

С ВЫСШАЯ ШКОЛА СТЕРТАЯ ДИЗАРТРИЯ У ДЕТЕЙ



ВЫСШАЯ
ШКОЛА

Е. Ф. Архипова

- Общие сведения о речевом и моторном развитии детей
- Причины и механизмы стертой дизартрии
- Экспериментальная диагностика и приемы обследования

«АСТРЕЛЬ»

Архипова, Е.Ф.

Стертая дизартрия у детей

М.: АСТ: Астрель, 2007.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
ГЛАВА I Проблема изучения стертой дизартрии в специальной литературе.....	6
Выводы.....	23
Учебные вопросы и задания.....	24
ГЛАВА II Клинико-педагогическая характеристика детей со стертой дизартрией в специальной литературе	25
Выводы.....	41
Учебные вопросы и задания.....	42
ГЛАВА III Особенности моторных функций у детей со стертой дизартрией.....	44
3.1. Роль двигательного анализатора в развитии речевой деятельности	44
3.2. Особенности моторики (общей, мелкой, артикуляционной) при стертой дизартрии.....	56
3.3. Диагностика нарушений моторного развития.....	62
Выводы.....	87
Учебные вопросы и задания.....	88
ГЛАВА IV Фонетико-фонематические нарушения при стертой дизартрии	90
4.1. Физиологические основы формирования речевой функции	90
4.2. Развитие произносительной стороны речи ребенка в онтогенезе	105
4.3. Особенности фонетических нарушений у детей со стертой дизартрией	113
4.4. Обследование звукопроизношения детей со стертой дизартрией.....	123
Выводы.....	131
Учебные вопросы и задания.....	132
4.5. Развитие фонематического слуха в онтогенезе	132
4.6. Особенности формирования фонематического слуха у детей со стертой дизартрией	145
4.7. Диагностика сформированности фонематического слуха у детей со стертой дизартрией	148
Выводы.....	160

Учебные вопросы и задания.....	161
ГЛАВА V Особенности звукослоговой структуры речи при стертой дизартрии ..	162
5.1. Развитие слоговой структуры слова у детей в онтогенезе.....	162
5.2. Особенности слоговой структуры слова у детей со стертой дизартрией.....	169
5.3. Обследование слоговой структуры слов у детей со стертой дизартрией	180
Выводы.....	194
Учебные вопросы и задания.....	195
ГЛАВА VI Особенности лексико-грамматического строя речи при стертой дизартрии	197
6.1. Лексическое развитие ребенка в онтогенезе	197
6.2. Особенности формирования лексики при стертой дизартрии.....	218
6.3. Исследование лексики у детей со стертой дизартрией	223
Выводы.....	248
Учебные вопросы и задания.....	250
6.4. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе	251
6.5. Нарушения формирования грамматического строя речи у детей со стертой дизартрией.....	257
6.6. Обследование грамматического строя языка детей со стертой дизартрией	265
Выводы.....	284
Учебные вопросы и задания.....	286
ГЛАВА VII Особенности просодической стороны речи при стертой дизартрии.....	288
7.1. Развитие просодической стороны речи в онтогенезе.....	288
7.2. Особенности просодики у детей со стертой дизартрией	301
7.3. Исследование просодической стороны речи у детей со стертой дизартрией	305
Выводы.....	343
Учебные вопросы и задания.....	344

Введение

Учебное пособие посвящено изучению вопросов стертой дизартрии, методам обследования и планированию коррекционно-логопедической работы.

В первой главе представлен анализ литературных данных теоретического и методического характера.

Во второй главе дается развернутая клинико-педагогическая характеристика детей со стертой дизартрией. Приводятся данные последних лет.

В третьей главе, посвященной изучению моторных функций, рассматриваются особенности формирования общей, мелкой и артикуляционной моторики детей со стертой дизартрией в сопоставлении с развитием этих функций в онтогенезе. Представлена система обследования моторных функций детей со стертой дизартрией, где используется балльная оценка функций. По материалам исследования предлагается графическое отображение структуры дефекта моторной сферы.

В четвертой главе описываются физиологические основы формирования речевой функции. Дается анализ сведений о состоянии фонетической стороны речи у детей со стертой дизартрией в сравнении с состоянием фонетической системы на разных этапах онтогенеза. Предлагаются модифицированные приемы обследования звукопроизношения у данной категории детей с учетом фонетического контекста. На примере обследования свистящих звуков демонстрируется взаимозависимость качества звукопроизношения и усложняющегося фонетического и лексического контекста. Графическая схема отражает наиболее трудные для детей со стертой дизартрией позиции звуков в спонтанной речи. Учитывая эти данные, можно более детально планировать коррекцию звукопроизношения.

Второй раздел четвертой главы посвящен изучению фонематического слуха как в онтогенезе, так и в случаях со стертой дизартрией. Для обследования фонематического слуха также предложена схема системного обследования фонематического слуха.

В пятой главе изучается состояние звукослоговой| структуры у детей со стертой дизартрией в сопоставлении с онтогенетическим развитием звукослоговой структуры и предлагается развернутая система обследования слоговой структуры слова.

Шестая глава включает изучение лексико-грамматической структуры речи. Как и в предыдущих главах, разработана подробная схема обследования с использованием балльных критериев оценки.

Седьмая глава посвящена наименее изученному разделу - состоянию просодической стороны речи у детей со стертой дизартрией.

Представлен материал по развитию интонационно-выразительных средств в онтогенезе и некоторые сведения о конкретных нарушениях просодии у детей со стертой дизартрией. Разработана подробная схема обследования просодики.

ГЛАВА I

Проблема изучения стертой дизартрии в специальной литературе

Стертая дизартрия встречается очень часто в логопедической практике. Основные жалобы при стертой дизартрии: невнятная невыразительная речь, плохая дикция, искажение и замена звуков в сложных по слоговой структуре словах и др.

Стертая дизартрия - речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга (Л.В. Лопатина).

Исследования детей в массовых садах показали, что в старших и подготовительных к школе группах от 40 до 60% детей имеют отклонения в речевом развитии. Среди наиболее распространенных нарушений: дислалия, ринофония, фонетико-фонематическое недоразвитие, стертая дизартрия.

В группах для детей с общим недоразвитием речи до 50% детей, а в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием - до 35% детей имеют стертую дизартрию. Дети, имеющие стертую дизартрию, нуждаются в длительной, систематической индивидуальной логопедической помощи. Логопеды специализированных групп планируют логопедическую работу следующим образом: на фронтальных, подгрупповых занятиях со всеми детьми изучают программный материал, направленный на устранение общего недоразвития речи, а на индивидуальных занятиях осуществляют коррекцию произносительной стороны речи и просодики, т.е. устранение симптомов стертой дизартрии.

Диагностика стертой дизартрии и методики коррекционной работы разработаны пока недостаточно. В работах Г.Г. Гутцмана, О.В. Правдиной, Л.В. Мелеховой, О.А. Токаревой, И.И. Данченко, Р.И. Мартыновой рассматриваются вопросы симптоматики дизартрических расстройств речи, при которых наблюдается «смытость», «стертость» артикуляции. Авторы

отмечают, что стертая дизартрия по своим проявлениям очень похожа на сложную дислалию. В трудах Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой, Э.Я. Сизовой, Э.К. Макаровой и Е.Ф. Собонович поднимаются вопросы диагностики, дифференциации обучения и логопедической работы в группах дошкольников со стертой дизартрией. Проблемы дифференциальной диагностики стертой дизартрии, организации логопедической помощи этим детям остаются актуальными, учитывая распространенность этого дефекта.

Стертая форма дизартрии чаще всего диагностируется после пяти лет. Все дети, чья симптоматика соответствует стертой дизартрии, направляются на консультацию к невропатологу для уточнения или подтверждения диагноза и для назначения адекватного лечения, т.к. при стертой дизартрии методика коррекционной работы должна быть комплексной и включать:

- медицинское воздействие;
- психолого-педагогическую помощь;
- логопедическую работу.

Для раннего выявления стертой дизартрии и правильной организации комплексного воздействия необходимо знать симптомы, характеризующие эти нарушения. Обследование ребенка начинается с беседы с мамой и изучения поликлинической карты развития ребенка. Анализ анамнестических сведений показывает, что имеют место: отклонения во внутриутробном развитии (токсикозы, гипертония, нефропатия и др.); асфиксия новорожденных; стремительные или затяжные роды. Со слов мамы, «ребенок закричал не сразу, ребенка приносили кормить позже, чем всех». В первый год жизни многие наблюдались у невролога, назначалось медикаментозное лечение и массаж. В диагнозе до года стояло НЭП (перинатальная энцефалопатия). Развитие ребенка после одного года, как правило, у всех бывает благополучным, невропатолог больше не наблюдает этих детей, и ребенок считается здоровым.

При обследовании в поликлинике у логопеда у детей в возрасте 5-6 лет со стертой дизартрией выявляются следующие симптомы:

ОБЩАЯ МОТОРИКА. Дети со стертой дизартрией моторно неловки, ограничен объем активных движений, мышцы быстро утомляются при функциональных нагрузках. Неустойчиво стоят на одной какой-либо ноге, не могут попрыгать на одной ноге, пройти по «мостику» и т.п. Плохо подражают при имитации движений: как идет солдат, как летит птица, как режут хлеб и т.д. Особенно заметна моторная несостоятельность на физкультурных и музыкальных занятиях, где дети отстают в темпе, ритме движений, а также при переключаемости движений.

МЕЛКАЯ МОТОРИКА РУК. Дети со стертой дизартрией поздно и с трудом овладевают навыками самообслуживания: не могут застегнуть пуговицу, развязать шарф и т.д. На занятиях по рисованию плохо держат карандаш, руки бывают напряжены. Многие не любят рисовать. Особенно заметна моторная неловкость рук на занятиях по аппликации и с пластилином. В работах по аппликации прослеживаются еще и трудности пространственного расположения элементов. Нарушение тонких дифференцированных движений руками проявляется при выполнении проб-тестов пальцевой гимнастики. Дети затрудняются или просто не могут без посторонней помощи выполнять движение по подражанию, например, «замок» - сложить кисти вместе, переплетая пальцы; «колечки» - поочередно соединить с большим пальцем указательный, средний, безымянный и мизинец и другие упражнения пальцевой гимнастики.

На занятиях по оригами испытывают огромные затруднения и не могут выполнять самые простые движения, т.к. требуются и пространственная ориентировка, и тонкие дифференцированные движения рук. Со слов мам, многие дети до 5-6 лет не интересуются играми с конструктором, не умеют играть с мелкими игрушками, не собирают пазлы.

У детей школьного возраста в первом классе отмечаются трудности при овладении графическими навыками (у некоторых наблюдается «зеркальное письмо»; замена букв «д»-«б»; гласных, окончаний слов; плохой почерк; медленный темп письма и др.).

ОСОБЕННОСТИ АРТИКУЛЯЦИОННОГО АППАРАТА. У детей со стертой дизартрией выявляются патологические особенности в артикуляционном аппарате.

Паретичность мышц органов артикуляции проявляется в следующем: лицо гипомимично, мышцы лица при пальпации вялые; позу закрытого рта многие дети не удерживают, т.к. нижняя челюсть не фиксируется в приподнятом состоянии из-за вялости жевательной мускулатуры; губы вялые, углы их опущены; во время речи губы остаются вялыми и необходимой лабиализации звуков не производится, что ухудшает просодическую сторону речи. Язык при паретической симптоматике тонкий, находится на дне полости рта, вялый, кончик языка малоактивный. При функциональных нагрузках (артикуляционных упражнениях) мышечная слабость увеличивается.

Спастичность мышц органов артикуляции проявляется в следующем: лицо амимично, мышцы лица при пальпации твердые, напряженные. Губы у такого ребенка постоянно находятся в полуулыбке: верхняя губа прижимается к деснам. Во время речи губы не принимают участие в артикуляции звуков. Многие дети, у которых отмечается подобная симптоматика, не умеют выполнять артикуляционное упражнение «трубочка», т.е. вытянуть губы вперед, и др. Язык при спастическом симптоме чаще изменен по форме: толстый, без выраженного кончика, малоподвижный.

Гиперкинезы при стертой дизартрии проявляются в виде дрожания, тремора языка и голосовых связок. Тремор языка проявляется при функциональных пробах и нагрузках. Например, при задании поддержать широкий язык на нижней губе под счет 5-10 язык не может сохранить состояние покоя, появляется дрожание и легкий цианоз (т.е. посинение кончика языка), а в некоторых случаях язык крайне беспокойный (по языку прокатываются волны в продольном или в поперечном направлении). В этом

случае ребенок не может удерживать язык вне полости рта. Гиперкинезы языка чаще сочетаются с повышенным тонусом мышц артикуляционного аппарата.

Апраксия при стертой дизартрии выявляется одновременно в невозможности выполнения каких-либо произвольных движений руками и органами артикуляции. В артикуляционном аппарате апраксия проявляется в невозможности выполнения определенных движений или при переключении от одного движения к другому. Можно наблюдать кинетическую апраксию, когда ребенок не может плавно переходить от одного движения к другому. У других детей отмечается кинестетическая апраксия, когда ребенок производит хаотические движения, «нащупывая» нужную артикуляционную позу.

Девияция, т.е. отклонения языка от средней линии, проявляется также при артикуляционных пробах, при функциональных нагрузках. Девияция языка сочетается с асимметрией губ при улыбке со сглаженностью носогубной складки.

Гиперсаливация (повышенное слюноотделение) определяется лишь во время речи. Дети не справляются с саливацией, не сглатывают слюну, при этом страдают произносительная сторона речи и просодика.

При обследовании моторной функции артикуляционного аппарата у детей со стертой дизартрией отмечается возможность выполнения всех артикуляционных проб, т.е. дети по заданию выполняют все артикуляционные движения - например, надуть щеки, пощелкать языком, улыбнуться, вытянуть губы и т.д. При анализе же качества выполнения этих движений можно отметить: смазанность, нечеткость артикуляции, слабость напряжения мышц, аритмичность, снижение амплитуды движений, кратковременность удерживания определенной позы, снижение объема движений, быструю утомляемость мышц и др. Таким образом, при функциональных нагрузках качество артикуляционных движений резко падает. Это и приводит во время речи к искажению звуков, смешению их и ухудшению в целом просодической стороны речи.

ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЕ. При первоначальном знакомстве с ребенком звукопроизношение его оценивается как сложная дислалия или простая дислалия. При обследовании звукопроизношения выявляются: смешение, искажение звуков, замена и отсутствие звуков, т.е. те же варианты, что и при дислалии. Но, в отличие от дислалии, речь при стертой дизартрии имеет нарушения и просодической стороны. Нарушения звукопроизношения и просодики влияют на разборчивость речи, внятность и выразительность. Некоторые дети обращаются в поликлинику после занятий с логопедом. Родители задают вопрос, почему звуки, которые логопед поставил, не используются в речи ребенка. При обследовании выявляется, что многие дети, которые искажают, пропускают, смешивают или заменяют звуки, изолированно эти же звуки могут правильно произносить. Таким образом, звуки при стертой дизартрии ставятся теми же способами, что и при дислалии, но долго не автоматизируются и не вводятся в речь. Наиболее распространенным нарушением является дефект произношения свистящих и шипящих. Дети со стертой дизартрией искажают, смешивают не только артикуляционно сложные и близкие по месту и способу образования звуки, но и акустически противопоставленные.

Достаточно часто отмечаются межзубное произнесение, боковые призвуки. Дети испытывают трудности при произношении слов сложной слоговой структуры, упрощают звуконаполняемость, опускают некоторые звуки при стечении согласных.

ПРОСОДИКА. Интонационно-выразительная окраска речи детей со стертой дизартрией резко снижена. Страдают голос, голосовые модуляции по высоте и силе, ослаблен речевой выдох. Нарушается тембр речи и появляется иногда назальный оттенок. Темп речи чаще ускорен. При рассказывании стихотворения речь ребенка монотонна, постепенно становится менее разборчивой, голос угасает. Голос детей во время речи тихий, не удаются модуляции по высоте, по силе голоса (ребенок не может по подражанию менять высоту голоса, имитируя голоса животных: коровы, собаки и т.п.).

У некоторых детей речевой выдох укорочен, и они говорят на вдохе. В этом случае речь становится захлебывающейся. Довольно часто выявляются дети (с хорошим самоконтролем), у которых при обследовании речи отклонений в звукопроизношении не проявляется, т.к. произносят слова они скандированно, т.е. по слогам, а на первое место выступает только нарушение просодики.

ОБЩЕЕ РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ. Детей со стертой дизартрией условно можно разделить на три группы.

Первая группа. Дети, у которых имеется нарушение звукопроизношения и просодики. Эта группа очень похожа на детей с дислалией. Часто логопеды их ведут как дислаликов и только в процессе логопедической работы, когда нет положительной динамики при автоматизации звуков, возникает подозрение, что это стертая дизартрия. Чаще всего это подтверждается при глубоком обследовании и после консультации у невролога. Эти дети имеют хороший уровень речевого развития, но многие из них испытывают трудности при усвоении, различении и воспроизведении предлогов. Дети путают сложные предлоги, испытывают проблемы в различении и использовании приставочных глаголов. Вместе с тем они владеют связной речью, имеют богатый словарь, но могут испытывать затруднения при произнесении слов сложной слоговой структуры (например, *сковорода, скатерть, пуговица, снеговик* и т.п.). Кроме того, многие дети испытывают трудности с пространственной ориентацией (схема тела, понятия «внизу-вверху» и т.д.).

Вторая группа. Это дети, у которых нарушение звукопроизношения и просодической стороны речи сочетается с незаконченным процессом формирования фонематического слуха. В этом случае у детей в речи встречаются единичные лексико-грамматические ошибки. Дети допускают ошибки в специальных заданиях при восприятии на слух и повторений слогов и слов с оппозиционными звуками - например, при просьбе показать нужную картинку (*мышка-мишка, удочка-уточка, коса-коза* и т.д.).

Таким образом, у детей констатируются несформированность слуховой и произносительной дифференциации звуков. Словарь детей отстает от возрастной нормы. Многие испытывают трудности при словообразовании, допускают ошибки в согласовании имени существительного с числительным и др. Дефекты звукопроизношения стойкие и расцениваются как сложные, полиморфные нарушения. Эта группа детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН и стертой дизартрией должна направляться логопедом поликлиники на МПК (медико-педагогическую комиссию), в специализированный детский сад (в группу ФФН).

Третья группа. Это дети, у которых стойкое полиморфное нарушение звукопроизношения и недостаток просодической стороны речи сочетается с недоразвитием фонематического слуха. В результате при обследовании отмечается бедный словарь, выраженные ошибки в грамматическом строе, невозможность связного высказывания, значительные трудности при усвоении слов различной слоговой структуры.

Все дети этой группы демонстрируют несформированность слуховой и произносительной дифференциации. Показательно игнорирование в речи предлогов. Эти дети со стертой дизартрией и общим недоразвитием речи (ОНР) должны направляться на МПК (в специализированные группы детского сада) в группы ОНР.

Таким образом, дети со стертой дизартрией - это неоднородная группа. В зависимости от уровня развития языковых средств дети направляются в специализированные группы:

- с фонетическими нарушениями;
- с фонетико-фонематическим недоразвитием;
- с общим недоразвитием речи.

Для устранения стертой дизартрии необходимо комплексное воздействие, включающее медицинское, психолого-педагогическое и логопедическое направления. Медицинское воздействие, определяемое неврологом, должно включать медикаментозную терапию, ЛФК,

рефлексотерапию, массаж, физиотерапию и др. Психолого-педагогическое воздействие, осуществляемое дефектологами, психологами, воспитателями, родителями, направлен на:

- развитие сенсорных функций;
- уточнение пространственных представлений;
- формирование конструктивного праксиса;
- развитие высших корковых функций;
- формирование тонких дифференцированных движений рук;
- формирование познавательной деятельности;
- психологическую подготовку ребенка к обучению в школе.

Логопедическая работа при стертой дизартрии предусматривает обязательное включение родителей в коррекционно-логопедическую работу. Логопедическая работа включает в себя несколько этапов. На начальных этапах предусматривается работа по нормализации мышечного тонуса артикуляционного аппарата. С этой целью логопед проводит дифференцированный массаж. Планируются упражнения по нормализации моторики артикуляционного аппарата, упражнения по укреплению голоса, дыхания. Специальные упражнения вводятся для улучшения просодики речи. Обязательным элементом логопедического занятия является развитие мелкой моторики рук.

Последовательность отработки звуков определяется подготовительностью артикуляционной базы. Особое внимание уделяется подбору лексического материала при автоматизации и дифференциации звуков. Одним из важных моментов в логопедической работе является выработка у ребенка самоконтроля за реализацией произносительных умений и навыков. Коррекция стертой дизартрии у детей дошкольного возраста предупреждает дисграфию у школьников.

Нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата, также относится к дизартрии (Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова). Ведущим в структуре

речевого дефекта при дизартрии является нарушение звукопроизводительной и просодической стороны речи. Неярко выраженные мозговые нарушения могут привести к возникновению стертой дизартрии, которую следует рассматривать как степень проявления дизартрии.

Неяркие, стертые нарушения со стороны черепно-мозговых нервов могут быть установлены в процессе длительного, динамического наблюдения, при выполнении усложняющихся двигательных заданий. М.Б. Эйдинова, Е.Н. Правдина-Винарская описывают встречавшиеся при углубленном обследовании случаи легких остаточных расстройств иннервации, которые лежат в основе нарушений полноценной артикуляции, что приводит к неточности произношения.

Стертая дизартрия может наблюдаться у детей без явных двигательных расстройств, перенесших легкую асфиксию или родовую травму, имеющих в анамнезе ПЭП¹ и другие нерезко выраженные неблагоприятные воздействия во время внутриутробного развития или в период родов, а также после рождения. В этих случаях легкая (стертая) дизартрия сочетается с другими признаками минимальной мозговой дисфункции (Е.М. Мастюкова). Мозг ребенка раннего возраста обладает значительной пластичностью и высокими компенсаторными резервами. Ребенок с ранним церебральным поражением к 4-5 годам теряет большую часть симптоматики, но может оставаться стойкое нарушение звукопроизношения и просодики. У детей со стертой дизартрией в связи с поражением ЦНС и нарушением иннервации мышц речевого аппарата не формируются необходимые кинестезии, вследствие чего спонтанно не совершенствуется произносительная сторона речи.

Существующие методы коррекции стертой дизартрии у дошкольников не решают проблемы в полном объеме, и дальнейшая разработка методических аспектов устранения дизартрии является актуальной. Изучение дошкольников со стертой дизартрией показало, что наряду с нарушениями функции и тонуса артикуляционного аппарата характерным для данной

¹ ПЭП - постнатальная энцефалопатия.

группы детей является отклонение в состоянии общей и мелкой ручной моторики, что согласуется с литературными данными последних лет.

Во многих работах подчеркивается, что при стертой дизартрии необходимо развитие мелкой моторики рук. Близость корковых зон иннервации артикуляционного аппарата с зонами иннервации мышц пальцев рук, а также нейрофизиологические данные о значении манипулятивной деятельности рук для стимуляции речевого развития обуславливают такой подход к коррекционной работе.

Для детей со стертой дизартрией характерны:

1. Фонетические нарушения.
2. Фонематические нарушения.
3. Нарушение просодики.
4. Нарушение лексико-грамматического компонента языка.
5. Расстройство общей моторики.
6. Расстройство мелкой моторики пальцев рук.
7. Расстройство артикуляционной моторики.

Вопросами коррекции дизартрии занимались многие специалисты: О.В. Правдина, Е.М. Мастюкова, К.А. Семенова, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Архипова. Все авторы отмечают необходимость проведения специфической целенаправленной работы по развитию общей моторики, артикуляционной моторики, мелкой моторики пальцев рук, а также проведение пальцевой гимнастики, дыхательных и голосовых упражнений.

Логопедическая работа по устранению стертой дизартрии может включать в себя пять этапов.

1-й этап - подготовительный.

Целью этого этапа является подготовка артикуляционного аппарата к формированию артикуляционных укладов. Он включает в себя шесть направлений:

- 1) нормализация мышечного тонуса,

- 2) нормализация моторики артикуляционного аппарата,
 - 3) нормализация речевого выдоха, выработка плавного, длительного выдоха,
 - 4) нормализация голоса,
 - 5) нормализация просодики,
 - 6) нормализация мелкой моторики рук.
- 2-й этап - выработка новых произносительных умений и навыков.

Направления:

- 1) выработка основных артикуляционных укладов,
- 2) определение последовательности работы над звуками,
- 3) развитие фонематического слуха,
- 4) постановка звука,
- 5) автоматизация,
- 6) дифференциация (дифференциация на слух; дифференциация артикуляции изолированных звуков; произносительная дифференциация на уровне слогов, слов).

3-й этап - выработка коммуникативных умений и навыков.

Направления:

- 1) выработка самоконтроля,
- 2) тренировка правильных речевых навыков в различных речевых ситуациях.

4-й этап - преодоление или предупреждение вторичных нарушений.

5-й этап - подготовка к обучению в школе.

Направления:

- 1) формирование графомоторных навыков,
- 2) развитие связной речи,
- 3) развитие познавательной деятельности и расширение кругозора ребенка.

Проблема выявления и коррекции стертой дизартрии продолжает оставаться актуальной до настоящего времени. В литературе имеются

многочисленные указания на то, что в логопедической практике у детей наблюдаются недостатки произношения, которые по симптоматике напоминают дислалию, но имеют более длительную и сложную динамику устранения. Изучение стертой дизартрии является предметом исследования медицинских, педагогических и лингвистических дисциплин.

Впервые вопрос о нетипичных нарушениях произношения, для коррекции которых необходимы длительные занятия, был поставлен во второй половине XIX века Г. Гуцманом, который отметил общие признаки таких расстройств, проявлявшихся в «смытости, стертости артикуляции». В 1879 году А. Куссмаулем был детально описан ряд форм расстройств речи, среди которых он изучил особый род нарушений звукопроизношения у детей и назвал их «дизартрия». Им были выделены различные проявления дизартрии: *расстройство артикуляции* и *расстройство дикции*. Первое называли *дизартрией*, а второе - *дисфазией*. В дальнейшем различными отечественными и зарубежными авторами было отмечено, что существует группа детей с нарушениями формирования звуковой стороны речи, симптоматика и природа которых не соответствует ни дислалии, ни дизартрии.

Термин «стертая» дизартрия впервые был предложен О.А. Токаревой, которая характеризует проявления «стертой дизартрии» как легкие (стертые) проявления «псевдобульбарной дизартрии», которые отличаются особой трудностью преодоления. По ее мнению, обычно эти дети большинство изолированных звуков могут произносить правильно, но в речевом потоке слабо автоматизируют их и недостаточно дифференцируют. Было отмечено, что артикуляционные движения у этих детей могут нарушаться своеобразно: при ограничении движений языка и губ наблюдается неточность движений и недостаточность их силы. Вялость и приблизительность движений характерны для одних случаев, а в других - неточность движений объясняется гиперкинезами языка.

Позднее М.П. Давыдовой было предложено несколько измененное определение стертой дизартрии: *«нарушения звукопроизношения, вызванные избирательной неполноценностью некоторых моторных функций речедвигательного аппарата, а также слабостью и вялостью артикуляционной мускулатуры, можно отнести к легкой стертой псевдобульбарной дизартрии»*. Она отмечает, что в практике школьных логопедических пунктов преобладает легкая, так называемая стертая дизартрия. Недостатки произношения носят самый разный характер, и все же основным признаком этого нарушения - смазанность, размытость, нечеткость артикуляции, которые особенно резко обнаруживаются в потоке речи.

Для диагностики данного нарушения необходимо обращать внимание на наличие неврологической симптоматики и проводить динамическое наблюдение в процессе коррекционной работы: если в ходе амбулаторного обследования психоневролог сразу обнаруживает органическую неврологическую симптоматику, то такие формы правомерно отнести к дизартрии. Часто встречаются дети, у которых при однократном обследовании каких-либо симптомов не отмечается.

