделяться из коллектива неподчинением школьным правилам, пренебрежением к учебе и т.п.

Учитель, выявляя вид мотивации и основные ее проявления (например, диаметрально противоположные позиции учащихся, для которых решающей является значимость их положения в кол­лективе), организует педагогическое воздействие таким образом, чтобы развить у школьников положительные тенденции, корри­гируя при необходимости обнаруживаемые отклонения.

Наряду с выявлением того, что уже достигнуто, особое внима­ние необходимо уделять процессу становления мотивации, плани­руя его с учетом определения оптимальной зоны, в которой ребе­нок, несмотря на внешние небольшие успехи, проявляет большой интерес, добивается несколько больших достижений, чем в других сферах (А.К. Маркова, 1990. — С. 10).

К важнейшим изменениям, происходящим в процессе разви­тия нормального ребенка, следует отнести изменения психологи­ческой структуры его деятельности, которая к концу дошкольно­го возраста достигает значительной степени сформированности. Однако некоторым детям, пришедшим в школу, еще свойственен низкий уровень развития целенаправленности, организованнос­ти, произвольности, что проявляется и в собственно учебной де­ятельности, а следовательно, сказывается на успешности их обу­чения в школе.

Вопрос о степени сформированности деятельности учащегося, как указывалось, имеет особое значение. Это, в первую очередь, касается детей, страдающим заиканием, алалией. У значительно­го числа заикающихся нарушены произвольные процессы. Большую трудность для таких детей представляет необходимость сосре­доточиться на выполнении задания, направить свое внимание на достижение поставленной перед ними цели, довести начатое до получения требуемого результата. Они затрудняются в организа­ции деятельности, в переключении внимания, долго не могут вой­ти в новый вид деятельности, выполнить ряд заданий в определен­ной последовательности. Для них характерны также и особенности темпа деятельности, проявляющиеся как в ускорении, так и замедлении темпа выполнения заданий.

Отклонения в деятельности есть и у детей, страдающих алалией. Значительная часть их не может в достаточной мере сосредо­точиться и в течение длительного времени заниматься одним ви­дом деятельности; внимание их быстро истощается, и они начина­ют отвлекаться. Затрудняются такие дети и в выполнении полу­ченного целиком задания, нуждаясь в его пошаговом расчленении, разбивке на этапы.

Специальное внимание учитель должен уделять степени сформированности таких важных компонентов деятельности, как целенаправленность, организованность, произвольность. Основным показателем в этом отношении служит овладение ребенком сред­ствами организации своей деятельности, определенными ее этапа­ми: планированием, подготовкой, осуществлением, контролем, оценкой. Дети, как правило, пренебрегают планированием, конт­ролем и оценкой.

Для получения представления о деятельности учащегося учи­тель обращает внимание на его умения:

1. организовать деятельность по данной инструкции, соот­нести отдельные действия с заданной целью;
2. определить последовательность действия, операций;
3. перестроить действия в зависимости от изменения цели;
4. довести деятельность до получения определенного резуль­тата, руководствуясь простой инструкцией, а также инст­рукцией, состоящей из нескольких заданий;
5. оценить результат своей деятельности, соотнести выпол­нение с тем, что было задано;
6. переключить внимание, быстро перейти от одного зада­ния к другому;
7. распределить внимание между одновременно выполняе­мыми действиями;

действовать в нормальном темпе.

Таким образом, учитель получает сведения о том, может ли учащийся действовать самостоятельно, целенаправленно, в какой мере он способен планировать выполнение задания, организовать свою деятельность сам, без направляющей помощи, осуществлять самоконтроль. Рассматриваемые стороны деятельности проявля­ются в различных ее видах (учебной, игровой и т.д.).

При характеристике учебной деятельности учитель отмечает:

1. есть ли у ребенка стремление учиться, интерес к учению;
2. ответственное отношение к учению, прилежание;
3. может ли учащийся работать самостоятельно: разобрать­ся в условии задачи, инструкции к управлению и т.п.;  
   запланировать предстоящие действия; подчинить свои  
   действия заданной цели, держать их под контролем,  
   сравнивая выполнение с заданным образцом; последова­тельно выполнить операции;
4. может ли учащийся выполнить работу в отведенное вре­мя;
5. в какой мере учащийся внимателен в работе;
6. степень его работоспособности;
7. есть ли у учащегося стремление получить хороший ре­зультат, проявляет ли он настойчивость в достижении  
   цели (старается преодолевать трудности или обойти их);
8. как он относится к речевым занятиям, к упражнениям,  
   связанным с деятельностью дефектной сферы (например,  
   направленным на развитие слухового восприятия, арти­куляционной моторики);
9. насколько правильно ребенок оценивает результаты сво­ей деятельности, соотносит полученные им результаты с  
   заданием (инструкцией, образцом);
10. как он относится к оценке результатов своей деятельности окружающими, к отметке.

Учитель, изучая, как, каким образом действует учащийся при выполнении учебных заданий, составляет представление об осо­бенностях его учебной деятельности.

Наряду с анализом качеств учебной деятельности учитывают­ся и ее результаты, т.е. чем, каким программным материалом ребенок сумел овладеть, какие предметы оказались наиболее трудными для усвоения (особое внимание обращается на пись­мо и математику). Тем самым выявляются возможности ребен­ка обучаться.

Очень важно в процессе обучения выявлять у учащихся инте­ресы, склонности, наконец, способности, которые могут стать мощным компенсаторным средством в преодолении дефекта ребен­ка. Особенно необходимо изучение и стимулирование интересов детей на первых порах обучения, пока мотивы учения сформиро­ваны еще недостаточно. На этом этапе для результативности обу­чения большое значение имеет предварительный эмоциональный настрой ребенка, его непосредственный интерес к тому, что пред­лагается ему на занятиях. Учитель выявляет, к какому виду дея­тельности учащийся стремится: к трудовой, изобразительной, спортивной и т.д. У учащихся старшего возраста выявляется ин­терес к будущей профессии.

Для организации педагогического воздействия учителю важны данные о таких качествах личности, как отношение к окружаю­щим, к коллективу, к себе самому:

1. стремится ли учащийся к контакту с другими детьми;
2. старается ли он оказать помощь товарищу, младшим де­тям;
3. стремится ли к руководящей роли во взаимоотношениях  
   с детьми или легко подчиняется другим;
4. интересуется ли делами своего коллектива, как выполняет общественные обязанности;
5. обладает ли организаторскими умениями и навыкими;
6. как к учащемуся относятся его сверстники: пользуется  
   ли он авторитетом у товарищей, их симпатией (чем определяется это отношение);
7. какой у него уровень притязаний, как он сам оценивает  
   свое положение в коллективе;
8. насколько критичен к себе (отношение к результатам в  
   учебе, в других видах деятельности, к своему дефекту  
   и т.д.).

Учитель должен постоянно держать в поле зрения отношение ребенка к своему дефекту, влияние которого на развитие лич­ности разных детей различно и не всегда соответствует тяжес­ти нарушения. Так, значительная часть заикающихся детей школьного возраста сосредоточена на своем дефекте при разной степени его выраженности. Тяжелые наслоения на формирова­ние личности накладывает дизартрия: дети растут нередко пассивными, застенчивыми, малообщительными. Вместе с тем не­которые дети не дают резко выраженной реакции и на тяжелый дефект. Наблюдались случаи, когда дети с анартрией, тяжелой формой сенсорной афазии, имеющие сохранный интеллект, не были подавлены своим дефектом, присущие им активность, эмо­циональность являлись благодатным фоном для их коррекционного обучения.

Таким образом, влияние речевого нарушения на развитие ре­бенка определяется, помимо типа дефекта, степени его выражен­ности, еще и личностными качествами ребенка.

В результате педагогического изучения учитель может оха­рактеризовать некоторые выраженные (положительные и отри­цательные) черты характера учащегося, как общие (например, честность, дисциплинированность, организованность, реши­тельность и т.д. и им противоположные), так и отражающие от­ношение: к труду (трудолюбие или лень); к другим людям (об­щительность, замкнутость, чуткость, вежливость, эффектив­ность и т.д.); к самому себе (критичность, скромность, застен­чивость и т.д.).

Учитель имеет возможность получить на уроках важные допол­нительные данные о состоянии слухового восприятия. Во время занятий по развитию фонематического восприятия и формирова­нию звукового анализа он отмечает возникающие у учащегося трудности, характер ошибок, допускаемых при различении зву­ков, результативность проводимых занятий, что помогает охарак­теризовать степень и особенности нарушений фонематического восприятия.

Ценные факты о слуховом восприятии учащегося можно по­лучить на уроках ритмики, где отмечается реакция учащегося на музыку: чувствует ли ребенок смену музыкальных ритмов; как он двигается, выполняет упражнения под музыку самосто­ятельно или по подражанию; устойчиво ли слуховое внимание или оно быстро истощается, и ребенок начинает отвлекаться; как он относится к музыкальным занятиям (с интересом или не любит их).

У детей с дефектами речи, которые в большинстве случаев со­провождаются нарушениями произношения, большое внимание следует уделить состоянию артикуляционной моторики. Данные специального исследования двигательной функции артикуляционного аппарата должны дополняться наблюдениями за учащими­ся на занятиях по произношению, в ходе которых обнаруживает­ся, как идет постановка звуков (с большими усилиями или звуки поддаются коррекции относительно легко), в чем состоят трудно­сти при постановке отдельных звуков, какое продвижение про­изошло за определенный срок обучения и т.д. Вместе с тем при анализе структуры речевого дефекта, в выявлении его ведущего компонента (сенсорного или моторного) важно рассмотреть также, наряду с артикуляционной.моторикой, особенности общей мото­рики. Соответствующие данные могут быть получены на уроках физкультуры, труда, ритмики. Учитель физкультуры характери­зует бег, прыжки, движения рук, общую подвижность, координа­цию движений, способность овладеть разными упражнениями, умение ходить на лыжах, кататься на коньках и т.д. В случае, когда при увеличении нагрузки, выполнении сложных движений у учащегося проявляются стертые двигательные нарушения, учи­тель обязательно отмечает их. Данные о ручной умелости учаще­гося можно получить на уроках ручного труда, например, при на­калывании по картону, выпиливании по контуру, копировании ри­сунков, плетении ковриков, вырезании, наклейке аппликаций, лепке из пластилина, рисовании и др. Наблюдения на уроках рит­мики над общей моторикой учащегося могут содержать сведения о способности овладения разными видами движений, о координа­ции движений, об общей подвижности (двигается легко, свободно или напряженно, скованно) и т.д.

При изучении ребенка учитель обращает специальное внима­ние и на сильные его стороны (сохранные функции, положи­тельные качества личности и деятельности), которые могли бы послужить компенсаторными средствами при коррекционном обучении.

Основной формой изучения речи детей в школе V вида явля­ется логопедическое обследование, которое служит выявлению состояния речи учащегося на данном этапе его развития. Вмес­те с тем для прослеживания процесса преодоления речевых не­достатков, изменений, происходящих под влиянием коррекционного воздействия, исследования личности ребенка очень важ­но изучение педагогом детей в процессе их обучения. Именно систематическое изучение дает возможность проследить развитие в динамике.

В задачи систематического педагогического изучения входит также рассмотрение условий и результативность коррекционного обучения: выявление трудностей и достигнутых учащимся ус­пехов в преодолении речевого дефекта, усвоении знаний, про­слеживание состояния психических процессов и их компенса­ции. При этом важен учет всех тех методов педагогического воз­действия, которые использовались в отношении ребенка, чтобы таким образом определить степень их эффективности для каж­дого конкретного случая.

Адекватность применяемых коррекционных методик имеет решающее значение при выделении основного, первичного нару­шения и отграничения его от вызываемых им и наслаивающихся на него вторичных. Систематическое изучение помога­ет, таким образом, уточнить структуру речевого дефекта. Так, не всегда ясна природа фонетико-фонематического недоразвития, входящего в состав речевого дефекта: какой ком­понент (сенсорный или моторный) нарушен первично. Для выяс­нения этого вопроса часто решающее значение имеют наблюдения за процессом коррекции. Важно проследить:

1. что в обучении ребенку труднее: произносительная дея­тельность или различение звуков;
2. какие недостатки преодолеваются тяжелее, какие — лег­че, быстрее;
3. как протекает постановка звуков, под воздействием ка­ких приемов;
4. ликвидируются ли и как недочеты в восприятии и диф­ференциации звуков;
5. в какой мере удается ребенку после овладения правиль­ным произношением различение поставленных оппози­ционных звуков в собственной речи и в письме.

Анализ продвижения учащегося, стойкость или преодолеваемость недостатков в усвоении произносительных навыков или в различении звуков способствуют выявлению ведущего компо­нента нарушения. Особые затруднения в дифференциации зву­ков, овладении звуковым анализом, а следовательно, и звуко­вым составом слов при относительно благополучном артикулировании звуков свидетельствуют, как известно, о сенсорном про­исхождении нарушения. Если очень трудно идет постановка звуков, то следует предположить, что первично нарушен мотор­ный компонент речи. В пользу одного из указанных предполо­жений свидетельствуют и данные наблюдений за проявлениями общей моторики. Выявление структуры дефекта, в свою оче­редь, способствует определению правильных коррекционных путей.

Систематическое педагогическое изучение учащихся способ­ствует также выявлению природы дефекта. В случаях неясного ди­агноза ввиду особой сложности дефекта ребенка зачисляют в шко­лу на диагностическое обучение. Изучение ребенка в ходе обуче­ния и воспитания помогает выявить, является ли речевой дефект ведущим или он обусловлен умственной отсталостью, снижением слуха и другими причинами.

Педагогическое изучение ведется, главным образом, с помощью метода наблюдения. Обязательным требованием к педагогическо­му наблюдению являются определение цели изучения и составле­ние плана с учетом задач наблюдения.

При определении основных задач наблюдения учитель исхо­дит из характера речевого нарушения ребенка, из результатов его логопедического обследования, сведений о предшествующем развитии ребенка, а также из предварительного ориентировоч­ного наблюдения. Вместе с тем план наблюдения необходимо в дальнейшем конкретизировать. Согласно предложенному в пе­дагогической психологии принципу проблемного изучения де­тей (Л.И. Божович, 1960; Н.Г. Морозова, 1965 и др.) выбор за­дач наблюдения в первую очередь зависит от главных проблем, которые возникли в обучении и воспитании учащегося в данный момент.

Для того чтобы выявить характерные качества ребенка, необ­ходимо проводить наблюдения в разных видах деятельности (учеб­ной, трудовой, игровой и т.д.). Многостороннее наблюдение осу­ществляется разными учителями (например, на уроках труда, ритмики, физкультуры и др.) и воспитателями.

Следует обратить внимание на разные аспекты деятельности учащегося, память, интеллектуальные возможности, речь: напри­мер, понимание учащимся словесных инструкций, реализацию на уроках труда знаний, приобретаемых на других уроках (в первую очередь — по математике), запоминание по показу и словесным инструкциям, формирование учебных навыков, умений и т.д. При наблюдении, проводимом несколькими лицами, полученные фак­ты сопоставляются, обобщаются.

Разновидностью метода наблюдения является анализ продук­тов деятельности. В число материалов наблюдения включаются результаты выполнения школьниками разных видов заданий, ри­сунки, поделки и т.п. Специальное внимание уделяется письму. Анализ ошибок письма играет важную роль при выявлении и уточнении структуры речевого дефекта. Специфические замены букв *(б-п, д-т, л-р, ж-з* и т.д.), как известно, характерны для дисграфии. Для общего недоразвития речи диагностическими в письме следует считать специфические замены букв, сочетающи­еся с проявлениями аграмматизма (ошибки в согласовании, уп­равлении и т.д.).

Наряду с наблюдением (ведущим методом) в педагогическом изучении учащихся используют эксперимент, анализ личных дел учащихся, беседу. Эксперимент применяется для получения точ­ных данных о тех изменениях, которые произошли под влиянием специального обучения. Например, при первоначальном обследо­вании интеллекта ребенок показал высокие и одновременно про­тиворечивые результаты: справляясь с невербальными заданиями на исследование интеллекта, обнаружил несостоятельность в сче­те. В таких случаях по истечении определенного срока диагности­ческого обучения важно проанализировать, чем смог овладеть ре­бенок при оптимальных условиях индивидуального обучения, изменились ли и как способы и результативность выполнения тех же самых заданий, с которыми он не справлялся раньше. Тогда и организуется эксперимент, который дает возможность повторить соответствующее задание в определенных условиях его выполне­ния (аналогичных прежним или иных).

При педагогическом изучении используется преимущественно так называемый естественный эксперимент. Он характеризуется тем, что проводится в обычных для учащихся условиях: в процес­се урока, приготовления домашних заданий, внеклассных мероп­риятий и т.д. Учитель использует задания, цель которых — выяв­ление умений, знаний учащихся и т.п.

Кроме того, учитель проводит анализ документации ребенка, беседует с родителями и собирает сведения о его предшествующем развитии. Избирательная неуспеваемость по родному язы­ку при благополучии обучения по другим предметам свидетель­ствует о речевой природе дефекта. Неуспеваемость по всем учеб­ным предметам должна насторожить учителя в отношении ум­ственных способностей ребенка (с целью правильной оценки его интеллекта), а также его возможной педагогической запущен­ности.

Определенные сведения о ребенке необходимо получить из бе­седы с родителями, предпочтительно — с матерью. Собираются сведения также о чертах характера ребенка, его поведении, дея­тельности. Следует заметить, что, приступая к беседе с родителя­ми, необходимо руководствоваться характером речевого дефекта ребенка и в зависимости от этого строить вопросник беседы. Это касается как раннего развития, так и дальнейшей характеристи­ки ребенка. Так, в отношении раннего развития детей с диагнозом «афазия» важно выяснить степень сформированности речи до на­рушения ее развития, что подвергалось изменению в первую оче­редь и в большей мере (активная речь или понимание речи), как быстро терялась речь, как осуществлялось общение, идет ли вос­становление речи, какими темпами и т.д.

Выбор учащихся, подлежащих наблюдению, определяется, как правило, необходимостью уточнения диагноза, сложностью рече­вого дефекта с целью выявления его структуры, своеобразием лич­ностных особенностей ребенка. Продолжительность систематичес­кого наблюдения зависит от степени разрешения вопросов, постав­ленных учителем при организации наблюдения.

Необходимым условием организации педагогического наблю­дения является ведение дневника. Дневниковые записи должны быть объективными, содержать полученные в процессе изучения факты, а не предложения и рассуждения по поводу описываемо­го. Нельзя ограничиваться только перечислением тех или иных качеств ребенка, его умений, знаний или готовыми оценками, выводами без приведения фактического материала. Например, отмечая, что учащийся стал правильно употреблять падежные окончания существительных, нужно показать, какие именно формы он образует правильно. Только тогда запись будет полез­ной для оценки овладения учащимся данным типом склонения и для определения степени сформированности грамматического строя в целом.

В дневнике учитель должен излагать то, что действительно наблюдал: как и в каких условиях действовал учащийся. При фиксации наблюдаемого надо стремиться к точности в отражении фактов, по возможности, во всей их полноте.

Рассмотрим с этих позиций одну из дневниковых записей о Лиде К., ученице 1-го класса:

«07.09. Выявляла у Лиды навыки письма. Знает все печатные буквы, кроме буквы Ц. Все написанные буквы назвала правильно. Г, Б, В — пишет зеркально.

При письме ярко выступают структурные нарушения. Все, что пишет (слова писала по предъявленным предметным картинкам, которые она знала и правильно называла), девочка сопровождает проговариванием; проговаривание для нее является контролем, помощью в написании, и тем не менее все слова, за исключением двух-трех, написаны неправильно».

В этой записи недостаточно отражены все условия задания и его выполнения. Для последующего анализа зарегистрированного факта надо точно знать, какой вид работы выполнялся, каким было его конкретное содержание. В приведенной записи не обозна­чено, каким образом выявлялось у девочки умение писать буквы (под диктовку, путем списывания). В той части задания, которая касалась написания слов, наоборот, наряду с точным описанием способа выполнения задания (написание слов по известным и пра­вильно называемым девочкой картинкам), не приводится конкрет­ный материал, т.е. слова (хотя бы часть из них, по которым мож­но было бы представить структуру слов, непосильных для девоч­ки); нет также указания на то, из какого общего количества слов она написала «два-три» слова правильно.

Для анализа картины развития ребенка эта запись явно недо­статочна, т.к., констатируя наличие структурных трудностей у девочки, она не раскрывает их существа и не дает данных для срав­нения будущих результатов коррекционного обучения с тем, что было зафиксировано в момент наблюдения.

В дневниковых записях должны отмечаться и применяемые учителем меры педагогического воздействия. Только таким обра­зом возможна дальнейшая объективная оценка учителем резуль­тативности использования тех или иных методик коррекционно­го обучения данного учащегося.

Для большей достоверности результатов наблюдения учителю следует накапливать фактический материал, относящийся к одно­му и тому же явлению. Единичные факты могут привести к ошибочным оценкам тех или иных особенностей ребенка. Наиболее результативно в этом отношении наблюдение учащегося в разных ситуациях (многостороннее наблюдение).

Обратимся к нескольким дневниковым записям об ученике 1-го класса Саше С, сделанным с небольшими временными про­межутками:

«05.10. На уроке развития речи Саша по картинке "Семья" рас­сказывает: "Папа и брат играют в шашки. Дедушка читает газе­ту. Бабушка шьет рубашку. Девочка отдает медведя маленькой де­вочке"».

«13.11. На уроке развития речи по серии картинок "Спасение мальчика" Саша самостоятельно составляет рассказ: "Мальчик поймал рыбу. И мальчик упал в воду. Другой побежал в воду дос­тать мальчика. И несет мальчика на берег"».

«10.12. На уроке математики по картинке Саша самостоя­тельно составляет задачу: "Девочка идет в светам *(к цветам).* Цветок было 5. Девочка вырвает 1 цветок. Сколько цветок ос­талось?"».