Иное определение подобного нарушения речи предложено А.Н. Корневым. Он определяет это расстройство как *избирательные, негрубые, но довольно стойкие нарушения звукопроизношения, которые сопровождаются легкими, своеобразными нарушениями иннервационной недостаточности артикуляционных органов*. При них нет тотальных полиморфных нарушений звукопроизношения (как при дизартрии у детей с ДЦП), нет выраженных нарушений тонуса и сократительной способности артикуляционных мышц. Корнев считает, что эта категория нарушений произносительной стороны речи занимает промежуточное положение между дислалией и дизартрией, что терминологическое обозначение данного речевого нарушения не отражает клиническую и нозологическую самостоятельности данной группы. Для подобного типа нарушения речи Корневым предложен термин *«вербальная диспраксия»*.

В зарубежной литературе (Монделаерс Б.Ж.) для подобных нарушений используется понятие «*речевая или артикуляционная диспраксия развития*» (Developmental apraxia of speech - DAS). Определяют DAS как нарушение контроля за речевыми движениями. Монделаерс пользуется таким определением изучаемого речевого нарушения: «*Диспраксия - это расстройство речи нейрогенного происхождения, но в отличие от дизартрии это расстройство связано не только с двигательными нарушениями*».

В отечественной логопедии термин «артикуляционная диспраксия развития» используется мало, его обычно применяют для определения механизмов некоторых форм речевого недоразвития, в том числе и стертой дизартрии. Для описания указанных нарушений и их обозначения предлагают различные термины: *артикуляторная диспраксия, центральная органическая или осложненная дислалия, апраксическая дизартрия*. И.Б. Карелиной введена новая терминология, где стертая дизартрия трактуется как минимальные дизартрические расстройства - МДР.

Среди причин, вызывающих стертую дизартрию, различными авторами были выделены следующие:

1. Нарушение иннервации артикуляционного аппарата, при которой отмечается недостаточность отдельных мышечных групп (губ, языка, мягкого неба); неточность движений, их быстрая истощаемость вследствие поражения тех или иных отделов нервной системы.

2. Двигательные расстройства: трудность нахождения определенного положения губ и языка, необходимого для произнесения звуков.

3. Оральная апраксия.

4. Минимальная мозговая дисфункция.

Легкие формы дизартрии могут наблюдаться у детей без явных двигательных расстройств, перенесших легкую асфиксию или родовую травму, а также имеющих в анамнезе другие нерезко выраженные неблагоприятные воздействия в период внутриутробного развития или родов.

В этих случаях легкие, «стертые» формы дизартрии сочетаются с другими признаками минимальной мозговой дисфункции, т.е. рассматриваются как один из симптомов ММД.

Впервые попытка классификации форм стертой дизартрии была сделана Е.Н. Винарской и А.М. Пулатовым на основе классификации дизартрии, предложенной О.А. Токаревой. Авторами выделена легкая псевдобульбарная дизартрия и отмечено, что пирамидные спастические параличи у большинства детей сочетаются с разнообразными гиперкинезами, обостряющимися в процессе речи. На слух такая речь звучит невнятно, монотонно и невыразительно, нередко она характеризуется повышенной громкостью, замедленностью и напряженностью. В данной классификации на первый план выступает лишь степень нарушения, но не учитываются механизмы и нозология.

В исследованиях Е.Ф. Собонович и А.Ф. Чернопольской впервые отмечено, что недостатки звуковой стороны речи у детей со «стертой дизартрией» проявляются не только на фоне неврологической симптоматики, но и на фоне нарушения двигательной стороны процесса звукопроизношения. Определена типология расстройств в зависимости не только от неврологической симптоматики, двигательных нарушений, но и фонематического и общего развития при различных формах дизартрии легкой степени. В зависимости от проявлений нарушений двигательной стороны процесса произношения и с учетом локализации паретических явлений органов; артикуляционного аппарата, авторы выявили четыре группы детей и выделили следующие виды стертой дизартрии:

- нарушения звукопроизношения, вызванные избирательной неполноценностью некоторых моторных функций речедвигательного аппарата (**I группа**);

- слабость, вялость артикуляционной мускулатуры (**II группа**).

Эти две группы относятся к стертой форме псевдобульбарной дизартрии.

- клинические особенности нарушений звукопроизношения, связанные с затруднением в выполнении произвольных двигательных актов (**III группа**), авторы относят к корковой дизартрии;

- дефекты звуковой стороны речи, имеющиеся у детей с различными формами моторной недостаточности (**IV группа**), отнесены к смешанным формам дизартрии.

Попытка классифицировать стертую дизартрию с позиции нейролингвистического и нейропсихологического подходов была сделана Корневым. В качестве теоретической основы данной классификации была использована теория Н.А. Бернштейна об уровневой организации движений и их развитии в онтогенезе.

Бернштейн разработал теорию организации движений, включающую субкортикальные и кортикальные уровни, и отнес речь к высшему уровню организации движений - кортикальному речедвигательному уровню. Им было показано, что, поскольку человек совершает движения, различающиеся по степени произвольности, по участию в двигательном акте речи, то и степень управления этими движениями различна. Бернштейн определил следующие этапы выполнения произвольного движения. 1. На начальном первом этапе осуществляется восприятие и оценка ситуации самим индивидом, включенным в данную ситуацию. 2. На втором этапе намечается двигательная задача или образ того, что должно быть. Уяснение будущего движения служит основанием для оформления задачи и программирования ее решения в моторном плане. 3. На третьем этапе происходит программирование решения определенной задачи. 4. На четвертом этапе осуществляется фактическое выполнение движения: человек преодолевает все избыточные степени движения, превращает его в управляемую систему и выполняет нужное целенаправленное движение. Это возможно в том случае, если индивид овладел координацией движений, т.к. именно она является центральным звеном движения. Нарушение одного из компонентов

координации ведет к нарушению движения, например, несоразмерность движения вызывает дизметрию, нарушение плавности движения - атаксию.

Координация движений развивается постепенно на основе опыта и упражнений, поскольку это сложный сенсомоторный акт, начинающийся с афферентного потока и кончающийся адекватным центральным ответом.

Корнев, таким образом, выделяет:

- дисфонетическую диспраксию, обусловленную дисфункцией I уровня организации праксиса;

- дисфонологическую диспраксию, обусловленную неполноценностью созревания II уровня;

- вербальную диспраксию, обусловленную неполноценностью высшего, III уровня организации праксиса речи.

В предлагаемом учебном пособии эти вопросы рассматриваются более углубленно с позиции современных представлений и научных достижений в этой области логопедии.

Выводы

1. Стертая дизартрия - одно из самых распространенных речевых нарушений, встречающихся в логопедической практике.

2. Вопросы диагностики и содержания коррекционной работы с детьми со стертой дизартрией остаются недостаточно разработанными как в теоретическом, так и в практическом плане.

3. Сложная структура речевого нарушения при стертой дизартрии требует комплексного подхода в организации и проведении коррекционных мероприятий.

4. Изучение стертой дизартрии является предметом исследования медицинских, педагогических и лингвистических дисциплин. Вместе с тем вопрос терминологии данного нарушения в разных направлениях исследований трактуется по-разному.

5. Таким образом, в специальной литературе выбор термина, определяющего стертую дизартрию, остается дискуссионным.

Учебные вопросы и задания

1. Кто из авторов предложил термин «стертая дизартрия»?
2. Какие причины могут привести к стертой дизартрии?
3. Какие параметры рассматривают при дифференциальной диагностике стертой дизартрии и дислалии?
4. Какие патологические симптомы выявляются при обследовании артикуляционного аппарата?
5. Что входит в структуру речевого нарушения при стертой дизартрии?
6. Как можно охарактеризовать общее речевое развитие детей со стертой дизартрией?
7. Как соотносятся группы детей со стертой дизартрией с уровнями речевого развития по психолого-педагогической классификации Р.Е. Левиной?
8. Из каких направлений состоит комплексный метод устранения стертой дизартрии?
9. Какие существуют термины для обозначения стертой дизартрии?
10. Какие классификации стертой дизартрии существуют в настоящее время?
11. Законспектировать статью Лопатиной Л.В. «Приемы обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения», ж. «Дефектология», 1986 г., №2, с. 54-70.

ГЛАВА II

Клинико-педагогическая характеристика детей со стертой дизартрией в специальной литературе

Дизартрия - это нарушение звукопроизношения, голосообразования и просодики, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного. При дизартрии нарушается двигательный механизм речи за счет органического поражения центральной нервной системы. Структуру дефекта при дизартрии составляет нарушение всей произносительной стороны речи и внеречевых процессов: общей и мелкой моторики, пространственных представлений и др. Структура дефекта в специальной литературе достаточно изучена.

Широко представлены в медицинской литературе и вопросы лечения данного контингента детей. Самые тяжелые степени дизартрии встречаются у детей с ДЦП. Менее выраженные степени дизартрии наблюдаются у детей с ЗПР, умственно отсталых. Лёгкие степени дизартрии (МДР - минимальные дизартрические расстройства) встречаются очень часто у детей с ОНР (50-80%); у детей с ФФН (30-40%); у некоторых детей с первоначальным диагнозом «сложная дислалия» в результате тщательного обследования выявляется стертая дизартрия (10%).

В школьном возрасте стертая дизартрия проявляет себя не только в устной (невнятная, нечеткая), но и в письменной речи. Характерными дисграфическими ошибками на письме являются пропуски и замена гласных букв, пропуски согласных букв при стечении в слове нескольких согласных, недописывание окончаний. Эти ошибки обусловлены недостаточно четкой артикуляцией гласных, которые и в устной речи произносятся редуцированно. Помимо этих ошибок, встречаются и графические ошибки, в основе которых лежит неполноценность оптико-пространственных представлений.

Стертая дизартрия (легкая степень дизартрии, МДР - минимальные дизартрические расстройства) в логопедической практике - одно из самых

распространенных и трудно поддающихся коррекции нарушений произносительной стороны речи. Г. Гуцман впервые выделяет среди детей с полиморфным нарушением звукопроизношения категорию детей, у которых выявляется стертость артикуляции и у которых процесс коррекции звукопроизношения крайне затруднен. В дальнейшем Правдина-Винарская и Эйдинова анализируют случаи нарушения моторики. Аббревиатура «МДР» введена Г.В. Чиркиной и И.Б. Карелиной для обозначения малой (стертой) степени дизартрии. Легкую «стертую» дизартрию выделяют Правдина и Мелехова при обследовании детей со сложной дислалией. Ими выделены функциональная, механическая дислалия, а также органическая церебральная дислалия, которые в дальнейшем стали относить к легкой дизартрии и стали называться стертой дизартрией. Авторы отмечают, что при органических церебральных нарушениях звукопроизношения (стертой дизартрии) наблюдается недостаточная подвижность отдельных мышечных групп речевого аппарата (губ, мягкого неба, языка), общая слабость всего периферического речевого аппарата вследствие поражения тех или иных отделов нервной системы. Изучая анамнез детей со стертой дизартрией, Мастюкова, Лопатина, Архипова, Карелина и др. выявляют следующие факторы: неблагоприятное течение беременности; асфиксия, низкий оценочный балл по шкале Апгар при рождении, наличие у подавляющего большинства детей в первый год жизни диагноза ПЭП - перинатальной энцефалопатии.

В младенческий период с 0 до 1 года патологическая доречевая симптоматика не выявляется в психомоторном развитии, т.к. до настоящего времени не введено в практику скрининговое обследование психомоторных функций детей. И, как следствие, не проводится психолого-педагогическое и коррекционно-логопедическое сопровождение детей младенческого возраста с ПЭП.

Вышло учебное пособие по логопедической работе с детьми раннего возраста, где предлагаются скрининговые методики обследования

младенцев.¹ Изучение анамнестических данных детей раннего возраста свидетельствует о задержке локомоторных функций (моторной неловкости при ходьбе, повышенной истощаемости при выполнении отдельных движений, неумение прыгать, переступать по ступенькам лестницы, схватывать и удерживать мяч).

Отмечается позднее появление пальцевого захвата мелких предметов, длительное сохранение тенденции захватывать мелкие предметы всей кистью. В анамнезе отмечаются трудности при овладении навыками самообслуживания, нелюбовь к рисованию; многие дети в течение длительного времени не умеют держать правильно карандаш. В дальнейшем у них сохраняются стойкие трудности при формировании графомоторных навыков. Интересные данные представлены в исследовании Лопатиной, посвященном изучению психомоторики детей с МДР (минимальные дизартрические расстройства). При исследовании психомоторики детей со стертой дизартрией использовались тесты, предложенные Н.И. Озерецким, Е.Я. Бондаревским, М.В. Серебровской.

1. Тест на статическую координацию движений показывает, что нарушение статики проявляется в значительной трудности (а иногда и невозможности) сохранения равновесия, в треморе конечностей. При удержании позы дети часто покачиваются, пытаются удержать равновесие, опускают приподнятую ногу, касаясь ею пола, поднимались на носки. Лучше удерживают равновесие, стоя на правой ноге. Испытывая трудности сохранения равновесия (преимущественно стоя на левой ноге), пытаются удерживаться руками за спинку рядом стоящего стула.

2. Тест на динамическую координацию движений. Выполнение динамического теста показывает, что более чем в трети случаев дети осуществляют бросок мяча в цель не «с развернутого плеча», без замаха, а снизу. При этом в момент броска одной рукой другая напряжена и приведена к телу. Количество попаданий мячом в цель значительно больше при

¹ Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. - М., 2006.

выполнении движений правой рукой. В большинстве случаев успешное выполнение теста для правой руки осуществляется с первой попытки, в то время как для левой - со второй и третьей.

Большинство детей со стертой дизартрией способны с места, без разбега перепрыгнуть через натянутую веревку. В то же время задание не всегда выполняется с первой попытки. Когда тест выполняется со второй или третьей попытки, отмечается задевание веревки при прыжке ногами, приземление на пятки. В единичных случаях были зафиксированы падение или касание руками пола после прыжка и не перепрыгивание, а перешагивание через веревку.

Выполнение тестовых заданий на исследование динамической координации движений характеризуется недостаточно согласованной деятельностью различных мышечных групп «толчкообразностью», неловкостью выполняемых движений.

3. Тест на исследование скорости движений. Выполнение задания на исследование скорости движения показывает, что больше половины детей затрудняются сесть на пол и встать без помощи рук. В основном задание выполняется в замедленном темпе. Дети способны сесть на пол без помощи рук, но не могут без этой помощи подняться. Они опираются либо на одну, либо обе руки. Менее чем в половине случаев детям доступно быстрое и правильное выполнение этого задания с первой попытки без помощи рук. Невозможность выполнения этого теста отмечалась в единичных случаях. Характер выполнения детьми задания подтверждает недостаточную сформированность динамической координации движений и двигательной маневренности, обнаруженную при выполнении других тестов.

4. Тесты на двигательную память. Тест на двигательную память, в котором движения экспериментатора программируют последовательность их выполнения и одновременно оказывают сбивающее воздействие, вызывает значительные трудности у большинства детей. При воспроизведении движений наблюдается замедление их темпа или, наоборот, ускорение. Сбои

в двигательной программе начинались уже с третьего или даже со второго движения, при этом отмечаются трудности перехода от одного двигательного элемента к другому. Безошибочное выполнение этого теста с первой попытки зафиксировано лишь в единичных случаях.

5. Тест на одновременность движений. Наибольшую трудность для выполнения вызывает тест на одновременность движений. Одновременное выполнение движений для обеих конечностей наблюдается у незначительного количества детей. Чаще отмечаются либо выраженные трудности выполнения этих движений (преимущественно для левой руки), либо разновременное их выполнение. За время, отведенное на выполнение задания, большинство детей более трех раз изменяют темп наматывания нити, при этом темп выполнения этого движения не соответствует темпу ходьбы.

6. Тест на выявление синкинезий (т.е. содружественных, лишних движений). Тест на отчетливость движения выполняется более успешно. Подавляющее количество детей выполняют его в достаточном темпе (для обеих конечностей) без возникновения синкинезий. В то же время зафиксированы случаи выполнения движений в замедленном темпе, с нарушением амплитуды (преимущественно для левой руки), с напряжением пальцев при удержании карандаша, с многочисленными синкинезиями: движениями губ, высовыванием языка, наклонами головы вперед и др.

Эти тесты направлены на выявление зрелости уровневой организации движений по М.А. Бернштейну. Исследования Лопатиной подтверждают, что у детей со стертой дизартрией почти по всем уровням (по Бернштейну) отмечаются отклонения от нормативов в психомоторике. Выявляются нарушения функции статического равновесия (уровень А), динамической координации (уровня В); нарушения темпа и ловкости движений (уровень В и С); снижение двигательной памяти (уровень Д). Эти исследования не только раскрывают механизм нарушения и структуру дефекта при стертой дизартрии, но и определяют новые направления в психолого-педагогическом,

медицинском и логопедическом аспектах воздействия, направленные на коррекцию психомоторики детей.

Исследование неврологического статуса детей со стертой дизартрией выявляет определенные отклонения в нервной системе, проявляющиеся в форме неярко выраженного преимущественно одностороннего, гемисиндрома. Паретические симптомы наблюдаются в артикуляционной и общей мускулатуре, что связано с нарушением иннервации лицевого, языкоглоточного или подъязычного нервов. (Г.В. Гуровец, СИ. Маевская)

В случаях нарушения функций подъязычного нерва отмечается отклонение кончика языка в сторону пареза, ограничивается подвижность в средней части языка. При подъеме кончика языка и средней части языка зазубно средняя часть его быстро опускается на сторону пареза, обуславливая возникновения боковой струи воздуха. У части детей преобладают нарушения функции языкоглоточного нерва. В этих случаях ведущими в симптоматике нарушений являются расстройства фонации, появление назализации, искажение или отсутствие заднеязычных звуков. Часто выявляется нарушение мышечного тонуса. Существенно при дизартрии страдает голос. Он становится хриплым, напряженным или же, наоборот, очень тихим, слабым. Таким образом, неразборчивая речь при дизартрии обусловлена не только расстройством собственно артикуляции, но и нарушением окраски речи, ее мелодико-интонационной стороны, т.е. нарушением просодики. При дизартрии характерна невыразительность речи, монотонность интонации, назальный оттенок произношения. Вместе с тем стертая дизартрия может осложняться фонетико-фонематическим недоразвитием, общим недоразвитием речи, заиканием и другими речевыми расстройствами.

Исследования Лопатиной и др. выявили у детей со стертой дизартрией; нарушения иннервации мимической мускулатуры: наличие сглаженности носогубных складок, асимметричность губ, трудности подъема бровей, зажмуривания глаз. Наряду с этим характерными симптомами для детей со

стертой дизартрией являются: трудности переключения с одного на другое движение, сниженный объем движений губ и языка; движения губ выполняются не в полном объеме, носят приблизительный характер, наблюдаются трудности в растягивании губ. При выполнении упражнений для языка отмечается избирательная слабость некоторых мышц языка, неточность движений, трудности распластывания языка, подъема и удержания языка наверху, тремор кончика языка; у части детей - замедление темпа движений при повторном выполнении задания.

У многих детей отмечается: быстрое утомление, повышение саливации, наличие гиперкинезов мышцы лица и язычной мускулатуры. В некоторых случаях выявляется отклонение языка (девиация).

Особенности мимической мускулатуры и артикуляционной моторики у детей со стертой дизартрией свидетельствуют о неврологической микросимптоматике и связаны с парезами подъязычных и лицевых нервов. Эти нарушения чаще всего не выявляются первично неврологом и могут быть установлены только в процессе тщательного логопедического обследования и динамического наблюдения в ходе коррекционно-логопедической работы. При более углубленном неврологическом исследовании выявляется мозаичность симптомов лицевого, языкоглоточного и подъязычного нервов, определяющая особенности и разнообразие фонетических нарушений у детей. Так, в случаях преобладающего поражения лицевого и подъязычного нервов наблюдаются расстройства артикуляции звуков, обусловленные неполноценной деятельностью губных мышц и мышц языка. Таким образом, характер, речевых расстройств зависит от состояния нервно-мышечного аппарата органов артикуляции.

Фонетические и просодические нарушения при стертой дизартрии обусловлены паретичностью или спастичностью отдельных групп мышц артикуляционного, голосового и дыхательного отдела речевого аппарата.

Вариативность и мозаичность этих нарушений обуславливает разнообразие фонетических и просодических нарушений:

- межзубное произношение переднеязычных в сочетании с горловым [p];
- боковое произношение свистящих, шипящих и аффрикат;
- дефект смягчения: объясняется спастичностью кончика языка и тенденцией его к более передней артикуляции;
- свистящие сигматизмы: формируются, когда шипящие из-за паретичности кончика языка образуются в нижней позиции языка;
- шипящие сигматизмы: могут быть объяснены спастичностью языка, когда язык утолщен и напряжен;
- дефекты озвончения: их нужно рассматривать как частичное нарушение голоса, фонационные расстройства и другие фонетические нарушения.

Все перечисленные нарушения звукопроизношения сочетаются с разнообразными фонационными, просодическими и дыхательными нарушениями.

У рассматриваемой категории детей отмечается негрубая неврологическая симптоматика в виде стертых парезов, гиперкинезов, нарушений мышечного тонуса артикуляционной и мимической мускулатуры. При функциональной дислалии отклонений со стороны центральной нервной системы не отмечается. Нарушения вегетативной нервной системы в большей степени отмечаются при дизартрии, а в меньшей - при дислалии. Нарушение нервно-психических функций (внимания, памяти, мышления), задержка темпа психического развития наиболее типична для стертой дизартрии.

В настоящее время проблема стертой дизартрии детского возраста интенсивно разрабатывается в клиническом, нейролингвистическом, психолого-педагогическом и коррекционно-логопедическом аспектах. Чтобы отграничить стертую дизартрию от сложной дислалии, необходимо

комплексное медико-педагогическое исследование: анализ медико-педагогической документации, изучение анамнестических данных. Сравнивая симптоматику речевых и неречевых признаков у детей с дислалией и дизартрией, можно определить диагностические значимые отличия.

Так, у детей со стертой дизартрией кроме нарушения звукопроизношения отмечаются нарушение голоса и его модуляций, слабость речевого дыхания, выраженные просодические нарушения. Вместе с тем в разной степени нарушаются общая моторика и тонкие дифференцированные движения рук. Выявленные моторная неловкость, недостаточная координированность движений служат причиной отставания формирования навыков самообслуживания, а несформированность тонких дифференцированных движений пальцев рук является причиной трудностей при формировании графомоторных навыков.

В исследованиях, посвященных проблеме речевых нарушений при стертой дизартрии, отмечается, что нарушение звукопроизношения и просодики являются стойкими и во многих случаях не поддаются коррекции. Это отрицательным образом сказывается на развитии ребенка, на процессах его нервно-психического становления в дошкольном возрасте, а позднее может привести к школьной дезадаптации. Данные нарушения оказывают отрицательное влияние на формирование и развитие других сторон речи, затрудняют процесс школьного обучения детей, снижают его эффективность. Установлена взаимосвязь между самим нарушением произносительной стороны и формированием фонематических и грамматических обобщений, формированием лексики, связной речи.

В работе О.Ю. Федосовой проводится сопоставление дислалии и стертой дизартрии. При сложной функциональной дислалии:

- ◆ страдает артикуляция только согласных звуков;
- ◆ четкое нарушение артикуляции определенных звуков в различных условиях их реализации;

- ◆ закрепление сформированных звуков не вызывает затруднений;
- ◆ не отмечается нарушений темпо-ритмической организации речи;
- ◆ изменения дыхания не типичны;
- ◆ фонационные расстройства не отмечаются;
- ◆ дискоординация дыхания, голосообразования и артикуляции отсутствует.

При легкой степени псевдобульбарной дизартрии:

- ◆ возможно смазанное неясное произношение гласных звуков с легким носовым оттенком;
- ◆ изолированно звуки могут быть сохранены, а в речевом потоке произносятся искаженно, неясно;
- ◆ процесс автоматизации затруднен: поставленный звук может не использоваться в речи;
- ◆ характерен ускоренный или замедленный темп речи;
- ◆ дыхание поверхностное, отмечается речь на вдохе, укорочен фонационный выдох;
- ◆ страдает координация указанных процессов.

Чтобы понять и объяснить природу и механизм нарушения при стертой дизартрии необходимо обратиться к положениям учения о механизмах речи А.Р. Лурии, П.К. Анохина и др.

Механизмы речи связаны с целостной, иерархической организацией деятельности мозга, включающей несколько звеньев, каждое из которых вносит свой специфический вклад в характер речевой деятельности.

Первым звеном речевой функциональной системы являются воспринимающие исходную информацию рецепторы слуха, зрения, чувствительности. К системам начального рецептивного звена относятся и кинестетические ощущения, которые сигнализируют о положении органов артикуляции и всего тела. При недостаточности речевых кинестезий нарушается развитие речи.

Второе звено - это сложные корковые системы, осуществляющие переработку, хранение поступающей информации, выработку программы ответного действия и перевод исходной семантической мысли в схему развернутого речевого высказывания.

Третье звено речевой функциональной системы реализует передачу речевых сообщений. Это звено имеет сложную сенсомоторную организацию. При поражении третьего звена речевой функциональной системы нарушается иннервация речевой мускулатуры, т.е. расстраивается непосредственно двигательный механизм речи.

Е.Ф. Соботович и А.Ф. Чернопольская выделяют четыре группы детей со стертой дизартрией.

1 группа

Это дети с недостаточностью некоторых моторных функций артикуляторного аппарата: избирательной слабостью, паретичностью некоторых мышц языка. Асимметричная иннервация языка, слабость движений одной половины языка обуславливают такие нарушения звукопроизношения, как боковое произношение мягких свистящих звуков [сь] и [зь], аффрикаты [ц], мягких переднеязычных [ть] и [дь], заднеязычных [г], [к], [х], боковое произношение гласных [э], [и], [ы].

Асимметрическая иннервация передних краев языка вызывает боковое произношение всей группы свистящих, шипящих, звуков [р], [д], [т], [н]; в других случаях это приводит к межзубному и боковому произношению этих же звуков. Причинами этих нарушений, по мнению Соботович, являются односторонние парезы подъязычного (XII) и лицевого (VII) нервов, которые носят стертый невыраженный характер. У небольшой части детей этой группы наблюдается фонематическое недоразвитие, связанное с искаженным произношением звуков, в частности, недоразвитием навыков фонематического анализа и фонематических представлений. В большинстве случаев у детей отмечается соответствующий возрасту уровень развития лексико-грамматического строя речи.

2 группа

У детей этой группы не выявлено патологических особенностей общих и артикуляционных движений. Во время речи отмечается вялость артикуляции, нечеткость дикции, общая смазанность речи. Основную трудность для этой группы детей представляет произнесение звуков, требующих мышечного напряжения (сонорные, аффрикаты, согласные, особенно взрывные). Так, звуки [р], [л] дети часто пропускают, заменяют щелевыми, либо искажают (губно-губной ламбдаизм, при котором смычка заменяется губно-губной фрикацией); одноударный ротаизм в результате трудностей вибрации кончика языка. Отмечается расщепление аффрикат, которые чаще всего заменяются щелевыми звуками. Нарушение артикуляторной моторики в основном отмечается в динамических речедвигательных процессах. Общее речевое развитие детей часто соответствует возрасту. Неврологическая симптоматика проявляется в сглаженности носогубной складки, наличии патологических рефлексов (хоботковый рефлекс), девиации языка, асимметрии движений и повышенном тоне мышц.

По мнению Собонович и Чернопольской, у детей 1 и 2 групп имеет место стертая псевдобульбарная дизартрия.

3 группа

У детей отмечается наличие всех необходимых артикуляторных движений губ и языка, однако наблюдаются трудности в нахождении позиций губ и особенно языка по инструкции, по подражанию, на основе пассивных смещений, т.е. при выполнении произвольных движений и в овладении тонкими дифференцированными движениями. Особенностью произношения у детей этой группы является замена звуков не только по месту, но и по способу образования, которая носит непостоянный характер. В этой группе у детей отмечается фонематическое недоразвитие различной степени выраженности. Уровень развития лексико-грамматического строя речи колеблется от нормы до выраженного ОНР. Неврологическая

симптоматика проявляется в повышении сухожильных рефлексов с одной стороны, повышенном или пониженном тоне с одной или двух сторон. Характер нарушений артикуляторных движений рассматривается авторами как проявления артикуляторной диспраксии. У детей данной группы, по мнению авторов, имеет место стертая корковая дизартрия.

4 группа

Эту группу составляют дети с выраженной общей моторной недостаточностью, проявления которой разнообразны. У детей обнаруживаются малоподвижность, скованность, замедленность движений, ограниченный объем движений. В других случаях имеют место проявления гиперактивности, беспокойства, большое количество лишних движений. Эти особенности проявляются и в движениях артикуляторных органов: вялость, скованность движений, гиперкинезы, большое количество синкинезий при выполнении движений нижней челюстью, в лицевой мускулатуре, невозможность удержания заданного положения. Нарушения звукопроизношения проявляются в замене, пропусках, искажении звуков. При неврологическом обследовании у детей данной группы выявлены симптомы органического поражения центральной нервной системы (девиация языка, сглаженность носогубных складок, снижение глоточного рефлекса и т.д.). Уровень развития фонематического анализа, фонематических представлений, а также лексико-грамматического строя речи варьируется от нормы до существенного ОНР. Данная форма нарушений определяется как стертая смешанная дизартрия.

В исследованиях Лопатиной (1986) представлены три группы детей со стертой дизартрией.

Критериями дифференциации групп служат качества произносительной стороны речи: состояние звукопроизносительной, просодической стороны речи, а также уровень сформированности языковых средств: лексики, грамматического строя, фонематического слуха. Оцениваются общая и артикуляционная моторика. Общим для всех групп

детей является стойкое нарушение звукопроизношения: искажение, замена, смешение, трудности автоматизации поставленных звуков. Для всех детей этих групп характерно нарушение просодики: слабость голоса и речевого выдоха, бедность интонаций, монотонность речи: некоторые нарушения со стороны общей и мелкой моторики.

Первая группа. Нарушения звукопроизношения выражаются во множественных искажениях и отсутствии звуков.

Фонематический слух полностью сформирован: дети правильно выполняют задания на слуховую и произносительную дифференциацию звуков. Слоговая структура слов разной сложности не нарушается. Качество и объем активного и пассивного словаря соответствуют возрастной норме, дети успешно овладевают навыками словоизменения и словообразования. Связная монологическая речь детей первой группы формируется в соответствии с возрастными нормативами. В речи детей этой группы отсутствуют структурные или морфемные аграмматизмы.

Если рассматривать первую группу детей со стертой дизартрией в рамках психолого-педагогической классификации (Р.Е. Левиной), то можно отнести их к группе с фонетическим недоразвитием (ФН).

Вторая группа. Экспрессивная речь оценивается удовлетворительно. Нарушение звукопроизношения носит характер множественных замен, искажений. В большей или меньшей степени нарушен фонематический слух.¹

У детей недостаточно сформирована слуховая и произносительная дифференциация звуков. При обучении их звуковому анализу возникают трудности. При воспроизведении слоговой структуры сложных слов возникают перестановки и другие ошибки. Активный и пассивный словарь отстает от возрастной нормы. Отмечаются ошибки при грамматическом оформлении речи (морфемные аграмматизмы).

Особые сложности возникают при согласовании имен существительных среднего рода с числительными, употреблении предлогов

¹ Фонематический слух - способность выделять и различать фонемы родного языка на уровне слова. Способность формируется в норме с 6-месячного возраста до 1 года 7 месяцев.

при словообразовании. Связная монологическая речь характеризуется употреблением двухсловных, нераспространенных предложений.

По психолого-педагогической классификации Р.Е. Левиной, эти дети со стертой дизартрией относятся к группе с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН).

Третья группа. Экспрессивная речь детей этой группы со стертой дизартрией сформирована неудовлетворительно. Отмечаются импрессивные аграмматизмы, т.е. трудности понимания сложных логико-грамматических конструкций предложений. Нарушение звукопроизношения носит полиморфный характер, т.е. страдают звуки разных фонетических групп. Отме-

чаются множественные замены, искажение, отсутствие звуков. Выраженное нарушение фонематического слуха: недостаточно сформированы слуховая и произносительная дифференциация звуков, что не позволяет овладеть звуковым анализом. Более выражено нарушение слоговой структуры слов. Активный и пассивный словарь значительно отстает от возрастных нормативов, а лексико-грамматические ошибки носят множественный и стойкий характер.

Эта группа детей со стертой дизартрией не овладевает связной речью. По классификации Р.Е. Левиной, эта группа детей соотносится с общим недоразвитием речи (ОНР).

Выделение трех групп детей со стертой дизартрией в исследованиях Лопатиной позволяет соотнести их по уровню сформированности языковых средств с тремя группами, выделенными Р.Е. Левиной:

ФН - фонетическое недоразвитие

ФФН - фонетико-фонематическое недоразвитие

ОНР - общее недоразвитие речи.

Исследования В.А. Киселевой посвящены анализу причин школьной неуспеваемости детей. Изучая детей с дисграфией и дислексией, автор у большинства из них выявил негрубые нарушения звукопроизношения и фонетического слуха. Обследование совместно с неврологом и нейропсихологом подтвердило у них наличие стертой дизартрии. Стертая дизартрия как первоначальный дефект приводит к недостаточности фонематического восприятия, анализа, синтеза, что вызывает специфические ошибки на письме и в чтении.

Как указывает Левина, нарушение речевых кинестезии при морфологических и двигательных поражениях органов речи оказывает влияние на слуховое восприятие всей звуковой системы данного языка. Это приводит к тому, что у детей со стертой дизартрией имеется недоразвитие фонематического восприятия. Смазанная, невнятная речь этих детей не дает возможности для формирования четкого слухового восприятия и контроля.

Это еще более усугубляет нарушения звукопроизношения, так как неразличение, неправильного произношения и произношения окружающих затормаживает процесс «подлаживания» собственной артикуляции с целью достижения определенного акустического эффекта.

Киселева ставит вопрос о диагностике и коррекции стертой дизартрии в дошкольном возрасте с целью профилактики нарушений письменной речи детей и предупреждения школьной неуспеваемости.

Выводы

1. Стертая дизартрия - сложное речевое расстройство, характеризующееся вариативностью нарушений компонентов речевой деятельности: артикуляции, дикции, голоса, дыхания, мимики, мелодико-интонационной стороны речи.

2. Для стертой дизартрии характерно наличие симптомов микроорганического поражения центральной нервной системы: недостаточная иннервация органов речи - головного, артикуляционного и дыхательного отделов; нарушение мышечного тонуса артикуляционной и мимической мускулатуры.

3. При стертой дизартрии, как правило, отмечаются разнообразные стойкие нарушения фонетической и просодической сторон речи, являющиеся ведущими в структуре речевого дефекта, и специфические отклонения в развитии лексико-грамматического строя речи.

4. При стертой дизартрии состояние неречевых функций, психических процессов (внимания, восприятия, памяти и мышления) имеет ряд отличительных черт.

5. Среди двигательных функций движения пальцев рук имеют особое значение, так как они оказывают огромное влияние на развитие высшей нервной деятельности ребенка. Функция движения руки всегда тесно связана с функцией речи, и развитие моторики будет способствовать развитию произносительной стороны речи.

6. Около трети всей площади двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кисти руки, которая расположена рядом с проекцией моторной зоны; движения пальцев рук действительно стимулируют созревание центральной нервной системы, что, в частности, проявляется в ускорении развития речи ребенка.

7. У детей со стертой дизартрией выявляется как нарушение общей моторики, так и недостаточность тонких дифференцированных движений кистей и пальцев рук.

8. Сложность структуры дефекта при дизартрии определяет направления и содержание комплексного коррекционного воздействия, включающего медицинский, психолого-педагогический и логопедический аспекты.

Учебные вопросы и задания

1. Чем отличается определение стертой дизартрии от определения дислалии?

2. Какие тесты по изучению психомоторики у детей со стертой дизартрией были предложены Л.В. Лопатиной?

3. Какие признаки ММД у детей со стертой дизартрией описывала Е.М. Мастюкова?

4. Функция каких черепно-мозговых нервов страдает при стертой дизартрии?

5. Какие патологические симптомы в артикуляционном аппарате описывает Л.В. Лопатина?

6. Какая неврологическая симптоматика выявляется у данного контингента детей?

7. От какого речевого нарушения нужно дифференцировать стертые дизартрии?

8. Что такое просодика?

9. Какую классификацию предложили Е.Ф. Соботович и А.Ф. Чернопольская?

10. Охарактеризуйте четыре группы детей со стертой дизартрией (по классификации Е.Ф. Соботович).

11. Дайте характеристику трех групп по классификации Л.В. Лопатиной.

12. В чем различие двух классификаций стертой дизартрии (Е.Ф. Соботович и Л.В. Лопатиной).

ГЛАВА III

Особенности моторных функций у детей со стертой дизартрией

3.1. Роль двигательного анализатора в развитии речевой деятельности

Речь - это деятельность, которая осуществляется при согласованном функционировании головного мозга и других отделов нервной системы. В осуществлении речевой функции принимают участие слуховой, зрительный, двигательный и кинестетический анализаторы.

Для правильного произнесения звука ребенку требуется воспроизвести артикуляторный уклад, состоящий из сложного комплекса движений, при этом артикуляция, фонация и дыхание должны быть достаточно скоординированы в своей работе, а речедвижения соотнесены с соответствующими слуховыми ощущениями. Для того чтобы ребенок понял значение слова, необходимо слияние между собой слуховых, зрительных и осязательных ощущений в единый образ предмета. И.М. Сеченов отмечал: «...всякое ощущение по природе смешанное... к нему обязательно примешивается мышечное ощущение, которое является более сильным по сравнению с другими».

Физиологи придавали большое значение мышечным ощущениям, возникающим при артикуляции. Так, И.П. Павлов отмечал: «Речь - это, прежде всего, мышечные ощущения, которые идут от речевых органов в кору головного мозга». Развитие звукопроизношения связано с совершенствованием работы периферического речевого аппарата. У здорового ребенка овладение звуковой системой языка происходит одновременно с развитием общей моторики и дифференцированных движений рук. М.М. Кольцова экспериментально доказала, что при тренировке тонких движений пальцев рук речь не только развивается более интенсивно, но и оказывается более совершенной. Взаимосвязь между развитием речи и формированием общей, мелкой и артикуляционной

моторики подчеркивается многими исследователями. Таким образом, развитие двигательного аппарата является фактором, стимулирующим развитие речи, и ему принадлежит ведущая роль в формировании нервно-психических процессов у детей.

Н.А. Бернштейн разработал теорию организации движений и отнес речь к высшему уровню организации движений. Бернштейном определены *этапы выполнения произвольного движения*, которые необходимо учитывать при коррекционной работе с различными формами речевой патологии, характеризующейся нарушением произвольных моторных актов. На *начальном этапе* осуществляется восприятие и оценка ситуации самим индивидом, включенным в данную ситуацию. На *втором этапе* намечается двигательная задача и образ того, что должно быть. Двигательная задача постепенно усложняется. По ходу выполнения движения ЦНС осуществляет коррекцию с тем чтобы поставленная двигательная задача и модель (эталон) будущего движения совпали. На *третьем этапе* происходит программирование решения определившейся задачи, т.е. индивид сам намечает цель и содержание движений и адекватные средства, с помощью которых он может решить двигательную задачу. На *четвертом этапе* осуществляется фактическое выполнение движений: человек преодолевает все избыточные степени движения, превращает его в управляемую систему и выполняет нужное целенаправленное движение. Это возможно в том случае, если индивид овладел координацией движений. Нарушение одного из компонентов координации (точность, соразмерность, плавность) ведет к нарушению движения.

Координация движений развивается постепенно на основе опыта и упражнений, поскольку это сложный сенсомоторный акт, начинающийся с афферентного потока и кончающийся адекватным центральным ответом.

Л.В. Фомина обследовала детей в различных детских учреждениях и обнаружила, что уровень развития речи всегда находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук.

Невропатолог и психиатр В.М. Бехтерев писал, что функция движения руки всегда тесно связана с функцией речи, и развитие первой способствует развитию второй. Кольцовой с сотрудниками Научно-исследовательского института физиологии детей и подростков АНМ СССР установлено:

& около трети всей площади двигательной проекции головного мозга занимает проекция кисти руки, которая расположена рядом с проекцией речевой моторной зоны;

& работа над движениями пальцев рук действительно стимулирует созревание центральной нервной системы, что проявляется, в частности, в ускорении развития речи ребенка.

Высказывание Павлова о том, что «речь - это, прежде всего, мышечные ощущения, которые идут от речевых органов в кору головного мозга», подтверждается многими исследователями детской речи. Поэтому при изучении проблемы, как стимулировать развитие речи ребенка, возникла мысль об использовании мышечных ощущений от речевого аппарата. Посмотрев «карту» головного мозга; мы видим, что двигательная речевая область расположена совсем рядом с двигательной областью, а площадь двигательной проекции занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой моторной зоны. Величина проекции кисти и ее близость к моторной речевой зоне навели многих ученых на мысль о том, что тренировка тонких движений пальцев рук окажет большое влияние на развитие активной речи ребенка.

В невропатологии и дефектологии уже давно имелись наблюдения, говорившие о тесной связи речевой функции и двигательной функции руки. Так, было известно, что при травме или кровоизлиянии в речевой моторной области в левом полушарии у человека утрачивается не только речь, но и тонкие движения пальцев правой руки, даже когда сама область двигательной проекции пальцев не затронута.

Двигательный анализатор человека достигает очень высокого совершенства: человеку доступны такие тонкие и точные двигательные акты,

как письмо, рисование, игра на музыкальных инструментах, речь и т.д., требующие дифференцированных реакций многих мышечных групп. Структурные и функциональные особенности двигательного анализатора, заключающиеся в том, что он имеет чрезвычайно богатые связи со всеми структурами центральной нервной системы и принимает участие в их деятельности, дают повод предполагать особое значение двигательного анализатора в развитии деятельности мозга.

Локомоторные функции развиваются у ребенка к началу второго года жизни. В возрасте 1-2 лет отмечаются неуклюжесть и неустойчивость движений, вызванные недостаточной дифференциацией движений и отсутствием необходимой регуляции тонуса. У детей этого возраста налаживаются выразительные и защитные движения и начинают появляться обиходные движения, еще крайне неточные; наблюдается масса синкинезий.

Дети 3-7 лет отличаются подвижностью и грациозностью, у них хорошо развита способность к передвижению и выразительным движениям; однако двигательное богатство бывает лишь при свободных движениях. Если ребенка просят производить точные движения, он сразу начинает утомляться, отвлекаться и стремится уклониться от задания. Неспособность к точности зависит от недоразвития корковых механизмов и от недостатка выработки формул движения. Кажущаяся двигательная неутомимость ребенка связана с тем обстоятельством, что он не производит продуктивных рабочих движений, требующих преодоления сопротивления и точности, а следовательно, и большой затраты энергии.

Тонкая моторика - это двигательная деятельность, которая обуславливается скоординированной работой мелких мышц руки и глаза. Ее необходимо осваивать, т.к. навыки тонкой моторики помогают ребенку исследовать, сравнивать, классифицировать окружающие его вещи и тем самым позволяют ему лучше познать мир, в котором он живет. Навыки тонкой моторики помогают ребенку самостоятельно обслуживать себя, выражать себя через творчество - игру, пластику, способствуют повышению

самооценки ребенка. Они облегчают ему участие в играх и (в школьном возрасте) в работе, то есть дают возможность приобрести социальный опыт.

В исследованиях психопатологов очень большое внимание уделяется вопросу о том, является ли развитие моторики ребенка следствием естественного созревания соответствующих структур или же это есть результат научения. В ранних работах главная роль в этом процессе отводилась фактору созревания. В более поздних исследованиях уже ставится вопрос о том, что и созревание, и научение являются факторами, в равной мере необходимыми для формирования моторики ребенка. В отношении первых факторов созревание будет, естественно, решающим, в то время как в отношении условно-рефлекторных двигательных актов определяющим фактором будет научение.

Бернштейн [6] считает, что сущность развития моторики в онтогенезе заключается не в биологически обусловленном созревании морфологических субстратов, а в накоплении на основе этих субстратов и с их помощью индивидуального опыта человека.

Как показывают наблюдения, в овладении движениями рук большую роль играет подражание. Различают три вида подражательных реакций:

- & повторение собственных движений;
- & повторение знакомых движений взрослого;
- & повторение новых движений.

История письма ребенка начинается значительно раньше того момента, когда учитель впервые вкладывает ему в руки карандаш и показывает, как надо писать буквы.

Рисование; по мнению Л. С. Выготского, «есть своеобразная графическая речь, графический рассказ о чем-либо». Специальные исследования показали, что есть своеобразный критический момент, когда простое чирканье карандашом и бессмысленные каракули начинают обозначать что-то.

В 1-1,5 года малыш крепко зажимает карандаш в ладони, это очень ограничивает движения. В этом возрасте он не пытается еще изобразить что-то определенное, просто получает радость от самого процесса.

В 2-3 года ребенок, как правило, держит карандаш сверху, зажимая его в ладони, движения еще спонтанные, почти не ограничиваются.

Примерно с трех лет линии становятся более определенными, менее разбросанными и не повторяются бессмысленно. Увеличивается координация при выполнении вертикальных движений, но еще плохо выполняются имитационные движения. Овалы неровные, но на рисунках их уже много: человек, солнышко, колеса и т.п.

В 3,5-4 года ребенок уже умеет держать карандаш и довольно свободно манипулировать им. К этому возрасту совершенствуется координация движений и зрительно-пространственное восприятие, и это позволяет детям хорошо копировать. Они умеют передавать пропорции фигур, ограничивать протяженность линий и рисовать их относительно параллельными.

В 5 лет хорошо выполняются горизонтальные и вертикальные штрихи. Ребенок уже способен ограничивать длину штриха, линии становятся более ровными, четкими, и этому помогает правильный способ держания ручки.

Рисунки пятилетних детей показывают их способность выполнять вертикальные, горизонтальные и циклические движения. Они пытаются писать буквы.

В 6 лет дети хорошо копируют простейшие геометрические фигуры, соблюдая их размер, пропорции. Штрихи становятся более четкими и ровными, овалы завершенными. Фактически в этом возрасте детям доступны любые, графические движения, любые штрихи и линии, а регулярные занятия рисованием совершенствуют движения, тренируют зрительную память и пространственное восприятие, создавая основу для успешного обучения письму (М.М. Безруких).

Способность ребенка к рисованию и копированию является необходимым элементом определения готовности ребенка к школе. Поэтому

важным параметром школьной зрелости является уровень развития моторики кисти ведущей руки, определяющей скорость и легкость формирования навыка письма. Процесс овладения навыком письма имеет многокомпонентную психофизиологическую структуру: включает зрительный и слуховой анализ, артикуляцию и сохранение зрительно-двигательного образа каждого графического элемента (буквы), а также сложнейшие механизмы координации регуляции движений. Двигательный состав письма весьма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком.

Н.А. Бернштейн отмечает, что акт скорописи в сформированном виде включает ряд факторов: общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы, вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмична и монотонна; осуществление округлости движения и его временного ритмического узора; реализация начертательной стороны письма (контуров букв и того, что составляет существенную часть почерка). В акте письма непременно имеют место элементы прилаживания к пространству: квалифицированная хватка и держание орудия письма, реализация движения кончика пера по поверхности бумаги вдоль действительных или воображаемых линий.

Письмо - сложный координированный навык, требующий сложной работы мелких мышц кисти, всей руки, правильной координации движений тела. Дело в том, что сложно координированные движения ребенка - это прежде всего произвольные движения, т.е. движения, которые имеют цель; движения, которые планируются, контролируются и оцениваются; движения, параметры которых могут изменяться при изменяющихся условиях деятельности. Выполнение таких движений обеспечивается интегральной - (совместной) деятельностью различных мозговых структур, и нарушение этой деятельности может быть основой нарушения движений, трудностей их формирования и контроля. Кроме того, у детей 6-7 лет еще слабо развиты мелкие мышцы кисти, не закончено окостенение костей запястья и фаланг

пальцев, несовершенна, нервная регуляция, и эта затрудняет формирование и выполнение движений. Формирование этих функций завершается к 10-13 годам.

Нельзя исключить еще один фактор трудностей формирования тонко координированных действий. Моторная неловкость в выполнении манипуляторных действий, трудности в овладении ими, неудачи и частое недовольство взрослых вынуждают ребенка избегать выполнения действий, которые сложны, поэтому платье с мелкими пуговицами «не нравится», новый конструктор «совсем неинтересный, лучше поиграю с машинками», вязать, лепить, конструировать «неинтересно, не хочется».

Особого внимания заслуживают графические движения. Нелюбовь к рисованию - один из показателей нарушения развития тонко координированных движений. Рисование, как и письмо, - инструментальное действие, оно сложнее, чем просто движение рукой: ведь необходимые движения кончика рисующего карандаша возможны только в том случае, если скоординированы движения пальцев, кисти, руки, туловища, если ребенок может управлять ими, контролировать их. При этом возраст 6-7 лет является сензитивным для развития кисти руки. В этом возрасте, организуя различные виды деятельности, систематически применяя тренировочные упражнения, можно достичь хороших результатов в развитии моторики кисти.

Е.М. Мастюкова описала возрастные особенности развития тонкой моторики рук и зрительно-моторной координации.

Возрастные особенности развития тонкой моторики рук

Таблица № 1

Возраст	Навыки поведения
1-2 года	Держит два предмета в одной руке; чертит карандашом, переворачивает страницы книги. Ставит друг на друга от 2 до 6 кубиков.
2-3 года	Открывает ящик и опрокидывает его содержимое. Играет с

	песком и глиной. Открывает крышки, использует ножницы, красит пальцем. Нанизывает бусы.
3-4 года	Держит карандаш пальцем, копирует формы несколькими чертами. Собирает постройки из 9 кубиков. Рисует карандашами или цветными мелками. Складывает бумагу более чем 1 раз.
4-5 лет	Определяет предметы в мешке на ощупь, лепит из пластилина (от 2 до 3 частей), шнурует ботинки.

Возрастные особенности развития зрительно-моторной координации

Таблица № 2

Возраст	Навыки поведения
3-6 месяцев	Направляет руки ко рту. Следит за движением рук. Под контролем зрения направляет руку к предмету и захватывает его.
6-12 месяцев	Развивается «единое» поле зрения и действия. Глаз направляет движение руки. Перекладывает предмет из одной руки в другую. Может положить ложку в чашку, кубики в коробку.
1-2 года	Чертит штрихи и «каракули». Держит чашку, поднимает ее и пьет. Помещает квадрат в квадратную прорезь, овал - в овальную. Повторяет изображения нескольких горизонтальных, вертикальных и округлых линий.
2-3 года	Может крутить пальцем диск телефона, рисует черточки, воспроизводит простые формы. Режет ножницами. Рисует по образцу крест.
3-4 года	Обводит по контурам, копирует крест, воспроизводит формы. Хватает катящийся к нему мяч.
4-5 лет	Раскрашивает простые формы. Копирует заглавные печатные буквы. Рисует человечка, изображая от двух до трех частей его тела. Копирует квадрат, звезду.
5-6 лет	Аккуратно вырезает картинки. Пишет буквы и числа.

Дополняет недостающие детали к картинке. Бьет молотком по гвоздю. Воспроизводит геометрические фигуры по образцу.

Движения пальцев рук исторически, в ходе развития человечества, оказались тесно связанными с речевой функцией.

Первой формой общения первобытных людей были жесты. Особенно велика здесь была роль руки - она дала возможность путем указывающих, очерчивающих, оборонительных, угрожающих и других движений развить

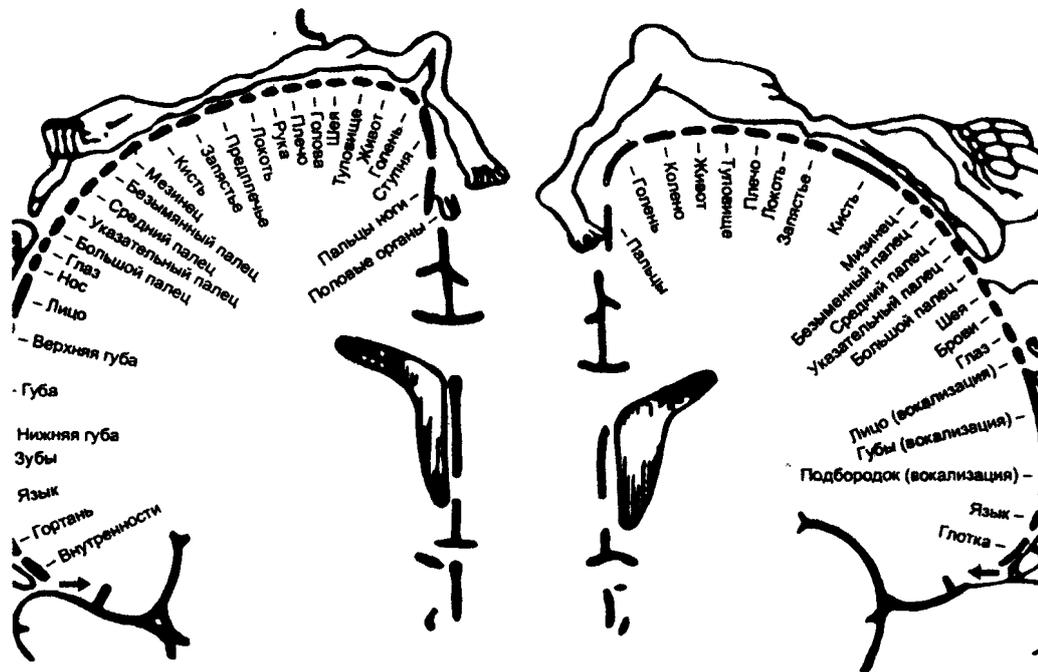


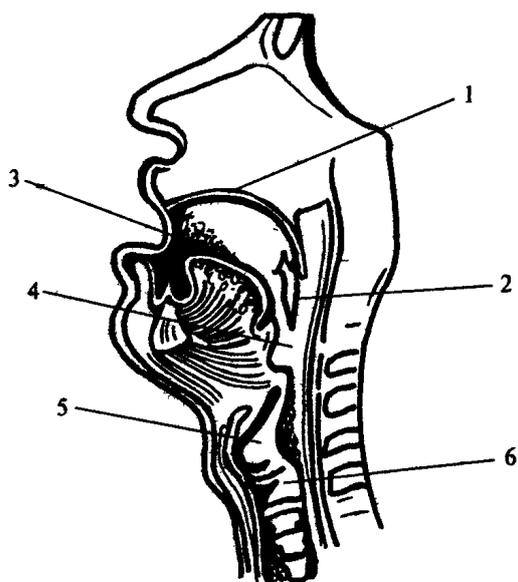
Рис. 1. Кортикальная проекция чувствительности и двигательной системы (по Пенфильду).

тот первичный язык, с помощью которого люди объяснялись. Позднее жесты стали сочетаться с возгласами, выкриками. Прошли тысячелетия, пока развилась словесная речь, но она долгое время оставалась связанной с жестикуляторной речью.

Движения пальцев рук у людей совершенствовались из поколения в поколение, т.к. люди выполняли руками все более и более тонкую и сложную работу. В связи с этим происходило увеличение площади двигательной проекции кисти руки в человеческом мозге. Так, развитие функций руки и речи у людей шло параллельно.