Приведенные примеры показывают, насколько важно много­кратное наблюдение ребенка в условиях выполнения разных зада­ний. В рассказах по знакомым картинкам Саша, пользуясь заучен­ными фразами, обнаруживает лишь лексическую ограниченность. А когда невозможно обойти трудные обороты речи (сочетание чис­лительного с существительным), при необходимости употребить их в усложненных условиях задания, у него проявляется аграмматизм.

Записи в дневнике необходимо вести систематически, без боль­ших перерывов. Это важно для прослеживания преодолеваемости дефекта, объема и качества усвоения новых знаний и умений, проявления тех или иных способностей, связанных с влиянием коррекционного обучения и воспитания.

Одновременное наблюдение и фиксация его результатов — тру­доемкий процесс. В условиях работы с классом сделать достаточ­но полную запись, как правило, не удается. Рекомендуется основ­ные моменты наблюдаемого регистрировать совсем кратко, но не­обходима дальнейшая обработка записей. Не следует надолго от­кладывать обработку первоначальных заметок (лучше ее произве­сти в тот же день), т.к. в противном случае учитель забывает мно­гое из того, что стоит за этими записями.

Дневник ведется в специальной тетради. В ней отводится мес­то для записи, фактов и оставляются широкие поля для заметок. Кратко зафиксированные факты должны быть затем проанализи­рованы: на полях дневника дается обозначение тех психических явлений (свойств, качеств, знаний, умений), к которым относят­ся описываемые проявления учащегося. Здесь же могут быть от­мечены и уточнены задачи дальнейшего его изучения.

Таким образом, путем отнесения фактов к определенной кате­гории явлений производится их классификация. На основании обобщенных фактов характеризуются психические качества ребен­ка, основные тенденции в его развитии и обучении.

**Итоги изучения служат основой педагогических характеристик учащихся.** При составлении характеристики используются мате­риалы, полученные в результате логопедического обследования, дневниковых записей, наблюдений за учащимся, анализа продук­тов его деятельности; при этом учитываются сведения, полученные из личных дел учащегося и от родителей.

Характеризуя особенности учащегося, сравнивая его состояние в начале и в конце изучения, учитель устанавливает произошед­шие с ребенком за определенный срок (четверть, год) изменения. Такое изучение дает возможность выявить у данного учащегося положительную динамику развития или отсутствие таковой.

Особое внимание уделяется степени выраженности речевого дефекта на разных этапах обучения. Отмечаются:

1. изменения, произошедшие в речи за истекший период;
2. какие недостатки удалось устранить, благодаря каким  
   компенсаторным возможностям это осуществлялось;
3. что не удалось преодолеть и какие возникли при этом  
   трудности;

— причины неуспеха коррекционного обучения.  
Учитель анализирует также используемые коррекционные при­емы с целью определения наиболее эффективных из них для данного случая. Обязательна характеристика недостатков речи, чте­ния, письма (с анализом ошибок), подлежащих коррекции, для определения педагогических задач на будущее.

Если характеристика учащегося составляется впервые, то надо показать, какой компонент в речевом дефекте является ведущим. В характеристике, которая подводит итог диагностического обу­чения ребенка, обосновывается природа дефекта (речевой либо обусловленный умственной отсталостью или снижением слуха).

Наряду с речью, в характеристике должно быть уделено внима­ние свойствам личности учащегося с указанием тех из них, кото­рые нуждались в корригировании, средств, применявшихся при воспитательном воздействии, и достигнутых результатов. Особен­но подчеркиваются позитивные качества личности, деятельности, с учетом которых оказалось возможным повышение эффективно­сти обучения и воспитания.

Составляя характеристику, учитель, наряду с указанными об­щими положениями, должен ориентироваться на специфику рече­вого дефекта ребенка. Так, у детей страдающих дизартрией, специальное внимание в характеристике необходимо уделить мотор­ным нарушениям и мероприятиям, которые применялись для их преодоления; в отношении детей, страдающих сенсорной афази­ей, — развитию импрессивной речи и т.д.

Литература

*Божович Л.И.* Углубленное изучение отдельных детей// *Психологическое* изучение детей в школе-интернате/ Под ред. Л.И. Божович. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

*Кононова МЛ.* Руководство по психологическому исследова­нию психически больных детей. — М.: Педагогика, 1963.

*Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М.* Мотивация учения и ее воспитание у школьников. — М.: Педагогика, 1983.

*Методы* изучения аномальных детей/ Под ред. А.И. Дьячкова, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. — М.: Просвещение, 1965.

# ГЛАВА IX. МЕТОДЫ ОБСЛЕДОВАНИЯ МИНИМАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ СЛУХОВОЙ ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Известно, что формирование речевой деятельности зависит от взаимовлияния многих факторов — протекания когнитивных про­цессов, сохранности речедвигательной сферы, слухового и зритель­ного гнозиса. Минимальное нарушение слуховой функции — это сенсоневральное (стойкое) или конструктивное (как правило, вре­менное) снижение остроты слуха на 15-20 дБ, негативно влияю­щее на формирование речи и других высших психических процес­сов в детском возрасте.

Проблема влияния минимальных нарушений слуховой фун­кции на речь детей разработана в лаборатории содержания и ме­тодов обучения детей с нарушениями речи ИКП РАО под руковод­ством доктора педагогических наук, профессора Г.В. Чиркиной.

Одним из важнейших факторов речевого развития является пол­ноценное восприятие вербальных акустических сигналов, обеспечи­вающееся нормальным функционированием слухового анализато­ра. В процессе слухового восприятия различных акустических при­знаков звуков (интенсивности, громкости, длительности), обобща­ющихся в фонемах, словесном ударении, интонации, актуализиру­ются слуховые и кинестетические образы слов, словосочетаний, фраз. При незначительном снижении слуха сужается сенсорная база для восприятия акустических признаков неречевых и речевых зву­ков, страдает слуховой контроль устной речи, что обусловливает, особенно в детском возрасте, формирование и закрепление в памя­ти неправильных звуковых стереотипов, речевых эталонов. Это приводит к недоразвитию импрессивной и экспрессивной речи.

Так, по данным P.M. Боскис, С.С. Ляпидевского, Л.В. Нейма­на, М.Е. Хватцева и некоторых других авторов, при минималь­ном понижении слуха (на 15-20 дБ) возникают трудности разли­чения многих звуков даже около уха; на расстоянии 2 м разли­чается не более 2/3 согласных, произнесенных голосом разговор­ной громкости. В связи с этим нарушается произношение звуков, не развивается в полной мере словарный запас и грамматический строй языка.

Минимальное снижение слуха сложно своевременно диагности­ровать, т.к. при этом ребенок в процессе коммуникации слышит  
речь окружающих в достаточной мере. Однако специалисты и ро­дители обращают внимание на задержку темпов речевого разви­тия, невнятность и нечеткость дикции, бедный словарный запас,  
аграмматизм.

В процессе обследования речи логопедом отмечаются специфи­ческие ошибки, типичные для детей с минимальным снижением слуха. Наблюдаются множественные неустойчивые замены и сме­шения звуков, в том числе и не встречающиеся у детей с нормаль­ным слухом. Например, смешения:

1. носовых и ротовых согласных *м-б, н-д (машина* — *«басина», ночь* — *«досъ»);*
2. свистящих звуков и фрикативного *х (зима — «хима», ли­сонька* — *«лихинька»* и т.д.);
3. свистящих, шипящих, сонорных звуков и *м, н, п, дж  
   (жук* — *«нук», шуба — «джуба», лак — «пак», кабан* —  
   *«каман»* и т.д.);
4. заднеязычного *к* переднеязычного *т (носик* — *«носит»,  
   кот* — *«тот»).*

Часто раздельно произносятся звуки, составляющие аффрика­ты *(тсыпленок, тъсапля).*

Так же неадекватно смягчаются согласные звуки и отсутствует мягкость в необходимых случаях *(ботинки* — *«патинъки», обувь* — *«обив», обезьяна* — *«апесана»);* оглушаются звонкие зву­ки и озвончаются глухие независимо от позиции в слове *(блюдце — «пьюсе», гнездо* — *«хнесто», занавески* — *«занавесги», пингвин* — *«бинхвин», хозяйка* — *«госяйка»).*

При повторении и самостоятельном воспроизведении слов и фраз прослеживается нарушение их слого-ритмического рисунка и звукового наполнения, что заключается:

1. в упрощении слоговой структуры *(коза — «га»*, *ручеек* —  
   *«уток». Сапожник чистит сапоги* — *«Са по ти»);*
2. пропуске звуков и слогов в начале и конце слов *(сапоги* —  
   *«фапо», всех* — *«сех», лоток* — *«лото», чашка с чаем* —  
   *«таска с тае»);*
3. вставке лишних звуков *(боец — «порее», мяч* — *«мнясь»);*
4. добавлении звуков к слову *(лото* — *«лоток», овца* — *«овсан», «овтап», яйцо*— *«эсой»).*

Часто детьми неверно выделяется ударный слог в простых и знакомых словах *(рука, нога, голова, волосы, шкафы, косы).*

В связи с тем, что у детей с минимальным снижением слуха в большей мере затруднено восприятие безударных частей слов (они произносятся тише), отмечается непонимание и, соответственно, неправильное употребление окончаний, приставок, суффиксов. Неумение ориентироваться на флексии слов обусловливает нару­шения понимания и экспрессивного построения логико-синтакси­ческих конструкций. Указанная симптоматика классифицирует­ся ка|« общее недоразвитие речи.

В старшем дошкольном возрасте у части детей с минимальным снижением слуха (в основном, односторонним) наиболее суще­ственными в структуре речевого расстройства выступают фонети-ко-фонематические нарушения на фоне небольшого аграмматизма в собственных высказываниях.

Фонематические или центральные слуховые расстройства, как считает И.В. Королева, наиболее выражены при сенсорной алалии и тугоухости. В структуре сенсорной алалии они явля­ются первичными. У детей с различной степенью тугоухости центральные слуховые расстройства могут быть обусловлены первичным поражением слуховых центров или вторичным их недоразвитием вследствие слуховой депривации. При таких расстройствах нарушаются процессы сукцессивного анализа акустических неречевых и речевых сигналов, страдают внима­ние и память, связанные с обработкой акустических сигналов и их последовательностей.

Дети с выраженными фонематическими нарушениями, напри­мер при сенсорной алалии, так же как и дети с незначительным сни­жением остроты слуха, обладают неустойчивым, быстро истощаю­щимся слуховым вниманием, что проявляется в чрезмерной отвлекаемости, утомляемости, частом отказе от общения. Недостаточное развитие их слуховой памяти выявляется в неумении запомнить и воспроизвести короткие ряды, состоящие из 3—5 слогов и слов.

Однако недоразвитие фонематических процессов при сенсор­ной алалии следует отличать от сходных проявлений при других речевых нарушениях, сочетающихся с минимальными расстрой­ствами слуховой функции. Несмотря на то что у детей с сенсор­ной алалией некоторыми авторами, в частности Н.Н. Трауготт, СИ. Кайдановой, замечено незначительное понижение слуха на тоны высокой частоты, основным в картине речевого недоразви­тия этих детей является отсутствие предметной соотнесенности слышимых и произносимых слов. При незначительных перифе­рических снижениях слуха такая соотнесенность устанавливает­ся быстро и стабильно.

Своеобразие нарушения тонального (неречевого) и речевого слуха сенсорных алаликов, считают Н.Н. Трауготт, Б.М. Гриншпун, С.Н. Шаховская, заключается в избирательном затруднении образования условных связей на звуковые раздражители достаточ­ной для ребенка громкости, неустойчивости порога слухового вос­приятия. При этом восприятие слуховых сигналов одинаковой интенсивности зависит от повышенной возбудимости или затор­моженности ребенка, от его соматического состояния, обстановки обследования, времени суток и т.д.

Увеличение громкости речи улучшает понимание ее детьми со снижением периферического слуха и приводит к обратному эф­фекту при сенсорной алалии, т.к. вызывает охранительное тор­можение в незрелых клетках коры головного мозга. Тихую, спо­койную речь алалики воспринимают лучше. При сенсорной ала­лии у детей часто наблюдается повышенная чувствительность к незначительным по интенсивности неречевым звучаниям (тихому скрипу, шуршанию бумаги и др.) и болезненная реакция на них (двигательное беспокойство, плач); на речевые звуки или не­знакомые звучания такой же интенсивности реакция часто отсут­ствует, что не характерно для детей с периферическими слуховы­ми нарушениями. Голос у детей с алалией имеет нормальную звучность и интонационную окрашенность, в отличие от детей с незначительным снижением остроты физического слуха, у кото­рых отмечается монотонный глухой голос, часто назализован­ный.

Небольшое снижение периферического слуха при общем недо­развитии речи и фонетико-фонематическом недоразвитии неред­ко сочетается с органическими повреждениями или дезиннервацией артикуляционного аппарата (при ринолалии и дизартрии). По данным Г.В. Чиркиной, 60-70% детей с расщелинами неба име­ют снижение слуха различной степени. Сочетание небольшого снижения слуха с расстройствами общего и орального праксиса обусловливает недостаточность акустических и кинестетических афферентаций и значительно осложняет процесс овладения пра­вильной речью.

Дети с различными речевыми нарушениями, как правило, на­блюдаются психоневрологом и получают лечение. Аудиологические исследования слуха у большинства детей не проводятся, т.к. отсутствуют явные симптомы его снижения, и дети, не имеющие острой симптоматики воспалительного процесса (аденоиды, хро­нический ринит, аллергический ринит т.д.), в течение длительного времени остаются без адекватной медицинской помощи.

В связи с недостаточным объемом аудиологических мероприя­тий возрастает роль логопедов, владеющих методами ранней (ори­ентировочной) диагностики минимальных нарушений слуха у де­тей с недостатками речи.

Изучение состояния слуховой функции логопедом состоит из двух основных частей:

1. выявление факторов риска по тугоухости;

непосредственное обследование слуха.

## Выявление факторов риска

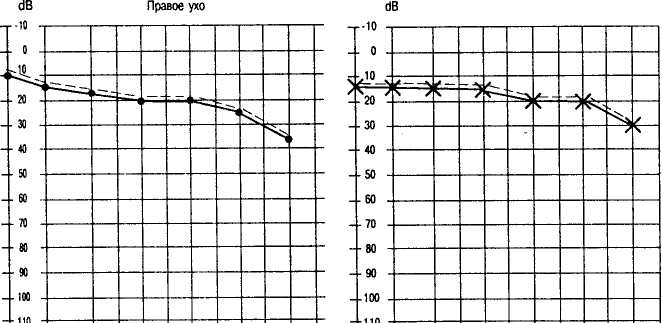
## по минимальному снижению слуха

Проводится методами анализа анамнестических данных и на­блюдения за реакциями детей в различных коммуникативных си­туациях.

*1. Метод анализа анамнестических данных.* При изучении анамнеза следует учитывать, что минимальное снижение слуха может быть вызвано нарушениями функции звукопроводящего и/ или звуковоспринимающего отдела слухового анализатора.

Звуковосприятие страдает при поражении волосковых клеток кортиева органа, различных участков слухового нерва и харак­теризуется как сенсоневральная (нейросенсорная) тугоухость. Нейросенсорное нарушение слуха может возникнуть после пере­несенных инфекционных заболеваний (менингит, корь, скарла­тина, паротит, краснуха, коклюш, ветряная оспа, грипп), череп­но-мозговых травм, лечения ототоксическими антибиотиками (гентамицин, стрептомицин, канамицин, мономицин, амикоцин, неомицин и др.). При нейросенсорном нарушении отмечаются сложности восприятия высокочастотных формант (И, Э, С, 3, Ш, Ж, Ч, Щ, Ф) и высокотональных неречевых звуков, например писка, звона т.д. Аудиограмма, отражающая нейросенсорное минимальное нарушение слуховой функции, характеризуется нисходящими кривыми воздушной и костной проводимости, от­сутствием разрыва между ними

*.* Двусторонняя сенсоневральная тугоухость I степени



Звукопроведение страдает при нарушении трансмиссии (про­ведения) акустических сигналов в воспринимающий отдел слу­хового анализатора и возникает при различных воспалительных процессах в наружном и/или среднем ухе: тубоотитах, евстахеитах, отитах, аденоидитах, обтурации слухового прохода ино­родными телами или серными пробками. Расстройство звуко-проведения (кондуктивное нарушение) обусловливает затрудне­ния восприятия низкочастотных (У, О, М, Н, Л, Р, П, В, Д, Г) и среднечастотных (Ы, Т, Ц, К, X) формант, низкотональных не­вербальных звуков, например гудения. Аудиограмма, отражаю­щая кондуктивное минимальное нарушение слуховой функции, характеризуется разрывом между кривыми воздушной и кост­ной проводимости

Минимальное снижение слуха может быть двусторонним (бинауральным) или односторонним (моноауральным). При двусто­роннем незначительном нарушении слуха происходит равномер­ное понижение громкости в процессе восприятии разнообразных акустических стимулов (речи, музыки, звуков природы и т.д.). При одностороннем легком снижении слуха возможности вос­приятия в 2 раза ухудшаются по сравнению с бинауральным. Моноауральное нарушение слуховой функции обусловливает расстройство пространственного слуха, т.е. выраженно страда­ет различение направления звучаний, определение источников звука.

Таким образом, нужно обратить внимание на сведения в анам­незе о перенесенных заболеваниях, травмах и их терапии, а так­же об актуальном состоянии ЛОР-органов. Например, наличие у ребенка аденоидов П-Ш степени является фактором риска по ми­нимальному снижению слуха (на 15-25 дБ), т.к. аденоидные ве­гетации такого размера могут перекрывать устье слуховой (Евста­хиевой) трубы, нарушая ее аэрацию (проходимость). При аденои­дах отмечаются затрудненное носовое дыхание и, как следствие, — гипоксия, беспокойный сон, чрезмерная утомляемость. Подобные явления наблюдаются при хронических и аллергических ринитах, вызывающих воспалительные процессы в слуховых трубах (евстахеит).

*2. Метод наблюдения* за реакциями детей в различных комму­никативных ситуациях заключается в выявлении специфических особенностей восприятия устной речи. Наблюдая во время беседы за детьми с минимальным нарушением слуховой функции, мож­но отметить мимику напряженного вслушивания, частое переспра­шивание вопросов, зрительный контроль артикуляции говоряще­го. Собственная речь детей при таком нарушении характеризует­ся невыразительностью, монотонностью. У многих отмечается тихий голос, часто с носовым оттенком. В ситуациях непринуж­денного общения, например со сверстниками, тихий голос обыч­но сменяется чрезмерно громким, доходящим до крика.

Выявление у ребенка факторов риска по минимальному сниже­нию слуха обусловливает дальнейшее тщательное исследование состояния его слуховой функции.

## Обследование состояния слуховой функции

*1. Речевой метод обследования слуха речью*

Наиболее доступным и простым методом обследования слуха является **речь разговорной и шепотной громкости.** Данное обсле­дование проводится в тихом помещении, длина которого долж­на быть не менее 6 метров, т.к. при нормальном слухе шепотная речь различается именно на таком расстоянии. Исследуются от­дельно правое и левое ухо, поэтому ребенок должен повернуться к логопеду сначала правым боком, затем — левым, т.е. находить­ся в максимально удобном для слухового восприятия положении. Для достоверности исследования нужно провести «заглушение» неисследуемого уха: плотно закрыть наружный слуховой проход влажным пальцем ребенка или ватным тампоном. При обследо­вании слуха речью слова произносятся разборчиво, со скоростьюпроизношения, дающей возможность ребенку осознать сказан­ное. Произнесение слов шепотом осуществляется на резервном воздухе (после выдоха) в целях уравнивания интенсивности ше­пота.

Дошкольникам предъявляются хорошо знакомые простые сло­ва сначала разговорной громкостью, а затем — шепотной с рассто­яния в 6 м, которое постепенно сокращается до расстояния, на котором слова воспринимаются безошибочно. Для проверки слу­ха используют слова, включенные в специально разработанные Л.В. Нейманом и A.M. Ошеровичем детские таблицы. При состав­лении таблиц авторами учитывались основные физические пока­затели речи: ее амплитудная характеристика (акустическая мощ­ность звука), частотная характеристика (акустический спектр), временная характеристика (длительность звука) и ритмико-динамический состав речи.

Выбор методики обследования слуха зависит от уровня владе­ния ребенком речью: названные экспериментатором слова либо повторяют, либо показывают изображения предметов (картинки), которые эти слова обозначают.

Отраженное воспроизведение обследуется с помощью низкоча­стотных и высокочастотных слов (из списков Л.В. Неймана). На­пример:

*Высокочастотные слова*

*Саша, часы, шишка, чай, зайчик, чашка, спичка, чижик, шашка* и др.

*Низкочастотные слова*

*Вова, дом, окно, ухо, море, рыба, волк, дым, булка, кукла, утка, молоко, лампа и др.*

При выраженном недоразвитии экспрессивной речи рекоменду­ется показывать картинки, названия которых он услышал (из таб­лиц A.M. Ошеровича):

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **I** | II | **Ш** | IV | **V** | **VI** | VII | **VIII** |
| *Мальчик* | *Зайчик* | *Лампочка* | *Гребешок* | *Яблоко* | *Поросенок* | *Карандаш* | *Курочка* |
| *Коза* | *Мыло* | *Шубка* | *Кукла* | *Волк* | *Лыжи* | *Петух* | *Щетка* |
| *Уточка* | *Рейка* | *Мячик* | *Птичка* | *Мишка* | *Котенок* | *Рыбка* | *Веник* |
| *Ворона* | *Бабочка* | *Калоши* | *Белочка* | *Корова* | *Машина* | *Девочка* | *Собачка* |
| *Слои* | *Цветок* | *Утюг* | *Мишка* | *Жучок* | *Утята* | *Лягушка* | *Труба* |
| *Цыпленок* | *Кошечка* | *Барабан* | *Лошадка* | *Шарик* | *Арбуз* | *Чашка* | *Поезд* |

После проведения обследования слуха методом речи разго­ворной и шепотной громкости проводится анализ полученных результатов. Анализ заключается в определении расстояния, с которого ребенок слышит шепотную и разговорную речь и сравнение его с первоначальным (6 м). Нужно соотнести так­же расстояния, с которых ребенок разборчиво воспринимал разговорную — шепотную громкость, и частотную характери­стику лучше различаемых слов (высокочастотных — низкоча­стотных). Эти данные являются показательными при диффе­ренциации нарушений звукопроведения и звуковосприятия. При нарушении звукопроведения разница в восприятии речи шепотной и разговорной громкости незначительна — легче различаются высокочастотные слова. При нарушении звуко­восприятия разница в расстоянии существенна — лучше узна­ются низкочастотные слова.