Примерно таков же ход развития речи ребенка. Сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слогов; все последующее совершенствование речевых реакций стоит в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев.

Артикуляция звуков речи, так называемая «моторная речь», заключается в координации движений языка, губ, ротовой полости, гортани,



дыхательных движений. Двигательная проекция органов речи находится в нижней части передней центральной извилины, процесс же координации движений осуществляется в двигательной речевой области Брока, расположенной в нижней части любой извилины.

Рис. 2. Резонаторные полости речевого тракта при крике: 1 - твердое небо; 2 - небная занавеска; 3 - полость рта; 4 - глотка; 5 - надгортанник; 6 - полость гортани

В двигательной проекции различных частей тела в прецентральной извилине более чем 1/3 площади занимает проекция кисти руки. Кроме того, проекция движений кисти и речевые зоны расположены в непосредственной близости. Именно величина проекции кисти и ее близость к моторной речевой зоне навели ученых на мысль, что тренировка тонких движений пальцев рук должна оказать большее влияние на развитие активной речи ребенка, чем тренировка общей моторики.

В лаборатории высшей нервной деятельности ребенка в электрофизиологическом исследовании было обнаружено, что, когда ребенок производит ритмические движения пальцами, у него резко усиливается согласованная деятельность лобных и височных отделов мозга. Оказалось, что если ребенок производит ритмические движения (сгибание и разгибание) пальцами правой руки, то в левом полушарии мозга у него возникает усиление согласованных электрических колебаний именно в лобной и

височной зонах. Движения пальцев левой руки вызвало такую же активизацию в правом полушарии.

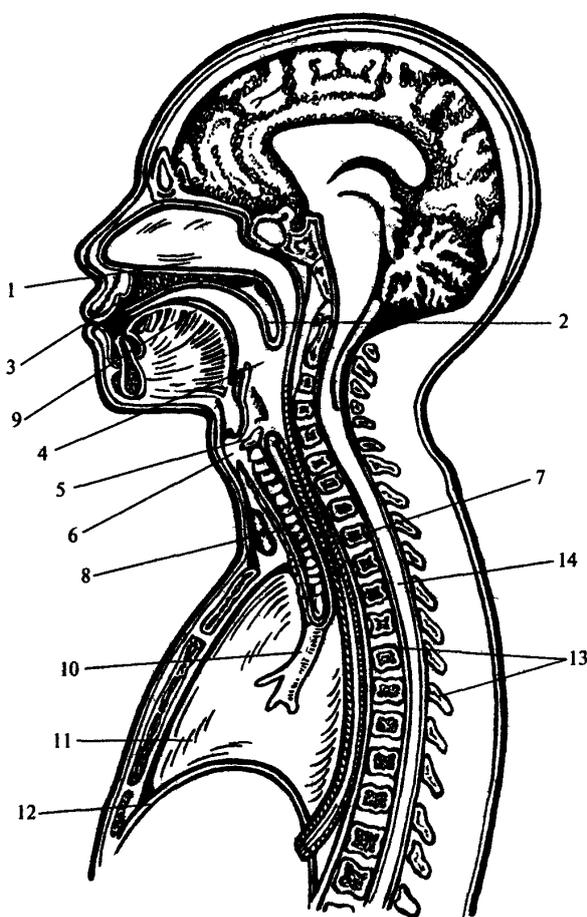


Рис. 3. Строение речевого аппарата:

1 - твердое небо; 2 - небная занавеска; 3 - полость рта; 4 - глотка; 5 - надгортанник; 6 - полость гортани; 7 - пищевод; 8 - трахея; 9 - язык; 10 - правый бронх; 11 - правое легкое; 12 - диафрагма; 13 - позвоночник; 14 - спинной мозг

3.2. Особенности моторики (общей, мелкой, артикуляционной) при стертой дизартрии

Общемоторная сфера детей со стертой дизартрией характеризуется замедленными, неловкими, скованными, недифференцированными движениями.

Может отмечаться ограничение объема движений верхних и нижних конечностей, преимущественно с одной стороны, встречаются синкинезии, нарушения мышечного тонуса, экстрапирамидная недостаточность двигательной сферы. Иногда подвижность резко выражена, движения являются непродуктивными и бесцельными. Отмечаются нарастание мышечного тонуса рук при подъеме их вверх, легкий тремор пальцев; уход языка в больную сторону, легкие гиперкинезы языка.

Наиболее ярко недостаточность общей моторики у дошкольников со стертой дизартрией проявляется при выполнении сложных двигательных актов, требующих четкого управления движениями, точной работы различных мышечных групп, правильной пространственно-временной организации движений. Также характерны нарушения ручной моторики, которые проявляются преимущественно в нарушении точности, быстроты и координации движений. Между уровнем несформированности ручной и артикуляционной моторики установлена существенная корреляция.

Все эти симптомы при стертой дизартрии у детей проявляются в резко выраженной форме.

Основное нарушение со стороны черепно-мозговых нервов связано с поражением подъязычных нервов (XII пары), которое проявляется в виде некоторого органического движения языка в сторону и в виде гиперкинезов. Повторные движения языка вверх, вперед и в стороны вызывают быстрое утомление, выражающееся в замедлении темпа движений, а иногда и легком посинении (цианозе) кончика языка. Ограничение объема движений глазных яблок (III-IV-VI пары) в виде легкого недоведения до наружной спайки наблюдается у некоторых детей. При пробе на аккомодацию и конвергенцию

отмечаются легкие парезы конвергенции. Со стороны тройничных нервов (V пара) грубых парезов не наблюдается. Однако при боковых движениях нижней челюсти у некоторых детей появляются синкенезии в виде поворота головы, языка, реже губ в ту же сторону. Асимметрия лицевых нервов (VII пары) проявляется за счет слаженности правой или левой носогубной складки. Тяжелых расстройств со стороны языкоглоточных и блуждающих нервов (IX, X пары) у детей данной категории не наблюдается. Однако отмечается недостаточное сокращение мягкого неба. Наблюдаются трудности произвольного расслабления мышц и произвольного дыхания с изменениями по речевой инструкции длительного вдоха и выдоха, направления воздушной струи то через рот, то через нос.

У детей с легкой степенью дизартрии нарушена моторика артикуляционного аппарата. Это проявляется:

- 1) в трудностях переключения с одной артикуляции на другую;
- 2) в снижении и ухудшении качества артикуляционного движения;
- 3) в снижении времени фиксации артикуляционной формы;
- 4) в снижении количества правильно выполненных движений.

Нарушение моторики у детей со стертой дизартрией носит широкий характер. Наблюдается некоторая общая моторная неловкость, неуклюжесть, страдает мелкая моторика рук. Дети испытывают трудности при одевании, обувании, хуже сверстников бегают, прыгают, рисуют. У детей с паретической формой стертой дизартрии часто наблюдается вялость пальцев, особенно при работе с карандашом или ручкой. При спастической же форме наблюдается чрезмерное напряжение и малая подвижность.

Несмотря на то что у детей с легкой дизартрией не наблюдается выраженных параличей и парезов, моторика их отличается общей неловкостью, недостаточной координаторностью. Дети со стертой дизартрией отстают от сверстников в ловкости и точности движений. Практика показывает, что дошкольники с нарушением мелкой моторики рук испытывают затруднения при овладении навыками письма. Задерживается

развитие готовности руки к письму, так как дети долго не проявляют интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности.

Наиболее ярко моторная недостаточность органов артикуляции и моторики рук проявляется при выполнении сложных двигательных актов, требующих четкого управления движениями, точной работы различных мышечных групп, правильной пространственно-временной организации движения. Это говорит о том, что у детей со стертой дизартрией недостаточно развита кинестетическая чувственность в области артикуляции. При переключении речевых движений переход от одного состояния к другому осуществляется толчкообразно, с нарушением воспроизведения двигательного ряда, с возникновением персевераций и перестановок.

Характеризуя состояние двигательной сферы детей со стертой дизартрией, одни исследователи отмечают наличие активных движений в полном объеме, указывая при этом, что они являются замедленными, неловкими, недифференцированными. Другие находят в ограничении объема движений как верхних, так и нижних конечностей, преимущественно с одной стороны. Это указывает на наличие паретических явлений в конечностях. В таких случаях сила в мышцах на стороне пареза оказывается ослабленной, а тонус - слегка повышенным.

Проявление моторных нарушений у детей со стертой дизартрией укладывается в выделяемые пять форм двигательной недостаточности:

& форма Дюпре - моторная дебилность, которая проявляется в синкинезиях, дистонии, неловкости движений;

& форма Гамбурга - «двигательный инфантилизм», который характеризуется задержкой моторного развития, т.е. наличием в старшем возрасте особенностей, свойственных более младшему возрасту;

& экстрапирамидная недостаточность (К. Якоб), что проявляется в слабости, обеднении мимики, жестов, автоматических движений;

& фронтальная форма двигательной недостаточности (М.О. Гуревич), которая характеризуется резко выраженной подвижностью, обилием движений;

& cerebellarная или мозжечковая недостаточность (А. Баллон), проявляющаяся в дизметрии (неточности движений), в нарушениях тонуса, в статических нарушениях.

Таким образом, моторная недостаточность у детей со стертой дизартрией выявляется в сглаженной, стертой форме, что обуславливается наличием негрубых, неярко выраженных органических нарушений.

У детей со стертой дизартрией не наблюдается выраженных параличей и парезов, но их моторика отличается общей неловкостью, недостаточной координированностью, скованностью, замедленностью движений или явлениями двигательной гиперактивности, суетливости. Они совершают много лишних движений, быстро утомляются, при функциональных нагрузках неустойчиво стоят на одной ноге, не могут попрыгать на одной ноге, плохо подражают при имитации движений. Их моторная несостоятельность особенно заметна на занятиях по физкультуре и на музыкальных занятиях, где эти дети отстают в темпе, ритме движений, а также при переключаемости движений.

Дети со стертой дизартрией поздно и с трудом овладевают навыками самообслуживания: не могут застегнуть пуговицу, развязать шарф и т.д. На занятиях по рисованию плохо держат карандаш, руки бывают напряжены. Многие дети не любят рисовать. Особенно заметна моторная неловкость рук на занятиях по аппликации и с пластилином. В работах по аппликации прослеживаются еще и трудности пространственного расположения элементов. Нарушение тонких дифференцированных движений руками проявляется при выполнении проб-тестов пальчиковой гимнастики. Дети затрудняются или просто не могут без посторонней помощи выполнять движение по подражанию, например, «замок» - сложить кисти вместе, переплетая пальцы; «колечки» - поочередно соединить с большим пальцем

указательный, средний, безымянный и мизинец и другие упражнения пальцевой гимнастики. Большинство детей со стертой дизартрией справляются с заданиями, направленными на выполнение одновременно организованных движений. При выполнении дети допускают многократные ошибки, сжимая одновременно обе руки в кулак или расправляя его. Выполнение заданий при этом характеризуется дизметрией, выражающейся в дополнительной работе предплечья. У многих детей наблюдается разновременное выполнение движений.

Выполнение пальчиковых проб на поочередное сгибание пальцев, начиная с большого и мизинца, характеризуется в большинстве случаев медленным темпом, одновременными движениями нескольких пальцев. Кроме того, отмечается напряженность пальцев, невозможность удерживать их согнутыми. У части детей при выполнении задания для одной конечности наблюдаются сопутствующие синкинезии - движения пальцев другой руки. Большинство детей выполняют задания в медленном, напряженном темпе, напряженными пальцами, не в полном объеме. Анализ выполнения пальчиковых проб показал, что несколько сложнее для воспроизведения оказались пробы на поочередное выпрямление пальцев, а не сгибание.

У детей со стертой дизартрией значительные трудности вызывает динамическая организация двигательного акта. Наиболее нарушенным является возможность одновременного выполнения движений, что свидетельствует об определенном функционировании премоторных систем, обеспечивающем кинестетическую организацию движений.

У детей со стертой дизартрией выявляются следующие патологические особенности артикуляционного аппарата.

Паретичность мышц органов артикуляции проявляются в следующем: лицо гипомимично, мышцы лица при пальпации вялые; позу закрытого рта многие дети не удерживают, т.к. нижняя челюсть не фиксируется в приподнятом состоянии из-за вялости жевательной мускулатуры; губы вялые, углы их опущены; во время речи губы остаются вялыми и

необходимой лабиализации звуков не производится, что ухудшает просодическую сторону речи. Язык при паретической симптоматике тонкий, находится на дне полости рта, вялый, кончик языка малоактивный. При функциональных нагрузках (артикуляционных упражнениях) мышечная слабость увеличивается.

Спастичность мышц органов артикуляции проявляется в следующем: лицо амимично, мышцы лица при пальпации твердые, напряженные. Губы у такого ребенка постоянно находятся в полуулыбке: верхняя губа прижимается к деснам. Во время речи губы не принимают участия в артикуляции звуков. Многие дети, у которых отмечается подобная симптоматика, не умеют выполнять артикуляционное упражнение «трубочка», т.е. вытягивать губы вперед. Язык при спастическом симптоме изменен по форме: толстый, без выраженного кончика, малоподвижен.

Гиперкинезы при стертой дизартрии проявляются в виде дрожания, тремора языка, голосовых связок. Тремор языка проявляется при функциональных пробах и нагрузках. Например, при задании подержать широкий язык на нижней губе под счет 5-10 язык не может сохранить состояние покоя, появляется дрожание и легкий цианоз (т.е. посинение кончика языка), а в некоторых случаях язык крайне беспокойный (по языку прокатываются волны в продольном или в поперечном направлении). В этом случае ребенок не может удержать язык вне полости рта. Гиперкинезы языка чаще сочетаются с повышенным тонусом мышц артикуляционного аппарата.

Апраксия при стертых формах дизартрии проявляется в невозможности одновременного выполнения каких-либо произвольных движений руками и органами артикуляции, т.е. апраксия присутствует на всех моторных уровнях. В артикуляционном аппарате апраксия проявляется в невозможности выполнения определенных движений или при переключении от одного движения к другому. Отмечается кинестетическая апраксия, когда ребенок производит хаотические движения, «нащупывая» нужную артикуляционную позу.

Девияция, т.е. отклонение языка от средней линии, проявляется также при артикуляционных пробах, при функциональных нагрузках. Девияция языка сочетается с асимметрией губ при улыбке, со сглаженностью носогубной складки.

Гиперсаливация, т.е. повышенное слюноотделение, определяется лишь во время речи. Дети не справляются с саливацией, не сглатывают слюну, при этом страдает произносительная сторона речи и просодика.

3.3. Диагностика нарушений моторного развития

Данные, полученные в ходе анализа специальной литературы, свидетельствуют о том, что дети со стертой дизартрией не могут спонтанно выйти на онтогенетический путь развития речи и моторных функций, свойственный нормально развивающимся детям, так как их развитие протекает на фоне нарушения деятельности центральной нервной системы. Однако опыт обучения и воспитания детей с данной речевой патологией показывает, что они обладают довольно большим потенциалом и в результате правильно организованного коррекционного воздействия могут достигнуть значительных успехов. Для организации коррекционного воздействия необходимо исследовать двигательные функции детей со стертой дизартрией, чтобы определить структуру их дефекта.

Для проведения исследования двигательной сферы и состояния мелкой ручной моторики у детей предлагаются следующие тесты:

1. Обследование общей произвольной моторики.
2. Исследование ориентации в сторонах собственного тела и тела сидящего напротив.
3. Исследование дифференциации пространственных понятий.
4. Исследование зрительно-пространственной ориентации движения (проба Хэда).
5. Исследование развития кинестетической основы движений руки.

6. Исследование оптико-кинестетической организации движений («праксис позы»).

7. Определение конструктивного праксиса.

8. Выявление синкинезий.

9. Исследование кинетической основы движений руки.

10. Исследование пространственного восприятия.

11. Исследование зрительно-моторной координации (графические пробы).

12. Монометрический тест.

13. Исследование скорости движений (начертание вертикальных линий).

1. Обследование общей произвольной моторики

Инструкции:

а) «Постой на одной ноге: левой, правой».

б) «Попрыгай на двух ногах с продвижением».

в) «Подбрасывай и лови мяч».

г) «Походи на одном месте».

д) «Поднимись и спустись по ступенькам лестницы».

Критерии оценки:

4 балла - все задания выполняются правильно;

3 балла - все задания выполняются правильно, но в замедленном темпе;

2 балла - задания выполняются недостаточно точно, ребенок вытягивает руки в стороны для сохранения равновесия;

1 балл - плохо удерживает равновесие, стоя на одной ноге, быстро оступается, ищет опору; мяч подбрасывает очень низко; не удерживает равновесия при остановке по команде;

0 баллов - задание не выполняется.

2. Исследование умения ориентироваться в сторонах собственного тела и в сторонах тела сидящего напротив

Инструкции:

а) «Покажи твою левую (правую) руку. Покажи твое левое (правое) ухо. Покажи твою левую (правую) ногу».

б) «Покажи мою левую (правую) руку. Покажи мое левое (правое) ухо. Покажи мою левую (правую) ногу».

Критерии оценки:

4 балла - задание выполняется правильно;

3 балла - задание выполняется правильно, но замедленно;

2 балла - ребенок ориентируется в сторонах собственного тела, но с затруднением ориентируется в сторонах тела сидящего напротив;

1 балл - ребенок затрудняется с ориентацией в сторонах собственного тела и тела сидящего напротив;

0 баллов - ребенок не ориентируется в сторонах собственного тела и тела сидящего напротив.

3. Исследование дифференциации пространственных понятий (на листе бумаги)

Инструкция: «Покажи, что находится в центре рисунка? Что слева от квадрата? Что справа от квадрата? Что находится под маленьким треугольником? Что между кружком и большим квадратом? Какие фигуры вверху рисунка? Какие фигуры внизу рисунка?» (см. рис. 5).

Критерии оценки:

4 балла - задания выполняются правильно;

3 балла - задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно;

2 балла - задания выполняются с минимальной помощью взрослого;

1 балл - для выполнения задания требуется активная помощь со стороны взрослого;

0 баллов - задание не выполняется.

Ребенку предлагается лист бумаги с изображением геометрических фигур (см. рис. 4).

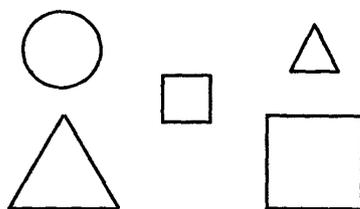


Рис. 4.

4. Исследование зрительно-пространственной организации движений (проба Хэда)

1) Инструкция: «Когда я подниму правую руку, ты тоже поднимешь правую руку, а когда я подниму левую руку, ты тоже поднимешь левую руку». «Подними правую руку!» «Возьми правой рукой левое ухо». «Подними левую руку!» «Возьми левой рукой правое ухо».

Критерии оценки:

4 балла - все задания выполняются правильно;

3 балла - все задания выполняются правильно, но в замедленном темпе;

2 балла - правильно выполняются задания, ошибки замечаются и исправляются самостоятельно;

1 балл - эхопраксия возникает при выполнении первого задания и удерживается при выполнении последующих, ошибки замечает самостоятельно;

0 баллов - стойкие эхопраксии, ошибок самостоятельно не замечает.

Экспериментатор и ребенок сидят напротив друг друга.

2) Инструкция: «То, что я буду делать правой рукой, ты будешь делать своей (прикоснуться) правой рукой, то, что я буду делать левой рукой, ты будешь делать своей (прикоснуться) левой рукой».

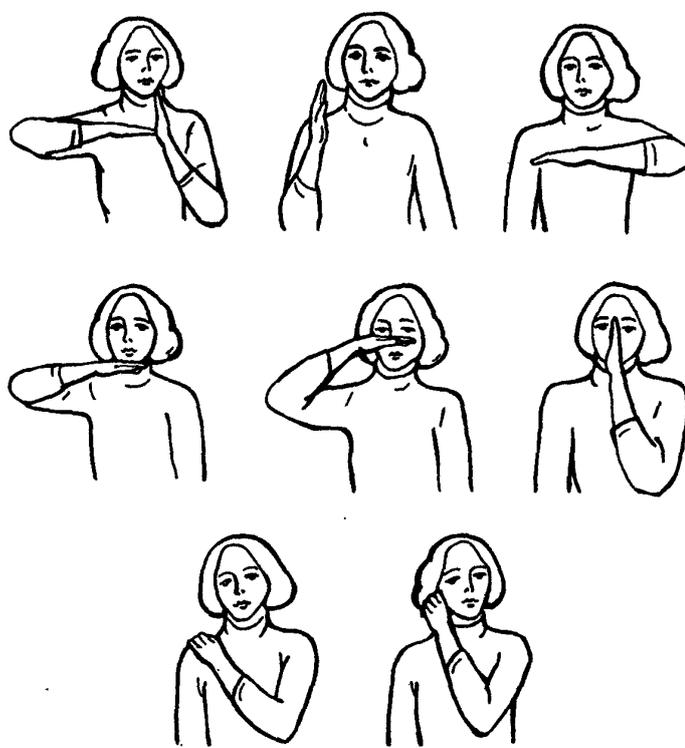


Рис. 5. Исследование зрительно-пространственной организации движений (проба Хэда)

Предлагается выполнение сначала одноручных проб (экспериментатор постоянно меняет руки), затем двухручных проб, отраженных на рисунке 5.

После выполнения каждой пробы принимается свободная поза.

При эхопраксиях для исключения зрительных образов то же задание предлагается выполнить по словесной инструкции: «Подними правую руку», «Возьми правой рукой левое ухо» и т.д.

Критерии оценки:

4 балла - задание выполняется правильно, в предложенном темпе;

3 балла - задание выполняется правильно, но в замедленном темпе;

2 балла - правильно выполняются 5-7 заданий, после чего возникают эхопраксии, ошибки замечаются и исправляются самостоятельно;

1 балл - эхопраксии возникают после первого задания и удерживаются при выполнении последующих;

0 баллов - стойкие эхопраксии, ошибок самостоятельно не замечает.

5. Исследования развития кинестетической основы движений руки

Инструкция:

1. «Опусти кисть правой руки вниз. Все пальцы, кроме большого, сжать, большой палец вытянуть влево».

2. «Сжать кисти обеих рук в кулаки, вытянув при этом большие пальцы вверх».

3. «Кисть правой (левой) руки сжать в кулак, на нее положить ладонь левой (правой) руки».

4. «Кисть правой (левой) руки сжать в кулак, ладонь левой (правой) руки прислонить к ней вертикально».

Критерии оценки:

4 балла - все задания выполняются правильно;

3 балла - все задания выполняются правильно, но в замедленном темпе;

2 балла - задания выполняются правильно, наблюдаются синкинезии;

1 балл - задания выполняются с помощью взрослого;

0 баллов - задания не выполняются.

6. Исследование оптико-кинестетической организации движений («праксис позы»)

1) Праксис по словесной инструкции.

Инструкция: «Сложи первый и второй пальцы в кольцо (по подражанию). Вытяни второй и третий пальцы («Сделай зайчика»). Вытяни второй и пятый пальцы («Сделай козу рогатую»).

Критерии оценки:

4 балла - все задания выполняются правильно;

3 балла - все задания выполняются правильно, но в замедленном темпе;

2 балла - задания, выполняются правильно, наблюдаются синкинезии;

1 балл - выполняет задания только с помощью другой руки (разгибает пальцы другой рукой, удерживает их при возникновении синкинезии);

0 баллов - задания не выполняются.

2) Праксис поз по зрительному образцу.

Инструкция: «Делай, как я».

Ребенку последовательно предлагается каждая из изображенных на рис. 6 поз пальцев, которую он должен воспроизвести. Поочередно обследуются две руки. После выполнения каждой позы ребенок свободно кладет руку на стол.

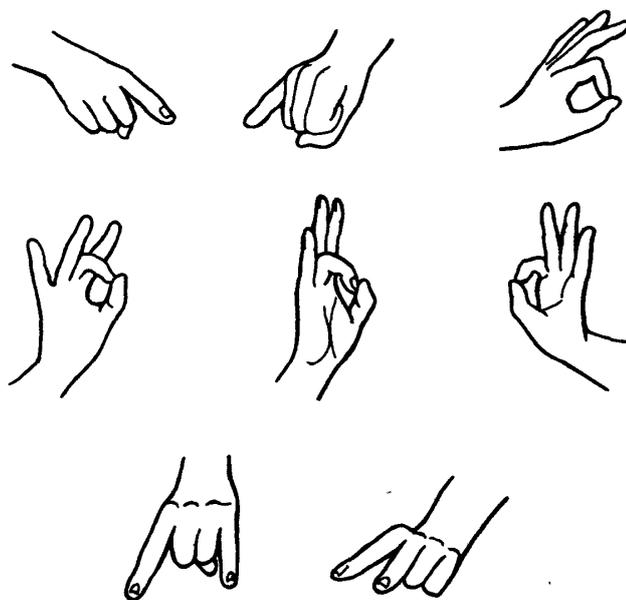


Рис. 6.

3) Праксис поз по кинестетическому образцу.

Инструкция: «Закрой глаза. Ты чувствуешь, как я сложила тебе пальцы?» Затем рука ребенка «разглаживается» и его просят воспроизвести заданную позу. Образцы поз и условия те же, что и в пункте 1.

Критерии оценки:

4 балла - задание выполняется правильно без помощи взрослого;

3 балла - все задания выполняются правильно, но в замедленном темпе;
2 балла - выполнение задания в замедленном темпе с появлением синкинезий;

1 балл - выполнить задание удастся только с помощью другой руки (разгибает пальцы другой рукой, удерживает их при возникновении синкинезий);

0 баллов - задание не выполняется.

7. Определение конструктивного праксиса

Инструкция: Сложить разрезные картинки (разной конфигурации разреза): из двух фрагментов, из трех фрагментов, из четырех фрагментов.

Критерии оценки:

4 балла - все задания выполняются правильно;

3 балла - задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно;

2 балла - задания выполняются с минимальной помощью взрослого;

1 балл - задания выполняются после демонстрации образца;

0 баллов - задания не выполняются.

8. Выявление синкинезий¹

При выявлении синкинезий используются пробы Заззо из методики И.Ю. Левченко. Кисти ребенка помещаются на чистый лист бумаги и обводятся карандашом. Затем, поочередно прикасаясь к каждому пальцу ребенка, кроме четвертого (движение которого и у здоровых детей в опыте сопровождается синкинезиями), даем инструкцию: «Подними только этот палец!» На контурном изображении помечаются произвольные движения других пальцев: односторонние, перекрестные (на второй руке) и двусторонние (на обеих руках).

Критерии оценки:

4 балла - задания выполняются без синкинезий;

3 балла - односторонние синкинезии в части заданий;

¹ Синкинезии - сопутствующие движения.

- 2 балла - односторонние синкинезии при выполнении каждого задания;
- 1 балл - перекрестные синкинезии;
- 0 баллов - двусторонние синкинезии.

9. Исследование кинетической основы движений руки

1) Инструкция:

1. Поочередно прикоснуться большим пальцем правой руки ко второму, третьему, четвертому и пятому пальцам в обычном и максимальном темпе.
2. Выполнить аналогичное задание пальцами левой руки.
3. Выполнить аналогичное задание пальцами обеих рук в обычном и максимальном темпе.
4. Пальцами правой (левой) руки «поздороваться» по очереди с пальцами левой (правой) руки, похлопать подушечками пальцев, начиная с большого.
5. Соединить пальцы рук. Осуществлять поочередно, начиная с большого пальца, движение - касание всех пальцев.

Критерии оценки:

- 4 балла - задания выполняются правильно;
- 3 балла - задания выполняются правильно, но в замедленном темпе;
- 2 балла - задания выполняются с минимальной помощью взрослого;
- 1 балл - для выполнения задания требуется помощь со стороны взрослого;
- 0 баллов - задания не выполняются.