Кроме вышеописанного метода, состояние слуховой функции целесообразно исследовать инструментальными методами: камертональным и скрининговой аудиометрии (микроаудиометром-ото­скопом, типа AudioScope 3, США).

*2. Обследование слуха камертоналъным методом*

С помощью камертонов определяется восприятие звуков по воздуху и по кости. Данные, полученные по воздушной и кост­ной звукопроводимости, сравнивают, после чего делают выводы о состоянии слуховой функции. Обследование лучше проводить низкочастотными камертонами (С-128, С-256), т.к. их звук дол­го слышится через воздух и через кость. Ребенок при этом ус­певает адекватно реагировать на предъявляемые тестовые зада­ния.

Для определения характера нарушения слуховой функции про­водятся камертональные пробы Вебера и Ринне.

Проба Вебера состоит в том, что звучащий камертон ставят на середину темени и ребенок отвечает, слышит ли он звук камерто­на в обоих ушах (в середине темени) или только в одном ухе. При здоровых ушах или при одинаковом слухе на оба уха (даже, если они больные) латерализации (смещения звукового образа) не бу­дет (WT), а при больных ушах звук камертона латерализуется (W—>) в сторону больного уха или в сторону более больного уха — при поражении звукопроводящего аппарата и в сторону здорово­го или менее больного уха — при поражении звуковоспринимаю-щего аппарата.

Для уточнения результатов пробы Вебера проводится опыт Рин­не, который заключается в сравнении воздушной и костной про­водимости для одного и того же уха. С этой целью ножку возбуж­денного (звучащего) камертона устанавливают на сосцевидный отросток ребенка, т.е. за ухом. После того как ребенок перестал слышать звучание по кости, камертон переносят перпендикуляр­но слуховому отверстию и удерживают на расстоянии 2 см до тех пор, пока слышится его звучание. При здоровом ухе или пораже­нии звуковоспринимающего аппарата воздушная проводимость преобладает над костной (R+). Преобладание же костной проводи­мости над воздушной характерно для заболевания звукопроводя­щего аппарата (R-).

Если воздушная и костная звукопроводимость одинаковы, то имеет место нарушение слуха смешанного характера. Например:

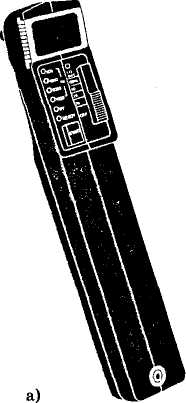
1. при равнозначном двустороннем нарушении звукопроведения (кондуктивном) отмечаются следующие показатели — Wt, R-;
2. при одностороннем кондуктивном нарушении — W-»  
   (больное ухо), R-;
3. при одностороннем нейросенсорном нарушении — W—>  
   (здоровое ухо), R-K

3. *Обследование слуха методом скрининговой аудиометрии*

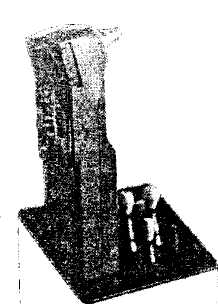
Современным и достаточно точным методом определения не только характера нарушения слуховой функции, но и степени снижения слуха (минимальной) является скрининговая аудиометрия с помощью микроаудиометра-отоскопа (типа AudioScope 3, США). Данный метод заключается в регистрации условно-рефлек­торного ответа ребенка (например, *«слышу»)* на тональные сигна­лы. Микроаудиометр-отоскоп (рис. 3) объединяет в себе функции двух аппаратов: в верхней части прибора находится отоскоп, снаб­женный тремя сменными воронками различного диаметра (по раз­мерам слуховых проходов) и оптическим увеличительным стек­лом; ручка аппарата — пульт микроаудиометра включает индика­торы частоты (от 500 до 4000 Гц — речевой диапазон) и интенсив­ности (от 20 до 40 дБ).

С помощью отоскопа можно осмотреть наружное ухо и барабан­ную перепонку, что позволяет установить возможные причины снижения слуха (обтурацию слухового прохода серными пробка­ми, воспаление барабанной перепонки, втянутость барабанной перепонки). Микроаудиометр позволяет определить восприятие ребенком тональных сигналов в частотном диапазоне от 500 до 4000 Гц при интенсивности звучания от 20 до 40 дБ. Отсутствие реакции ребенка на низкочастотные и среднечастотные сигналы (500, **1000,** 2000 Гц) при заданной интенсивности 20 дБ позволяет предположить наличие у него минимального снижения слуха кондуктивного типа (нарушение звукопроведения). При регистрации реакций на низкочастотные тоны и отсутствии реакции на высо­кочастотный сигнал (4000 Гц) можно предположить нейросенсорное снижение слуха (нарушение звуковосприятия).

Следует подчеркнуть, что **диагностика нарушений слуховой функции,** проведенная логопедом, **носит ориентировочный харак­тер.** Поэтому ребенку, у которого отмечается незначительное сни­жение слуха, следует рекомендовать тщательное обследование у сурдолога для объективного заключения.



Однако нужно учитывать, что у большинства детей с ОНР, ди­зартрией, ринолалией, дисграфией, имеющих незначительное рас­стройство слуховой функции, является ее временный или флукту­ирующий характер, поддающийся медицинскому воздействию. В связи с этим, нарушение периферического слуха в структуре рече­вого дефекта не является стабильным. Наличие или отсутствие сочетанных слухо-речевых недостатков обусловливает выбор опти­мальных логокоррекционных методов и приемов. Поэтому для определения эффективных путей коррекционной работы необхо­димо проводить неоднократные динамические обследования (2-3 раза в год) слуха и речи детей.



*Рис. 3.* Микроаудиометр-отоскоп типа

**Литература**

*Гриншпун Б.М., Шаховская С.Н.* Алалия// *Логопедия/* Под ред. Л.С. Волковой. — М.: Просвещение, 1998.

*Королева И.В.* Современный подход к диагностике перифери­ческих и центральных нарушений слуха у детей. — СПб.: НИИ уха, горла, носа и речи, 2000.

*Нейман Л.В., Богомильский М.Р.* Анатомия, физиология и па­тология органов слуха и речи. — М.: Владос, 2001.

*Расстройства* речи у детей и подростков/ Под общ. ред. С.С. Ляпидевского. — М.: Медицина, 1969.

*Сапожников ЯМ.* Методика исследования звукового анализа­тора// *Основы* пропедевтики в детской отоларингологии/ Под ред. М.Р. Богомильского. — М.: РГМУ, 1999.

*Чиркина Г:В.* Нарушения речи при ринолалии и пути их кор­рекции: Дисс. д-ра пед. наук. — М., 1987.

# ГЛАВА X. НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД ДИАГНОСТИКИ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

В этой главе представлены диагностические возможности нейропсихологического метода в обследовании детей с нарушением речевого развития.

Для учителя-логопеда знакомство с нейропсихологическим методом анализа недостаточности речевой и других форм психи­ческой деятельности детей с нарушениями речи имеет важное практическое значение. Этот метод позволяет, во-первых, выяв­лять психофизиологические особенности (факторы), лежащие в основе тех или других аномальных проявлений, во-вторых — выч­ленять систему первично сохранных звеньев психической деятель­ности детей, в-третьих — определять оптимальные (адекватные психофизиологической структуре дефекта) пути индивидуализи­рованного подхода к ним в процессе фронтального коррекционного обучения.

## Нейропсихологический метод изучения высших психических функций

Использование данного метода базируется на понимании «лю­бой психической деятельности человека как сложной функцио­нальной системы, реализация которой обеспечивается целым ком­плексом совместно работающих аппаратов мозга, вносящих каж­дый свой вклад в обеспечение этой функциональной системы (А.Р. Лурия, 1978. — С. 118). С помощью этого метода осуществ­ляется структурный синдромный анализ нарушенных психичес­ких процессов, который и является основным способом нейропси-хологического исследования.

Главную роль в данном методе А.Р. Лурия отводит не выделе­нию единичных симптомов, а описанию целого симптомокомплекса психических изменений, наступающих при локальном пораже­нии мозга, и вычленению в этом симптомокомплексе качественно однородных (общих) признаков, составляющих специфическое ка­чество — фактор, имеющий определенное локальное значение. На­пример, выпадение или ослабленность «речеслухового фактора» психической деятельности (недостаточность акустического гнозиса, неполное понимание обращенной речи, слабость слухо-речевой памяти, нестойкость слухового контроля и внимания) однозначно свидетельствует о наличии поражения или дисфункции мозговых структур левой височной области (у правшей). Ослабленность «динамического фактора» психической деятельности (трудности ки­нетической организации различных психических операций и дей­ствий: двигательных, речевых, дискурсивных, мыслительных и др.) имеет прямую связь с морфофункциональной недостаточнос­тью передних премоторных областей головного мозга. Нарушение «пространственного фактора» (изменения ориентировки в про­странстве, дефекты в конструктивно-изобразительной деятельно­сти, трудности счета, понимания сложных логико-грамматичес­ких структур, слабость зрительно-пространственной памяти) гово­рит о неблагоприятном состоянии теменно-затылочных отделов мозговой коры.

Такой нейропсихологический факторный анализ синдрома позволяет не только определить локализацию очага, но и выя­вить внутреннюю психофизиологическую структуру дефектной функции. Метод нейропсихологического анализа А.Р. Лурия (1950) успешно применял не только при изучении локальных изменений высших корковых функций у взрослых, но и при исследовании нарушений письма у детей с речевой недостаточ­ностью.

Нужно отметить, что метод факторного анализа был приме­нен и Р.Е. Левиной (1951) при изучении неговорящих детей (алаликов). В этой работе анализ речевых и других психических изменений также был проведен в строгом соответствии с выде­ленными факторами («ведущими недостаточностями»). При внимательном рассмотрении особенностей дефектов у алаликов обнаруживается принципиальное структурное сходство выше­указанных «нейропсихологических факторов» и «ведущих недостаточностей» у неговорящих детей, выделенных Р.Е. Ле­виной.

Факты, полученные в нейрохирургической клинике, свидетель­ствуют о том, что локальные поражения «речевых зон» в детском возрасте (в 6-10 лет) не сопровождаются столь же выраженными, как у взрослых больных, нарушениями речи: у детей, как прави­ло, не бывает такой же грубой патологической речевой симптома­тики, как у взрослых, при поражении одних и тех же систем моз­га (Э.Г. Симерницкая, 1985).

Но несмотря на это, характер нарушений, т.е. их психологи­ческая структура, оказывается принципиально сходным со структурой речевого дефекта у взрослых. Например, при опухо­левом поражении моторных «речевых зон» у детей так же, как и у взрослых больных, обнаруживалась патологическая тормозимость речевых следов, изменения заданного порядка слов, контаминации, персеверации. При поражении сенсорных «рече­вых зон» нейропсихологическое обследование позволяло выя­вить у таких детей симптомы амнестической афазии, наруше­ния слухоречевой памяти и др.

Важным для логопедии в методике исследования является и тот факт (по данным Э.Г. Симерницкой, 1985), что, как и у взрослых больных, при поражении левого полушария нейропсихологически у детей отчетливо выявляются различные формы апраксий:

1. при поражении теменной области выявляется нарушение  
   **кинестетической** организации движений;
2. при лобно-височном поражении возникают расстройства  
   **динамического** праксиса в виде замедленности, дезавтоматизации, трудностей переключения с одного движения на другое; при пробах на слухомоторные координации выявляются персеверации, нарушения произвольного выполнения серий ритмических движений;
3. при теменно-затылочных поражениях, как и у взрослых,  
   выявляются специфические нарушения **пространствен­ного** праксиса и др.

Таким образом, приведенные данные являются убедительным подтверждением больших диагностических возможностей нейропсихологического пути обследования нарушений речевой деятель­ности и других высших форм психики детей.

Вместе с тем необходимо иметь в виду, что метод нейропси­хологического анализа был разработан преимущественно на ма­териале изучения нарушений зрелых психических функций (на взрослых больных с локальными поражениями мозга). Поэтому его творческое применение с целью обследования недостаточно­сти речевых и других психических функций у детей предпола­гает строгий учет **фактора развития** и качественного отличия внутреннего операционного состава одних и тех же психических процессов у взрослых и детей, а также того, что одни и те же мозговые структуры взрослых и детей выполняют неодинаковую роль в процессе реализации одной и той же задачи (А.Р. Лурия, 1978. — С. 115).

За последнее десятилетие существенно расширилась сфера при­менения нейропсихологического метода в исследовании детей: на­ряду с традиционным изучением патологий психической деятельности при локальных поражениях головного мозга, она все больше включает анализ состояния психических процессов как в норме (Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова, 1997; «Ак­туальные проблемы нейропсихологии детского возраста», 2001 и др.), так и при нарушениях психического развития (И.Ф. Марков­ская, **1993).** Нейропсихологический метод используется для изу­чения закономерностей формирования мозговой организации психических процессов в детском возрасте, для исследования индиви­дуальных различий в развитии психических функций на разных этапах онтогенеза.

Особенно интенсивно разрабатываются пути приложения неиропсихологического метода к решению проблем обучения детей общеобразовательных школ. Проводятся исследования, посвя­щенные нейропсихологическому анализу сформированности психической сферы у детей, поступающих в общеобразователь­ную школу, и их готовности к обучению в первом классе («Акту­альные проблемы...», 2001). Нейропсихология находит все боль­шее применение в решении задач выявления причин, преодоле­ния и предупреждения трудностей в усвоении детьми знаний, умений и навыков, предусмотренных программой общеобразова­тельной школы (Э.Г. Симерницкая, 1995; Н.М. Пылаева, 1995; Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Д. Балашова, 1997; Т.В. Ахутина, 1998; «Актуальные проблемы...», **2001** и др.). В указанных работах убедительно показана диагностическая и прогностичес­кая ценность неиропсихологического метода синдромного анали­за состояния психических функций при исследовании детей, име­ющих трудности в обучении. Об эффективности нейропсихологической диагностики **и** коррекции различных видов недоразвития высших психических функций свидетельствует также опыт нейропсихологической поддержки коррекционно-развивающего обу­чения данной категории детей (Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, 1995 и др.).

Подробный перечень и описание существующих приемов неиропсихологического обследования представлены в известных ра­ботах **А.Р.** Лурия **(1969)** и других исследователей (Э.С. Бейн, **1964** и др.). **В** последние годы разработаны и опубликованы раз­личные варианты нейропсихологических методик, адаптирован­ных к детскому возрасту (Методика ..., 1988; И.Ф. Марковская, **1993; Л.**С. Цветкова, 1997; А.Н. Корнев, 1997; Схема ..., **1998 и** др.). Многие исследовательские пробы, которыми пользуются в нейропсихологическом обследовании, совпадают с логопедически­ми приемами обследования звуковой (фонетико-фонематической), лексической, грамматической сторон речи, письма, чтения и под­робно изложены в других главах настоящей книги.

Чтобы установить определенные ориентиры для учителей-ло­гопедов в возможностях неиропсихологического подхода к ди­агностике нарушений речевых и других высших психических функций у детей приводятся модифицированные **схемы адапти­рованного неиропсихологического исследования дошкольников и младших школьников и анализа результатов неиропсихологического исследования** (Приложение 2) (Методи­ка ..., 1988). В схемах представлены основные пробы, выявля­ющие нарушения функций праксиса, гнозиса, речи, памяти и мышления; приводятся возможные варианты отклонений в выполнении проб ребенком, а также их нейропсихологическая трактовка.

**Интерпретация результатов** неиропсихологического обследо­вания строится не только на констатации, но и на квалификации симптомов, определяющих необходимость выделения основного дефекта, лежащего в основе нарушения. Для корректного реше­ния диагностических задач необходимо выявление профиля ла-терализации у ребенка, т.к. большое влияние на структуру ней­ропсихологических синдромов оказывают процессы межполушарного взаимодействия, в частности наличие левшества (А.В. Семенович, А.А. Цыганок, 1992).

Следует подчеркнуть, что только нейропсихолог может каче­ственно проанализировать и описать нейропсихологический син­дром, выделить фактор, лежащий в основе нарушения или несформированности тех или других высших корковых функций, и по­ставить топический диагноз органической или функциональной недостаточности. Взаимодействие нейропсихолога и педагога по­зволяет наметить пути коррекционного или формирующего обуче­ния ребенка с учетом нейропсихологических данных о сильных и слабых звеньях его психических процессов.

Чтобы показать дифференциально-диагностические возможно­сти применения неиропсихологического метода при изучении де­тей с тяжелыми нарушениями речи, мы остановимся на изложе­нии и анализе конкретных материалов обследования двух типич­ных групп детей с общим недоразвитием речи (П-Ш уровня), у которых, соответственно, имеется ведущая недостаточность одно­го из двух психофизиологических факторов — **динамического** или **пространственного.**

## Анализ результатов обследования детей младшего школьного возраста

Предпосылками для применения метода нейропсихологического анализа при изучении детей младшего школьного возраста с не­доразвитием речи явились данные врачей и физиологов о том, что биологической основой нарушения речевого развития является па­тология тех или иных систем головного мозга. С другой стороны; как уже упоминалось, этот метод имеет большие дифференциаль­но-диагностические возможности и, будучи использован как до­полнение к методам логопедического обследования, необычайно расширяет их.

При анализе нарушения речевого развития следует учитывать, что речь является сложной функциональной системой, реализуе­мой при взаимодействии нескольких факторов, каждый из кото­рых вносит свой специфический вклад в осуществление целой функции. Выпадение любого из них или недостаточность процес­са их взаимодействия приводит к нарушению формирования не только речи, но и других психических функций, в которых уча­ствует данный фактор. Ниже мы продемонстрируем, каким обра­зом несформированность того или иного фактора влияет на состо­яние речи, а также на другие формы высшей психической деятель­ности.

**Динамический фактор** выступает как психофизиологическое условие организации речевых и других психических процессов в динамически подвижные и устойчивые временные последователь­ности. В речевых процессах — это последовательности звуков, сло­гов (сенсомоторный уровень организации), слов, предложений, ча­стей текста (смысловой уровень).

Приведем конкретные примеры, демонстрирующие, как недо­статочность динамического фактора отражается на состоянии раз­личных видов речевой и неречевой деятельности детей младшего школьного возраста, учащихся специальной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

**Диалогическая речь** — вопросно-ответная форма (Лена Г.):

1. Какое имя у мамы? — «Люба».
2. Где работает твой папа? *(Пауза.)* — «Не знаю».
3. Твой папа инженер, военный, рабочий?.. — «Рабочий».
4. Где работает твоя мама? — «Забыла».
5. Кем работает мама? *(Большая пауза.)* — «Она чертит».
6. Кто у тебя есть дома еще? — «Наташа».
7. Кто такая Наташа? — «Сестренка».
8. Она ходит в школу? — «Она... в садик».

Очень часто отпеты носят неразвернутый характер, а при необ­ходимости дать более полный ответ такие дети обычно отвечают: «Не знаю» или «Забыл».

В этом виде речи (при сохранности уровня динамической орга­низации звуковых рядов в слоги, слоговых последовательностей — в слова и простейшие предложения) нарушена более сложная орга­низация речевых элементов (внутренняя схема высказывания) в распространенные ответы.

*э* — *и* — *и о... у* — *и*

*э* — *у* — *и э* — *и* — *у*

о — *а*

**Повторение** отдельных звуков, как правило, выполняется таки­ми детьми легко, однако в случае серии звуков, как гласных, так и согласных, появляются нарушения различной степени выражен­ности. Они носят характер замен, перестановок:

*о ..л*

*о* — *а* — ц *о — и — у*

И т.д.

Ошибки здесь связаны также с недостаточностью динамической организации речевого процесса — с дефектом переключения, труд­ностями перехода от одного элемента к другому, последние увели­чиваются вместе с числом предъявляемых элементов.

Подобные затруднения еще более отчетливо проявляются при повторении серий слогов, сложных по артикуляции слов, и особен­но — скороговорок. Например, Лариса 3. очень легко повторяла такие хорошо знакомые ей слова, как «портфель», «карандаш» и т.п. Однако при повторении слов, менее знакомых ей или облада­ющих более сложной артикуляционной структурой, отмечалась следующая картина:

*шпиндель шпиндель фрамуга баобаб баобаб  
ш..шпин.. ш..пи..да фра..руга бам-болъ баб-бам*

*производство производство фломастер*

*приз про..из..рост..во фло...*

При передаче содержания коротких рассказов, прочитанных экспериментатором, выявлялись трудности построения и развер­тывания самостоятельного высказывания. Например, Лена Г. так передает рассказ «Курица и золотые яйца»\*\* после второго предъ­явления: «У хозяина... Было... курица... у одного... золотой яйцо... Убил курицу... стукнул по яйцу... **а** в яйце ничего нету».

Характерно, что здесь имеет место и подмена развернутого выс­казывания стереотипом («стукнул по яйцу»), и персеверация — («золотое **яйцо»** — стукнул по яйцу — а в яйце (вместо — *в кури­це)* ничего нету».

Как правило, передача рассказов характеризовалась бедностью высказываний, их неразвернутостью, тенденцией к использованию одной и той же конструкции (персеверации конструкций).

Отметим, что при этом все не воспроизведенные при пересказе детали очень легко восстанавливаются по вопросам, представля­ющим собой вынесенную вовне и предложенную поэлементно внут­реннюю схему рассказа.

Трудности такого же характера были обнаружены и при **пере­даче содержания сюжетных картин.** Особенно отчетливо наруше­ние процесса построения и развертывания программы высказыва­ния проявилось у Лены Г. Вот как она описывает картинку, на которой изображен хозяин, стоящий на улице перед своим домом, в котором разбито окно. Хозяин держит за воротник случайного прохожего, а мальчик, разбивший стекло, стоит со снежком в руках за деревом:

«Стекло разбито». После дополнительного побуждения го­ворит: «Кто-то разбил стекло». Последующие попытки добить­ся от нее связного рассказа оказываются безуспешными. Одна­ко по вопросам девочка вполне удовлетворительно описывает картину:

1. Кто разбил стекло? — «Мальчик».
2. Какой? — «Вот мальчик». (Показывает на картинке правильно.)
3. Чем разбил? — «Снежком».
4. Что он потом делал? — «Он за деревом стоял».
5. Его наказали? — «Нет».
6. Почему? — «Он спрятался». И т.д.

Из приведенных примеров видно, что содержание картины пра­вильно понято и трудности связаны с недостаточностью процесса организации внутренней динамической схемы (программы) выска­зывания.

Показательно то, что при **описании серийных рисунков,** состо­ящих из ряда последовательно развивающих сюжет эпизодов, вышеописанные трудности вообще не проявлялись либо обнаружи­вались в очень незначительной степени. Вот как составляет рас­сказ по серии рисунков та же Лена Г.:

«Однажды лягушки хотели качели сделать... Веревки принес­ли... Завязали за дерево...и начали кататься. Вдруг... полетел жу­равль. Это не дерево было, а журавль».

Очевидно, что внешняя структурированность материала в зна­чительной степени облегчает задачу построения связного развер­нутого высказывания.

Характерны для этой группы детей и ошибки в **письме.** Они проявлялись в виде лишних, персевераторных штрихов, повтор­ного написания букв или их элементов. В грубых случаях наруше­ния проявлялись в виде распада структуры предложения, утраты порядка его элементов:

«Высокий с видно далеко горы».

«Густые в полях на наших растут хлеба».

Таким образом, здесь тоже проявляются трудности организации правильной последовательности слов, включенных в предложение.

При нейропсихологическом обследовании неречевых функций у детей данной группы было обнаружено следующее.

**В оральном праксисе** прослеживались трудности динамической организации оральных движений. Быстрое выполнение ряда дви­жений, связанное с необходимостью переключения с одного дви­жения на другое, было затруднено, что проявлялось в виде утра­ты одного элемента серии или персевераторных повторений одно­го и того же элемента.

В пробах, направленных на исследование **праксиса позы** рук у детей этой группы не было выявлено специфических наруше­ний. Однако при переходе к пробам, содержащим задание вы­полнить **серию движений,** у большинства детей описываемой группы были обнаружены отчетливые затруднения. Они прояв­лялись в пробах на последовательную смену положений кисти в виде персевераторных повторений одного и того же движения или позы, застреваний на одной позе, в резко выраженной за­медленности; наиболее часто наблюдалась утрата последователь­ности элементов.

В пробе на **реципрокную координацию** отмечались трудности, связанные с одновременным изменением положения кистей рук, что проявлялось в отрывистых движениях, резкой замедленности, часто — в последовательном, а не одновременном выполнении дви­жений.

Исследование **слухомоторных координации** выявило в этой группе учащихся затруднения различной степени выраженнос­ти. Как правило, они обнаруживались при воспроизведении ритмических серий. При негрубых формах нарушения в заданные серии вплетались лишние постукивания, которые в большин­стве случаев правильно оценивались, но не оттормаживались самим испытуемым. В более резко выраженных формах трудно­сти проявлялись в виде неспособности удержания ритмической структуры серий и «соскальзывания» на беспорядочное посту­кивание.

В ряде случаев трудности обнаруживались при воспроизведении сложных ритмов. Здесь выделялись два типа нарушений: а) испы­туемые уподобляли число ударов в двух группах сложного ритма; б) при переходе к ритму иной (инвертированной) структуры испы­туемые продолжали персевераторно воспроизводить предыдущий ритм.

Обследование **слухоречевой памяти** не выявило в этой группе грубых специфических нарушений. Затруднения во всех случаях носили стертый характер, проявлялись в виде неспособности удер­жать порядок, перестановок в пробах на запоминание серии из 5 слов. В процессе выполнения пробы на запоминание двух серий по 3 слова ошибки обычно были связаны с трудностями переключе­ния на новый ряд, что приводило к контаминациям, инертному повторению слов из последней произнесенной серии. Точно такая же картина обнаруживалась в пробах на повторение двух предло­жений и двух рассказов.

При обследовании **конструктивного праксиса, рисунка, зри­тельного гнозиса** в этой группе детей не было обнаружено никаких специфических трудностей. Характерно, однако, что при называ­нии и узнавании различных изображений сериями по 3 элемента нарушался порядок и наблюдались периодические персевераторные застревания на одном из предъявляемых элементов.

Подводя общий итог нейропсихологического обследования детей с нарушениями динамического фактора, можно констати­ровать, что в основе имеющихся дефектов речи и ряда нерече­вых высших психических функций лежит первичная недоста­точность **динамической организации** их деятельности. Эта не­достаточность проявляется не только в особенностях речи, но и во всех других психических функциях, где необходимо участие механизмов динамической организации внутренних процессов в сложные последовательные структуры, развертывающиеся во времени.

Специфическая роль **пространственного фактора** (А.Р. Лурия, **1969** и др.) заключается в обеспечении пространственных (и квазипространственных) анализов и синтезов, участвующих как необходимый компонент в построении симультанных (одно­моментных) схем в процессах речевой и познавательной дея­тельности.

Дисфункция этого фактора в некоторых случаях общего недоразвития речи характеризуется большим разнообрази­ем проявлений, которые, в свою очередь, составляют единый симптомокомплекс, обусловленный пространственной недоста­точностью.

В отличие от предыдущей группы, **экспрессивная речь** детей в этой группе имеет тенденцию к построению многословных выска­зываний, ускорению темпа речи, ассоциативным «соскальзывани­ям». **Для** диалога детей этой группы характерны описание несу­щественных деталей, побочные ассоциации, не имеющие прямо­го отношения к вопросу. Примером могут служить следующие фрагменты диалогов (Гуля X.):

1. Кем работает твой папа? — «Математиком в институте каком-то. Он недавно сделал открытие. Его все знают».
2. Где работает твоя мама? — «В поликлинике для взрослых,  
   изучает гормоны роста».
3. Кто еще живет с тобой дома? — «Бабушка, мама, папа, Рузана. Это сестра, она была замужем, но недавно развелась».

Данные примеры четко показывают резкое отличие диалогичес­кой речи детей этой группы от речи детей с нарушениями динами­ческого фактора. Речь носит развернутый характер, ответ на воп­рос сопровождается упоминанием деталей, попытками сообщить разнообразные подробности.

В отдельных случаях отмечались трудности при **повторении изолированных слов** сложного строения и скороговорок. Как пра­вило, дети не «застревали» на отдельных слогах, и внутри слова никогда не отмечались паузы или спотыкания. Слово всегда про­износилось целиком, в один прием (Андрюша В.):

*производственный кораблекрушение*

*произвосный кораблешение*

Трудное слово оказывается как бы слишком крупной едини­цей, которая не воспринимается целиком — в результате его структура упрощается, появляются пропуски. Необходимо от­метить, что медленное проговаривание значительно облегчает процесс повторения. В отличие от первой группы, где пяти-шестикратные повторения не обеспечивали улучшения, здесь уже после двух-трех предъявлений трудного слова или словосочета­ния, особенно в медленном темпе, повторение оказывается впол­не доступным.

При повторении сложных предложений также проявилась тен­денция к упрощению структуры фразы, что выражалось в пропус­ке отдельных слов, например:

***На опушке леса охотник убил волка.*** — ***В*** *лесу охотник убил волка (Света С).*

***В саду за высоким забором росли яблоки.*** — *В саду росли яб­локи (Дима С).*

Однако упрощение фразы в данном случае проистекает не из нарушения внутренней динамической схемы (программы) предло­жения, как у детей первой группы, а из невозможности одномо­ментно удержать в памяти все предложение.

Сравнение ошибок повторения предложений в двух группах показывает, что в группе с нарушениями пространственного фак­тора никогда не наблюдается такого распада фразы, как в первой. Содержание фразы передается правильно оформленным, неиска­женным; структура фразы сохраняется даже в случае пропуска отдельных элементов.

Воспроизведение содержания рассказов, прочитанных экспе­риментатором, еще больше подчеркивает отличия речи детей этой группы от первой. Оно характеризовалось достаточной раз­вернутостью повествования, но в то же время тенденцией к ис­пользованию простых в логико-грамматическом отношении конструкций. Отчетливо проявлялись трудности, связанные с нахождением нужных слов, что выражалось в появлении мно­гочисленных вербальных парафазии, как правило, принадлежа­щих к тому же семантическому полю, что и искомое слово. На­пример, Андрюша В. при пересказе рассказа «Галка и голуби»\* говорил: «Галка захотела поесть и увидела скворечник (имеет­ся в виду голубятня) ...начала по-галочьи говорить («закрича­ла по-галочьи»)...» И далее: «Воробьи услышали (вместо «голу­би»)...» И т.д.

Трудности такого же характера проявляются и при иссле­довании назывании предметов: часто поиски нужно­го слова приводят к описанию функционального назначения пред­мета, заменяющего название:

ГуляХ.:

*настольная лампа, люстра*

*носик чайника*

*такое, чтобы наливать*

*шпоры у петуха* Подсказка: *не коготки, а на букву «п» шп...*— *шпоры*

*петух курица*

*горлышко бутылки крышка*

*ручка чайника державка*

*спинка скамейки эта... как... ну... на чего облакачиваться*

Дима С:

*абажур*

*ну... это... как у лампы*

Эти примеры отчетливо свидетельствуют о том, что в основе ошибок лежат трудности, связанные с непроизвольным всплыванием побочных вербальных связей; нарушенным здесь оказывает­ся процесс поиска и выбора точного по значению слова. Не недо­статочность динамической организации речевого акта, а трудно­сти одновременного «квазипространственного» оживления иерар­хически организованной «сетки значений» (А.Р. Лурия) лежат в основе вербальных парафазии, относящихся к одному с искомым словом семантическому полю.

Подобные трудности обнаруживалась и при передаче содержа­ния сюжетных картин и описании серийных рисунков.

При исследовании понимания значений отдельных слов или серий из трех элементов не было обнаружено специфических на­рушений.

У всех детей этой группы были выявлены нарушения понима­ния сложных грамматических конструкций. В грубых случаях они обнаруживались уже в пробе на понимание конструкций типа: *мамина дочка* — *дочкина мама.* Еще более резко эти трудности проявлялись в пробах на понимание предложных конструкций, выражающих пространственные отношения. При выполнении пробы «нарисовать крест над треугольником» дети, как правило, рисуют сначала крест, а над ним треугольник. Подобная картина наблюдалась и при выполнении проб, направленных на выяснение понимания отношений «справа», «слева», «больше», «меньше», «перед тем, как», «после того, как». Во всех этих случаях отдель­ные элементы конструкции понимаются правильно, однако пони­мание конструкции в целом затруднено или нарушено.

Для **письма** в этой группе были характерны ошибки на замену гласных по «оптическому» типу:

Алла К.: «Мы рисуем крижки» *(кружки).* «Они уже косят лига» *(луга).*

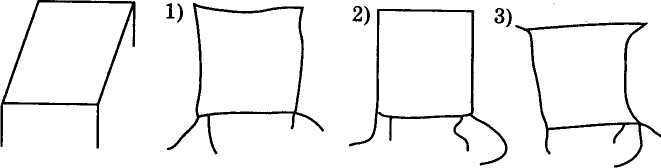
Исследование состояния других корковых функций в этой груп­пе детей (в отличие от группы детей с недостаточностью динами­ческой организации психических процессов) выявило также це­лый ряд затруднений и нарушений, связанных с пространствен­ным и зрительно-пространственным фактором.

В одних случаях они проявились в пробах на **праксис позы рук** и носили характер **«пространственной зеркальности».** При воспро­изведении позы руки с вытянутыми 2-м и 3-м пальцами дети пы­тались вытянуть 4-й и 5-й пальцы. В других случаях затруднения такого же характера отмечались при выполнении проб Хэда или двуручных проб, где руки должны располагаться в четких коор­динатах пространства.

В еще более грубой форме нарушения пространственной ориен­тировки проявились в пробах, где испытуемый должен был нари­совать предложенную фигуру, мысленно переворачивая ее.

Трудности, связанные с пространственной ориентировкой, были обнаружены также и в **самостоятельных рисунках** детей этой группы, и в пробе на копирование образца.

Вот как копирует стол Андрюша В.:



На рисунке очень хорошо видно, что трудности связаны с про­странственным расположением элементов и, несмотря на много­численные попытки, мальчику все же не удается правильно рас­положить ножки стола.

У некоторых детей этой группы описанные нарушения соче­таются также с определенными нарушениями **зрительного гнозиса,** которые прояилялиоь в «сенсибилизированных» пробах, где испытуемым предлагались контурные силуэты и перечеркнутые фигуры, а также наложенные фигуры.

Например, Света X. следующим образом оценивала контурный рисунок с изображением фуражки:

*фуражка Для чего это?*

*тарелка Для селедки*

Андрюша В. (перечеркнутые фигуры):

*балалайка ключ*

*бабочка*

*помидор (а может* —

*капуста... помидор)*

Отметим, что дети этой группы настойчиво и подолгу рассмат­ривают изображения и, как правило, бывают не уверены в своих ответах, часто спрашивают, правильно ли они отвечают.

Подобные затруднения обнаруживаются и при передаче содер­жания **сюжетных картин.** Причем эти трудности значительно воз­растают еще больше при описании **серии рисунков** (в отличие от выполнения этого задания детьми первой группы, где сохранное оптико-пространственное восприятие серии последовательных рисунков значительно облегчает построение развернутого выска­зывания). Например, составление рассказа по серии рисунков (Света Х.): «Лягушки завязали веревку на дерево... внизу, а там рыба, кого-то укусила. Они сделали качели и стали качаться вдвоем и рыбе показывать руку. А один держит другого. Потом они увиде­ли, что цапля несет рыбу. Они стали тянуть назад, а у цапли ноги мокрые, они капали, как дождь».

Из этого примера видно, что высказывание ребенка сводит­ся к простому перечислению деталей или описанию отдельных фрагментов события. При этом динамика речевого акта остает­ся полностью сохранной, но смысловая структура высказывания распадается в связи с трудностью одновременного зрительно-пространственного охвата частей серии рисунков в единое смыс­ловое целое.

Таким образом, нейропсихологическое обследование детей этой группы позволяет сделать вывод о том, что в основе выяв­ленных у них речевых и неречевых нарушений лежит ведущая недостаточность **оптико-пространственного** и **«квазипростран­ственного»** фактора при одновременной первичной сохраннос­ти динамической организации всех видов психической деятельности. При выборе методик индивидуализированного воздей­ствия на детей этой группы необходим обязательный учет того, каково соотношение нарушенных и сохранных звеньев в процес­се выполнения ими различных видов учебно-познавательных за­даний.

## Анализ результатов обследования учащихся старшего школьного возраста

Нейропсихологический анализ высших корковых функций у учащихся старших классов специальной школы для детей с тяже­лыми нарушениями речи показывает, что основные закономерно­сти проявления «преимущественной недостаточности» динамичес­кого и пространственного факторов, выявленные у детей младше­го школьного возраста, отчетливо прослеживаются и в старшем школьном возрасте.

Несмотря на сходство в структуре дефекта, степень выражен­ности нарушений (особенно речевые) в подростковом возрасте зна­чительно меньше, чем у детей младшего школьного возраста. Для выявления внешне исчезнувшей, но оставшейся в скрытом виде симптоматики требуется нередко усложненная модификация тра­диционных нейропсихологических проб.

Особенности речевого дефекта, выявленные нами в старшем школьном возрасте, позволяют характеризовать его как общее недоразвитие речи **III** уровня. Состояние различных компонен­тов языковой системы у обследованных учащихся было пример­но одинаковым, что, по-видимому, объясняется определенной стадией компенсации речевого дефекта, достигнутой в однотип­ных условиях длительного коррекционного обучения (6-7 лет в специальной школе). Имеющиеся нарушения речи затрагивали в основном лексический и грамматический уровни языковой системы, что наиболее отчетливо проявлялось в письменных работах детей.

Несмотря на то что проявления речевых нарушений учащихся с внешней стороны были сходными, нейропсихологическое иссле­дование позволило выявить у них различную структуру дефекта, т.е. неодинаковое соотношение нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности.

В группе детей с недостаточностью **динамического фактора,** по данным педагогических наблюдений, учащиеся с трудом пе­ресказывали прочитанное, затруднялись в конструировании сложных распространенных предложений; изложения и сочинения оставались иногда полностью недоступными им. При нейропсихологическом обследовании дети не стремились к речево­му общению, на вопросы отвечали односложно, обнаруживали инактивность.

При исследовании **праксиса** на первый план выступали нару­шения в динамической организации движений, проявляющие­ся как в трудности усвоения программы движений, так и в на­рушениях быстрого и плавного переключения с одних движений на другие. Например, при выполнении графической пробы, где требовалось в максимально возможном темпе, не отрывая каран­даша от бумаги, чередовать различные звенья рисунка, наруше­ния проявлялись в персевераторном повторении одного из зве­ньев:

В то же время выполнение проб на праксис позы, простран­ственный праксис, проб Хэда, а также зрительно-пространствен­ная организация сложных форм праксиса оставались, как пра­вило, достаточно сохранными. **В зрительном гнозисе** также не было обнаружено каких-либо заметных нарушений.

В восприятии и воспроизведении ритмических структур не­достаточность динамического фактора проявлялась в трудно­стях переключения с одних ритмов на другие.

При исследовании **речевых** функций были выявлены бед­ность и недостаточная развернутость самостоятельной речи. Ис­следование импрессивной речи показало, что учащиеся хорошо различали изолированные фонемы и пары фонем, однако при увеличении объема и темпа предъявления возникали наруше­ния, наиболее отчетливо выступающие при предъявлении аку­стически и артикуляционно близких фонем. Понимание логи­ко-грамматических конструкций вызывало затруднения только при предъявлении сенсибилизированных проб.

При исследовании экспрессивной речи обращали на себя внимание трудности перехода от одних речевых элементов к другим. Они проявлялись при повторении серий слогов, со­стоящих из одинаковых согласных с меняющимися гласны­ми, например:

*би ба бо би бо ба бо би ба би бо ба ба бо би*

*+ би ба ба + бо би ба ба би би*

***стратостат***

**1)** *страс~.*

3) *стра... старто... страт...*

*2) страс... страт... строе, страт* 4) *страс... старое... трат*

При повторении предложений иногда выявлялись ошибки се­рийной организации фраз. Проговаривание привычного ряда (месяцы года) в обратном порядке было резко замедленным. Ис­следование повествовательной речи свидетельствовало о невоз­можности продуцировать развернутые высказывания, что в наи­большей степени проявлялось при самостоятельном составлении рассказа.

Счетные операции оставались первично сохранными. Вместе с тем иногда испытуемые допускали ошибки, например: 93 - 7 = 96 (вместо 86); 7x3 = 31 (вместо 21), персеверируя один из предшествующих элементов числового ряда.

Таким образом, в наибольшей степени в данной группе детей нарушались процессы «сукцессивного синтеза» (А.Р. Лурия), т.е. требующие построения элементов речи, движений и др. в после­довательные, серийно организованные ряды. В речевой деятельно­сти этот дефект проявлялся в нарушениях как плавности и развер­нутости повествовательной речи, так и кинетической организации речевых процессов.

Другая структура дефекта, характеризующаяся иным соот­ношением нарушенных и сохранных звеньев речевой и нерече­вой деятельности, была выявлена при преимущественной недо­статочности **пространственного** фактора. По характеристикам учителей, дети данной группы были достаточно внимательны­ми и активными на уроках. В отличие от предыдущей группы, они, как правило, справлялись с письменными сочинениями, составляли план, сохраняли последовательность и логичность изложения.

При нейропсихологическом обследовании дети легко вступали в контакт, активно участвовали в беседе.

При исследовании **праксиса** на первый план выступали нару­шения выполнения сложных проб Хэда и заданий на простран­ственный праксис: указанные пробы выполнялись медленно, иног­да зеркально, с выраженным поиском пространственного располо­жения рук; наблюдались трудности право-левой ориентировки («Не знаю, где правая рука, у меня плохая память»).

Результаты обследования зрительно-пространственной орга­низации сложных форм праксиса свидетельствовали о бедности и неполноценности воспроизведенных в рисунках образов, про­странственных неточностях, трудностях копирования рисунка-образца.

Исследование **зрительного гнозиса** показало, что все испыту­емые без затруднений узнавали реалистические изображения предметов. Однако при предъявлении сенсибилизированных проб наблюдались парагнозии, связанные с трудностями выде­ления и распознавания существенных смыслообразующих при­знаков предметов. Так, перечеркнутое изображение настольной лампы оценивалось как «гриб». При предъявлении изображе­ний предметов с недостающими деталями отмечались трудности в дополнении воспринятой части изображения до целого образа (например, очки оценивались как «велосипед», чайник — как «туфля»).

Отличительная особенность **речи** детей данной группы состоя­ла в том, что самостоятельная речь была достаточно развернутой, быстрой, интонационно оформленной, однако фразы не включали сложных логико-грамматических конструкций.

Дети правильно оценивали тождество и различие между парны­ми фонемами, повторяли единичные фонемы и их пары, но возни­кали затруднения при увеличении объема и темпа предъявления звуков.

Понимание логико-грамматических конструкций у учащих­ся второй группы, в отличие от первой, оказалось нарушен­ным. Дети испытывали трудности при выполнении заданий с флективными конструкциями творительного падежа (напри­мер, при просьбе показать ручку карандашом, ручкой — каран­даш). Понимание сложных сравнительных конструкций («Оля светлее Кати, но темнее Сони. Кто из девочек самая светлая?») нередко оставалось недоступным. Трудности обнаруживались и при понимании логико-грамматический структур, отражаю­щих пространственные отношения предметов, передаваемые предлогами.