2) Инструкция: «Делай, как я» («Кулак - ребро - ладонь»).

Далее выполняется последовательный ряд движений (рис. 7); меняются лишь позы, сама рука не меняет местоположения. Задание выполняется сначала правой рукой (для правшей), затем левой. Для левшей - наоборот.

Критерии оценки:

- 4 балла - задание выполняется правильно без помощи взрослого;
- 3 балла - задание выполняется правильно, но в замедленном темпе;

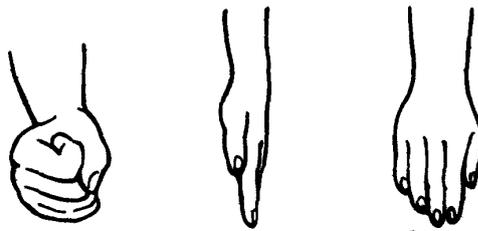


Рис. 7.

2 балла - выполнение задания в замедленном темпе с появлением синкинезий;

1 балл - выполнение задания в замедленном темпе с нарушением последовательности движений (перестановками, пропусками движений, напряженными пальцами);

0 баллов - невозможность поочередного выполнения движений.

3) Инструкция: «Положи руки перед собой на стол. Делай, как я»

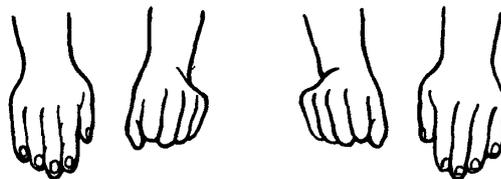


Рис. 8.

(проба Озерецкого).

Одновременное изменение положений обеих кистей рук: одна рука сжата в кулак, другая с распрямленными пальцами. Распрямляем одну кисть и сжимаем другую (рис. 8).

4) Инструкция: «Одновременно большим и указательным пальцами обеих рук бери со стола по одной спичке и клади их в коробок».

Критерии оценки:

4 балла - задание выполняется правильно без помощи взрослого;

3 балла - задание выполняется правильно, но в замедленном темпе;

2 балла - единичные ошибки, дизритмия;

1 балл - многократные ошибки, дизритмия, наличие лишних движений, замена одних движений другими;

0 баллов - невозможность одновременного выполнения движений.

10. Исследование пространственного восприятия

Инструкция: «Перед тобой лежит лист бумаги и карандаш. Нарисуй на этом листе точно такую картинку, какую ты видишь на этом рисунке (перед ребенком кладется листок с «Домиком»). Не торопись, будь внимателен, постарайся, чтобы твой рисунок был точно такой же, как на образце».

Критерии оценки:

4 балла - задание выполняется правильно;

3 балла - отсутствует какая-либо деталь;

2 балла - увеличение отдельных деталей рисунка более чем в два раза при относительно правильном сохранении размера всего рисунка;

1 балл - неправильно изображен элемент рисунка;

0 баллов - неправильное изображение деталей в пространстве рисунка.

11. Исследование зрительно-моторной координации движений (графические пробы)

1) Исследование точности движений.

Рисунок, на котором нарисованы «Дорожки», у одного конца которых стоят машины, у другого - дом. Машина должна «проехать» по дорожке к дому. Ширина дорожек подбирается так, чтобы была достаточно трудна, но доступна ребенку. Тип дорожек усложняется от первой к последней.

Инструкция: «Здесь нарисованы машинки и дорожки к домикам. Ты должен соединить линией машину с домиком, не съезжая с дорожки» (дорожки по Л.А. Венгеру. Рис. 9).

Критерии оценки:

4 балла - при выполнении задания выходы за пределы дорожки отсутствуют, карандаш не отрывается от бумаги;

3 балла - выходы за пределы дорожки отсутствуют, карандаш отрывается не более трех раз;

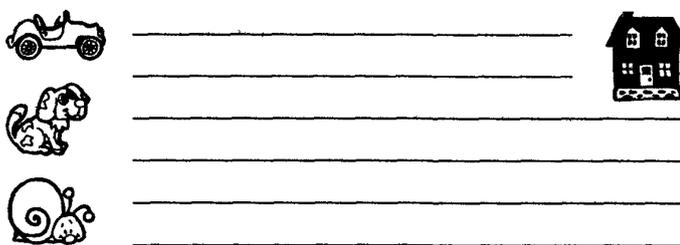
2 балла - выходы за пределы дорожки отсутствуют, карандаш отрывается не более трех раз, наблюдаются синкинезии;

1 балл - не более трех выходов за пределы «дорожки», неровная дрожащая линия, очень слабая, почти невидимая, или линия с очень сильным нажимом, синкинезии;

0 баллов - невозможность выполнения, многочисленные выходы за пределы «дорожки», многократное проведение по одному и тому же месту.

«Дорожки»

Проведи прямые линии посередине дорожки, не отрывая карандаша и не съезжая с дорожки.



Проведи линии посередине дорожки, не отрывая карандаша и не съезжая с дорожки.

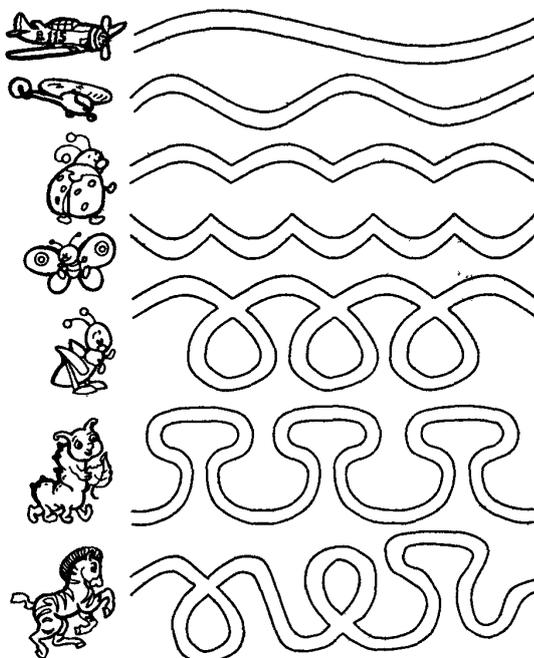


Рис. 9.

съезжая с дорожки.

2) Исследование графических навыков.

Инструкция:

1. «Проведи прямую линию».
2. «Проведи прямую линию слева направо».
3. «Проведи прямую линию сверху вниз».
4. «Проведи линию короче данной; длиннее данной».
5. «Соедини точки».
6. Рисование волнистых и ломаных линий (по образцу).
7. Рисование геометрических фигур (квадрат, треугольник, круг).
8. Рисование неотрывно графических рядов (на удержание строчки) по линейке («заборчик», «цепочка»).

Критерии оценки:

- 4 балла - графические навыки сформированы соответственно возрасту;
 - 3 балла - задание выполняется медленно, неуверенно;
 - 2 балла - задание выполняется медленно, неуверенно, с отрывом карандаша от бумаги;
 - 1 балл - нарушена плавность движений, появляются микро- и макрографии;
 - 0 баллов - задание не выполняется.
- 3) Исследование на переключаемость («заборчик»). Экспериментатор рисует ребенку образец на нелинованной бумаге (см. рис. 10).

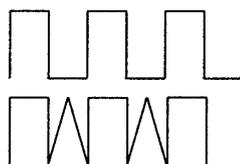


Рис. 10.

Инструкция: «Продолжи узор, не отрывая карандаша от бумаги».

Критерии оценки:

- 4 балла - правильное выполнение задания, узор соответствует образцу по величине, стройности, ритму, элементам;
- 3 балла - задание выполняется медленно, неуверенно;

2 балла - задание выполняется медленно, неуверенно, с отрывом карандаша от бумаги;

1 балл - нарушена плавность движений, появляются микро- и макрографии;

0 баллов - задание не выполняется.

12. Монометрический тест «Вырезывание круга»

Материал: квадратный листок бумаги, на котором начерчено 7 кругов (диаметр рельефно очерченного круга равен 5 см; другие круги, очерченные менее рельефно, отличаются от него величиной радиуса на 1, 2, 3 мм), не тугие ножницы, секундомер.

Инструкция: «Вырежи круг по широкой линии».

Работа ведется ведущей рукой. Продолжительность - 1 минута. Разрешается вторая попытка (после первой неудачи).

Критерии оценки:

4 балла - правильное выполнение задания;

3 балла - задание выполнено правильно, однако круг вырезан не полностью (но не менее $\frac{8}{9}$ периметра);

2 балла - при выполнении задания отклонений от утолщения не более 2 раз (если ребенок в процессе работы перерезал одну из тонких линий) или 1 раза (если он перерезал две тонкие линии);

1 балл - при выполнении задания ребенок не уложился в отведенное время;

0 баллов - задание считается невыполненным при наличии многочисленных ошибок.

13. Исследование скорости движений (начертание вертикальных линий)

Материал: лист белой линованной бумаги, карандаш.

Инструкция: «По сигналу начинай чертить вертикальные линии так, чтобы они не выходили за границы линейки».

По сигналу ребенок начинает чертить карандашом. По истечении десяти секунд дается сигнал об окончании работы. После перерыва в тридцать секунд это же задание проделывается другой рукой.

Критерии оценки:

4 балла - выполнение задания в быстром темпе для обеих рук, начертание более 20 линий правой рукой и более 12 левой (для левшей наоборот);

3 балла - выполнение задания в быстром темпе для одной руки (с указанием для какой руки выполнено задание), начертание более 20 линий;

2 балла - выполнение задания в замедленном темпе, начертание более 16 линий правой рукой и 9 линий левой (для левшей наоборот), многочисленные нарушения границ горизонтальных линий, перемена скорости движений;

1 балл - выполнение в замедленном темпе, начертание за 20 секунд менее 16 линий правой рукой и 9 линий левой (для левшей наоборот), многочисленные нарушения границ горизонтальных линий, перемены скорости движения;

0 баллов - начертание менее 10 линий ведущей рукой, многочисленные нарушения границ горизонтальных линий, значительные перемены скорости движения.

Обследование состояния артикуляционной и мимической моторики

Для оценки состояния артикуляционной и мимической моторики детей со стертой дизартрией используются приемы, рекомендуемые Л.В. Лопатиной, Г.В. Дедюхиной. При исследовании функций органов артикуляции проводится анализ по следующим позициям:

- состояние мышечного тонуса (гипертонус, гипотонус, дистония);
- возможность осуществления произвольных и произвольных движений (кинетическая¹, кинестетическая диспраксия, апраксия);
- качество артикуляционных и мимических движений (точность, ритмичность, амплитуда, сила мышечного сокращения, время фиксации

¹ **Кинетическая** диспраксия (апраксия) выражается в трудностях при переключении с одной артикуляционной позы на другую.

Кинестетическая диспраксия (апраксия) выражается в хаотичном поиске нужной артикуляции при произвольном движении.

артикуляционного уклада, количество правильно выполненных движений, переключаемость с одного движения на другое и др.).

В программу обследования артикуляционной и мимической моторики входят:

- обследование кинестетического орального (артикуляционного) праксиса;
- обследование кинетического орального праксиса;
- обследование динамической координации артикуляционных движений;
- обследование мимической мускулатуры;
- обследование мышечного тонуса языка и наличия патологической симптоматики.

После завершения всего обследования составляется профиль структуры двигательного нарушения ребенка со стертой дизартрией (см. график № 1). Пункты на графике с 14 по 19 отражают состояние артикуляционной и мимической моторики. Балльная оценка функции позволяет оценить не только наличие патологической симптоматики, но и степень ее выраженности.

На графике представлена кривая, демонстрирующая состояние моторного развития (общего, ручного, артикуляционного) на момент обследования. После проведения коррекционных мероприятий на графике отражается динамика в виде второй кривой. Таким образом, на графике можно увидеть результаты коррекционной работы.

14. Обследование кинестетического орального праксиса

Процедура обследования.

Ребенку предлагается выполнить то или иное задание по словесной инструкции, используя зеркало и без него (зеркало закрывается шторкой).

1. Инструкция: «Повтори за логопедом звуки. Скажи, в каком положении твои губы при произнесении...»

А - ?

И - ?

О - ?

У - ?

2. Инструкция: «Произнеси звуки [ть] и [т] и скажи, где находился кончик языка при их произнесении, вверху или внизу?»

3. Инструкция: «Произнеси [си] - [су], [ки] - [ку] и скажи, как менялось положение твоих губ при их произнесении?»

4. Инструкция: «Произнеси перед зеркалом последовательно звуки [и], [ш] и скажи, при произнесении какого звука кончик языка опущен, а при произнесении какого звука поднят?»

5. Инструкция: «Произнеси звуки [т], [д], [н] и скажи, где находился кончик языка при их произнесении - за верхними или за нижними зубами?»

Критерии оценки:

4 балла - правильный ответ;

3 балла - самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи;

2 балла - поиск артикуляции, ответ с единичными ошибками;

1 балл - неточный ответ, неточное выполнение задания;

0 баллов - отсутствие ответа.

15. Обследование кинетического орального праксиса

Процедура обследования.

Упражнения выполняются сидя перед зеркалом. Ребенку предлагается отраженно за логопедом выполнить то или иное упражнение. Последовательность выполнения всех упражнений: «забор» - «окно» - «мост» - «парус» - «лопата», «вкусное варенье» и т.д. (см. 20 упражнений с функциональной нагрузкой).

Для того чтобы оценить выполнение артикуляционного упражнения, ребенка просят удерживать органы артикуляции в нужном положении 5-7 секунд.

1. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- широко раскрыть рот, кончик языка поднять вверх к верхним зубам - «парус», зафиксировать такое положение, удерживая его 5-7 секунд.

2. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- язык «лопатой» - широкий, распластаный, неподвижно лежит на нижней губе, рот приоткрыт, зафиксировать такое положение, удерживая его 5-7 секунд.

3. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- «вкусное варенье» - рот открыт, широкий язык обхватывает верхнюю губу и затем медленным движением сверху вниз убирается в ротовую полость (удерживать 5-7 секунд).

4. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- «мост» - рот открыт, широкий плоский язык лежит на дне полости рта. Кончик упирается в нижние резцы (удерживать 5-7 секунд).

5. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- «окно» - рот открыт, верхние и нижние зубы видны (удерживать 5-7 секунд).

Оценивается:

- точность выполнения движений (точное выполнение, приближенное, поиски артикуляции, замена одного движения другим);

- длительность удержания артикуляционной позы (достаточная, быстрая истощаемость);

- симметричность;

- наличие синкинезий, гиперкинезов, саливации.

Критерии оценки:

4 балла - правильное выполнение движения с точным соответствием всех характеристик предъявленному;

3 балла - замедленное и напряженное выполнение, быстрая истощаемость;

2 балла - время фиксации позы ограничено 1-3 секундами;

1 балл - выполнение с ошибками, длительный поиск позы, отклонения в конфигурации, синкинезии, гиперкинезы, гиперсаливация;

0 баллов - невыполнение движения.

1. Обследование динамической координации артикуляционных движений

Процедура обследования.

Упражнения выполняются сидя перед зеркалом. Ребенку предлагается отраженно за логопедом выполнить движения. Ребенка просят выполнить упражнения по 4-5 раз.

1. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- «качели» (поднять кончик языка за верхние, затем опустить за нижние резцы. Повторить это упражнение 4-5 раз).

2. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- «маятник» (попеременно дотронуться высунутым кончиком языка до правого, затем до левого угла губ. Повторить это движение по 4-5 раз).

3. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- поднять кончик языка на верхнюю губу, опустить на нижнюю, попеременно дотронуться высунутым кончиком языка до правого, затем до левого уголка губ. Повторить эти движения 4-5 раз.

4. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- высунуть язык вперед, одновременно поднимая его кончик вверх.

Повторить эти движения 4-5 раз.

5. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- совершать одновременно движение нижней челюстью и высунутым языком вправо, затем влево. Повторить эти движения 4-5 раз.

Оценивается:

- последовательность выполнения движений;
- возможность переключения с одного движения на другое;
- инертность движения, персеверации;
- темп движений;
- амплитуда движений (объем движений достаточный, ограниченный);
- точность выполнения движений (точное выполнение, приближенное, поиски артикуляции, замена одного движения другим);
- наличие синкинезий, гиперкинезов, саливации.

Критерии оценки:

4 балла - сравнительно точное выполнение движений, все движения координированы;

3 балла - замедленное и напряженное выполнение переключений с одного движения на другое;

2 балла - количество правильно выполненных движений ограничено двумя-тремя;

1 балл - выполнение с ошибками, длительный поиск позы, замена одного движения другим, синкинезии, саливация, гиперкинезы;

0 баллов - невыполнение движений.

Обследование тонуса артикуляционной мускулатуры и наличия патологической симптоматики начинают с обследования мимической мускулатуры.

17. Обследование мимической мускулатуры

Процедура обследования. Упражнения выполняются перед зеркалом. Ребенку предлагается отраженно за логопедом выполнить движения. Проводится по образцу, затем по словесной инструкции.

1. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- нахмурить брови

2. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- поднять брови

3. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- наморщить лоб

4. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- поочередно надуть щеки

5. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- втянуть щеки

Критерии оценки:

4 балла - точное выполнение заданий, отсутствие нарушений мышечного тонуса мимической мускулатуры и другой патологической симптоматики;

3 балла - неточное выполнение некоторых движений, незначительное нарушение тонуса мимической мускулатуры;

2 балла - единичные движения нарушены, единичные патологические симптомы;

1 балл - затруднения при выполнении движений, умеренно выраженное нарушение мышечного тонуса мимической мускулатуры (гипертонус, гипотония, дистония), сглаженность носогубных складок, синкинезии;

0 баллов - грубо выраженная патология мышечного тонуса мимической мускулатуры, гипомимия.

18. Обследование мышечного тонуса и подвижности губ

Процедура обследования: ребенку предлагается отраженно за логопедом повторить движения, сидя за столом перед зеркалом.

1. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- «трубочка» (вытянуть сомкнутые губы вперед трубочкой, удерживать 5-7 секунд).

2. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- чередование «забор» - «трубочка» (до 5 раз).

3. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- поднять верхнюю губу, опустить нижнюю губу, повторить движения несколько раз.

Критерии оценки:

4 балла - точное выполнение заданий, тонус в норме, губы подвижные;

3 балла - неточное выполнение движений, незначительное нарушение тонуса губной мускулатуры (гипертонус, гипотония, дистония);

2 балла - верхняя губа напряжена, ограничена ее подвижность;

1 балл - затруднения при выполнении движений, выраженное нарушение тонуса губной мускулатуры, губы малоподвижные;

0 баллов - невыполнение заданий, грубо выраженная патология.

19. Обследование мышечного тонуса языка и наличия патологической симптоматики

Процедура обследования: ребенку предлагается отраженно за логопедом повторить движения перед зеркалом.

1. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- «лопата» - язык широкий, распластаный, неподвижно лежит на нижней губе.

2. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- «мост» - из положения «окно» язык упирается в нижние резцы, язык - широкий, плоский, спокойно лежит в ротовой полости.

3. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за логопедом движения»:

- «маятник» - попеременно дотянуться кончиком языка до правого, потом до левого угла рта.

Критерии оценки:

4 балла - точное выполнение движений, отсутствие нарушений мышечного тонуса языка, патологической симптоматики;

3 балла - неточное выполнение заданий, незначительное нарушение тонуса языка (гипертонус, гипотония, дистония);

2 балла - затруднения при выполнении упражнений, умеренно выраженное нарушение мышечного тонуса языка, саливация, усиливающаяся при функциональной нагрузке, девиация языка;

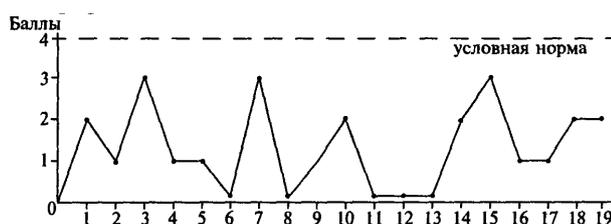
1 балл - грубо выраженное нарушение мышечного тонуса языка, выраженная патологическая симптоматика (постоянная саливация, гиперкинезы, посинение кончика языка, девиация);

0 баллов - не выполняет задание.

Диагностика нарушений моторного развития детей со стертой дизартрией

Профиль структуры двигательного нарушения ребенка со стертой дизартрией (возраст 7 лет)

График № 1



Параметры обследования:

1. Обследование общей произвольной моторики.
2. Исследование ориентации в схеме тела.
3. Исследование дифференциации пространственных понятий.
4. Исследование зрительно-пространственной ориентации движения (проба Хэда).
5. Исследование развития кинестетической основы движений руки.
6. Исследование оптико-кинестетической организации движений («праксис позы»).
7. Определение конструктивного праксиса.
8. Выявление синкинезий.
9. Исследование кинетической основы движений руки.
10. Исследование пространственного восприятия.
11. Исследование зрительно-моторной координации (графические пробы).
12. Монометрический тест.
13. Исследование скорости движений (начертание вертикальных линий).
14. Обследование кинестетического орального праксиса.
15. Обследование кинетического орального праксиса.
16. Обследование динамической координации артикуляционных движений.
17. Обследование мимической мускулатуры.
18. Обследование губной мускулатуры.
19. Обследование язычной мускулатуры.

Выводы

1. Развитие двигательного аппарата детей является фактором, стимулирующим развитие речи.

2. Уровень развития речи детей зависит от степени развития тонких движений пальцев рук. Треть всей площади двигательной проекции головного мозга занимает проекция кисти руки, которая расположена рядом с проекцией речевой моторной зоны.

3. Тонкая моторика - это двигательная деятельность, которая обуславливается скоординированной работой мелких мышц руки и глаза.

4. Движения пальцев рук имеют особое значение, так как оказывают влияние на развитие высшей нервной деятельности ребенка.

5. Моторная сфера детей со стертой дизартрией характеризуется замедленными, неловкими, скованными, недифференцированными движениями.

6. Все двигательные патологические симптомы при стертой дизартрии проявляются в нерезко выраженной форме.

7. Наиболее ярко моторная недостаточность проявляется при выполнении сложных двигательных актов, требующих четкого управления движениями.

8. У детей со стертой дизартрией недостаточно развита кинестетическая и кинетическая основа движений.

9. У детей со стертой дизартрией выявляются патологические симптомы в артикуляционном, голосовом, дыхательном отделе периферического речевого аппарата.

10. Диагностика нарушений моторного развития необходима для уточнения структуры дефекта.

Учебные вопросы и задания

1. Кто изучал двигательную сферу в онтогенезе и разработал этапы выполнения произвольных движений?

2. Какие положения исследований М.М. Кольцовой говорят о корреляционной зависимости с речевыми функциями?

3. Каковы предпосылки формирования графомоторных навыков?

4. Каковы возрастные особенности развития тонкой моторики рук?
5. Какие возрастные критерии выделяет Е.М. Мастюкова в развитии зрительно-моторной координации?
6. В чем отличие моторики детей со стертой дизартрией от нормативов?
7. Какие черепно-мозговые нервы обеспечивают иннервацию речевого аппарата?
8. В чем проявляется нарушение артикуляционной моторики?
9. Какие авторы изучали симптоматику при стертой дизартрии?
10. Перечислите патологическую симптоматику в органах артикуляции и дайте пояснения к ним.
11. Какова структура дефекта моторной сферы при стертой дизартрии?
12. С какой целью проводят обследование моторных функций у ребенка со стертой дизартрией?
13. Проведите обследование ребенка дошкольного возраста. Используя балльные критерии оценки, определите состояние моторных функций ребенка.
14. Постройте график, отражающий характер развития разных моторных функций.

ГЛАВА IV

Фонетико-фонематические нарушения при стертой дизартрии

4.1. Физиологические основы формирования речевой функции

Речь представляет собой сложнейшую совокупность нервных процессов, осуществляемых при совместной деятельности различных стволово-подкорковых и корковых участков головного мозга.

Для формирования речевой функции необходимы биологические предпосылки: сохранность слухового, зрительного, кинестетического анализаторов и определенный уровень зрелости нервной системы, своевременный поток информации от внешних объектов и от рецепторов собственного организма в виде импульсов, идущих в центральную нервную систему по восходящим афферентным путям. Система афферентаций играет важную роль в становлении речевых, двигательных, эмоционально-волевых функций ребенка.

Восприятие речи основывается на анализе и синтезе элементов звукового потока и осуществляется совместной работой слухового и кинестетического анализаторов. Процесс произношения звуков речи является сложной системой координированных артикуляторных движений, сформированных в прежнем индивидуальном опыте и имеющих в своей основе работу кинестетического и слухового анализаторов.

Сложные корковые системы осуществляют переработку, хранение поступающей информации и выработку программы ответного действия. Речевая функциональная система реализует передачу речевых сообщений. Для этого используются двигательные эфферентные системы мозга. При поражении этих систем возникает дизартрия, то есть расстройство непосредственно двигательного механизма речи.

Все органы, принимающие участие в речи, иннервируются двенадцатью парами черепно-мозговых нервов (лицевым, языкоглоточным, блуждающим, подъязычным и др.). Двигательные центры в коре больших

полушарий связаны с ядрами в столовых отделах мозга кортико-нуклеарными путями. Речевой акт, как и другие проявления высшей нервной деятельности, носит рефлекторный характер. Речевые рефлексы связаны с деятельностью всей коры больших полушарий и составляют вторую сигнальную систему.

Все движения губ, языка определяются работой двигательного анализатора. Его функцией является восприятие, анализ и синтез раздражений, идущих в кору от движения органов речи. В речедвигательной зоне происходит сложная и тонкая дифференциация речевых движений, организация их последовательности.

Корковым ядром двигательного анализатора является сенсомоторная кора, морфологически дифференцированная, но выступающая как функциональное единство. Передняя центральная извилина коры является областью двигательных проекций, постцентральная - сенсорных проекций. Эти системы находятся в тесном взаимодействии и взаимосвязи друг с другом.

Чтобы движение получило нужную организацию, необходимо, чтобы импульсы направлялись в соответствующие группы мышц и чтобы в направлении и в силе этих импульсов были учтены положения, в которых данные мышцы уже находятся, и те движения, которые к началу данного акта этими мышцами совершались. Для этого необходимо постоянное сохранение афферентных импульсов, которые сигнализировали бы о положении, о схеме органов тела в данный момент. Эти функции выполняются теменными «заднецентральными» областями коры головного мозга. Стойкость двигательной задачи, выбор автоматизмов и формирование «кинетической мелодии» регулируются лобными долями. Незрелость этих областей коры приводит к тому, что движения ребенка, перестающего получать нужные афферентные импульсы, теряют свой четкий характер.

Кинестетические импульсы, идущие от речевой мускулатуры в кору головного мозга, усиливаются действиями ретикулярной формации ствола

мозга и зрительного бугра и вызывают как общую (неспецифическую), так и избирательную (специфическую) активацию речевых зон коры, что имеет ведущее значение в механизмах речевой деятельности, особенно в период становления детской речи.

Как показали исследования физиологов, в основе образования речедвигательных навыков и, в частности, артикуляции лежит выработка динамического стереотипа - относительно устойчивой системы условных рефлексов, которые формируются в результате многократного воздействия условных сигналов, повторяющихся во времени и следующих в определенном порядке.

При произнесении элементов речи раздражаются рецепторы мышц языка, губ, мягкого неба, щек, гортани. Достигая коры, эти раздражения вызывают возбуждение в сенсорных и двигательных клетках коркового отдела речедвигательного анализатора. Это возбуждение совпадает по времени с раздражением от звучания произносимых слову вызывающих возбуждение в слухоречевом анализаторе, и одновременно от непосредственного воздействия на кору предметов и явлений, обозначаемых воспринятыми словами;) Вследствие одновременности двигательных и слуховых раздражений формируются временные межнейронные связи между эффекторными нейронами коры и сенсорными корковыми клетками анализаторов.