Обследование экспрессивной речи выявило нарушения повто­рения сложных слов с тенденцией к изменению структуры слов:

*кооператив*

1) *кокораптив;* 2) *паракорапатив;* 3) *коратив;* 4) *корапатив*

В ряде случаев отмечались трудности называния предметов, обозначаемых сравнительно редко употребляемыми словами. В отличие от предыдущей группы, учащиеся достаточно легко состав­ляли предложения с заданными словами и воспроизводили содер­жание рассказов.

Обследование счета выявило ошибки квазипространственного характера при выполнении в уме операций вычитания, например: 62 - 29 = 47 (вместо 33).

Таким образом, у учащихся описываемой группы наиболее от­четливо выступали нарушения процессов, включающих в свой состав симультанные (пространственные) синтезы — организацию отдельных элементов информации в сложные, одновременно обо­зримые схемы, в том числе речевых процессов, включающих по­нимание логико-грамматических конструкций.

Приведенные материалы обследования двух типичных групп детей младшего и старшего школьного возраста показывают, что применение нейропсихологического метода анализа соотношения сохранных и нарушенных звеньев (факторов) психической дея­тельности открывает учителю-логопеду большие возможности в дифференцированном изучении и обучении детей, имеющих общее недоразвитие речи. В соответствии с качественной спецификой ведущей недостаточности их речевой и неречевой деятельности в процессе коррекционного обучения детей этой категории следует использовать и соответствующие приемы индивидуализированно­го воздействия.

Применение нейропсихологического метода анализа показало, что нарушение речевой деятельности детей не является изолиро­ванным проявлением одной функции — оно вовлекает в патологи­ческий процесс целый комплекс функций, в том числе и нерече­вых. Последовательное развитие представлений о системном стро­ении психических функций позволяет утверждать, что при недо­развитии речи имеет место не одно, а целый ряд нарушений, ха­рактеризующихся различной структурой дефекта. Использование метода факторного анализа позволило, в свою очередь, показать, что за внешне сходными проявлениями дефекта часто скрывают­ся различные психологические механизмы.

Несформированность отдельных психологических операций, принимающих участие в осуществлении речевой функции, обна­руживается и в неречевых функциях. Из этого следует, что в прак­тике коррекционной работы логопед должен обязательно учиты­вать, какие структурные звенья нарушены во всех сферах деятель­ности ребенка, а не только в речевой. Только такой подход может обеспечить психологически адекватное коррекционное воздей­ствие и по-настоящему системный подход в коррекционной работе, предполагающий прямое воздействие не только на страдающее звено или функцию, но и на все функции и процессы.

Известно, что на ранних этапах развития психических функ­ций, в процессе их онтогенетического формирования, каждая фун­кция осуществляется при участии множества других систем. Как правило, этот процесс протекает достаточно спонтанно и естествен­но. Однако общее недоразвитие речи возникает на фоне рассогла­сования с другими психологическими системами и их дефектнос­ти. Отсюда вытекает необходимость целенаправленной педагоги­ческой деятельности по преодолению дефектов речи с опорой на сохранные звенья.

Так, у детей с первичной недостаточностью динамической организации речевых процессов представляется целесообразным опираться прежде всего на сохранные у них функции, например на процессы пространственного анализа и синтеза. Полезным при этом может быть использование различных внешне представлен­ных схем, моделей, планов и т.п. Использование такого рода вне­шних опор обеспечивает формирование новых функциональных систем, позволяющих преодолеть имеющийся у ребенка специфи­ческий недостаток. В случаях выраженного дефекта в сфере про­странственных представлений коррекционная работа должна опираться на аспекты организации деятельности. Педагог дол­жен выбирать направления коррекционной работы на основе ре­зультатов квалифицированного логопедического и нейропсихоло­гического обследования, которые позволяют выявить нарушение и сохранность того или иного звена функциональной системы, определить степень выраженности дефекта в каждом отдельном случае, изучить индивидуальные особенности и возможности каждого учащегося, связанные с преодолением специфического для него нарушения.

*Приложение 1* СХЕМА

адаптированного нейропсихологического исследования дошкольников и младших школьников

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Функции** | | **№ проб** | **Описание проб** | |
| **1** | | **2** | **3** | |
| **1. КИНЕСТЕТИЧЕСКИЙ ПРАКСИС**  1а, Выполнение по зрительному образцу | | Ребенку предлагается воспроизводить заданные положения пальцев руки. | | |
| 1 | Соединить 1-й и 2-й пальцы в кольцо | |
| 2 | Пальцы сжаты в кулак, 2-й и 3-й пальцы вытянуты | |
| 3 | Пальцы сжаты в кулак, 2-й и 5-й пальцы вытянуты | |
| 4-6 | То же левой рукой | |
| 16. Выполнение по тактильному образцу | | Глаза ребенка закрыты. Исследователь придает руке ребенка определенную позу, а затем снимает ее. Ребенок должен воспроизвести позу той же рукой. | | |
| 7 | Пальцы сжаты в кулак, 2-й и 3-й пальцы вытянуты | |
| 8 | Пальцы сжаты в кулак, 2-й и 5-й пальцы вытянуты | |
| 9-10 | То же левой рукой | |
| 1 **в.** Перенос поз | | Глаза ребенка закрыты. Исследователь придает руке ребенка определенную позу, а затем снимает ее. Ребенок должен воспроизвести позу другой рукой. | | |
| 11 | Пальцы сжаты в кулак, 2-й и 3-й пальцы вытянуты | |
| 12 | Пальцы сжаты в кулак, 2-й и 5-й пальцы вытянуты | |
| 13-14 | То же левой рукой | |
| **2. ПРОСТРАНСТВЕН­НЫЙ ПРАКСИС** | | Ребенок сидит напротив исследователя. Исследователь придает определенное пространственное положение своей руке, ребенок должен воспроизвести его той же рукой. | | |
| 15 | «Голосование» — рука согнута в локте и поднята вверх | |
| 16 | Рука горизонтально перед грудью ладонью вниз | |
| 17 | Большой палец под подбородком, ладонь сагиттально, пальцами вперед | |
| 18 | Ладонь горизонтально к подбородку, пальцами к себе | |
| 19 | Ладонь горизонтально от подбородка, пальцами от себя | |
| 20 | Левая рука касается правого уха | |
| 21 | Правая рука касается левого глаза | |
| **3. ДИНАМИЧЕСКИЙ ПРАКСИС**  За. Смена 3 положений кисти | | Ребенку предлагается последовательно придавать своей руке положения кулака, распрямленной кисти, расположенной «ребром», и ладони, ударяющей по столу плашмя. | | |
| 22 | Задание выполняется правой рукой | |
| 23 | Задание выполняется левой рукой | |
| 36. Выполнение графических проб | | 24 | Ребенку предлагается рисовать заданный узор в течение 20 сек. ЛЛАЛ | |
| 25 | Ребенку предлагается рисовать заданный узор *в-*течение 20 сек. \_П\_1 LJTJ L. | |
| 26 | Ребенку предлагаетсярисовать заданный узор в течение 20 сек. I~VN~V\ | |
| Зв. Реципрокная координация | | 27 | Ребенку предлагают положить перед собой руки, одна из которых сжата в кулак, а другая распрямлена. Затем он должен одновременно изменять положение обеих кистей, расправляя одну и сжимая другую. | |
| **4. СЛУХО-МОТОРНЫЕ КООРДИНАЦИИ**  4а. Оценка ритмов | Исследователь стучит по столу, ребенку предлагают опреде­лить, сколько раз он стучит или сколько ударов содержится в каждой «пачке». | | | | |
| 28 | | | Одиночные «пачки» (II, III) | |
| 29 | | | Серии «пачек» **(II**11**II, III III** III) | |
| 46. Воспроизведение ритмов по слуховому образцу | Исследователь выстукивает ритм, ребенку предлагается повторить его. | | | | |
| Простые ритмы: | | | | |
| 30 | | | II II II | |
| 31 | | | III Ш Ш | |
| 32 | | | **II II** 11 | |
| Акцентированные ритмы: | | | | |
| 33 | | | II **III** 11 **III** 11 **III** | |
| 34 | | | III II III 11 **III** II | |
| 4в. Воспроизведение ритмов по инструкции | Ребенку предлагается выполнять ритмы по речевой инструкции\*. | | | | |
| 35 | | | Стучать «по 2 раза» | |
| 36 | | | Стучать «по 2 раза сильно и 3 раза слабо» | |
| **5. СТЕРЕОГНОЗ** | Глаза .ребенка закрыты. Исследователь вкладывает предмет в его руку. Ребенок должен на ощупь узнать его. (Исполь­зуются хорошо знакомые предметы по три в каждую руку: расческа, ключ, булавка.) | | | | |
| 37 | | | Ощупывание предметов правой рукой | |
| 38 | | | Ощупывание предметов левой рукой | |
| **6. ЗРИТЕЛЬНЫЙ ГНОЗИС** | Ребенку предлагаются различные предметные изображения, кото­рые он должен узнать (несколько изображений на одном листе). | | | | |
| 39 | | | Реалистические изображения | |
| 40 | | | Схематические изображения | |
| 41 | | | Наложенные изображения | |
| 42 | | | Ребенку предъявляется сюжетная картинка и предлагается рассказать, что на ней изображено. | |
| **7. РЕЧЬ**  7а. Сенсорная функция речи | 43 | | | Ребенка просят показать называемый объект (используются те же картинки, что при исследова­нии зрительного гнозиса). | |
| 76. Моторная функция речи | 44 | | | Ребенка просят повторить звуки: *у, б, л, н, д, т* | |
| 45 | | | Ребенка просят повторить слоги: *ба-па, да-та, би-ба-бо* | |
| 46 | | | Ребенка просят повторить слова: *дочка, точка, кадр, кораблекрушение* | |
|  | 47 | | | Ребенка просят повторить фразу: «В саду за высоким забором росли яблони». | |
| 7в. Номинативная функция речи | Оценивается по результатам выполнения проб № 39-42. | | | | |
| **8. СЛУХО-РЕЧЕВАЯ ПАМЯТЬ**  8а. Запоминание 2 групп по 3 слова | 48 | | | Ребенку предлагается повторить слова: *холод, цветок, книга.* После этого предъявляется вторая группа слов: *слон, вода, пол.* Затем спрашивают: «Какая была первая группа слов?», а после этого: «Какие слова были во второй группе?» При невозможности воспроизведения процедура повторяется, но не более 5 раз. | |
| **86. Запоминание 5 слов** | 49 | | | Ребенку предлагается повторить слова: дом, кот, лес, ночь, звон, которые он должен воспроизвести в заданном порядке (последнее обстоятельство подчеркивается). При неудаче задание повторяется, но не более 5 раз. | |
| **8в. Воспроизведение слов после интерференции** | 50 | | | Ребенка просят припомнить 2 группы слов, а затем — опять пять слов, которые он только что воспроизвел. | |
| **8г. Повторение рассказа** | 51 | | | Ребенку предъявляется короткий рассказ, а затем просят передать его содержание (например, рассказ Л.Н. Толстого «Курица и золотые яйца»). | |
| **9. РИСУНОК**  **9а. Самостоятельный** | 52 | | | Ребенку предлагается нарисовать домик, человечка | |
| **96. Срисовывание с образца** | 53 | | | Ребенку предлагается срисовать домик (образец прилагается) правой рукой | |
|  | 54 | | | Задание выполняется левой рукой | |
| **10. ЗРИТЕЛЬНАЯ ПАМЯТЬ**  **10а. Запоминание вербальных стимулов** | 55 | | | Ребенка просят скопировать 5 букв: Е Г Р К У, а затем воспроизвести их по памяти. При невозмож­ности воспроизведения снова показывают образец, но не более 5 раз. | |
| **106.Запоминание невербальных стимулов** | 56 | | | Ребенку предлагается срисовать 5 фигур СК N D h M, после чего ребенок должен вос­произвести их по памяти. При невозможности вос­произведения образец показывают повторно, но не более 5 раз. | |
| **Юв. Воспроизведение после интерференции.** | 57 | | | Ребенка просят письменно воспроизвести все буквы, а потом — все фигуры, которые ему предъявлялись для запоминания | |
| **П. ЧТЕНИЕ** | 58 | | | Ребенку предлагается назвать буквы, прочесть отдельные слова и короткие фразы.\* | |
| **12. ПИСЬМО** | 59 | | | Ребенка просят написать под диктовку правой рукой слова: дом, окно, халат.\* | |
|  | 60 | | | Списать правой рукой фразу: «Я хочу домой»\* | |
|  | 61 | | | Ребенка просят написать под диктовку левой рукой слова: кровать, луч.\* | |
|  | 62 | | | Списать левой рукой слова ток, нос\* | |
|  | 63 | | | Написать в максимально быстром темпе цифры от 1 до 10 правой рукой.\* | |
|  | 64 | | | То же — левой рукой.\* | |
| **13. СЧЕТ** | 65 | | | Ребенку предлагается сказать, сколько будет: 3+4; 7+5; 8-3; 11-4; 18:6; 5x3.\* | |
| **14. РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ** | 66 | | | Ребенка просят решить задачу: «У Пети 2 яблока, у Маши —■ 6. Сколько яблок у обоих».\* | |
|  | 67 | | | Ребенка просят решить задачу: «У Кати 4 игрушки, у Сони — на 3 больше. Сколько игрушек у обеих?».\* | |

*Приложение 2*

СХЕМА анализа результатов нейропсихологического исследования

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Функции и** | **Нарушения функции** | **Оценка нарушения** |
| **№ проб** |  |  |
| **1** | **2** | **3** |
| !. Кинестетический | **1.1.** Не может найти нужный на- | Нарушение кинестетической |
| праксис *Н°* 1—14 | бор движений, перебирает пальцы, | основы движений |
|  | помогает другой рукой. Движения |  |
|  | диффузны, кроме нужных пальцев |  |
|  | выставляет и другие |  |
|  | 1.1.1. Правая рука или билатерально |  |
|  | 1.1.2. Левая рука |  |
|  | 1.2. Неправильно располагает руку | Нарушение зрительно- |
|  | в пространстве, воспроизводит | пространственной |
|  | позу зеркально (вместо 2-го и 3-го | организации движений |
|  | пальцев показывает 4-й и 5-й). |  |
|  | 1.3. Воспроизводит позу только | Односторонняя |
|  | правого (указательного) пальца, | пространственная агнозия |
|  | левый палец игнорирует |  |
|  | 1.4. С трудом переключается на | Инертность движений |
|  | новую позу, повторяет одно из |  |
|  | предыдущих движений |  |
|  | t .4.1. Правая рука или билатерально |  |
|  | 1.4.2. Левая рука |  |
|  | 1.5. Не может воспроизвести позу, | Нарушение кинестетической |
|  | заданную на другой руке | основы движений |
|  | 1.5.1. Справа — налево |  |
|  | 1.5.2. Слева — направо |  |
|  | 1.6. Билатеральные нарушения | Нарушение межполушарного |
|  | переноса поз с одной руки на другую | взаимодействия |
| 2. Пространственный | 2.1. Не может воспроизвести | Нарушение зрительно- |
| праксис№ 15-21 | пространственное положение | пространственной |
|  | руки, путает левую и правую | организации движений |
|  | стороны |  |
|  | 2.2. Не может найти заданную | Нарушение схемы тела |
|  | часть лица или тела |  |
|  | 2,3. Импульсивно, эхопраксично | Нарушение произвольной |
|  | воспроизводит заданные пробы, | регуляции движений |
|  | не стремится к коррекции |  |
|  | указанных ошибок |  |
| 1 | 2 | 3 |
| 3. Динамический праксис № 22-27 | 3.1. Не может плавно переходить от одного движения к другому. Движения разорваны, изолированы друг от друга 3.1,1. Правая рука или билатерально 3.1.2. Левая рука 3.2. С трудом переключается с одного движения на другое, персеверирует прежние движения 3.2.1. Правая рука или билатерально 3.2.2. Левая рука 3.3. Неправильно воспроизводит пространственное направление движений 3.4. Не может одновременно изменять положение обеих рук, движение каждой руки производит изолированно, уподобляет движения обеих рук 3.5. Отстает одна рука 3.5.1. Правая рука 3.5.2. Левая рука 3.6. Воспроизводит движение только правой руки, игнорируя левую руку | Нарушение кинетической организации движений  Инертность движений  Нарушение пространствен­ной организации движений  Нарушение реципрокной координации  Дезавтоматизация движений Игнорирование левой руки |
| 4. Слухо-мотор-ные координации № 28-36 | 4.1. Не может определить количество ударов, сказать, одинаковыми или различными являются два предъ­являемых друг за другом ритма 4.2. Не может воспроизвести ритмы по заданному образцу, не улавливает структуру ритма 4.3. Делает лишние удары, затрудняется при переходе от одного ритма к другому, персеверирует прежний ритм 4.4. Забывает заданный ритм, теряет структуру ритма в ходе его выполнения 4.5. Не может выполнить ритмы по инструкции (при возможности их воспроизведения по образцу) | Нарушение слухового восприятия  Нарушение слухового восприятия  Инертность движений  Слабость акустических следов  Нарушение произвольной регуляции движений |
| 5. Стереогноз № 37-38 | 5.1. Не узнает ощупываемый предмет 5.1.1, В правой руке 5.1.2. В левой руке или билатерально 5.2. Узнает ощупываемый объект, но не может назвать его 5.3. Не может называть объекты, ощупываемые левой рукой | Нарушение сенситивного гнозиса  Нарушение номинативной функции речи Тактильная аномия |
| 1 | 2 | 3 |
| 6. Зрительный гнозис № 39-42 | 6.1. Не узнает изображения  6.2. Не может называть изображе­ния, забывает названия предметов 6.3. Не называет и не указывает объекты, расположенные слева, игнорирует левую сторону 6.4. Называет предметы в обратной последовательности, справа—налево 6.5. Не может воспринять всю изображенную ситуацию, упускает фрагменты, элементы 6.6. Дает импульсивные оценки, называет объект по отдельной детали, не стремится к коррекции указанных ошибок 6.7. Не может определить пол и возраст персонажей на сюжетной картинке 6.8. Не понимает смысла картины (при отсутствии гностических расстройств) | Нарушение зрительного восприятия Нарушение номинативной функции речи Односторонняя пространственная агнозия  Зеркальность восприятия Фрагментарность восприятия  Инактивность восприятия  Нарушение лицевого гнозиса Нарушение мышления |
| 7. Речь №43-51 | 7.1. Не понимает инструкций, не может показать называемый объект, не дифференцирует близкие фонемы (б-п, г~к, т-д и др.) 7.2. Затрудняется в произнесении отдельных слов, ищет нужные арти­куляции, путает близкие по произ­ношению звуки (л-н-д, б~.м и др.) 7.3. Не может переключиться с одной артикуляции на другую, застревает на отдельных звуках, персеверирует звуки 7.4. Не понимает грамматических конструкций, неправильно употребляет падежи, предлоги | Нарушение сенсорной функции речи  Нарушение кинестетической основы речи  Нарушение кинетической организации речи  Нарушение грамматического строя речи |
| 8. Слухо-речевая память № 48-51 | 8.1. Не может удержать в памяти серию из 3 слов, искажает слова 8.2. Не может припомнить слова одной группы после воспроизведения другой, заменяет и теряет слова 8.3. Стереотипно повторяет одни и те же слова 8.4. Соскальзывает на побочные ассоциации, вплетает новые слова 8.5. Не может воспроизвести 5 слов. Повторные предъявления не улучшают результатов | Нестойкость акустических следов Тормозимость следов  Инертность речевых следов  Нарушение избирательности мнестической деятельности Сужение объема памяти |
| 1 | 2 | 3 |
|  | 8.6. Постепенно заучивает слова. Повторные предъявления обеспе­чивают полное воспроизведение 8.7. Не может запомнить заданную последовательность стимулов, переставляет слова 8.8. После интерференции воспро­изводит меньшее.число слов по сравнению с непосредственным воспроизведением 8.9. Не может удержать текст рассказа, теряет фрагменты 8.10. Передает содержание, но не понимает смысл рассказа | Замедленность запоминания  Нарушение порядка элементов  Тормози мость следов  Сужение объема памяти Нарушение мышления |
| 9. Рисунок  № 52-54 | 9.1. Не может выполнить простой рисунок, не воспроизводит существенных элементов объекта 9.2. Не может воспроизвести про­странственное расположение эле­ментов, соотношение целого и частей 9.3. Располагает рисунок в правой половине листа, упускает детали слева, искажает левые фрагменты 9.4. С трудом переключается с одного движения на другое, многократно обводит одни и те же элементы | Нарушение конструктивной деятельности  Нарушение пространственного восприятия  Односторонняя пространственная агнозия  Инертность движений |
| 10. Зрительная память № 55-57 | 10.1. Не может воспроизвести за­данный объем стимулов. Повтор­ные предъявления не улучшают результатов 10.2.1 кютеиенно заучивает стимулы. 11овторные предъявления обеспе­чивают полное воспроизведение 10.3. Не может воспроизвести заданную последовательность стимулов, путает их порядок 10.4. Неправильно воспроизводит пространственную конфигурацию стимула, взаимоотношения его элементов между собой 10.5. Стереотипно воспроизводит одни и те же стимулы, повторяет одни и те же ошибки 10.6. После интерференции вос­производит меньшее число эле­ментов по сравнению с непос­редственным воспроизведением | Сужение объема памяти  Замедленность запоминания  Нарушение порядка элементов  Нарушение пространственного восприятия  Инертность двигательных стереотипов  Тормозимость следов |
| 1 | 2 | 3 |
| 11. Чтение №58 | 11.1 .Неправильно называет буквы, не может читать ! 1.2. Читает в обратном (право-ле­вом) направлении, не дифферен­цирует правильные и зеркально написанные буквы, слова 11.3. Пропускает слова, расположенные слева, читает правую половину слов, текста | Нарушение чтения Зеркальное чтение  Односторонняя пространственная агнозия |
| 12. Письмо  № 59-64 | 12.1 .Пропускает буквы, смеши­вает буквы, близкие по фонемати­ческому признаку (б-п, г-к и др.) 12.2. Заменяет буквы по артику-ляторному типу (д-н-л, 6-м и др.) 12.3. Теряет порядок нужных букв, переставляет буквы в сочетаниях согласных 12.4. Элементы букв изображает в неадекватных пространственных соотношениях, искажает форму букв 12.5. Пишет в обратном направлении,зеркально изображает буквы, слова, цифры 12.6. Делает лишние штрихи, персеверирует написанные буквы, слова, фразы 12.7. Делает ошибки на гласные, пропускает гласные звуки | Нарушение сенсорной функции речи  Нарушение кинестетической основы речи Нарушение кинетической структуры речи  Нарушение пространст­венного восприятия  Зеркальное письмо  Инертность элементов двигательных стереотипов  Нарушение анализа гласных звуков |
| 13. Счет №65 | 13.1. Не может выполнить простые счетные операции 13.2. Затрудняется при переходе через десяток, делает пространственные ошибки 13.3. Не может переключиться с одних чисел на другие, повторяет одни и те же ошибки | Нарушение счета  Нарушение пространст­венных представлений  Инертность речевых следов |
| 14. Решение задач № 66-67 | 14.1. Не удерживает условия задачи, забывает и заменяет числа 14.2. Не может выполнить необходимые счетные операции 14.3. Не понимает и не усваивает способ решения | Мнестический дефект Нарушение счета Нарушение мышления |

**Литература**

*Актуальные* проблемы нейропсихологии детского возраста/ Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, С.Н. Котягина, Е.Г. Гришина, Т.Ю. Гогберашвили/ Под ред. Л.С. Цветковой. — Москва — Воро­неж, 2001.

*Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения// *Нейропсихология* сегодня. — М., 1995. — С. 160-170.

*Бейн Э.С.* Афазия и пути ее преодоления. — М.: Медицина, **1964.**

*КорневА.Н.* Применение нейропсихологических методов иссле­дования у детей// *Методы* нейропсихологической диагностики. — **СПб., 1997.** — С. 232-274.

*Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю.* Неупевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. — М., 1997.

*Левина Р.Е.* Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). — М., **1951.**

*Лурия А.Р.* Очерки психофизиологии письма. — М.: Изд-во **АПН** РСФСР, 1950.

*Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека. — М.: Изд-во Моск. ун-та, **1969.**

*Лурия А.Р.* Функциональная организация мозга// *Естествен­нонаучные* основы психологии. — М., 1978. — С. 109-139.

*Марковская И.Ф.* Задержка психического развития. Клиничес­кая и нейропсихологическая диагностика. — М.: Компенс-центр, **1993.**

*Методика* адаптированного нейропсихологического исследова­ния для детских невропатологов: Методические рекомендации/ Сост. Э.Г. Симерницкая, И.А. Скворцов, Л.И. Московичюте и др. — М., 1988.

*Семенович А.В., Цыганок АА.* Психолого-педагогическое сопро­вождение детей-левшей: Методические рекомендации для педаго­гов и родителей. — М., 1992.

*Симерницкая Э.Г.* Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.

# ГЛАВА XI. ОБСЛЕДОВАНИЕ РЕЧИ

# ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В последние годы акцент исследований в детской логопедии сместился в сторону более раннего выявления отклонений в рече­вом развитии и раннего начала комплексной коррекционной ра­боты.

Своевременная логопедическая диагностика позволяет влиять на социальную депривацию безречевого ребенка, использо­вать в полной мере возможности сензитивных периодов станов­ления речи как высшей психической функции, эффективно кор­ригировать темп психоречевого развития ребенка и предупреж­дать возникновение вторичных нарушений. Чем раньше будут выявлены индивидуальные проблемы в раннем речевом разви­тии ребенка, тем больше времени будет у родителей и педагогов для их коррекции.

Логопедическое воздействие на ранних этапах становления речевой функции опирается на взаимосвязанное рассмотрение вопросов умственного и социально-эмоционального развития с учетом специфики овладения основными функциями речи (но­минативной, коммуникативной, когнитивной и др.) в данном возрасте.

В отечественной педагогике и возрастной психологии **процесс раннего развития ребенка от рождения до 3 лет** разделяют на два основных периода: **младенчество** (от рождения до 12 меся­цев) и **преддошкольное детство** (от **12** до 36 месяцев). В наибо­лее общем виде их принято соотносить с **«доречевой** стадией **развития ребенка»** и **«начальными этапами речевой стадии развития коммуникации» (Н.И.** Лепская, 1997. — С. 24-25). Становление речевой функции в онтогенезе характеризуется строгой последовательностью и стадиальностью этапов доречевых форм общения и постепенным развертыванием словесных высказываний детей.

## Общая характеристика отклонений

## в развитии речи у детей раннего возраста

Развитие звуковой стороны речи начинается с рождения в фор­ме **первичных голосовых реакций.** В первые месяцы жизни мла­денец сигнализирует о своих потребностях с помощью **крика,** ко­торый в случае отклонений в развитии может быть хриплым, ос­лабленным, монотонным, истощаемым или звучать нетипично, как при некоторых генетических синдромах.

Возникновение **на 2—3-м месяце гуления,** связанного с разви­тием у ребенка вокализованного выдоха, осуществляется по мере формирования определенной двигательной базы для тренировки речевого дыхания (удержание головки, поворот на бок и т.п.). На­чиная с этого возраста голосовые реакции ребенка становятся бо­лее дифференцированными, поддаются некоторой фонетической квалификации (носовые — ротовые, гласноподобные — согласно-подобные) и приобретают выраженную коммуникативную функ­цию.

Переход **к лепету (5-6 мес. — 10—12 мес.)** связан с выработкой ритмичности и согласованности дыхания и движений артикуляци­онного аппарата, постепенным нарастанием длительности слого­вой продукции, формированием интонированного голосового об­щения.

При наиболее тяжелых речевых нарушениях, когда значитель­но поражен артикуляционный аппарат, может наблюдаться **врож­денный стридор** — шумное, хриплое дыхание. Стридорное дыха­ние в сочетании с нарушениями орального праксиса (синкинезиями, апраксиями) приводит к тому, что лепет имеет прерывистый, смазанный, слабо модулированный характер. Менее выраженные нарушения проявляются в **трудностях формирования интонаци­онной стороны речи,** которая уже **к 6 месяцам** приобретает у нор­мально развивающихся детей типичную для их родного языка мелодику.

Бедный лепет приводит к **нарушению ритмической организа­ции детских вокализаций,** которые **к концу первого года жизни** начинают выполнять и определенную семантическую функцию (значения отрицания «не-а», переспроса «а?», согласия «дя», просьбы, требования «дя! дяй!»).

**Важнейшими предпосылками появления** у ребенка **первых слов** являются:

1. анатомическая и функциональная **полноценность** артикуляционного аппарата;
2. слуховая и эмоциональная реакция на человеческую  
   речь, понимание речи;

**формирование на уровне сенсорного восприятия раз­личительной способности** (различение реальных объектов по форме, размеру, цвету, звучанию, на ощупь и  
т.д.) **и первичных обобщений** («шарики — кубики»,  
«ложки — вилки», «кошки — собаки») **или сенсорных  
понятий** («красный — зеленый», «большой — малень­кий»);

1. соответствующее возрасту **умственное развитие и становление внимания, памяти и других психических функций,** необходимых для установления первых связей между предметами, действиями и их словесными обозначени­  
   ями;
2. **мотивированность речи** совместным со взрослым дей­ствием, ситуацией общения;
3. выраженная **коммуникативная** интенция и активное речевое **подражание.**

**Начальные этапы усвоения языка как лексической системы** имеют у детей раннего возраста с отклонениями речевого развития специфические особенности, связанные с:

1. длительным «застреванием» на стадии «лепетных» слов;
2. неумением назвать однородные предметы одним словом;
3. поздним появлением «опорных слов», с которыми связа­но формирование высказываний типа «исекаси», «исесыя» и т.п., и очень незначительным приростом этих слов в словаре ребенка;
4. стойким эхолалическим повторением за взрослым, без  
   умения самостоятельно использовать новое слово в общении;
5. копированием вопросительной интонации взрослого вме­сто ответа на вопрос.

Однако главными особенностями речи таких детей являются так называемая «задержка лексического развития», которая про­является в бедности активного словарного запаса, и специфичес­кие трудности в овладении прагматическими аспектами вербаль­ной коммуникации.

У нормально развивающихся детей **второй год жизни характе­ризуется увеличением синтаксической сложности** при переходе от однословных **высказываний** к двухсловным. Однако широкая ва­риативность индивидуальных темпов овладения двухсловными предложениями даже среди детей однородной социальной группы делает этот критерий практически неприемлемым для детей вто­рого года жизни, имеющих отклонения речевого развития. Само­стоятельные детские высказывания еще настолько элементарны и построены на копировании образцов взрослой речи, что имеет смысл говорить о появлении определенных форм конкретного сло­ва, которые функционально не тождественны соответствующим формам нормативного русского языка — это так называемая «до-морфологическая стадия» языкового развития (С.Н. Цейтлин, 2000. — С. 83).

Следующая — **«морфологическая** стадия» языкового развития связана со становлением **фразовой речи. На третьем** году жизни речь ребенка стремительно развивается: от отдельных самостоя­тельных высказываний в форме фраз, состоящих из 2-3 слов, до развернутых предложений в диалоге, инициированном самим ре­бенком, и первых попыток использовать монолог. Важными диаг­ностическими показателями неблагополучия речевого развития в этом периоде становятся:

1. отсутствие в речи ребенка фраз из 3 и более слов;
2. пассивность и безынициативность в ведении диалога;
3. однословность или однотипность ответов на вопросы;
4. преобладание в самостоятельных высказываниях «за­  
   мороженных» морфологических и грамматических  
   форм и высокая доля имитируемых речевых образцов  
   в речи детей (часто почти полные повторы высказывания взрослого);
5. не соответствующие возрасту отклонения от последо­вательного усвоения фонетических моделей («физиологическое субституирование») или, наоборот, дли­тельное «застревание» на некоторых из них, когда искажения звуков приобретают стойкий патологический характер;
6. выраженные трудности произнесения многосложных  
   слов и слов со стечениями согласных.

Отдельно отмечаются стойкие запинки при произнесении раз­вернутых фраз или отдельных слов, многократные повторения и растянутое произнесение слогов и звуков, сопровождающееся мышечным напряжением.

Не все из перечисленных диагностических показателей являют­ся равнозначными или проявляются одновременно, однако их общей характерной особенностью является то, что тяжесть и часто­та отклонений речевого развития обычно связаны со сроками по­явления произносительной единицы, морфологической категории или грамматической формы в речи ребенка. Как правило, чем позже эти формы должны были появиться в речи нормально гово­рящего ребенка, тем тяжелее и чаще они будет нарушены в случа­ях патологического развития речи. **В случаях наиболее тяжелых форм речевых нарушений** развитие речи задерживается на уров­не отдельных звукоподражаний, фрагментов слов, их «абрисов» и т.п. (Н.С. Жукова, **1994).**

## Обследование речевого развития детей раннего возраста

### 1. Обследование доречевого развития младенца

**Логопедическая диагностика и стимуляция речевого развития на начальных этапах становления речевой коммуникации** имеет целью раннее распознавание и исправление отклонений речевого развития и **начинается с первых месяцев жизни ребенка.** Это

предполагает использование специальных приемов обследования и дифференциальной диагностики в сочетании с тщательным ана­лизом данных медицинского анамнеза и психолого-педагогичес­ких наблюдений за ребенком.

В логопедическом обследовании детей раннего возраста в зави­симости от того, воспитывается ли ребенок с рождения в семье или Доме ребенка, используют комбинированно **методы анализа анам­нестических данных, анкетирования родителей и наблюдения за ребенком младенческого возраста.** При проведении ранней диаг­ностики отклонений в речевом развитии целесообразно также ори­ентироваться на традиционную схему нормального развития доно­шенных детей до 3 лет (Н.М. Аксарина, 1972; Л.О. Бадалян, **1982, 1988)** и методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста (Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт, **1996).**

**I этап (период новорожденности)**

При отсутствии отклонений в развитии ребенок кричит гром­ко с первой минуты жизни, его дыхание характеризуется корот­ким вдохом и удлиненным выдохом. Первые голосовые реакции еще интонационно невыразительны, но в них можно отчетливо различить отдельные гласноподобные звуки («а», «э»).

Особое внимание обращается на **характер крика новорож­денного,** который в первые недели жизни у детей с отклонениями в развитии чисто напоминает отдельные всхлипывания на вздохе, с характерным носовым оттенком. В случаях наи­более тяжелой патологии отмечается пронзительный, болез­ненный, непрерывный крик, который принято называть «моз­говым». Нарушения крика отчетливо проявляются у детей с тяжелой двигательной патологией, у которых в дальнейшем выявляется дизартрия или анартия (Л.О. Бадалян и др., 1988. — С. 100). Если к концу периода новорожденности крик по-прежнему преобладает над другими рефлекторными звука­ми (кряхтенье, ворчанье, гуканье), то можно с большой долей вероятности констатировать патологические отклонения в развитии ребенка.

***Логопедическое обследование***

При сборе анамнестических данных о неонатальном периоде логопеду целесообразно ориентироваться на следующее:

1. характер первого крика новорожденного (громкий, прон­зительный, хриплый, слабый, тихий, после хлопка по  
   попке, после стимуляции, не кричал);
2. физиологическая функция дыхания (дышал самостоя­тельно с рождения, проводились реабилитационные ме­роприятия из-за заглатывания околоплодных вод или  
   слизи, подключали к аппарату искусственной вентиля­ции легких, на какой срок, длительность нахождения в кювезе);
3. интенсивная терапия в неонатальном периоде (антибио­тики, заменное переливание крови, подключение к капельнице);
4. хирургические мероприятия в неонатальном перио­де (в случаях тяжелой врожденной патологии органов дыхания, кровообращения, голосообразования и т.п.);
5. первое кормление ребенка грудью (на какой день, сосал  
   сам или кормили сцеженным молоком из бутылочки, ис­пользовался ли молокоотсос);

причины раннего искусственного вскармливания (стафилококк в материнском молоке, заболевание матери, бо­лезнь ребенка, слабость сосательного рефлекса, разлука с матерью и др.);

1. длительность кормления (быстро уставал и засыпал, отсасывал молоко у соска и отказывался сосать дальше,  
   активно сосал все кормление, отказывался брать грудь,  
   требовал соску);
2. характер сосательных и глотательных движений при  
   кормлении (срыгивания, поперхивания, захлебывания,  
   вытекание молока через нос, вялость губ, болезненное  
   «покусывание» груди во время кормления).

**II этап (1—3 месяца)**

На эмоционально положительном фоне у ребенка появляются звуки начального гуления (гуканья), которое к концу периода переходит в певучее гуление («бааа, мааа»). Младенец постепенно переходит от единичных гласноподобных звуков к произнесению коротких звуковых цепочек. При гулении общая двигательная активность ребенка снижается.

На основе зрительного и слухового сосредоточения возникает и закрепляется мимико-соматический «комплекс оживления» (3 мес): ребенок начинает воспринимать обращение к себе и «от­вечать» на него сочетанием улыбки, общим мимическим оживле­нием, вокализацией, генерализованной двигательной активнос­тью. Он по-разному реагирует на сердитый и ласковый голос, улы­бается или плачет. С помощью крика, который становится интонационо-выразительным, ребенок выражает свой протест или не­удовольствие.

При отклонениях в раннем развитии ребенка ориентировочные зрительные и слуховые реакции формируются с запаздыванием или отсутствуют вообще. Преобладают отрицательные реакции (монотонный плач, длительный крик на одном тоне), улыбка край­не редка.

В случае отклонений в речевом развитии голосовые реакции мало выразительны, при грубых нарушениях, связанных с орга­нической патологией ЦНС, начальное гуление (гуканье) отсутству­ет (Л.О. Бадалян, 1988. — С. 135).

При выраженных нарушениях эмоционально-психической сферы нарушается формирование механизмов подражания, и гу­ление как бы задерживается на аутоэхолалической стадии. Не­обходимо также обратить особое внимание на формирование у младенца к 3 месяцам выраженной эмоциональной реакции на ухаживающего за ним взрослого человека («комплекс оживле­ния», улыбка, более активное гуление после звуковой стимуляции). Отсутствие такой реакции является прогностически небла­гоприятным показателем и требует дальнейшего наблюдения за психическим и эмоциональным развитием ребенка (Э.Л. Фрухт, 1998).

Логопедическое обследование начинается с **наблюдения за ре­бенком в естественных** условиях. При опросе родителей и осмот­ре ребенка логопед обращает особое внимание на:

1. характер реакций на голод, охлаждение или перегрев при  
   купании (резкий крик и общая двигательная активность,  
   вялое покряхтывание, длительный пронзительный крик,  
   общая вялость и пассивность);
2. появление первых мимических гримас (реакция на  
   «сладкое-горькое» при изменении питания кормящей  
   матери или введении новой смеси или пищевых добавок),  
   их симметричность или асимметричность, вялость, смазанность;
3. начальное зрительное и слуховое сосредоточение (затихает при поднесении к лицу яркого, светящегося пред­  
   мета или прислушиваясь к новому звуку на фоне дру­гих);
4. фиксацию взгляда на лице говорящего взрослого;
5. наличие «комплекса оживления» в ответ на обращение  
   к нему со стороны взрослого;
6. характер преобладающих реакций на раздражители (резкий звук, яркие блики, болевые ощущения): крик, плач,  
   вздрагивание, широкое открывание глаз, начальное со­средоточение, отсутствие реакций;
7. характер преобладающих реакций на обращенную к  
   нему речь матери: «оральное внимание», «комплекс  
   оживления», отворачивается в сторону, плачет, не реагирует;
8. проявление положительных эмоций в комфортных  
   условиях, например после кормления или смены  
   мокрых пеленок (покряхтывание, ворчание, сопение  
   и т.п.).

Отдельно отмечаются **первые доречевые реакции** младенца:

1. начальное гуление—«гуканье»;

истинное гуление (время его появления, длительность и  
напевность голосовой продукции, наличие голосовой и двигательной аутостимуляции, особенности общего пове­дения при гулении, наличие/отсутствие эмоциональной реакции на ухаживающего взрослого в форме более ак­тивного гуления после звуковой или двигательной стиму­ляции);

1. первые реакции на интонацию взрослого (сердитую, ласковую), их проявления в форме плача, комплекса ожив­ления, мимических гримас;
2. монотонность/выразительность, напевность гуления, модулированный/немодулированный характер первой доречевой продукции.

III этап (3—6 месяцев)

В начале этого этапа ребенок еще издает протяжные гласноподобные звуки, но постепенно намечается переход от гуления к лепету: звуки становятся напевными, продолжительными, замет­но более разнообразными («истинное гуление»). К 6 месяцам дол­жны хорошо различаться звукосочетания гласных с губными со­гласными типа «ба-ба-ба», «ма-ма-ма» (аутолалический этап лепе­та). Изменение характера голосовой продукции ребенка приводит к тому, что младенец начинает лепетать с типичной для его язы­кового окружения мелодикой.

Постепенно у ребенка формируются специфические слуховые реакции на все внешние раздражители (голос мамы, разговор, наблюдение за звучащим предметом или игрушкой). С 4 меся­цев он устойчиво находит глазами источник звука, который на­ходится вне поля его зрения, узнает мать и улыбается ей. С 5 месяцев дифференцирует знакомые и незнакомые лица. Разли­чает строгую и ласковую интонацию речи, эмоционально поло­жительно реагирует на голос матери, а к голосу незнакомого че­ловека только прислушивается, но остается равнодушен. После 4,5 месяцев протестует против «формального общения», прояв­ляет ярко выраженную коммуникативную интенцию (М.И. Ли­сина, 1986).

*Когнитивное развитие:* у ребенка преобладает познавательный интерес над эмоциональным (с интересом тянется к новой игруш­ке, легко отвлекается на новый раздражитель). Формируется ожи­дание многократно повторяющихся действий.

*Коммуникативная деятельность:* ребенок стремится к об­щению со взрослым. Развивается общение с помощью жестов: тянет руки, чтобы его взяли на руки или дали необходимый предмет.

Нарушения интонационно-мелодической структуры лепета наблюдаются не только у глухих детей, но и в случаях натальной травмы шейного отдела спинного мозга. В этом случае на процесс голосообразования оказывают влияние нарушения функции спинального дыхательного центра, слабость мышц диафрагмы при повреждении С-4 сегмента и межреберных мышц (А.Ю. Ратнер, 1990). Дети дышат поверхностно, у них снижен объем выдоха при общей мышечной гипотонии, что становится особенно заметно в связи с особенностями вокаль­ной структуры лепета. Длительный вокализованный выдох явно затруднен, преобладают краткие лепетные серии («бед­ный лепет»).

В случаях более тяжелой неврологической патологии к концу первого полугодия жизни у младенцев наблюдается выраженная мышечная гипотония. Наблюдаются специфические искажения звукопроизношения, бедные голосовые реакции. Певучее гуление может отсутствовать полностью. Интонационно-мелодическая выразительность вокализаций снижена, самоподражания нет (Л.О. Бадалян и др., 1988. — С. 141).

Степень недоразвития эмоциональных и психических реакций достаточно вариабельна. У некоторых детей с формирующимся церебральным параличом в третий период эти функции могут быть еще полноценными (легкие формы спастической диплегии, гемипарез, легкая атактическая форма) или нарушены незначительно (Л.О. Бадалян, 1988, там же). В случаях грубого поражения по типу РДА органического генеза или глубокой умственной отстало­сти ребенок может быть явно неконтактен, пассивен, его ориенти­ровочные реакции будут снижены или, наоборот, у него будет пре­обладать патологическая двигательная активность, беспокойство, негативные эмоциональные реакции на новые предметы (плач, крик, отворачивается).