В результате многократного повторения вырабатываются довольно стойкие динамические стереотипы в виде сложных сочетаний движений мускулатуры губ, языка, гортани, дыхательного аппарата и издаваемых ими звуковых комплексов.

У детей со стертой дизартрией выработка динамического стереотипа представляет определенную сложность, что проявляется в трудностях автоматизации правильного произнесения звуков в спонтанной речи.

Изложенное показывает сложность функциональной системы речи, управление которой осуществляется центральной нервной системой. Для

управления двигательным механизмом речи необходимо полноценное функционирование различных мозговых структур, к которым относятся:

- стволочно-подкорковые ядра и их связи, осуществляющие управление врожденными безусловными реакциями;

- мозжечок, его ядра и проводящие системы, которые осуществляют регуляцию мышечного тонуса, координируют работу периферического речевого аппарата, способствуют выработке на основе врожденных синергий условно-рефлекторных двигательных навыков;

- корковые структуры, формирующие моторные программы, навыки речевого праксиса;

- структуры лимбико-ретикулярной системы, обеспечивающие необходимый уровень активности перечисленных отделов мозга;

- проводящие системы, обеспечивающие проведение импульсов к нижележащим структурам мозга, в первую очередь, к ядрам черепно-мозговых нервов ствола мозга.

Таким образом, речевая артикуляция осуществляется в результате комплексной, интегрированной деятельности пирамидной, экстрапирамидной и мозжечковой систем с участием кинестетической афферентации.

Звуковая речь осуществляется благодаря воздействию трех физиологических функций: дыхания, голосообразования, артикуляции. Эти функции возникают в определенных органах нашего тела: легких, диафрагме, гортани с голосовыми складками и артикуляционном аппарате, к которому относятся полости рта и носа. В образовании звуков принимают участие активные органы артикуляции: губы, язык, нижняя челюсть, мягкое небо; голосовой аппарат: гортань с голосовыми складками и глотка; неподвижные органы артикуляции: твердое небо, зубы, верхняя челюсть.

Энергетический или дыхательный отдел включает легкие, дыхательные пути, межреберные мышцы, грудобрюшную перегородку (диафрагму). Регуляцию энергетической системы обеспечивает мощный компонент в виде

афферентных и центробежных импульсов. Речевое дыхание формируется на основе обычного физиологического дыхания. Характер речевого дыхания меняется в зависимости от громкости, интонационной и ритмической структуры речи.

Голосообразующий отдел представлен гортанью с расположенными в ней голосовыми складками. Возникающие в гортани в результате иннервации и под воздействием дыхательной струи воздуха звуковые колебания воспринимаются слуховым органом как звук голоса, который обладает тремя качествами:

- высотой (зависит от частоты колебаний голосовых складок);
- силой (зависит от амплитуды колебаний);
- тембром (зависит от формы резонаторных полостей и особенностей строения гортани).

В образовании звуков речи большое значение имеют резонаторы - надгортанные полости (ротовая, носовая, полость глотки). Наличие двух звеньев резонанса обеспечивает набор постоянных элементов (формант) в звуковом спектре - «статическую речь», и одновременно - «динамику речи, слоговое квантование» (Н.И. Жинкин). Динамической единицей в процессе артикуляции является слог. Поэтому импульсы к сокращению мышц голосовых складок посылаются центральной нервной системой одновременно с импульсами к сокращению мышц артикуляционного аппарата. Качества ротовой полости как резонатора определяются формой твердого неба и характером прикуса, величиной и формой ротового отверстия, положением языка и небной занавески, состоянием тонуса мышц мягкого неба и задней стенки гортани. Кроме основных резонаторов, в усилении и модуляции голоса принимают участие полости трахеи, бронхов, грудной клетки в целом.

Деятельность активных органов в полости рта называется артикуляцией и обеспечивает образование звуков речи. Положение, которое принимают органы артикуляции при произнесении того или иного звука,

называют артикуляционным укладом. Каждый отдельный звук характеризуется только ему присущей комбинацией различных артикуляционных и акустических признаков.

Общим признаком для всех гласных звуков является отсутствие препятствий на пути выдыхаемого воздуха. При образовании согласных звуков на пути выдыхаемой струи воздуха в надставной трубе возникают различного рода препятствия. Преодолевая их, воздушная струя производит шумы, являющиеся специфическими для каждой фонетической группы согласных. Так же, как различно место образования преграды, может быть различным и способ ее образования. В соответствии с этим различают согласные смычные ([б], [б'], [п], [п'], [д], [д'] [т], [т'], [к], [к'], [г], [г']); щелевые ([ф], [ф'], [в], [в'], [с], [с'], [з], [з'], [ш], [ж], [щ], [х], [х'], [й]); смычно-щелевые ([ц], [ч]) и смычно-проходные ([м], [м'], [н], [н'], [л], [л'], [р], [р']).

Характерной чертой согласных является различие в них твердых и мягких звуков. Смягчение звука достигается его палатализацией, то есть дополнительным сокращением мышц языка с подниманием его спинки кверху и продвижением всей артикуляции вперед.

В речевом потоке звуки речи почти никогда не произносятся изолированно. Они произносятся в составе более или менее автоматизированных звуковых последовательностей - слогов, слов (группы слогов, объединенных единым ударением), синтагм (цельных интонационно-смысловых тактов), фраз. В таких звуковых последовательностях звучание отдельных звуков приобретает различные позиционные особенности. С физиологической точки зрения эти особенности артикуляции являются результатом запаздывания предшествующей звукоустановки («прогрессивная ассимиляция») и более раннего включения артикуляторных движений, характерных для соседних звуков («регрессивная ассимиляция»). В результате происходит взаимное приспособление артикуляционных укладов, облегчающих произношение. Проявлению позиционных особенностей произношения способствует ускоренный ритм речи.

Таким образом, речевой аппарат человека сложен. Конечным суммарным эффектом его деятельности являются звуки речи. Управление этим аппаратом осуществляется нервной системой, которая иннервирует мышцы периферического речевого аппарата.

Основную роль в иннервации мышц периферического речевого аппарата играют лицевой, тройничный, языкоглоточный, блуждающий, подъязычный нервы.

VII - Лицевой нерв является двигательным. Его ветви - височные, скуловые, щечные, краевая ветвь нижней челюсти и шейная - иннервируют все мимические мышцы лица, кожу головы, затылочную часть, мышцы ушной раковины, частично мышцы дна полости рта и подкожную мышцу шеи.

V - Тройничный нерв является смешанным: он содержит двигательные и чувствительные волокна. Тройничный нерв иннервирует кожу головы и лица. Он образует три ветви:

первая - глазной (лобный) нерв, иннервирующий кожу лба, верхнего века, слизистую оболочку полости носа;

вторая - верхнечелюстной (подглазничный) нерв, иннервирующий кожу нижнего века, боковой поверхности носа и верхней губы, слизистую оболочку щеки, верхней губы, верхние зубы, десну;

третья - нижнечелюстной (подбородочный) нерв, иннервирующий кожу лица ниже угла рта, переднюю часть языка, нижние зубы и десну, слюнные железы, жевательные мышцы.

IX - Языкоглоточный нерв иннервирует мышцы глотки, языка, мягкого неба.

X - Блуждающий нерв обеспечивает иннервацию глотки, надгортанника, корня языка, мягкого неба, обеспечивает иннервацию акта глотания.

XII - Подъязычный нерв иннервирует мускулатуру языка, обеспечивает выдвижение языка вперед, поднятие и опускание кончика языка в состоянии покоя, в широком положении и другие.

При поражениях указанных нервов могут наблюдаться нарушения артикуляции и фонации, приводящие к возникновению *дизартрии*.

Так, при поражении V-й пары - тройничного нерва - нарушаются движения нижней челюсти. На стороне поражения щека свисает, сглажена носогубная складка, опущен угол рта.

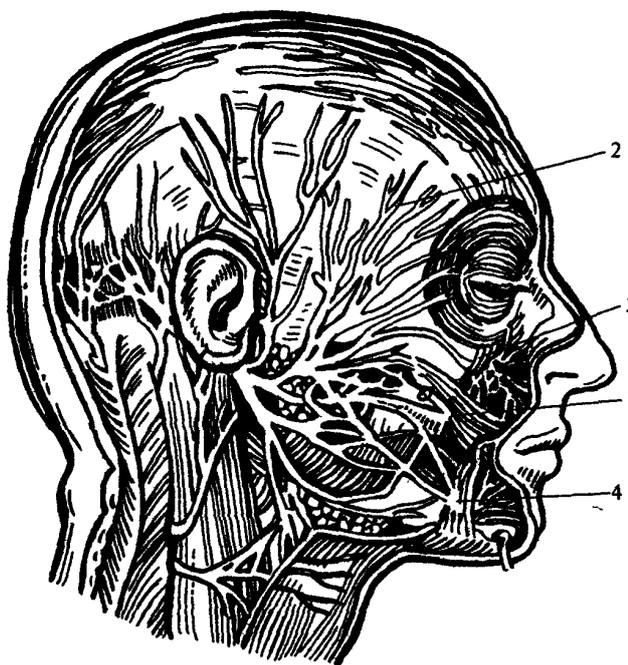


Рис. 11. Нервы головы и шеи:

1 — лицевой нерв; 2 — ветви лобного нерва (от первой ветви тройничного нерва); 3 — подглазничный нерв (от второй ветви тройничного нерва); 4 — подбородочный нерв (от третьей ветви тройничного нерва)

При поражении VII-й пары - лицевого нерва - нарушается артикуляция звуков: [б], [п], [в], [ф] из-за невозможности сложить губы трубочкой. У детей со стертой дизартрией характерно выполнение движений не в полном объеме, неточно, с пониженным мышечным тонусом, при наличии синкинезий. Во всех случаях отмечается трудность удержания артикуляторной позы. Нарушение функции лицевого нерва проявляется в невозможности или трудности выполнения мимических движений.

При поражении IX-й пары - языкоглоточного нерва - возникает в тяжелых случаях паралич мышц глотки, языка, мягкого неба, нарушается фонация и артикуляция, а при стертой дизартрии характерно недостаточное поднятие мягкого неба, в ряде случаев с отклонением маленького язычка в сторону. Задания, связанные с переключением движения, совершаются с трудом, при длительных поисках артикуляции, в неполном объеме, медленном темпе, с появлением сопутствующих движений в мимической мускулатуре, с нарушением легкости, плавности, с возникновением персевераций и перестановок. Нарушается возможность одновременного выполнения движений. Имеют место беспорядочные движения языком.

При поражении XII-й пары - подъязычного нерва - возникает в тяжелых случаях паралич соответствующей половины языка. Наблюдаются атрофия мышц языка (истончение парализованной половины), гипотония (язык при этом тонкий, удлинённый), отклонение языка при его высовывании в сторону паралича. Движения языка в пораженную сторону ограничены или невозможны. Ограничение подвижности языка вверх, вперед. Даже незначительные поражения этого нерва нарушают произношение [с], [з], [т], [д], [н], [ч, ц, щ], [р, л].

При стертой дизартрии значительные трудности вызывают такие движения, как высовывание языка и удержание его в спокойном состоянии, поднимание и опускание кончика языка, удержание языка в широком и узком состоянии. Выполнение этих движений характеризуется нарушением объема выполняемых движений, беспокойством языка, тремором кончика языка, пониженным мышечным тонусом, наличием синкинезий, трудностью удержания заданной позы.

При поражении X-й пары - блуждающего нерва - возникает паралич мышц глотки, мягкого неба, гортани, надгортанника, вследствие чего возникает нарушение артикуляции и фонации.

Приводим в качестве иллюстраций анатомо-физиологического аппарата список мышц и их основные функции.

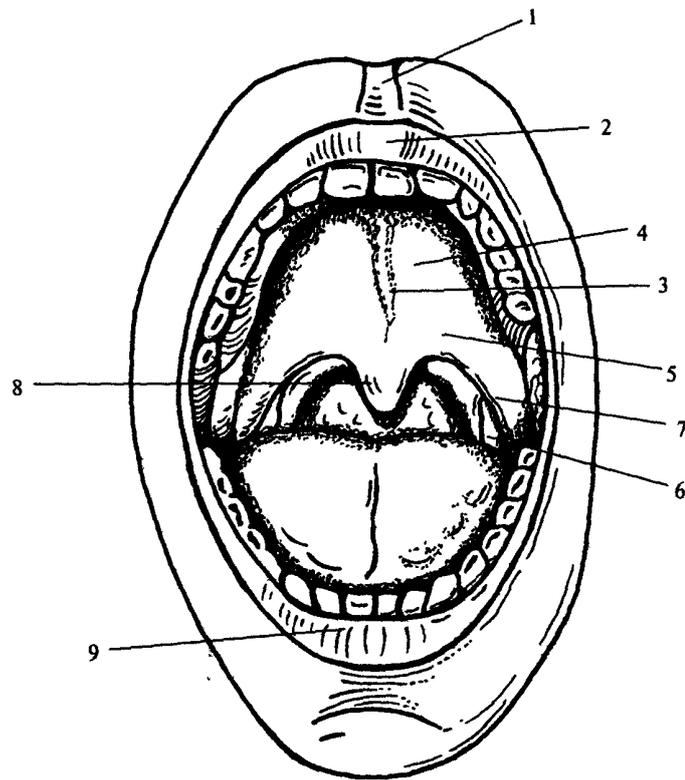


Рис. 12. Ротовая полость:

1. Губной желобок
2. Бугорок верхней губы
3. Шов нёба
4. Твердое нёбо
5. Мягкое нёбо
6. Нёбная миндалина
7. Нёбно-глоточная дужка
8. Язычок
9. Нижняя губа

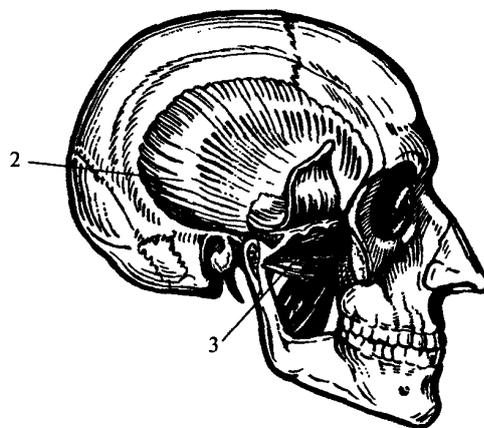
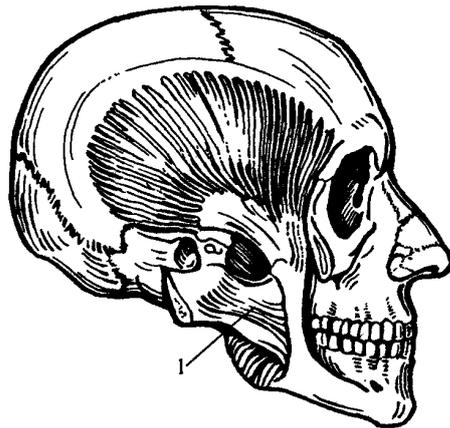


Рис. 13. Мышцы головы и шеи:

- 1. Жевательная мышца* — поднимает опущенную нижнюю челюсть, участвует в выдвигании челюсти вперед;
- 2. Височная мышца* — поднимает опущенную челюсть, выдвинутую вперед челюсть тянет назад;
- 3. Крыловидные мышцы* — смещают нижнюю челюсть в сторону, выдвигают вперед и поднимают опущенную нижнюю челюсть.

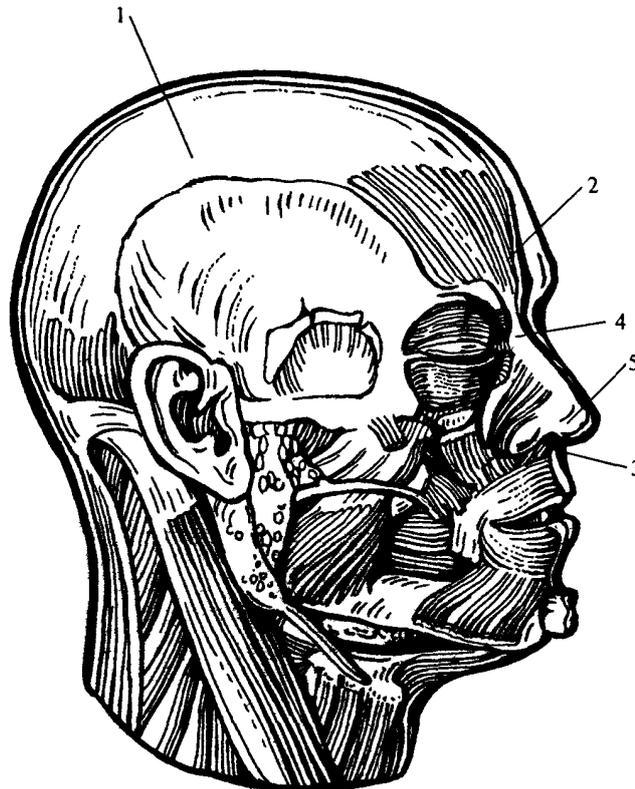


Рис. 14. Мимические мышцы:

1. *Затылочно-лобная мышца* — производит смещение кожи головы, лобная часть поднимает брови и расширяет глазную щель;

2. *Мышца, сморщивающая брови* — сводит кожу бровей к срединной линии, образуя вертикальные складки у переносицы;

3. *Мышца гордецов* — образует у корня носа поперечные складки;

4. *Круговая мышца глаза* — осуществляет сужение глазной щели, смыкание век;

5. *Носовая мышца* — оттягивает книзу ноздри, суживая их при этом.

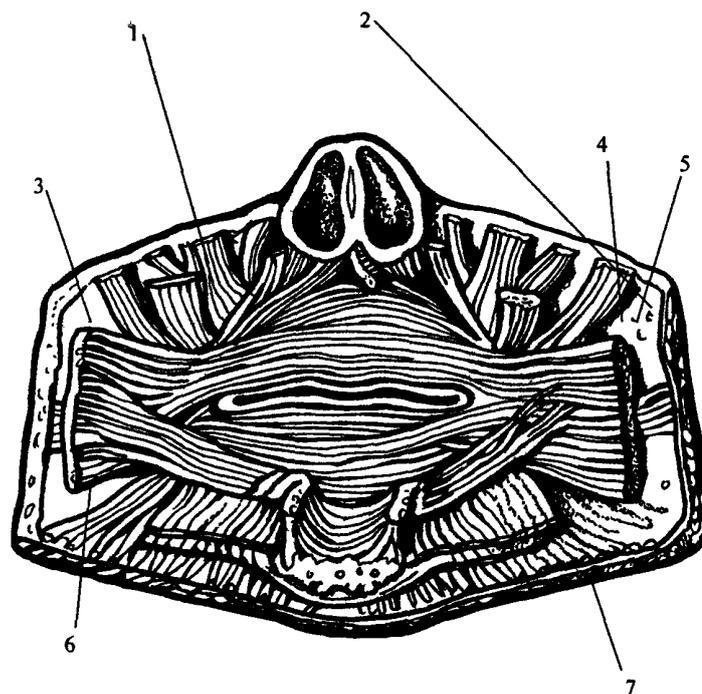
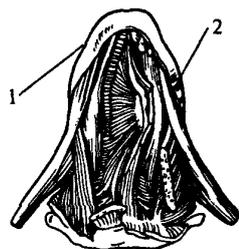


Рис. 15. Мышцы окружности рта:

1. *Круговая мышца рта* — суживает ротовую щель, вытягивает губы вперед;
2. *Большая скуловая мышца* — тянет угол рта вверх и кнаружи;
3. *Малая скуловая мышца; мышца, поднимающая верхнюю губу, и мышца, поднимающая верхнюю губу и крыло носа*, — поднимают верхнюю губу и подтягивают крыло носа;
4. *Мышца, поднимающая угол рта*, — тянет угол рта вверх;
5. *Мышца смеха* — оттягивает угол рта кнаружи;
6. *Щечная мышца (мышца трубачей)* — оттягивает угол рта в сторону, при двустороннем сокращении растягивает ротовую щель, прижимает внутреннюю поверхность щек к зубам;
7. *Мышца, опускающая угол рта*, — тянет угол рта книзу и кнаружи.



*Рис. 16. Мышцы полости рта
Скелетные мышцы*

1. Шилоязычная мышца — тянет язык, особенно корень его, вверх и назад;
2. Подъязычно-язычная мышца — тянет язык назад и вниз;
3. Подбородочно-язычная мышца — тянет язык вперед и вниз;
4. Хрящезычная мышца — тянет язык назад и вниз.

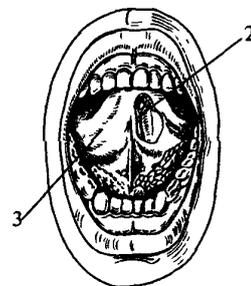
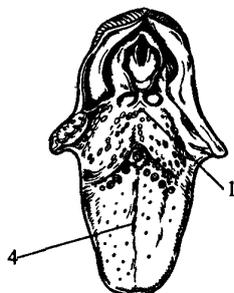


Рис. 17. Собственно мышцы языка:

1. Нижняя продольная мышца — укорачивает язык;
2. Верхняя продольная мышца — укорачивает язык и поднимает его кончик;
3. Поперечная мышца языка — делает язык узким и вытуклым кверху;
4. Вертикальная мышца языка — делает язык плоским.

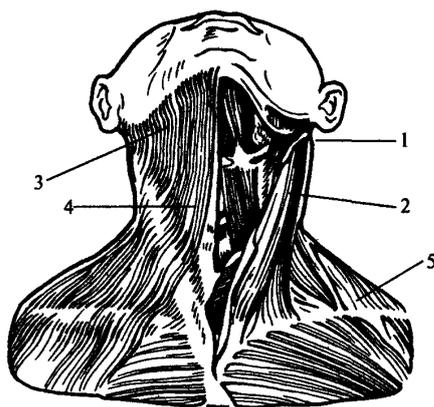


Рис. 18. Мышцы шеи

1. Подкожная мышца шеи - натягивает кожу шеи, опускает нижнюю челюсть и оттягивает угол рта книзу;

2. Грудно-ключично-сосцевидная мышца - при наклоне головы происходит одностороннее сокращение этой мышцы с одновременным поворотом лица в противоположную сторону. При двустороннем сокращении мышцы удерживают голову в вертикальном положении;

3. Надподъязычные мышцы (двубрюшная, шилоподъязычная, челюстно-подъязычная, подбородочно-подъязычная) - образуют дно полости рта и принимают участие в опускании нижней челюсти, а также в движении языка, в том числе его кончика;

4. Подъязычные мышцы (грудинно-подъязычная, щито-подъязычная, лопаточно-подъязычная и др.) - изменяют положение гортани;

5. Трапецевидная мышца - осуществляет движения лопатки, при двустороннем ее сокращении голова отклоняется назад.

4.2. Развитие произносительной стороны речи ребенка в онтогенезе

Усвоение ребенком родного языка происходит в определенной последовательности по мере созревания нервно-мышечного аппарата. В первые месяцы после рождения у ребенка интенсивно развиваются слуховой, зрительный, двигательно-кинестетический анализаторы. В настоящее время доказано, что процесс сенсорного развития, в том числе и восприятия речи, осуществляется с необходимым участием двигательных импульсов. Развитие движений у ребенка рассматривается как фактор стимуляции и подкрепления его лепета.

Ребенок рождается с готовыми к функционированию органами артикуляции. Однако проходит длительный подготовительный период, прежде чем он сможет произносить членораздельные звуки речи.

Первыми звуками ребенка являются крики, которые представляют собой безусловно-рефлекторную реакцию на действие сильных внешних и внутренних раздражителей.

А.Н. Гвоздев описывал крики новорожденных как выдыхания при более или менее раскрытой полости рта, вследствие чего получается звук гласного типа разной степени открытости. Характерным является то, что крик невозможно развить на отдельные составляющие его элементы, выделить в нем те или иные звуки.

Уже в первые месяцы после рождения выявляется взаимосвязь между развитием двигательной и голосовой активности. У детей период гуления (2-6 месяцев) совпадает с активизацией их общей моторики. У ребенка появляются ощупывающие движения, он оказывается в состоянии отводить большой палец, направлять руки к объекту и осуществлять его произвольный захват под контролем зрения. В это время у ребенка появляется «комплекс оживления». Входящие в его состав двигательные и голосовые реакции становятся активной формой общения ребенка с взрослым.

В состоянии эмоционального возбуждения ребенка поток тактильно-кинестетических раздражений от сокращающихся мышц поступает в центральную нервную систему на определенный интервал времени раньше, чем соответствующие аутослуховые и аутозрительные раздражения, что и закладывает тот базальный компонент второй сигнальной системы речи, о котором говорил И.П. Павлов. Те звуковые комплексы из внешней среды, кинестетические эквиваленты которых у ребенка имеются, он не только правильно слышит, но и начинает подражательно воспроизводить.

В этот период ребенок начинает осваивать совокупность гласных, которая начинается с освоения широкого гласного [а], а спустя некоторое время ребенок осваивает систему из трех гласных [а, и, у].

Период лепета (5-9 месяцев) характеризуется дальнейшим совершенствованием моторики ребенка: формируются функции сидения, ползания, захвата предметов и манипулирования ими.

В 5-6 месяцев у ребенка появляются сочетания губных и гласных звуков [бааа, мааа], а также язычных звуков [тааа, лааа], которые затем сменяются цепями из стереотипных сегментов с шумовым началом [тя-тя-тя] и т.п., затем - цепи со стереотипным шумовым началом, но с уже меняющимся вокальным концом [те-тя-те] и т.п., и наконец, появляются (к 1 году) цепи из сегментов с меняющимся шумовым началом [ма-ля, да-ля, па-на, па-на-на, а-ма-на] и т.п. Ребенок овладевает структурой открытого слога, который является основной структурной единицей русской речи.

Многими исследователями отмечается, что в период от 9 до 18 месяцев («период лепетных псевдослов», по определению Винарской) происходит начальный этап речевого развития ребенка. Для этого периода характерно интенсивное формирование артикуляционной моторики и тонких дифференцированных движений рук. Появляется активная манипулятивная деятельность. Ребенок овладевает умением самостоятельно принимать вертикальную позу, постепенно начинает ходить без посторонней поддержки.

Первые слова в фонетическом отношении элементарно просты. Они состоят из одного или двух открытых слогов. В двусложных словах слоги преимущественно одинаковые [ба-ба, ма-ма, би-би] и т.п., что напоминает повторение слогов в лепете. Постепенно ребенок выделяет из слова ударный слог, который характеризуется динамическим напряжением и занимает в большинстве случаев начальную позицию.

Таким образом, доречевой период является подготовительным по отношению к собственно речевой деятельности. Ребенок практикуется в артикуляции отдельных звуков, слогов и слоговых комбинаций, происходит координация слуховых и речедвигательных образов, отрабатываются интонационные структуры родного языка, формируются предпосылки для развития фонематического слуха, без которого невозможно произнесение самого простого слова. Развитие фонетической стороны речи тесно связано с развитием двигательной сферы, с совершенствованием работы

периферического речевого аппарата. Концепция Выготского о зоне ближайшего развития позволяет рассматривать совокупность эмоционально-выразительных коммуникативно-познавательных средств, формирующихся в раннем детском возрасте, как возрастную предпосылку будущего освоения ребенком родного языка.

Постепенно увеличивается количество произносимых звуков. Овладение звуками речи происходит в определенной онтогенетической последовательности: губные раньше, чем язычные, взрывные - раньше, чем щелевые. Это объясняется тем, что произнести звук в момент размыкания органов речи намного проще, чем в течение некоторого времени держать их приближенными друг к другу для образования щели аффрикаты, необходимой для прохода воздушных струй; затем осваиваются аффрикаты и сонорные.