*Логопедическое обследование*

Целесообразно отметить следующие особенности доречевого развития ребенка 3—6 месяцев:

— характер голосовых реакций младенца и особенности его поведения, когда к нему обращаются или длитель­но смотрят на него (активно реагирует, не обращает внимания, тянет руки к взрослому, отворачивается, плачет, проявляет беспокойство; спонтанное или ситуативно обусловленное «гуканье», преобладание корот­ких голосовых серий, переход к длительной напевной вокализации);

1. особенности интонационной окрашенности голосовых ре­  
   акций и их мелодической организации (выразительность, монотонность, скандированность, истощаемость голоса и дыхания, близость вокальной продукции к ме­лодике родного языка ребенка);
2. переход к произнесению артикулем, близких к рече­вым звукам; появление «слогов» различной длительности (с акцентацией на первом «слоге» серии);
3. изменение поведения в ответ на слуховые раздражители  
   (ребенок оборачивается на хлопок ладонями, закрывает  
   глаза на громкий шум, поворачивает голову по направ­лению шелеста бумагой, звучания колокольчика, скри­па двери);
4. наличие или отсутствие мышечной активности в речевой  
   и мимической мускулатуре (гримасничанье, первый смех  
   типа «повизгиванья», щелканье языком, пришлепывание губами, «жевание» игрушек);
5. патологические трудности при переходе на густую пищу  
   (наличие рвотного рефлекса при попытке кормить с лож­ки, особенности формирования умения пить глотками из  
   поильника, сглатывать с кончика языка капельки жидко­сти или крошки печенья): «дисфагия»;
6. особенности визуального контакта с близкими людьми:  
   поиск или избегание встречного взора, напряженность,  
   отстраненность взгляда;
7. неполноценность комплекса оживления (отсутствие дви­гательного, голосового, эмоционального компонента, его  
   безадресность или адресованность неодушевленным пред­метам, запаздывание реакции на раздражитель).

**IV этап (6-9 месяцев)**

**В** самостоятельной вокальной продукции наблюдается посте­пенный переход к активному, многообразному по звуковому соста­ву лепету. Звуки начинают постепенно дифференцироваться и приближаться к звукам родного языка, появляясь в лепете ребен­ка в определенной последовательности: ротовые-носовые, звонкие-глухие, твердые-мягкие, смычные-щелевые (В.И. Бельтюков, 1977). У младенца вызывается эхолаличное повторение слогов за взрослым, копирование интонационно-мелодической структуры знакомой фразы, он также может имитировать кашель и щелка­нье языком.

**Возрастает роль стимуляции на характер долингвистической вокальной продукции.** На появление первичных коммуникатив­ных намерений существенно влияет наличие благоприятной обста­новки взаимодействия взрослого и ребенка.

***Коммуникативная деятельность***

Понимает, когда к нему обращаются по имени, реагирует на слово « нет ».

Вокализации и жесты выполняют коммуникативную функцию (интонация удовольствия, неудовольствия, просительные и проте­стующие жесты).

Начальное ситуационное восприятие обращенной речи (повора­чивает голову в сторону называемого человека). Отклонения в раз­витии приводят к задержке или невозможности формирования ком­муникативной функции речи, ребенок реагирует на раздражители недифференцированным криком, плачем, спонтанными жестами.

В случае грубой патологии развития физиологические эхолалии и слоговой лепет не формируются или возникают позже в искажен­ном виде, интонационная выразительность отсутствует, реакция на обращенную речь проявляется в виде чрезвычайно бедной во­кальной продукции, отдельных звукокомплексов, недифференци­рованной голосовой активности (Е.Ф. Архипова, 1991. — С. 11). Ребенок не стремится к звукоподражанию. При глубокой умствен­ной отсталости и РДА эти признаки выражены еще сильнее.

***Когнитивное развитие***

«Комплекс оживления» угасает, уступая место более диффе­ренцированным психическим реакциям. Развивается подража­ние и активное манипулирование предметами. Действия приоб­ретают целенаправленный характер (настойчивые попытки дос­тать, дотянуться до нужного предмета, после отвлечения возвра­щает взгляд на то место, где было лицо человека или предмет).

При отклонениях в развитии вместо ориентировочной реакции и игровой деятельности (манипулирования) выражены общий ком­плекс оживления и подражательная улыбка (Л.О. Бадалян и др., 1988. — С. 145). В случаях РДА эмоциональные реакции у детей очень избирательны и неожиданны, часто они бывают связаны с неодушевленными предметами.

После 6 месяцев нарушения когнитивного развития достаточ­но заметны, однако дифференциальная диагностика очень слож­на, чтобы определить ведущее нарушение надо соотнести все дан­ные об анамнезе с динамическим наблюдении за ребенком.

***Логопедическое обследование***

**При целенаправленном наблюдении за развитием ребенка и его соответствием возрастным нормам** необходимо отметить следующее:

*1) Особенности формирования лепета:*

1. отсутствие лепета, смодулированный по громкости и  
   тону лепет, его затухание в этом периоде; постепенное  
   обогащение звукового состава, интонационная выразительность речевой продукции;
2. близость лепета к интонационным особенностям родной  
   речи (незавершенность интонации, перепады частоты ос­новного тона по высоте и громкости, удлинение ударных  
   гласных и т.п.) ( Н.И. Лепская, 1997);
3. лепетные диалоги: постепенный переход от эмоциональной реакции на обращенный монолог матери к диалогу  
   мать — ребенок, в котором они выражают свое эмоцио­нальное отношение друг к другу в сериях слоговых пос­ледовательностей *(ба-ба-ба, ма-ма-ма);*
4. умение ребенка выражать свои эмоции в обществе других  
   людей или в одиночестве (при игре с игрушками) с помо­щью лепета.

*2) Особенности формирования понимания обращенной речи:*

— знает свое имя (реакция на имя), начинает различать  
имена близких людей — как их называют в семье *(мама,  
папа)* и поворачивать голову в их сторону в ответ на воп­росы: «Где мама?»; «Где папа?».

*3) Развитие паралингвистических форм коммуникации:*

1. выражение своих просьб жестами и требовательными  
   возгласами, криком;
2. формирование направленного взгляда («соединяющего»),  
   использование его наряду с жестами, чтобы получить не­  
   обходимую игрушку, пищу;
3. умение всегда смотреть в глаза своему «собеседнику», со­блюдать некую последовательность, отдаленно напомина­ющую диалог, при «беседе» со взрослым (в «диалогичес­ких» лепетных сериях).

***4)*** *Развитие навыков глотания и формирование навыков же­вания твердой пищи:*

— постепенно ослабевает рвотный рефлекс, сдвигаясь к кор­ню языка, и ребенок получает возможность не только  
сосать во рту твердую пищу, но и есть рассыпчатую кар­тошку и кусочки бисквита;

1. развиваются движения языка из стороны в сторону и  
   вверх-вниз, необходимые для разжевывания твердой  
   пищи во рту, и ребенок перестает выталкивать твердую  
   пищу изо рта движением кончика языка вперед;
2. переход от питья кефира (густой жидкости) к умению  
   пить воду из чашки маленькими глотками, не захлебы­ваясь и не поперхиваясь.

*5) Характер взаимодействия матери и ребенка:*

1. сколько времени мать уделяет общению с ребенком, игре  
   с ним;
2. пытается ли мать активизировать ответную реакцию  
   малыша.

**V этап (9-12 месяцев)**

**В** начале периода — активный лепет, в конце периода большин­ство детей произносят 5-6 лепетных слов. Нормально развиваю­щиеся дети хорошо подражают интонации взрослого «собеседни­ка», копируют отдельные слоги, восклицания, междометия. Они хорошо выражают свое настроение, изменяя тон, громкость, дли­тельность звучания голоса.

Наличие рудиментарного лепета, однообразных и монотонных голосовых реакций свидетельствует о серьезном отклонении в ран­нем развитии ребенка, которое может носить как парциальный, так и комплексный характер.

В более легких случаях при компенсации к этому возрасту некоторых синдромальных проявлений (гипертензионно-гидро-цефальный синдром, синдром нервно-рефлекторной возбудимо­сти, вегетативно-висцеральный синдром), нарушения формиро­вания голосовых реакций сочетаются со слабостью слуховых дифференцировок, недостаточностью слухового внимания и трудностью локализации источника звука в пространстве. Это задерживает развитие начального понимания речи у детей с резидуальной неврологической симптоматикой (Е.М. Мастюкова, 1993, 1997).

К концу первого года жизни выраженными становятся кли­нические признаки основных форм ДЦП: формируется спастичность, выраженными становятся симптомы атаксии и гиперкинезы, что приводит к нарастанию патологических изменений в тонусе мышц речевого, голосообразующего и дыхательного ап­парата.

Дисфункция общих речедвигательных навыков и нарушения ме­ханизмов фонации и дыхания косвенно проявляются в стойких трудностях формирования навыков разжевывания твердой пищи, прогла­тывания и умения пить жидкость маленькими глотками из чашки.

***Коммуникативная деятельность и дословесные формы общения***

Младенец понимает указательные, запретительные жесты, а также выполняет некоторые коммуникативные действия: машет ручкой при прощании, подражая взрослому, для просьбы исполь­зует указательный жест. В этом возрасте активно развивается си­стема дословесных форм общения, в которую входят звуки (вока­лизации), мимика, произвольные движения тела, жесты и взгля­ды («указательный», «ищущий оценку», «соединяющий»). Задер­жка формирования или полное отсутствие соответствующих паралингвистических структур в конце первого года жизни свидетель­ствует о серьезных нарушениях коммуникативной функции речи.

У нормально развивающегося ребенка **формируется понимание обращенной речи:** отвечает действием на словесные просьбы (на­пример, хлопает в ладоши при слове «ладушки»), кивает головой в знак «согласия-несогласия». **К 12 месяцам появляется речевое общение при помощи первых слов,** как правило, обозначающих близких людей, любимую игрушку, часто выполняемое действие.

***Когнитивное развитие***

У ребенка формируются первые наглядно-действенные пред­ставления, являющиеся сенсорно-перцептивной основой форми­рования обобщенного мышления и речи у детей раннего возра­ста. Особую форму деятельности младенца представляет собой подражание (движениям, жестам, выражению лица, голосу, простым словам) взрослому человеку, которое становится осоз­нанным и разнообразным в конце первого года жизни.

При выраженных нарушениях психо-эмоционального и когни­тивного развития наблюдаются:

1. маловыразительная и однообразная мимика;
2. эмоциональные проявления в форме хаотической двига­тельной активности или оральных синкинезий;
3. неадекватные реакции на речевое обращение, словесные  
   инструкции, демонстрируемое действие.

***Логопедическое обследование***

Важнейшими **диагностическими параметрами оценки речево­го развития ребенка к 1 году** являются:

— *первоочередное усвоение основных прагматических ас­пектов человеческой коммуникации* (младенец смотрит в глаза собеседнику, соблюдает очередность «высказыва­ний», кивает головой — «согласен/не согласен», машет ручкой — «до свидания» и т.п.);

1. *хорошее понимание обращенной речи* (знает свое имя,  
   понимает простые вопросы, реагирует на запреты, вы­полняет простую инструкцию);
2. *завершение лепетной стадии* (активный лепет, его интона­ционная окрашенность и близость к выразительным мело-  
   дико-ритмическим особенностям речи взрослых, переход от  
   аутолалической стадии лепета к лепетным диалогам с ма­мой, подражанию новым слогам);
3. *появление первых слов и переход к речевой коммуника­ции* (в лепете различаются первые слова, близкие по сво­ей структуре к лепету, развивается подражание значи­мым словам взрослых людей в форме нескольких упро­щенных слов);
4. *условия, наиболее влияющие на активизацию звуковой/  
   речевой активности ребенка:* тактильно-эмоциональное,  
   эмоционально-речевое, предметно-действенное общение  
   ребенка со взрослым или сочетание этих форм (Ю.А. Разенкова, 1998);

— *сформированность базовых навыков глотания и жевания.*Опрос родителей и анализ результатов наблюдения за ребенком первого года жизни целесообразно проводить опираясь на  
общие закономерности развития первых психических реакций  
младенца в онтогенезе, их зависимость от формирования двига­тельных функций, соматического здоровья ребенка и других  
факторов (например, особенностей эмоциональных отношений  
в семье).

Любые выявленные у младенца нарушения голосового, дыха­тельного или артикуляционного компонента произносительной стороны речи требуют проведения своевременных коррекционных мероприятий, дополнительного обследования ребенка у других специалистов (невропатолога, отоларинголога, сурдолога), а труд­ности формирования коммуникативной деятельности — консуль­тирования у детского психолога.

***2. Обследование речи ребенка преддошкольного возраста***

«Детская речь не является личной деятельностью ребенка», индивидуальная речь рассматривается как часть диалога, сотруд­ничества, она теснейшим образом связана с развитием отношений взаимодействия ребенка и взрослого (Л.С. Выготский, 1984. — Т. 4. — С. 356). В процессе социализации ребенок постепенно ов­ладевает речью как средством общения, усваивая ее фонологичес­кие, морфологические и синтаксические формы, овладевая на каждой возрастной ступени новыми типами обобщения, которые в дальнейшем и определяют изменения ситуации общения («кри­зисы переходного возраста»). Динамика этого процесса во многом определяется гармоническим развитием всех аспектов личности ребенка раннего возраста.

**В обследовании детей раннего возраста очень важно правиль­но выбрать значимые критерии оценки уровня их общего и рече­вого развития,** чтобы избежать гипердиагностики и в то же время не пропустить явные отклонения от нормы.

Последовательность стадий овладения родным языком в онто­генезе определяет специфические особенности его использования в речевом общении у детей раннего возраста:

1. обязательное опережающее развитие понимания обращенной речи (семантический аспект);
2. первоочередное усвоение некоторых прагматических ас­пектов (диалогическая последовательность высказыва­ний, использование утвердительных и отрицательных кивков головой, умение поприветствовать и попрощаться с собеседником, умение смотреть в глаза взрослому во время разговора и т.д.) при более медленном и постепенном овладении фонологическим, морфологическим и синтаксическим аспектами;
3. использование для выражения коммуникативных на­мерений значительного количества разнообразных не­  
   вербальных средств (крики, протягивание рук, направленные взгляды, улыбки, лепетание и вокализа­ции, указательные жесты, подталкивание в нужную сторону);
4. корреляция между накоплением словарного запаса и развитием мышления;
5. выраженная зависимость уровня речевого развития от  
   других важных показателей развития ребенка раннего  
   возраста (развитие общей и тонкой моторики, ус поение  
   социо-культурных навыков и т.п.).

Логопед при осмотре ребенка с отклонениями в речевом разви­тии использует следующие методы обследования:

1. анкетирование (анкета для родителей (матери), опрос­ники);
2. беседу с родителями;
3. наблюдение за поведением и деятельностью ребенка в ес­тественных условиях (движение, игра, еда, одевание-раздевание и т.п.) и в ходе выполнения специальных зада­ний;
4. изучение медицинской документации;
5. беседу с воспитателем, музыкальным работником, педагогом по физическому воспитанию, методистом;
6. ознакомление с педагогической характеристикой, если  
   ребенок посещает ясли или детский сад;
7. собственно логопедическое обследование ребенка: строения и функционирования основных органов артикуля­ции, состояния произвольного артикуляционного праксиса (после 1 г. 6 мес), дифференцированности слухового внимания к неречевым и речевым сигналам, сформированности понимания речи, в том числе простых и  
   сложных речевых инструкций, объем пассивного и ак­тивного словарного запаса.

Психолого-педагогическое обследование ребенка раннего возра­ста включает задания, которые можно условно разделить на не­сколько диагностических блоков:

1. исследование неречевых процессов: конструктивной де­ятельности, рисования, слухового внимания, зрительно­  
   го восприятия, зрительно-пространственного гнозиса и  
   праксиса, общей и тонкой моторики — проводится дет­ским психологом;
2. исследование фонетической и фонематической стороны  
   речи, импрессивной речи, экспрессивной речи, состояние  
   фразовой речи проводится логопедом.

Необходимо также учитывать, что адекватность оценки уров­ня развития ребенка раннего возраста, в том числе и речевого, во **многом** определяется состоянием малыша во время проведения обследования, мотивированностью его деятельности, общим фоном настроения ребенка, наличием доброжелательного контакта с ис­следователем (Е.А. Стребелева, 1998. — С. 99).

При выполнении заданий логопеду следует обращать особое **внимание** на:

1. умение ребенка выполнять действие по словесной инст­рукции;
2. то, какой рукой ребенок берет предметы и как он «рабо­тает» руками (использует обе руки или только одну);
3. ловкость или неумелость действий с маленькими предме­тами;
4. эмоциональные возгласы и слова, произносимые во вре­мя выполнения заданий.

Если, выполнив задание или один из его этапов, ребенок созна­тельно произносит любой возглас или использует указательный жест в значении «Посмотри, как у меня получилось!», это обяза­тельно отмечается в протоколе обследования. Если ребенок молча выполняет действия, логопеду следует попытаться активизировать его речь, произнося любые эмоционально окрашенные, простые слова, поглаживая его по головке или помогая ему выполнить за­дание.

Для объективности фиксации результатов исследования целе­сообразно записывать ход обследования на магнитофон или дик­тофон, установленный в непосредственной близости от ребенка, но так, чтобы малыш не обращал на него внимание. Ниже мы приво­дим некоторые задания, которые могут быть предъявлены логопе­дом ребенку конца второго года жизни, родители которого обра­тились с жалобами на задержку речевого развития.\* При выпол­нении этих заданий их последовательность можно менять, одна­ко следует придерживаться некоторых общих принципов.

Первые задания («Полоса препятствий», «Собери пирамидки»), относящиеся к блоку неречевых заданий, проводимых психоло­гом, приводятся нами не для использования их логопедом в диаг­ностических целях (определение уровня моторного и интеллекту­ального развития), а носят предварительный, ориентировочный характер для оценки перцептивных, моторных, когнитивных предпосылок формирования речевой деятельности.

Большинство речевых заданий носят вариативный характер, их можно использовать как для обследования пассивного, так и ак­тивного словаря, причем чаще всего маленькие дети на первом обследовании будут преимущественно показывать нужный предмет или его изображение, а не называть его.

Первые речевые задания, предъявляемые ребенку, строятся исключительно с использованием игрушек и игровой ситуации (например, «Узнай (найди) звучащую игрушку», «Кто так гово­рит?»). В дальнейшем игровые задания («Пускаем кораблики», «Прячем игрушку») целесообразно чередовать с более сложными речевыми заданиями, которые проводятся не только на предмет­ном, но и на картинном материале («Что это такое?», «Что дела­ет?» и т.п.).

Последнее задание («Слушаем рассказ») обязательно проводит­ся с ребенком, даже если родители утверждают, что их малыш книжками не интересуется и рассказы по картинкам не слушает, т.к. большое значение в данном обследовании имеет индивидуаль­ный эмоциональный и речевой стиль предъявления задания, а также то, читает ли взрослый текст или выразительно пересказы­вает его.

**1) «Полоса препятствий»**

Задание направлено на определение уровня моторной компе­тенции ребенка (общая моторика) и его умения выполнять раз­нообразные движения по словесной инструкции.

Оборудование: ковер с геометрическим рисунком в виде полосы шириной 20-25 см по краю, несколько деревянных или пластмассовых брусочков (15 см х 15 см х 40 см), мяч среднего размера, детская лесенка с перилами.

Проведение обследования

Обследование лучше проводить в игровой или спортивной ком­нате яслейсада, кабинете лечебной физкультуры детской поли­клиники. Надо предложить ребенку:

1. поиграть в «догонялки»;
2. пройти по дорожке, перешагивая через брусочки («Вот  
   дорожка. Иди ко мне. Осторожно, не наступай на «кир­пичики!»);
3. подняться и спуститься по детской лесенке;
4. поиграть в мяч со взрослым.

В последнем задании специально проверяется умение ребенка играть вместе со взрослым, выполняя различные речевые коман­ды («кати» — «бросай»). Например, сидя на ковре напротив малы­ша, мы катим ребенку мяч, а ему надо бросить его нам («Бросай!»). В случае затруднений со стороны ребенка задание проводится в са­мой простой форме: логопед и ребенок просто перекатывают мяч друг другу по ковру.

2) «Собери пирамидки»

Задание направлено на выявление у ребенка умения соотносить свои действия с речевой инструкцией, а не только выполнять задания по показу, изучение процессов становления его зритель­ного гнозиса и праксиса, моторной ловкости (мелкая моторика).

Оборудование: 2 пирамидки с кольцами, контрастными по размеру (большие кольца крупнее маленьких в 3 раза).

Проведение обследования

Перед ребенком ставят 2 пирамидки и затем на его глазах обе пирамидки разбирают так, чтобы все колечки лежали на столе перед его глазами.

Далее берут одно большое колечко и надевают его на стержень.

Просят малыша найти такие же колечки и собрать пирамидку. Из оставшихся колечек — собрать другую пирамидку.

Когда обе пирамидки собраны правильно, малыша просят по­казать: «Где большие колечки?» «А где маленькие?»

Если малыш все показал правильно, ему предлагается вто­рой вариант задания: «Давай строить пирамидку вместе! Дай мне одно большое колечко. Я надеваю колечко на палочку. Вот так! Сделай так же: надень большое колечко на палочку! Хо­рошо! Теперь дай мне маленькое колечко. Я надеваю малень­кое колечко на палочку. Надень еще одно маленькое колечко на палочку».

Таким образом, малыш отбирает и нанизывает сначала два больших, а потом два маленьких колечка, пока не соберет всю пи­рамидку.

**3) «Узнай (найди) звучащую игрушку»**

Задание направлено на выявление уровня слухового внимания к неречевым сигналам.

Оборудование: ширма, несколько музыкальных игрушек, резко отличающихся по звучанию (барабан, дудка, гусли), не­сколько одинаковых колокольчиков.

Проведение обследования

Логопед демонстрирует ребенку, как звучит каждая игрушка, затем прячется за настольной ширмой, играет на одном из инст­рументов и просит угадать, «что звучало».

Если ребенок не справляется с заданием, можно дать ему само­му «поиграть» на каждом инструменте, а затем повторить задание.

В случае успешного выполнения этого задания следует про­верить, может ли малыш определить направление звучания зна­комой игрушки. Для этого ребенку предлагается самому спря­таться за ширму (или закрыть глаза ладошками), внимательно послушать колокольчик и, открыв глаза, показать рукой, куда он «спрятался» в комнате. Для проведения этого задания необходи­мо раздать одинаковые колокольчики нескольким взрослым, для того чтобы исключить возможность ребенка узнать о местонахож­дении колокольчика по звуку шагов экспериментатора, и попро­сить их звенеть колокольчиками по очереди.