Условно последовательность формирования артикуляционной базы в онтогенезе можно представить следующим образом:

- *к первому году* - появляются смычки органов артикуляции;
- *к полутора годам* - появляется возможность чередовать позиции (смычка - щель);
- *после трех лет* - появляется возможность подъема кончика языка вверх и напряжения спинки языка;
- *к пяти годам* - появляется возможность вибрации кончика языка.

Таким образом, артикуляционная база в онтогенезе постепенно формируется к пяти годам. При условии своевременного формирования фонематического слуха (в норме к 1 г. 7 мес. - 2 годам) у ребенка в норме к пяти годам нормализуется звуковая структура речи.

В качестве основного решающего момента, обеспечивающего возможность вхождения звуков в активную речь, является доступность артикуляционных операций при образовании звука. Так, С.Н. Цейтлин, ссылаясь на А.Н. Гвоздева, говорит о том, что неусвоенность звуков [в, в', ф, ф'] объясняется еще не выработавшимся умением создавать необходимую

для этих звуков щель между верхними зубами и нижней губой. Неспособность поднять кончик языка делает невозможным произнесение твердых звуков [н, д, т, с, з, л]. Механизм вибрации, необходимый для звуков [р, р'] и работа по поднятию передней части языка [ш, ж, щ, ч] также сложны для всех детей.

В основе артикуляции лежит тонкая дифференцированная работа языка и губ. У детей со стертой дизартрией вследствие ограниченной подвижности губ и языка выполнение этих артикуляционных движений вызывает еще большие трудности по сравнению с детьми, имеющими нормальное речевое развитие.

В работе И.Н. Горелова¹ обобщаются как литературные данные, так и собственные наблюдения о ходе развития речевой деятельности. Приводим таблицу, составленную Гореловым.

Интеллект и речь в онтогенезе

Таблица № 3

Возраст	Уровень деятельности	Рецепция речи	Активная речь
Эмбрио-ногенез	Безусловные рефлексы Возможные условные реакции	-	-
1-2 нед.	Безусловные рефлексы Возможные условные реакции	Положительная реакция на интонацию	Начало гуления
К 3 нед.	Нестойкая фиксация зрачка Условные реакции	Реакция на колыбельную песню	Гуление
К 4 нед.	Стойкая фиксация	Реакция на	Интонированное

¹ Горелов И.Н. Проблема функционального базиса речи в онтогенезе. - Челябинск, 1974.

	зрчка Условные реакции	интонацию	гуление
--	---------------------------	-----------	---------

Продолжение табл.

Возраст	Уровень деятельности	Рецепция речи	Активная речь
К 2 мес.	Узнавание матери и бутылочки	Реакция на голоса знакомых	Интонационные эхоталии
К 5 мес.	Стойкое различие цвета и формы Условные реакции со всех афферентных систем. Произвольное адекватное хватание	«Ожидание» обращения. Опережающие реакции на интонацию	Некоторые силлабические фонации
К 6 мес.	Разнообразные манипуляции с игрушками Узнавание всех знакомых. Адекватные эмоциональные реакции	Нестойкие реакции на имя	Лепет. «Императивные фонации»
К 7-8 мес.	Активное различие игрушек. Сочетание игрушек. Познание функции предметов («катание», «нанизывание»)	Понимание некоторых просьб («Дай ручку!») Стойкие реакции на свое имя и имена матери и некоторых знакомых	Лепет. Силлабические эхоталии
К 1 году	Инвариантность свойств предметов	Адекватное понимание 60 слов в	Самостоятельное употребление 26

	Различение по функциональным признакам в отвлечении от других. Игра («Прятки»)	различных простых предложениях в ситуации	слов-предложений. Воспроизведение 45 слов-предложений. С усвоенным значением - 28
--	--	---	---

Окончание табл.

Возраст	Уровень деятельности	Рецепция речи	Активная речь
К 2 годам	Группировка по функции. Выполнение по образцу задач на действие со знакомыми предметами. Аналогия. Обучение сложным играм. Рисование (линии, кружочки)	Адекватное понимание различных простых предложений на базе 470 слов в ситуации. Понимание «ошибок» при слушании сказки (ранее известный текст считается истинным)	Первые предложения Формальное воспроизведение 310 слов. С усвоенным значением - 158
К 3 годам	Группировка предметов по вторичным признакам (цвет, форма). Некоторые сериации и классификации. Планирование последовательных действий. Сложная игра. Рисование предметов	Адекватное понимание распространенных простых предложений на базе 815 слов. Вне ситуации - около 50%	Предложения простые и 3-членные с 805 словами. С усвоенным значением - 610. Вне ситуации - около 400
К 4 годам	Умение обучать	Адекватное	Предложения

	других. Первые трудовые навыки. Готовность всех основных операций	понимание распространенных и сложносочиненных предложений на базе 1730 слов Вне ситуации - 70%	сложносочиненные с 1160 словами. С усвоенным значением - 970. Вне ситуации - 800
К 5-7 годам	Возможность ч школьного обучения, обучаемость интеллектуальным играм. Трудовые умения и навыки	Адекватное понимание сложных с причинно-следственной связью предложений на базе 2650 слов. Вне ситуации - 70%	Предложения сложноподчиненные с 2000 слов. С усвоенным значением - 1280. Вне ситуации - 1000

Гореловым выделены отдельные стадии онтогенеза по интеллектуальному и речевому развитию. Развитие языковых и интеллектуальных способностей проходит несинхронизированно, а с явным опережением интеллектуальных возможностей относительно речевой. Для подтверждения этого положения приводит таблицу, составленную Гореловым.

Интеллектуальные и речевые стадии в онтогенезе

Таблица № 4

Интеллектуальные стадии	Речевые стадии
1. Узнавание и первые дифференциации (3-6 мес).	1. Лепет и первые реакции на собственное имя и имя матери (5-7 мес).
2. Первые направленные предметные действия (7-8 мес).	2. Первые слова-предложения (9-12 мес).
3. Различение предметов по функции (9-12 мес).	3. Первые предложения (к 2 годам).
4. Группировка по функции, действие	4. Первые возможности понимания

по образцу, «беспредметное рисование», игра (самообучение и элементы обучения других) (к 2 годам).	чужой и употребления собственной речи вне ситуации (к 3 годам).
5. Группировка по вторичным признакам. Предметные рисунки. Усложненная игра с активным обучением других (к 3 годам).	5. Беглая речь, словотворчество (к 4 годам).
б. Готовность всех основных операций, первые трудовые навыки, интеллектуальные игры (4-7 лет).	6. Сознательное отношение к правилам языка, исправление ошибок в речи других. Качественный скачок в сфере полисемии слова (к 7 годам).

4.3. Особенности фонетических нарушений у детей со стертой дизартрией

Многие исследователи отмечают, что фонетические нарушения являются распространенными, ведущими в структуре речевого дефекта у детей со стертой дизартрией.

Нарушения произносительной стороны речи, в том числе и звукопроизношения, имеют стойкий характер, сходны по своим проявлениям с другими артикуляционными расстройствами и представляют значительные трудности для дифференциальной диагностики и коррекции.

Вторично из-за нарушений произносительной стороны речи страдает формирование и развитие других сторон речи (фонематической, лексической, грамматической). В школьном периоде эти нарушения затрудняют процесс школьного обучения, вызывая специфические ошибки при письме и чтении.

Нарушения звукопроизносительной стороны речи у детей со стертой формой дизартрии выражаются в искажении, смещении, замене, в пропусках звуков, что сближает ее с дислалией. Но при стертой дизартрии причина и

механизм этих нарушений иные, чем при дислалии. При стертой дизартрии нарушения звукопроизношения и просодических компонентов речи обусловлены органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата (дыхательного, голосового и артикуляционного отделов периферического речевого аппарата). При дислалии¹ нет нарушений иннервации мышц речевого аппарата.

Большинство авторов, изучающих проблему звукопроизношения при стертой дизартрии, указывают, что для всех детей характерно полиморфное нарушение звукопроизношения. Распространенность нарушения произношения различных групп звуков у детей характеризуется определенными особенностями, которые обусловлены сложным взаимодействием речеслухового и речедвигательного анализаторов и акустической близостью звуков.

Механизм звукопроизношения рассматривается с перцептивной и артикуляционной позиций. Перцептивная база - это восприятие фонетических единиц, сличение их с эталонами и дифференциация. Артикуляционная база - это готовность артикуляционного аппарата выполнять тонкие дифференцированные движения, необходимые для произнесения звуков - единиц языковой системы.

Таким образом, в норме ребенок для овладения к пяти годам правильным звукопроизношением должен уметь четко воспринимать и дифференцировать звуки речи на слух, а для правильного их воспроизведения иметь достаточно подготовленную артикуляционную базу:

- уметь выполнять тонкие дифференцированные движения органами артикуляции;
- не иметь патологических симптомов: гипертонуса, гипотонуса, гиперкинезов, девиации и других неврологических симптомов.

Нарушения, возникающие при артикуляции звуков, не позволяют формироваться четким и правильным кинестезиям, необходимым при

¹ Дислалия - нарушения звукопроизношения при нормальном слухе и сохраненной иннервации речевого аппарата.

становлении звукопроизношения. Это влечет за собой недоразвитие фонематического слуха, которое, в свою очередь, тормозит процесс формирования правильного произношения звуков у детей со стертой дизартрией. Взаимозависимость этих процессов и является причиной стойких нарушений звукопроизношения у детей со стертой дизартрией.

В исследованиях Л.В. Лопатиной, посвященных изучению звукопроизношения детей со стертой формой дизартрии, приводятся статистические данные. Полиморфные нарушения представлены следующим образом:

- нарушение двух фонетических групп звуков - 16,7%;
- нарушение трех фонетических групп звуков - 43,3%;
- нарушение четырех и свыше фонетических групп звуков - 40%.

Наиболее сохранными являются заднеязычные и звук [j].

Самыми распространенными у дошкольников со стертой дизартрией являются нарушения произношения свистящих звуков. За ними следуют нарушения произношения шипящих звуков. Менее распространенными оказываются нарушения произношения сонор [р] и [л].

Характер нарушений звукопроизношения звуков у детей со стертой дизартрией, по мнению Лопатиной, определяется соотношением акустических и артикуляторных характеристик различных групп звуков. Группы акустически близких звуков усваиваются хуже, чем группы звуков акустически более далеких, хотя и более сложных по артикуляции. Это подтверждает наличием у детей со стертой дизартрией определенных нарушений слухового восприятия речи и фонематического слуха, в связи с чем акустическая близость звуков оказывает отрицательное влияние на усвоение правильного произношения.

Нарушения в произношении звуков проявляются следующим образом:

- нарушения звукопроизношения, характеризующиеся одинаковым видом искажений различных групп звуков (23,3%) (межзубное и боковое произношение различных групп звуков);

- нарушения звукопроизношения, характеризующиеся различным видом искажений звуков (33,3%) (межзубный сигматизм и боковой ротацизм);

- искажение и отсутствие различных групп звуков (33,7%) (межзубный сигматизм и отсутствие звуков [р], [л]);

- искажение и замена различных групп звуков (6,7%) (межзубный сигматизм и замена звука [ч] на звук [т']).

Исследования О.Ю. Федосовой (2005) посвящены изучению особенностей звукопроизношения у детей со стертой дизартрией. Использована определенная система обследования с учетом усложняющегося фонетического контекста. Конкретный звук обследуется в следующей последовательности:

- изолированно;
- в составе слога: СГ, ГС;
- интервокально: ГСГ;
- слоги со стечением согласных: ССГ, ГСС;
- слова, разные по слоговой структуре (13 классов);
- фразы;
- связная речь.

При этом учитывается фонетический контекст, т.е. положение звука в слове: в начале, в конце, в середине слова; сочетаемость с соседними звуками; длина слова (количество слогов), ключевая структура слова, различная частотность слов.

Федосовой были выявлены следующие особенности звукопроизношения у детей со стертой дизартрией. Нарушения звукопроизношения проявляются в зависимости от фонетических условий и носят в ряде случаев непостоянный характер. В зависимости от фонетических условий звук может произноситься по-разному: в одних случаях звук произносится верно, в других искажается или даже заменяется.

Характер произношения зависит от места звука в слове, от длины слова и от слоговой структуры слова, от расширения контекста.

Наиболее благоприятной для верного произношения звуков является сильная (ударная) позиция звука, нахождение его в начале слова, в коротких словах и в словах простой слоговой структуры. И, напротив, качество звука ухудшается в слабой позиции (безударной), при удлинении слова, при усложнении слоговой структуры и расширении контекста.

В ранних исследованиях Гуровец, Маевской указывается на следующие типичные звуковые расстройства при стертой дизартрии:

1. Межзубное произношение переднеязычных звуков [т], [д], [н], [л], [с], [з] сочетается с отсутствием или горловым произношением звука [р].

2. Боковое произношение свистящих, шипящих, звуков [р]-[р'], замена [р]-[р'] на [д]-[д'].

3. Смягчение согласных звуков обусловлено спастическим напряжением средней части спинки языка.

4. Шипящие звуки оформляются в более простом, нижнем произношении и заменяют свистящие звуки.

5. Дефекты озвончения, которые рассматриваются как одно из проявлений голосового расстройства.

Впервые в исследованиях этих авторов описаны случаи голосовых расстройств у детей с легкой степенью дизартрии: голос тихий, хриплый, назализированный.

В исследованиях Федосовой указывается на следующие особенности звукопроизношения у детей со стертой дизартрией:

- *антропофонические* (искажение, пропуски);
- *фонологические* (замена, смешение).

Указанные нарушения звукопроизношения носят непостоянный характер и зависят от фонетических условий. Кроме того, прослеживается корреляционная зависимость этих непостоянных нарушений от

лингвистических факторов: места звука в слове, слоговой структуры слова и других.

Анализируя специальную литературу, Б.Ж. Монделаерс систематизировал симптомы «вербальной диспраксии» (DAS) и предложил следующие диагностические критерии:

- Нестабильный характер ошибок звукопроизношения и ограниченность звукового репертуара.

- Затруднения в произношении звуков, правильно произносимых изолированно, в потоке речи.

- Повышение количества ошибок при: усложнении артикуляции; увеличении длины слова; произношении последовательности звуков; произношении звуков речи со сходными фонетическими характеристиками; малой длительности произнесения звуков и слогов.

- Поиск нужной артикуляции.

- Оглушение звонких согласных из-за позднего включения фонации и нарушенной координации тонких движений артикуляционных органов.

- Нарушение просодических характеристик речи.

В исследовании Карелиной «Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами» отмечается, что общим характерным признаком для этой категории детей является полиморфное нарушение звукопроизношения. Результаты обследования состояния произносительной стороны речи детей «с минимальными дизартрическими расстройствами» отражены на гистограмме.

На гистограмме выделены наиболее типичные нарушения звукопроизношения.



График № 2

Наиболее трудными в произношении для детей со стертой дизартрией оказываются твердые свистящие: [с] - 98%, [з] - 96%. Для свистящих характерно межзубное произношение, реже встречается губно-зубное и призубное произношение. Аналогичные нарушения наблюдаются в группе шипящих: [ш], [ж] - 95%. Иногда шипящие заменяются искаженными свистящими. Среди аффрикат чаще страдает произношение [ц] и составляет 95% от нарушений всей группы аффрикат. Нарушение произношения [ч] - 80%, отмечается реже. Звук [ц] - обычно заменяется на [с'] или искаженное [с], а звук [ч] заменяется на [т'] или искажается, звук [щ] - заменяется на искаженное [ч] или [ш], реже на звук [с']. Сонорные нарушаются следующим образом: среди нарушений произношения звука [л] преобладают нарушения, выражающиеся в искажении звука [л] - 85%: имеет место губно-губной, губно-зубной и межзубный ламбдацизм. Звук [л'] заменяется на [j]. Часто звук [л] отсутствует. Среди расстройств произношения звуков [р]. [р'] - 80% по самым распространенным искажением является велярное произношение. Иногда [р'] заменяется звуком [j]. Заднеязычные [г] - 25% и [к] заменяются на [т] и [д] или отсутствуют. Основным вариантом дефектного произношения твердых переднеязычных [т] и [д] является межзубное произношение, которое сочетается с межзубным произношением свистящих и шипящих. Частый дефект мягких переднеязычных [т'], [д'] - боковое произношение, которое сочетается с боковым сигматизмом. Встречается смягченное

произношение всех согласных, возникающее вследствие спастичного напряжения средней части спинки языка.

Остальные согласные, как правило, остаются относительно сохранными. Твердые звуки у детей со стертой дизартрией нарушаются чаще, чем мягкие. Глухие и звонкие пары звуков в произношении нарушены одинаково, например: если глухой свистящий звук [с] имеет боковое или межзубное произношение, то и его звонкая пара, звук [з], тоже имеет боковое или межзубное произношение.

Нарушения звукопроизношения у детей со стертой дизартрией стабильно и зависит, например, от позиции звука в слове. Наибольшие трудности возникают при позиции звука в середине слова и в безударном слоге. При выраженном нарушении звукопроизношения сохраняется ритмический абрис (рисунок) слова, т.е. число слогов и ударность.

Сложным для детей являются слова со стечением согласных. Чаще в этих случаях выпадает один согласный звук. Вследствие трудностей, возникающих при переключении с одного артикуляционного уклада к другому (кинетическая диспраксия), встречаются случаи нарушения слоговой структуры слова. В исследованиях А.М. Пискунова отмечается, что в одних случаях во время произношения артикуляция осуществляется вяло, без активности и четкости. Двигательный акт не завершается, как бы «замирает» на полпути, тогда звук замещается гласным или паузой.

В других случаях артикуляция неотрегулирована, уклад приблизительно соответствует фонеме, при этом язык может чрезмерно сближаться с твердым небом и отклоняться в сторону, кончик может проходить в межзубную щель, а корень излишне приподниматься к мягкому небу, вследствие чего возникает искажение (шипящие и свистящие сигматизмы, гортанный [р], смягчение) и замены на другие (чаще оппозиционные) звуки.

Недостаточно тонкая дифференцировка артикуляционных движений нижней челюсти, языка, губ ведет к нечеткому звучанию гласных. Так,

например, звук [у] приближается к [о], звук [и] к [э]. Могут быть замены на гласные, близкие по артикуляции [а = о], [о = у], [э = и]. Гласные иногда «смягчаются», произносятся редуцированно (кратко), усредненно.

Согласные нарушаются по-разному, например, при произнесении [т], [д] кончик языка находится между зубами (неравномерность поражения черепно-мозговых нервов), передняя часть спинки языка смыкается с твердым небом.

При спастическом парезе корень языка прикасается к тонически напряженному мягкому небу и язычку, под воздействием воздушной струи язычок вибрирует, тело языка, опущенное на дно полости рта, во время произнесения остается неподвижным, что приводит к искаженному произнесению [р]. Задняя область полости рта сужена приподнятым корнем языка и получается звук, близкий к [и, j, ы, э]; возможны близкие замены на [д, л], отдаленные замены на [в, г, к] (при спастике). Спастические парезы или параличи приводят в основном к дефектам формирования проторных щелевых звуков. Массивный корень языка и его напряжение приводят к заднеязычному (носовому) оттенку при произнесении [л], похожему на [г, х], [н, г]; при интенсивной моторике в органах артикуляции кончик языка может прилегать к твердому небу на значительном участке, получается звук, похожий на мягкий [л'] или французский [L]. При произнесении [с], [з], [ш], [ж] корень языка приподнят к мягкому небу, что приводит к носовому сигматизму (А.М. Пискунов).

При анализе особенностей звукового состава речи выделяют три аспекта, характеризующие механизм отклонения от нормы.

1. *Фонологический аспект.* Характерной для всех детей со стертой дизартрией является следующая особенность: группы акустически близких звуков усваиваются хуже, чем группы акустически более ярких звуков, хотя и более сложных по артикуляции. Этот факт объясняется наличием у данной категории детей определенных нарушений слухового восприятия речи, в связи с чем акустическая близость звуков оказывает отрицательное влияние

на усвоение правильного произношения. Так как акустически близкие звуки нарушаются чаще, чем артикуляционно более сложные, но акустически противоположные, то необходимо перед вызыванием и постановкой звуков добиваться их различения на слух.

2. *Артикуляционный аспект.* Качественный анализ произношения звуков показывает, что нарушения произношения проявляются одновременно в искажении и отсутствии различных групп звуков. Менее распространенными оказываются нарушения звукопроизношения, проявляющиеся одновременно в искажении и замене звуков. Случаев только замен, или искажения звуков не было выявлено. Нарушения звукопроизношения у данной категории детей носят полиморфный характер и проявляются преимущественно в искажении звуков речи, которые обусловлены взаимодействием речеслухового и речедвигательного анализаторов.

3. *Взаимовлияние артикуляционного и фонологического аспектов.* При овладении звукопроизношением сенсорный и моторный компоненты речи образуют единую функциональную систему, в которой слуховые и артикуляционные образы элементов речи находятся в тесной взаимосвязи. В случаях нарушения функции речедвигательного анализатора между сенсорным и моторным компонентом образуются сложные отношения, отличающиеся от существующих в норме. Существование нечетких артикуляционных образов приводит к стиранию граней между слуховыми дифференциальными признаками звуков. Таким образом, создаются необходимые условия для их различения. Речедвигательный анализатор в данном случае играет тормозящую роль в процессе восприятия устной речи, создавая вторичные осложнения в слуховой дифференциации звуков. В свою очередь, отсутствие четкого слухового восприятия и их контроля способствует стойкому сохранению нарушения звукопроизношения в речи. Это объясняет причины нарушения фонематического слуха у детей, а в дальнейшем и появление специфических дисграфических ошибок на письме.

4.4. Обследование звукопроизношения детей со стертой дизартрией

Обследование состояния звукопроизношения проводится по общепринятой в логопедии методике, опубликованной в работах Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Р.Е. Левиной. При изучении состояния звукопроизношения определяется количество нарушенных звуков, какие фонетические группы нарушены, характер нарушения произношения звуков (искажение, отсутствие, замена, смешение) в различных фонетических условиях:

- при изолированном произношении;
- в слогах - прямых, обратных, со стечением согласных;
- в словах (исследуемый звук находится в разных позициях по отношению к началу, концу и середине слова);
- во фразах;
- в спонтанной речи.

При подборе лексического материала соблюдаются следующие требования:

- насыщенность лексического материала заданным звуком;
- разнообразие лексического материала;
- включение слов с оппозиционными звуками;
- включение слов сложной слоговой структуры и звуконаполняемости.

При обследовании звукопроизношения применяются методические приемы отраженного и самостоятельного воспроизведения лексического материала. Детям предлагаются сюжетные и предметные картинки, слоги, слова, предложения, чистоговорки, включающие исследуемые звуки.

Одним из основных требований к лексическому материалу было понимание значения слов, предлагаемых ребенку для воспроизведения при обследовании звукопроизношения.

Предлагаем следующую схему обследования:

- 1) изолированное произнесение;
- 2) в слогах разной структуры (8 модулей);

3) в словах, где звук занимает разные позиции (отраженно и самостоятельно по картинке);

4) в словах разной слоговой структуры (13 классов) (отраженно и самостоятельно по картинке);

5) в предложении (отраженно, по картинке, по вопросам).

1. Обследование возможности изолированного произнесения звука (группа свистящих).

Инструкция: «Повтори за мной звуки».

[с] -

[с'] -

[з] -

[з'] -

[ц] -

Примечание: в нашем примере мы даем обследование свистящих звуков: [с, с', з, з', ц]. Отдельно в той же последовательности обследуются звуки: [ш, э, ч, щ, л, л', р, р', г, г', к, к', х, х', j].

Критерии оценки:

4 балла - правильно произносятся все звуки;

3 балла - нарушается произношение одного звука;

2 балла - нарушается произношение 2-3 звуков;

1 балл - искажаются, заменяются более 3 звуков;

0 баллов - искажаются, заменяются все звуки.

зубы	Зина
коза	вези
цепь	конец

Критерии оценки:

4 балла - все свистящие звуки произносятся верно во всех словах;

3 балла - нарушается произношение одного звука;

2 балла - нарушается произношение 2-3 звуков;

1 балл - искажаются, заменяются более 3 звуков;

0 баллов - искажаются, заменяются все свистящие звуки независимо от места позиции звука в слове.

Инструкция 2: «Назови эти картинки» (без образца).

коса	коза	яйцо
оса	зонт	овца
сад	заяц	птица
сова	язык	цветы
сок	замок	боец
песок	зубы	певец

Критерии оценки:

4 балла - все свистящие звуки произносятся верно во всех словах;

3 балла - нарушается произношение одного звука;

2 балла - нарушается произношение 2-3 звуков;

1 балл - искажаются, заменяются более 3 звуков;

0 баллов - искажаются, заменяются все свистящие звуки, не зависимо от места позиции звука в слове.

4. Обследование возможности произнесения звука в словах разной слоговой структуры

Примечание: учитывая возраст ребенка и его произносительные возможности, проверяют произношение во всех 13 классах слов (по А.К. Марковой).

13 классов слов по А.К. Марковой

1 кл. - двусложные слова с открытыми слогами (МУКА)

2 кл. - трехсложные слова с открытыми слогами (МОЛОКО)

3 кл. - односложные слова (ДОМ, КОТ, ДУБ)

4 кл. - двусложные слова из открытого и закрытого слога (ПЕНАЛ)

5 кл. - двусложные слова со стечением согласных в середине (МЫШКА)

6 кл. - двусложные слова со стечением согласных и закрытым слогом (КОМПОТ)

7 кл. - трехсложные слова с закрытым слогом (ТЕЛЕФОН)

8 кл. - трехсложные слова со стечением согласных (КОНФЕТЫ)

9 кл. - трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом (ПАМЯТНИК)

10 кл. - трехсложные слова с двумя стечениями согласных (МОРКОВКА)

11 кл. - односложные слова со стечением согласных в начале или конце слова (ХЛЕБ, ВОЛК)

12 кл. - двусложные слова с двумя стечениями согласных (КЛЕТКА)

13 кл. - четырехсложные слова из открытых слогов (ЧЕРЕПАХА)

Инструкция 1: «Повтори за мной слова».

Инструкция 2: «Назови эти картинки»,

снеговик гвозди пуговица

гости мозаика кузнецы

пастух Мимоза цветы

уксус незабудка птенцы '

спутник заноза цветник
мосты гнездо ученица

Критерии оценки:

4 балла - все свистящие звуки произносятся верно во всех словах разной слоговой структуры;

3 балла - нарушается произношение одного звука;

2 балла - нарушается произношение 2-3 звуков;

1 балл - искажаются, заменяются более 3 звуков;

0 баллов - искажаются, заменяются все свистящие звуки во всех типах (классах) слоговых структур.

5. Обследование возможности произнесения звука в предложении

Инструкция 1: «Повтори за мной предложения».

На суку спит сова.

У Сони новый самокат.

В саду сухой песок.

Сегодня дома вся семья.

На скамейке сидит Саня.

Зина запускает змея.

Зоя ест изюм.

Зоиною зайку зовут Зазнайка.

Цапля - это птица.

У всех птиц есть птенцы.

Птицы едят гусениц.

В саду цветет акация.

Примечания:

1. Слова, сложные по семантике, включают в лексический материал для обследования после уточнения их значения и наличия этих слов в пассивном и активном словаре ребенка.

2. Ошибки при отраженном повторении, связанные со слабой слухоречевой памятью, в данном обследовании не учитывают.

Критерии оценки:

4 балла - все свистящие звуки произносятся верно во всех предложениях;

3 балла - нарушается произношение одного звука;

2 балла - нарушается произношение 2-3 звуков;

1 балл - искажаются, заменяются более 3 звуков;

0 баллов - искажаются, заменяются все свистящие звуки при произнесении их в предложении.

Инструкция 2: «Составь предложение по картинке».

Предлагаются сюжетные картинки, где изображены предметы, действия, в названиях которых есть звуки, которые мы обследуем (в нашем примере это группа свистящих звуков: [с, с', з, з', ц]).

В саду цветут цветы.

Собака сидит на цепи.