**4) «Кто так говорит?»**

Задание направлено на выявление уровня слухового внимания и фонематического восприятия речевых сигналов, а также обще­го характера непроизвольных движений губ при речевых реакци­ях в игровой ситуации.

Оборудование: ширма, несколько игрушек, резко отличаю­щихся друг от друга по «голосам» (петушок, собачка, кошка).

Проведение обследования

Логопед просит ребенка показать (или назвать), кто поет за ширмой. Если ребенок активно включается в задание, можно по­смотреть, насколько легко он запоминает «новые голоса» (ослика, коровки, мышки).

5) «Пускаем кораблики»

Задание направлено на определение объема произвольных дви­жений губ, владения коммуникативными жестами.

Оборудование: тазик с водой, кораблик или любая плаваю­щая игрушка, широкая трубочка.

Проведение обследования

Логопед говорит ребенку: «Сейчас мы будем плавать на кораб­лике. Попрощайся с мамой. Поцелуй ее. *(Поцелуй.)* Помаши маме ручкой. *(Жест «пока-пока».)* Ты капитан. Вот твой кораблик. По­дуй *(«трубочка»)* — и кораблик поплывет. Кораблик причалил к берегу. Здравствуй, мама! *(Жест приветствия.)* Улыбнись маме. *(Улыбка.)*

**6) «Прячем игрушку»**

Задание направлено на выявление объема понимаемых ребен­ком предложно-падежных конструкций (предлоги *в, на, за, под, между).*

Оборудование: любая маленькая игрушка.

Проведение обследования

Для того чтобы ребенку было интересно выполнять это зада­ние, желательно предъявить его в виде небольшого рассказа. Например, протягиваем ребенку игрушку: «Возьми зайку. Зай­ка боится лисы. Он прячется к тебе в карманчик. Где зайка? Зайка спрятался. Лиса пробежала мимо. А зайка вылез из кар­манчика и залез высоко-высоко: поставь зайку на стол. Опять появилась лиса. Давай прятать зайку. Спрячь его за спинку. Вот так, молодец!»

Если малыш не понимает некоторые задания (например, не может спрятать зайку «в коробку», «под коробкой» или «за елкой»), обязательно отмечается, умеет ли он спрятать зайку, используя только то, чем располагает сам: в карманчик; за спин­ку и т.д.

7) «Что это такое?»

Задание направлено на выявление актуального уровня словар­ного запаса ребенка (предметного словаря), особенностей его слухо-речевой памяти и произвольного внимания.

Оборудование: 5-6 знакомых ребенку предметов из его ок­ружения и набор простых картинок.

Проведение обследования

Сначала ребенку предлагается назвать предметы, разложенные перед ним на столе *(Что это?),* а затем, если он молчит, логопед формулирует вопрос по-другому *(Где?..).*

Более сложный вариант задания — называние или показ пред­мета по картинке. Например, перед ребенком кладут 3-4 картин­ки из речевого лото и просят или назвать их, или дать маме одну из картинок. При успешном выполнении этого задания можно переходить к обследованию глагольного словаря.

8) «Что делает?»

Задание направлено на выявление объема понимания слов-дей­ствий.

Оборудование: предметы (кукла, машинка, кукольная ша­почка, кукольная кроватка, одеяльце, кубики, гараж); картинки (5-6 картинок с изображением действий, знакомых ребенку: *ест, спит, моет руки, катается на качелях* и т.п.).

Проведение обследования

Ребенку предлагается снять шапочку с куклы, положить кук­лу спать, положить кубики в машинку, поставить машинку в гараж, покатать куклу в машинке и т.п.

Затем малышу предлагают посмотреть на картинки с изоб­ражением различных действий и ответить на вопросы: «Что де­лает девочка; мальчик?» «Что делают дети?». Если малыш молчит, просят показать на картинках, где мальчик спит и т.д.

9) «Чье это?»

Задание направлено на определение умения ребенка соотносить бытовые предметы и вещи с их владельцами.

Оборудование: 5-6 предметов из окружения ребенка (наруч­ные часы, тапочки, сумка и т.п.).

Проведение обследования

Ребенку предлагается показать, где папины часы, а где мами­ны часы, аналогично — мамины и папины тапочки.

Если малышу трудно сразу ответить или обследующему кажет­ся, что он показывает наугад, надо сформулировать свой вопрос по-другому: «Это мамины часы?» (Показываем или мужские часы, или дамские чужие часы.) Ребенок может или указать на владель­ца предмета, или кивком головы ответить утвердительно, или не согласиться.

В случае правильного показа всех предметов задается вопрос, обращенный непосредственно к ребенку: «А это чей платочек (лен­точка, машинка)?» Как правильный принимается ответ в виде жеста, которым ребенок указывает на себя.

10)«Один и много»

Задание направлено на выявление уровня сформированности у ребенка элементарных количественных представлений.

Оборудование: любой счетный материал.

Проведение обследования

Логопед просит ребенка взять у него с ладони один предмет (на­пример, фишку или счетную палочку). Затем — еще один и еще один. Когда перед ребенком лежат несколько одинаковых предме­тов, на стол в некотором отдалении кладут один аналогичный предмет и задают вопросы: «Где одна палочка?, «Где много пало­чек?» Затем для контроля правильного выполнения инструкции можно попросить: «Дай маме много палочек», «Дай мне одну па­лочку».

11) «Слушаем рассказ»

Задание направлено на выявление уровня понимания ребенком короткого рассказа.

Оборудование: детская книжка с простыми и понятными ре­бенку картинками.

Проведение обследования

Взрослый кладет перед ребенком книжку, листает ее, расска­зывая простыми предложениями о том, что нарисовано на картин­ках: «Зайка проснулся. Солнышко смотрит в окошко».

Затем ребенку задают вопросы по картинкам: «Где?.. Пока­жи...». Если ребенок легко показывает называемых героев и их действия на картинках, можно попробовать задать ему вопросы: «Кто это?», «Что делает зайка?».

В случае выраженных затруднений или нежелания ребенка смотреть книжку, можно ограничиться 1-2 картинками и попро­сить, чтобы ребенок повторил указательный жест, возглас, звуко­подражание, облегченное слово, короткое слово, короткую фразу сразу после произнесения ее логопедом.

***Анкета для родителей***

Во время обследования ребенка маме малыша следует предло­жить для заполнения **анкету для родителей,** которая ориентиро­вана на выявление наиболее типичных причин и характерных проявлений речевого дизонтогенеза у детей раннего возраста. Объективная часть анкеты включает традиционный перечень воп­росов, касающийся течения беременности и родов, особенностей периода новорожденности и т.п.

Однако в анкету включены и вопросы, направленные на опре­деление предпосылок формирования полноценного речевого обще­ния. Эти вопросы чередуются с традиционными: например, при сборе анкетных данных о ребенке необходимо отметить не только, какой по счету этот ребенок в семье, но и указать возраст родите­лей на момент рождения ребенка, полный перечень людей, непос­редственно проживающих с ребенком, возраст братьев и сестер, на­личие родственников-левшей. В беседе с родителями после запол­нения ими анкеты следует уточнить, кто проводит больше всего времени с ребенком в течение дня, какой стиль общения с ребен­ком предпочтительно использует взрослый.

Как правило, наиболее типичной парой, в которой осуществля­ется общение, является диада «мать — дитя». Многие матери нео­сознанно используют императивный стиль в общении со своим ре­бенком, преимущественно формулируя свои высказывания, обра­щенные к ребенку, как прямое указание, приказ. В их речи пре­обладают побудительные высказывания: «Не трогай!», «Сиди спо­койно!», «Дай сюда игрушку!» и т.д. Другие матери более склонны вести беседу со своим ребенком, обращаясь к нему с вопросами или рассказывая о происходящем вокруг — это так называемый декларативный стиль общения.

С точки зрения логопеда каждый из этих стилей может иметь свои негативные и положительные стороны, в зависимости от конкретной ситуации общения. Например, если мама только рассказывает ребенку о происходящем вокруг него, и при этом так увлекается рассказом, что начинает употреблять много не­понятных ему слов, отвлеченных понятий, не заботясь о том, чтобы малыш сам попробовал потрогать заинтересовавший его предмет, поиграл с ним вместе с мамой, то это чаще всего не при­ведет к появлению у малыша новых слов. Наоборот, дети мате­рей, придерживающихся директивного стиля общения, часто довольно неплохо ориентируются в окружающей действитель­ности, понимают значительное число слов и умеют выполнять не только простые, но и сложные речевые инструкции. Однако они могут не ответить на довольно простой вопрос, сформули­рованный в нетипичном для их матери стиле: «Где машинка?», хотя инструкция: «Дай (принеси) машинку» будет выполнена ими безошибочно.

Логопеду во время обследования следует варьировать стиль своего общения с малышом, стараясь получить от него как можно больше правильных ответов или положительных реак­ций.

Некоторые вопросы в анкете сформулированы так, что ответ на них может косвенно указать на ранние проявления невроло­гической или психопатологической симптоматики в истории раз­вития ребенка (судороги при высокой температуре, слабость со­сательного рефлекса, нарушения сна или отказ от него, не смот­рит в глаза собеседнику, двигается неловко). Симптомы наруше­ний коммуникабельности, психомоторные отклонения от нор­мального развития, выявленные в ходе такого анкетирования, имеют предварительный характер и должны быть подтверждены другими специалистами (психоневрологом, психологом, невропа­тологом).

Целесообразно также рекомендовать родителям сделать ребен­ку дополнительное обследование головного мозга, если с момента последнего обследования прошло более 6 месяцев или такое обсле­дование вообще не проводилось.

Последний блок вопросов, относящийся к особенностям фор­мирования игровой деятельности ребенка, традиционно отно­сится к компетенции детского психолога. Однако они включе­ны в анкету для получения логопедом дополнительной инфор­мации о том, как родители организуют досуг своего малыша, иг­рает он один или вместе с мамой, в какие игры и с какими иг­рушками, сколько времени родители уделяют развитию своего' ребенка.

Создать нормальную речевую среду, благоприятную, эмоцио­нально окрашенную обстановку естественного общения взрослого и ребенка поможет активное включение родителей в процесс сти­мулирующего развития вербальной коммуникации. Прежде всего следует предложить родителям для заполнения опросник, пред­ставляющий собой список наиболее часто употребляемых детьми первых слов, — это является одним из эффективных приемов по­лучения дополнительной информации о речевом развитии конк­ретного ребенка (с. 223—232).

Данный опросник, в отличие от своего прототипа, ориен­тирован на ребенка с отклонениями речевого развития, поэто­му он не содержит ссылок на определенный возраст, а может быть использован в различных вариантах для детей разного возраста.

**Начальный детский лексикон** при всех индивидуальных разли­чиях между детьми содержит стандартный набор понятий, кото­рые можно условно разделить на несколько основных словарных групп (наименование окружающих ребенка людей, звукоподража­ния, названия птиц и животных, игрушек, продуктов питания и т.п.). Известно, что появлению слова в активном словарном за­пасе предшествует его адекватное понимание и устойчивое пред­метное соотнесение в реальной действительности. Следовательно, если логопед адресует этот опросник родителям ребенка с бедным словарным запасом, то наиболее значимыми показателями для него будут:

1. количественный и качественный состав пассивного словарного запаса ребенка;

процентное соотношение между первыми словами и объе­мом пассивного словаря по каждой из основных словар­ных групп;

1. наличие в окружающей ребенка обстановке ситуации, од­нозначно требующей номинации явления или предмета в  
   соответствии с коммуникативными потребностями (праг­матический фактор);
2. частотность ситуаций, в которой это слово следует упот­реблять.

Условно приняв предложенный в опроснике перечень слов за 100% , логопед сможет легко вычислить процентное соотношение между активным и пассивным словарным запасом. Несмотря на неизбежные ошибки и погрешности, допускаемые родителями при заполнении опросника, в целом он довольно точно отражает реаль­ное речевое развитие ребенка.

Как правило, чем старше ребенок с ограниченным экспрессив­ным словарным запасом, тем контрастнее соотношения объемов пассивного и активного словаря в отдельных группах слов.

Например, Вадим Р., 2 г. 10 мес: «продукты питания» — 91% к 7% , «дом и домашнее оборудование» — 87% к 3% . У ребенка с речевым развитием, близким к возрастной норме (мы анализиро­вали детей в возрасте, близком к так называемому «лексическому взрыву»: в 1 г. 9 мес. — 1 г. 11 мес), это соотношение выглядит значительно лучше. Егор. К., 1 г. 9 мес: «продукты питания» 49% к 13%, «дом и домашнее оборудование» — 60% к 16% .

Качественный анализ данного опросника может указать на очевидные перспективы наращивания активного словарного за­паса у конкретного ребенка: называние любимых лакомств в процессе еды, усвоение слов, регулирующих основные режим­ные моменты.

Настораживающими факторами неблагополучия в речевом раз­витии являются:

1. чрезмерное количество звукоподражательных слов у  
   ребенка старше 18 месяцев при практически полном  
   отсутствии с его стороны попыток имитации «взрослых» слов;
2. обилие многочисленных недифференцированных жестов,  
   носящих не коммуникативную, а агрессивную направ­ленность;

— навязчивые требования недоступного предмета с помощью нечленораздельного мычания.

Например, Илья С, 1 г. 11 мес: из 15 слов — 14 звукоподра­жательных, причем одним звукоподражанием ребенок обознача­ет много значений. Например, «ав-ав»: *собака, волк, лаять, кусать, страшно, отдай.* В последнем случае мальчик сначала «лаял» на детей в ясельной группе, а затем кусал сверстников в щеку или спину, отнимая понравившуюся игрушку. В случае вы­раженных отклонений в поведении такого ребенка логопедическое заключение следует формулировать только после обследования ре­бенка детским психологом, психоневрологом и невропатологом.

Если логопед сможет осуществить наблюдение за поведением и деятельностью ребенка в естественных условиях (движение, игра, еда, прогулка и т.п.), а не только в ходе выполнения специ­альных заданий, то это поможет более адекватно оценить инфор­мацию, полученную от родителей, которая часто достаточно субъективна. Этим же целям служит изучение медицинской доку­ментации, беседа с воспитателем ясельной группы, музыкальным работником, педагогом по физическому воспитанию, методистом, а также ознакомление с педагогической характеристикой, кото­рую по запросу логопеда могут предоставить из детского дошколь­ного учреждения.

Только на основе анализа всей доступной информации следует готовить логопедическое заключение о состоянии речевого разви­тия ребенка раннего возраста.

Хорошо известно, что особую сложность для дифференциаль­ной диагностики представляет отграничение такой формы речево­го дизонтогенеза, как задержка речевого развития, от стойких системных расстройств (нарушений) языка и речи у детей пред­дошкольного возраста (1-3 года).

В наиболее общем виде к системному речевому расстройству можно отнести стойкое нарушение или девиантное развитие в таких областях, как усвоение основных форм родного языка (фонологических, морфологических и синтаксических) и его со­держания (семантический аспект), а также неадекватное функ­циональное использование речевых средств для организации полноценной коммуникации (прагматический аспект). Однако характер проявлений этих нарушений различается и связан, прежде всего, с возрастом ребенка, обратившегося за логопеди­ческой помощью, степенью тяжести у него раннего очагового по­вреждения мозга или хронической церебральной недостаточно­сти, компенсаторными возможностями его организма при про­ведении своевременных медицинских мероприятий, а также индивидуально-личностными особенностями развития конкрет­ного ребенка.

Логопедическое заключение о речевом развитии ребенка ранне­го возраста коренным образом отличается от общепринятой в детской логопедии терминологии для детей старше 3 лет, т.к. мы имеем дело с формирующейся функцией в ее сензитивном перио­де становления. Причем «функциональной системой, в которой происходит формирование коммуникативных средств, является совместная деятельность взрослого и ребенка» (A.M. Шахнарович, В.И. Голод, 1986. — С. 52).

Ранимость речевой функции у детей раннего возраста обуслов­лена комбинаторным воздействием:

1. резидуально-органических факторов пери-, пре-, натального поражения ЦНС, которые оказывают патологическое влияние на процессы роста и функционального раз­вития головного мозга;
2. особенностей эмоционального контакта ребенка и матери;
3. специфики коммуникативных потребностей ребенка в  
   различных ситуациях воспитания (семья, детский дом,  
   ясли — сад и т.д.);
4. речи воспитывающего взрослого, обращенной непосред­ственно к ребенку («инпута»);
5. окружающей среды как основного источника получения  
   ребенком информации об окружающем мире в процессе  
   практической деятельности.

К влияющим на становление речевой функции факторам мож­но также отнести более поздние поражения ЦНС травматическо­го или инфекционного генеза, интоксикации, тяжелые соматичес­кие инфекции, осложненные психотравмирующими ситуациями (разлука с матерью, болевой шок), даже если они имели времен­ный, а не постоянный характер.

В зависимости от того, какие факторы являются ведущими в механизме возникновения отклонений в речевом развитии, формулируется и логопедическое заключение. Например, если малыш воспитывается в доме ребенка, где он комплексно обсле­дуется и динамически наблюдается в течение длительного вре­мени группой специалистов (педиатор, невропатолог, психолог, логопед-дефектолог), то целесообразно придерживаться вариан­тов заключения логопеда, разработанных Ю.А. Разенковой для детей 1-го и 2-3-го годов жизни: возрастная норма (развитие речи в пределах возрастной нормы), развитие речи с опережени­ем, отставание (незначительное, значительное, выраженное) в развитии речи у ребенка с диагнозом... (указывается клиничес­кий диагноз).

Логопедическое заключение о речи ребенка, оставшегося без попечения родителей, дается после сопоставления его речевого развития со схемой системного развития нормальной детской речи и с опорой на показатели нервно-психического развития детей первых трех лет жизни, разработанные Э.Л. Фрухт, К.Л. Печора, Г.В. Пантюхиной под руководством Н.М. Аксариной (1996).

Предпосылки формирования понимания речи и появления активной речи у детей, воспитывающихся вне семьи, зависят от многочисленных неблагоприятных влияний социальных и ме­дицинских факторов. Таким образом, в этой социальной груп­пе с достаточной степенью вероятности можно говорить о дизонтогенезе речевого развития, проявляющемся в форме отсутствия или слабости ранних вокализаций, неполноценности стадий гуканья, гуления, лепета, поздних сроках появления первых слов, короткой фразы, инициативного диалога и т.д. При отсут­ствии своевременного коррекционного воздействия такие откло­нения от нормального речевого развития могут обусловливать проявления общего недоразвития речи в младшем дошкольном возрасте.

Однако необходимо учитывать, что данные о речевом развитии для каждого эпикризного периода основываются на сложивших­ся представлениях об **идеальной** модели **речевого** онтогенеза и поэтому могут существенно варьироваться в реальных условиях формирования речи у конкретного ребенка (О.Е. Грибова, 2001).

При проведении обследования ребенка, воспитывающегося в семье, основной **целью логопеда является выявление индивиду­альных проблем в развитии детской речи.** Однако речевое разви­тие ребенка раннего возраста неразрывно связано с его когнитив­ным развитием, а исследование развития детской речи невозмож­но без анализа предметно-практической деятельности (С.Н. Цей­тлин, **2000.** — С. 9). Поэтому обязательным условием адекватной диагностики речевого развития ребенка является его параллель­ное обследование у детского психолога. Это необходимо для сопо­ставления всех линий развития (двигательного, сенсорного, ум­ственного, эмоционального, речевого), а также для объективного анализа в соответствии с возрастом процессов формирования на­выков поведения, самообслуживания и игровой деятельности у ребенка с отклонениями в развитии речи. Только на основе всесто­роннего анализа основных показателей развития ребенка раннего возраста, проведенного детским психологом в условиях детской поликлиники, детского дошкольного учреждения, специализиро­ванного психолого-педагогического центра, логопед сможет адек­ватно оценить индивидуальные речевые проблемы в развитии дет­ской речи. Наиболее типичные формы отклонений:

1. неосложненная задержка и речевого развития (ребенок  
   говорит несколько лепетных слов, у него не появляются  
   новые слова при достаточно гармоничном развитии дру­гих функций);
2. задержка речевого развития при равномерном характере  
   нарушений в других сферах (двигательной, сенсорной,  
   эмоциональной и т.п.): пассивный словарь ограничен эле­ментарными бытовыми понятиями, ребенок с трудом вы­полняет задания типа «Найди такой же кубик», «Покажи такую же картинку»;
3. грубая задержка речевого развития при парциальных на­  
   рушениях в других сферах (ребенок демонстрирует край­  
   не низкую речевую активность при достаточном объеме  
   пассивного словаря, нередко при прямом обращении к  
   нему ярко проявляет речевой негативизм);
4. задержка речевого развития в структуре сложного дефек­та (например, РДА).

Рассматривая задержку речевого развития как в принципе об­ратимое состояние, мы рекомендуем применять этот термин для обо­значения возможности единого феноменологического подхода к от­клонениям в развитии речи на ранних стадиях ее формирования.

Авторитетные специалисты в области коррекционной педагоги­ки считают, что часть детей, имеющих на определенном возраст­ном этапе несформированность всех сторон речи, при проведении систематических логопедических занятий могут полностью пре­одолеть свой речевой дефект (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, 1990). Положительный эффект от логопедической работы многократно усиливается при раннем начале коррекционно-стимулирующего воздействия на развитие речи ребенка.

В то же время лингвистические наблюдения за онтогенезом дет­ской речи демонстрируют достаточно широкий разброс как в сро­ках ее становления, так и в индивидуальных стратегиях овладе­ния ребенком родным языком. Поэтому во всех случаях семейного воспитания целесообразно придерживаться мягких формулиро­вок при первичной диагностике отклонений от нормального хода речевого развития у детей раннего возраста. Этим мы подчеркива­ем не только огромные компенсаторные возможности развивающе­гося детского организма, но и существенную роль специально орга­низованной педагогической работы по преодолению нарушений в развитии речи на ранних этапах ее становления.