Сова сидит в гнезде.

На скамейке сидит заяц.

Собака ест из миски.

Критерии оценки:

4 балла - все свистящие звуки произносятся верно во всех предложениях;

3 балла - нарушается произношение одного звука;

2 балла - нарушается произношение 2-3 звуков;

1 балл - искажаются, заменяются более 3 звуков;

0 баллов - искажаются, заменяются все свистящие звуки при произнесении их в предложении.

Инструкция 3: «Ответь на вопросы полным ответом».

Кто сидит в будке? (собака)

Что делает певица? (поет песню)

На чем катаются дети зимой? (на санках)

Как назвать детенышей птиц? (птенцы)

Что стоит в вазе? (цветы)

Что нужно взять, чтобы не намочить под дождем? (зонт)

Что такое незабудка? (цветок)

Критерии оценки:

4 балла - все свистящие звуки произносятся верно во всех предложениях:

3 балла - нарушается произношение одного звука;

2 балла - нарушается произношение 2-3 звуков;

1 балл - искажаются, заменяются более 3 звуков;

0 баллов - искажаются, заменяются все свистящие звуки при произнесении их в предложении.

В качестве иллюстрации приводим профиль нарушения группы свистящих звуков у ребенка со стертой дизартрией.

Профиль нарушения группы свистящих звуков у ребенка со стертой дизартрией

График № 3



Параметры обследования звука

1. Изолированно
2. В слоге СГ - открытом
3. В слоге ГС - закрытом
4. В слоге со стечением согласных С CN

Г, где С - обследуемый звук, Г - гласный, а CN - согласный, произносимый правильно (N)

5. В слоге со стечением согласных CN С Г

6. В слоге со стечением согласных Г CN С

7. СГС

8. ГСГ

9. В словах в разной позиции

10. В словах разной слоговой структуры

12. В предложении

Выводы

1. Периферический речевой аппарат иннервируется черепно-мозговыми нервами. Основную роль играют лицевой, тройничный, языкоглоточный, блуждающий, подъязычный нервы.

2. П.К. Анохин решающее значение в формировании автоматизированных двигательных навыков придавал обратной афферентации - кинестезии. Обратная афферентация, сигнализирующая о результатах действия, сопоставляется с программой движений и служит уточнению и контролю траектории движения.

3. Эмоционально-выразительные (голосовые) коммуникативно-познавательные средства, формирующиеся в младенческом периоде, являются предпосылками будущего освоения ребенком родного языка.

4. Артикуляционная база в онтогенезе формируется постепенно и к пяти годам является совершенной.

5. Развитие языковых и интеллектуальных способностей проходит параллельно, но не синхронно. Интеллектуальные возможности опережают языковые.

6. Доречевое развитие в онтогенезе включает: гуканье, гуление, лепет, лепетные слова. Период лепетных псевдослов (по определению Е.Н. Винарской) является начальным этапом речевого развития.

7. Нарушение произносительной стороны у детей со стертой дизартрией является ведущим в структуре речевого дефекта.

8. При стертой дизартрии фонетические нарушения обусловлены органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата (дыхательного, голосового, артикуляционного отделов периферического речевого аппарата).

9. Нарушения звукопроизношения носят полиморфный характер и выражаются в антропофонических (искажение, пропуски) и фонологических (замена, смешение) дефектах.

10. Звукопроизношение может зависеть от фонетического контекста, т.е. от позиции звука в слове, от сложности слоговой структуры слова.

Учебные вопросы и задания

1. Какие нервы иннервируют артикуляционный аппарат?
2. Рассмотрите рисунки, иллюстрирующие раздел физиологических основ формирования речевой функции. Найдите мимические мышцы, мышцы окружности рта и другие.
3. Рассмотрите рисунок, демонстрирующий схематично систему связей речевых центров и регуляции речевой деятельности.
4. Проследите развитие произносительной стороны речи ребенка в онтогенезе, начиная с гуления.
5. К какому возрасту в норме у ребенка формируется звукопроизношение?
6. Проанализируйте таблицу № 3, отражающую ход развития речевой деятельности в онтогенезе.
7. Как проявляются антропофонические и фонологические нарушения у детей со стертой дизартрии?
8. Какие фонетические группы чаще нарушаются у детей со стертой дизартрией?
9. Почему характер звукопроизношения меняется в зависимости от фонетического контекста у детей со стертой дизартрией?
10. Обследуйте звукопроизношение ребенка, постройте график структуры нарушения звукопроизношения, используя балльную систему оценки.

4.5. Развитие фонематического слуха в онтогенезе

Прежде всего необходимо уточнить понятия о фонеме, фонематическом слухе и фонематическом восприятии.

Фонематический слух - это тонкий, систематизированный слух, который позволяет различать и узнавать фонемы родного языка. Он является

частью физиологического слуха, направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами.

Фонематическое восприятие - это умственные действия по выделению и различению фонем, по определению звукового состава слова.

Фонематический слух - осуществляет контроль за непрерывным потоком слогов.

Речевой слух - совместное функционирование фонематического и фонетического слуха, осуществляет не только прием и оценку чужой речи, но и контроль за собственной речью. Речевой слух является стимулом формирования произношения.

Фонематический слух, являясь одним из базовых звеньев речевой деятельности, обеспечивает и другие виды психологической активности ребенка: перцептивную, когнитивную, регулятивную и др. По данным многих авторов, несформированность восприятия занимает одно из первых мест в числе причин, приводящих к речевым нарушениям, к учебной дезадаптации детей дошкольного возраста.

В онтогенезе реакции на звуковые раздражения отмечаются уже у новорожденного ребенка. Они выражаются во вздрагивании всем телом, мигании, в изменении дыхания и пульса. Несколько позднее, на второй неделе, звуковые раздражения начинают вызывать задержку общих движений ребенка, прекращение крика. Все эти реакции носят характер врожденных, т.е. безусловных, рефлексов.

Первые условные рефлексy на звуковые раздражители образуются у детей в конце первого и начале второго месяца жизни. В результате многократного подкрепления звукового сигнала (например, звонка) кормлением ребенок начинает отвечать на этот сигнал сосательными движениями. В это же время он определяет направление звучания, поворачивает голову в сторону источника звука.

Несколько позднее, на третьем и четвертом месяце жизни, ребенок начинает дифференцировать качественно разные звуки (например, звучание

рояля и звон колокольчика) и однородные звуки различной высоты. Основную семантическую нагрузку в возрасте от 3 до 6 месяцев несет интонация. В это время у ребенка развивается способность дифференцировать интонацию и выражать свои переживания (например, приятное или неприятное) с помощью оттенков голоса. В последующие месяцы первого года жизни отмечается дальнейшее развитие слухового анализатора. Ребенок начинает более тонко различать звуки окружающего мира, голоса людей и отвечать на них различным образом. Те слова и фразы, которые ребенок начинает «понимать», воспринимаются им в недостаточно расчлененном виде и мало чем отличаются от прочих звуков, являющихся для малыша сигналами предметов и явлений окружающего мира (лай собаки, звонок будильника и т.п.). Так, ребенок шести-восьми месяцев может уже правильно реагировать на произнесенное кем-либо слово «часы» указыванием на соответствующий предмет. Но при этом такое же действие он выполняет, если произнести не «часы», а похожие по звучанию слоги: «ти-ти» или «ки-ки». Таким образом, ребенок узнает слово по его ритму, общему звуковому облику. Входящие же в состав слова звуки воспринимаются им еще диффузно и потому могут быть заменены другими, акустически сходными звуками. Последующее развитие функции слухового анализатора, связанное с интенсивным формированием у него второй сигнальной системы, характеризуется постепенным переходом от обобщенного восприятия фонетической (звуковой) структуры речи к более дифференцированному. Если в конце первого года ребенок улавливает в речи главным образом интонацию и ритм, то на втором году жизни он начинает более точно дифференцировать звуки речи, звуковой состав слов.

Различение оппозиционных звуков детьми происходит постепенно:

Первоначально ребенок различает наиболее грубо противопоставленные звуки - гласные и согласные, но внутри этих групп наблюдается широкая генерализация: согласные еще вовсе не различаются, а среди гласных выделяется наиболее фонетически мощный и легко

артикулируемый звук [а]; ему противопоставляются все остальные гласные звуки, между собой также не дифференцируемые;

Далее происходит дифференциация «внутри» гласных - [и-у], [э-о], [и-о], [э-у]; позже остальных он начинает различать высокочастотные гласные [и-э], низкочастотные звуки [у-о]; труднее воспринимается звук [ы];

Затем формируются оппозиции «внутри» согласных: определение наличия или отсутствия согласного звука в слове как широко обобщенного звука, последующее различение сонорных - шумных; твердых - мягких; взрывных - фрикативных; глухих - звонких; свистящих - шипящих.

Фонематический слух формируется у детей постепенно, в процессе естественного развития. Ребенок в 7-11 месяцев откликается на слово, но только на его интонационную сторону, а не на предметное значение. Это так называемый период дофонемного развития речи.

К концу первого года жизни слово впервые начинает служить орудием общения, приобретает характер языкового средства, и ребенок начинает реагировать на его звуковую оболочку (фонемы, входящие в его состав).

Далее фонематическое развитие происходит бурно, постоянно опережая артикуляционные возможности ребенка, что и служит основой совершенствования произношения, считает А.Н. Гвоздев. Н.Х. Швачкин отмечает, что уже к концу второго года жизни при понимании речи ребенок пользуется фонематическим восприятием всех звуков родного языка.

Примерно к началу третьего года жизни ребенок приобретает способность различать на слух все звуки речи, и, по мнению известных исследователей речевого слуха детей, фонематический слух ребенка оказывается достаточно сформированным.

Однако развитие фонематического слуха и его совершенствование продолжается и в дошкольном возрасте. Решающим фактором развития фонематического слуха ребенка является развитие его речи в целом в процессе общения с окружающими людьми.

Фонематический слух формируется у ребенка в процессе развития импрессивной речи. Овладение фонематическим слухом предшествует другим формам речевой деятельности - устной речи, письму, чтению, поэтому фонематический слух является основой всей сложной речевой системы.

При восприятии речи ребенок сталкивается с многообразием звучания: фонемы в потоке речи изменчивы. Он слышит множество вариантов звуков, которые, сливаясь в слоговые последовательности, образуют непрерывные компоненты. Ему нужно извлечь из них фонему, при этом отвлекаясь от всех вариантов звучания одной и той же фонемы и опознать ее по тем постоянным различительным признакам, по которым одна фонема (как единица языка) противопоставлена другой. Если ребенок не научится этому, он не сможет отличить одно слово от другого и не сможет узнать его. В процессе развития у ребенка как определенная способность вырабатывается фонематический слух, так как без него, по выражению Н.И. Жинкина, невозможна генерация речи. Фонематический слух осуществляет операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова. Он формируется у ребенка в процессе речевого развития в первую очередь. Развивается и *фонетический слух*, который осуществляет «слежение за непрерывным потоком слогов». Поскольку фонемы реализуются в произносительных вариантах - звуках (аллофонах), важно, чтобы эти звуки произносились нормировано, т.е. в общепринятой, привычной реализации, иначе их трудно опознавать слушающим. Непривычное для данного языка произношение оценивается *фонетическим слухом* как неправильное. *Фонематический и фонетический слух* (они совместно составляют речевой слух) осуществляют не только прием и оценку чужой речи, но и контроль за собственной речью. *Речевой слух* является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения.

В случае, если у ребенка не сформировались акустические образы отдельных звуков, фонемы не различаются по своему звучанию, что

приводит к замене звуков. Артикуляторная база оказывается неполной, поскольку не все необходимые для речи звуки сформировались.

В других случаях у ребенка оказываются сформированными все артикуляционные позиции, но нет умения различать некоторые позиции, т.е. правильно осуществлять выбор звуков. Вследствие этого фонемы смешиваются, одно и то же слово принимает разный звуковой облик. Это явление носит название смешения или взаимозамены звуков (фонем).

Замена и смешение звуков квалифицируются как фонологические или, что то же самое, фонематические дефекты. При нарушении речевого фонематического слуха и фонетического слуха у ребенка возникает нарушение звукопроизношения.

Состояние звукопроизношения этих детей характеризуется следующими особенностями:

1. Отсутствие в речи тех или иных звуков и замена звуков. Сложные по артикуляции звуки заменяются простыми по артикуляции, например; вместо [с], [ш] - [ф], вместо [р], [л] - [л'], [й]; свистящие и шипящие заменяются звуками [т], [т'], [д], [д']. Отсутствие звука или замена его другим по артикуляционному признаку создает условия для смешения соответствующих фонем. При смешении звуков, близких артикуляционно или акустически, у ребенка формируется артикулема, но сам процесс фонемообразования не заканчивается. Трудности различения близких звуков, принадлежащих разным фонетическим группам, приводят к их смешению при чтении и на письме. Количество неправильно употребляемых в речи звуков может достигать большого числа - до 16-20. Чаще всего оказываются не сформированными свистящие и шипящие ([с], [с'], [ч], [з'], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ]); [т'] и [д']; звуки [л], [р], [р']; звонкие замещаются парными глухими; недостаточно противопоставлены пары мягких и твердых звуков; отсутствует согласный [й]; гласный [ы].

2. Замена группы звуков диффузной артикуляцией. Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний,

неотчетливый звук, вместо [ш] и [с] - мягкий звук [ш], вместо [ч] и [т] - нечто вроде смягченного [ч].

Причинами таких замен является недостаточная сформированность фонематического слуха или его нарушения. Такие нарушения, где одна фонема заменяется другой, что ведет к искажению смысла слова, называют фонематическими.

3. Нестойкое употребление звуков в речи. Некоторые звуки по инструкции изолированно ребенок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются другими. Иногда ребенок одно и то же слово в разном контексте при повторении произносит различно. Бывает, что у ребенка звуки одной фонетической группы заменяются, звуки другой - искажаются. Такие нарушения называются фонетико-фонематическими.

4. Искаженное произношение одного или нескольких звуков. Ребенок может искаженно произносить 2-4 звука или говорить без дефектов, а на слух не различать большее число звуков из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может иногда маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов.

Причиной искаженного произношения звуков обычно является недостаточная сформированность артикуляционной моторики или ее нарушения. Это относится к фонематическим нарушениям.

В результате исследований и сопоставлений функций звуков, различных по своим физико-акустическим свойствам, установлено, что некоторые признаки звуков несут функцию различения слов.

Обеспечивая речевое общение, звуки речи приобретают социальную функцию. Ставя на первый план в звуковой стороне речи те качества, которые имеют социальную значимость, специалисты в области языкознания разработали учение о фонемах, задача которого - разрешение вопроса о том, что такое простейшие, основные единицы звуковой стороны речи. В результате изучения звуковой стороны речи выяснилось, что в физическом отношении звуки нашей речи многочисленны и необычайно разнообразны.

Были определены следующие аспекты изучения звуков: 1) физический, рассматривающий физические свойства звуков речи - состав входящих в них тонов и шумов; 2) физиологический, изучающий работу органов человеческого организма, участвующих в произношении звуков; 3) социальный, изучающий звуки речи по их значению для целей общения.

На первый план при рассмотрении данного вопроса выступает социальный аспект. Для обозначения звука речи в социальном аспекте вводится термин «фонема».

Фонемы определенного языка образует систему. Они находятся в соотношении друг с другом, каждая фонема со всеми своими оттенками противопоставлена всем другим на основе присущих ей акустических отличий, на слух улавливаемых говорящими.

Способность фонем дифференцировать слова особенно наглядна при сравнении слов, которые различаются только одним звуком, например, слова [был] - [пыл] - [мыл] - [тыл] - [рыл] показывают, что звуки [б], [п], [м], [т], [р] являются в русском языке разными фонемами. Различение слов [кон] - [конь], [вес] - [весь], [пыл] - [пыль], [удар] - [ударь] свидетельствуют о том, что твердые фонемы [н], [с], [л], [р] в русском языке противопоставляются мягким фонемам [н], [с], [л], [р]. Те и другие являются разными фонемами, различение которых для говорящих обязательно, иначе многие слова окажутся неразличимыми в произношении, что будет затруднять понимание речи.

Гвоздев указывает на то, что «фонемы, служа для различения значимых единиц, сами по себе не являются носителями значений». Фонема - это звук, являющийся минимальной единицей языка и выступающий в смыслоразличительной функции.

В 60-х годах XX века использовали термин «звуковой анализ» и выделяли следующие его виды: естественный звуковой анализ и искусственный звуковой анализ.

Естественный (сенсорно-перцептивный) звуковой анализ обслуживает устную речь, с его помощью осуществляется смысловоразличительная функция.

Искусственный (интеллектуальный) звуковой анализ спонтанно не формируется, им дети овладевают в ходе целенаправленного обучения. Этот вид звукового анализа обслуживает письменную речь человека. В процессе интеллектуального звукового анализа осуществляются три основные интеллектуальные операции: 1) определение наличия или отсутствия звуков в слове, 2) местоположение звуков в слове, 3) определение линейной последовательности и количества звуков в слове.

Д.Б. Эльконин предложил ввести для обозначения этих двух видов звукового анализа новые различные термины - «фонематический слух» и «фонематическое восприятие». Естественный звуковой анализ стали обозначать термином «фонематический слух». Искусственный звуковой анализ стали обозначать термином «фонематическое восприятие».

М.Е. Хватцев определяет фонематический слух как «способность воспринимать звуки нашей речи как смысловые единицы, которая является основным качеством человеческого слуха». Только при наличии фонематического слуха возможно четкое восприятие звуков речи и смысла отдельных слов.

Таким образом: фонематический слух является особым видом физического слуха человека, позволяющим слышать и дифференцировать фонемы родного языка. Фонематическое восприятие есть анализ звукового состава слова.

У детей с нарушениями произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками.

Уровень развития фонематического слуха детей влияет на овладение звуковым анализом. Степень недоразвития фонематического слуха может быть различна. Можно выделить следующие его уровни:

1. Первичный уровень. Фонематический слух нарушен первично. Предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень действий звукового анализа сформированы недостаточно.

2. Вторичный уровень. Фонематический слух нарушен вторично. Наблюдаются нарушения речевых кинестезии вследствие нарушения моторики органов артикуляции или анатомических дефектов органов речи. Нарушено нормальное слухопроизносительное взаимодействие: важнейший механизм развития произношения.

Рассматривая особенности фонетико-фонематических расстройств у детей со стертой дизартрией, необходимо уточнить понятия «фонематический слух» и «фонематическое восприятие». В психологии, лингвистике, дефектологии, педагогике существуют различные определения этих понятий.

В логопедическом и психологическом словарях термин «фонематический слух» определяется как способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, то есть слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. К пониманию сформированности фонематического слуха исследователи речевого развития подходят по-разному, но все они сходятся во мнении, что уже к двум годам «первичный» фонематический слух становится основой речевого развития дошкольников.

А.Р. Лурия рассматривает фонематический слух как способность к обобщению в отдельные группы различных звучаний, используя существенные признаки звуков и игнорируя случайные.

Т.Б. Филичева, Т.В. Туманов рассматривают фонематический слух как способность ребенка к практическим обобщениям понятий о звуковом и морфологическом составе слова.

По мнению Л.Е. Журовой и Д.Б. Эльконина, фонематическое восприятие у детей формируется в процессе специального обучения как результат более высоких форм речевого слуха. Под термином «фонематическое восприятие» подразумевается специальное действие по

выделению звуков языка и установлению звуковой структуры слова как его единицы.

Фонематическое восприятие, по мнению А.М. Бородич, представляет собой развитие аналитической деятельности в области собственной речи ребенка (умение анализировать речь, разлагая ее на составляющие элементы). Другими словами, под фонематическим восприятием понимается «умение выделять в речи предложение, в предложении слова и в словах звуки».

М.Г. Генинг и Н.А. Герман видят в фонематическом восприятии способность ребенка воспринимать на слух и точно дифференцировать звуки речи, особенно акустически близкие. Рассматривая фонематическое восприятие как способность, а не умение, исследователи тем самым отождествляют его с фонематическим слухом.

Таким образом, большинство авторов характеризует фонематическое восприятие как *специально воспитанное умение* тонко различать фонемы в собственной речи.

Н.Х. Швачкин в своих исследованиях, посвященных изучению становления фонематического слуха у детей, выявил определенные закономерности в развитии фонематического слуха у детей и определил двенадцать генетических рядов формирования фонематического развития ребенка.

Двенадцать фонематических (генетических) рядов:

- 1-й - различение гласных;
- 2-й - различение наличия согласных;
- 3-й - различение сонорных и артикулируемых шумных;
- 4-й - различение твердых и мягких согласных;
- 5-й - различение сонорных согласных;
- 6-й - различение сонорных и неартикулируемых шумных;
- 7-й - различение губных и язычных;
- 8-й - различение взрывных и придумных;

9-й - различие передне- и заднеязычных;

10-й - различие глухих и звонких;

11-й - различие шипящих и свистящих;

12-й - различие плавных и среднеязычного [j].

Фонематический слух развивается в связи с развитием семантики речи ребенка.

Приводим описание последовательности фонематического развития речи ребенка, обобщенно представленные в таблице¹.

Общая схема фонематического развития (Н.Х. Швачкин)

Таблица № 5

Последовательность развития				Фонематические различия
Стадия	Степень	Ряд	Этап	
Первая (различение гласных)	первая (различение гласных)	первый (различение гласных)	первый второй третий	различение [а] и других гласных различение [и - у], [э - о], [и - о], [э - у] различение [и - э], [у - о]
Вторая (различение согласных)	вторая предварительная (различение наличия согласных)	второй	-	различение наличия согласных: фонема = согласная - нуль - фонема ([бок - ок], [вэк - эк], [дик - ик])

¹ Таблица заимствована из Хрестоматии по возрастной психолингвистике (Возрастная психолингвистика // Хрестоматия. Сост. К.Ф. Седов. - М., 2004).

	третья (различение е сонорных и артикулируемых шумных)	третий		различение сонорных и артикулируемых шумных: [м - б], [р - д], [н - г], [ж - в]
--	--	--------	--	--

Продолжение таблицы

Последовательность развития				Фонематические различия
Стадия	Степень	Ряд	Этап	
	четвертая (различение твердых и мягких согласных)	четвертый	-	различение твердых и мягких согласных: [н - н'], [м - м'], [б - б'], [д - д], [в - в'], [з - з'], [л - л'], [р - р']
	пятая (различение сонорных)	пятый (различение сонорных)	первый второй третий	различение назальных и плавных + [j]: [м - л], [м - р], [н - л], [н - р], [н - j], [м - j] различение назальных: [м-н] различение плавных: [л - р]
	шестая (различение шумных)	шестой	-	различение сонорных и неартикулируемых шумных: [м - з], [л - х], [н - ж]
		седьмой	-	различение губных и язычных: [б - д], [б - г], [в - з], [ф - х]
		восьмой	-	различение взрывных и придумных: [б - в], [д - з], [к - х], [д - ж]

		девятый	-	различение передне- и заднеязычных: [д - г], [с - х], [ш - х]
		десятый	-	различение глухих и звонких: [п - б], [т - д], [к - г], [ф - в], [с - з], [ш - ж]
		одиннадцатый	-	различение шипящих и свистящих: [с - з], [ш - ж]
		двенадцатый	-	различение плавных и [j]: [р - j], [л - j]

В онтогенезе развитие и становление фонетической и фонематической сторон речи происходит постепенно. В овладении речью главная роль принадлежит фонематическому слуху.

Р.Е. Левина предлагает следующую периодизацию в формировании фонематического развития:

1 этап - дофонематическая стадия развития, когда отсутствует дифференциация звуков;

2 этап - начальная стадия дифференциации фонем;

3 этап - завершающая стадия дифференциации фонем;

4 этап - появляется готовность к элементарному звуковому анализу;

5 этап - возможность осуществлять тонкую дифференциацию фонем и проводить операции звукового анализа.

Если первые три этапа у ребенка в норме реализуются в раннем возрасте, то последние два этапа ребенок проходит в старшем дошкольном возрасте, в процессе активного содействия со стороны взрослого.

4.6. Особенности формирования фонематического слуха у детей со стертой дизартрией

Процесс овладения правильным звукопроизношением осуществляется на основе тесного взаимодействия сенсорных и моторных функций, обеспечивающих единство речевой системы. С одной стороны, правильное

усвоение звуковой стороны речи во многом определяется развитием перцептивного и фонематического уровня восприятия. С другой стороны, в ходе развития речи слуховой анализатор испытывает влияние со стороны речедвигательного: ребенок слышит и воспринимает звуки в соответствии с тем, как он их произносит. Звуки, которые ребенок правильно произносит, лучше различаются на слух, и наоборот.

Таким образом, для правильного формирования звуковой стороны речи ребенок должен иметь не только подготовленный к этому артикуляторный аппарат, но и уметь хорошо слышать и различать правильно и неправильно произносимые звуки в своей и чужой речи.

Нарушения в формировании фонематического слуха у детей со стертой дизартрией могут носить вторичный характер. Такого рода нарушения наблюдаются при патологии речевых кинестезий, имеющих место при двигательных поражениях органов речи, нарушение фонематического слуха вторичного характера проявляется у детей со стертой дизартрией, причем степень ее выраженности зависит от степени выраженности самой дизартрии. Дети плохо выполняют упражнения по различению слов, близких по своему звучанию (на материале картинок), по подбору картинок на заданный звук, по узнаванию слогов и т.д.

У детей со стертой дизартрией из-за наличия патологической симптоматики в артикуляционном аппарате (гипертонус, гипотонус, девиация, гиперкинезы, гиперсаливация и др.) нарушается моторика органов артикуляции, ухудшается качество артикуляторных движений. Эта моторная недостаточность оказывает отрицательное влияние на формирование фонематического слуха. Нарушения этого первого звена препятствуют полноценному усвоению в процессе обучения умственных операций, составляющих фонематическое восприятие. В связи с этим не формируются фонематические представления, умения и навыки осуществлять фонематический анализ в умственном плане. Таким образом, нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным аппаратом ведет к

недостаточному овладению звуковым составом слова, а это, в свою очередь, отражается на процессах овладения письмом и чтением.

Нарушение четкости артикулирования во время речи, невнятная в целом речь детей со стертой дизартрией не позволяет формироваться четкому слуховому восприятию. Часто дети не контролируют свое звукопроизношение. Нарушения кинестетического контроля и слуховой дифференциации является причиной стойких нарушений фонетической и просодической стороны речи.

Наши исследования, посвященные изучению состояния фонематического слуха у детей со стертой дизартрией, показали, что у некоторых детей трудности начинаются уже на I ступени, т.е. при дифференциации неречевых звуков. Дифференциация неречевых звуков свидетельствует о состоянии слухового внимания и является предпосылкой формирования фонематического слуха. Интересным наблюдением являются данные анамнеза. Почти у всех детей, испытывавших проблемы с дифференциацией неречевых звуков, в заключении отоларинголога диагностируются аденоидные разрастания (II-III степени). Другим важным наблюдением можно считать то, что знакомые звуки, часто встречающиеся в быту, на занятиях, различаются детьми лучше, чем звуки, воспринимаемые впервые или малознакомые.

У большинства детей при исследовании ритмических способностей при восприятии и при воспроизведении ритмических рядов отмечаются ошибки как при определении количества ударов, так и при передаче ритмического рисунка проб. Из-за неустойчивого слухового внимания некоторые пробы выполняются со второй или даже третьей попытки. При этом ярко выступает моторная неловкость. Некоторым детям задание недоступно. Дети отказываются от задания.

При исследовании различения одинаковых звукокомплексов и слов близких по звуковому составу дети со стертой дизартрией представляют неоднородную группу. Нарушения отмечаются у всех, но проявляются в

разной степени выраженности. Задания, выполненные с ошибками, многими детьми самостоятельно не исправляются. Часто ошибки детьми не замечаются. С трудом выполняются задания по выделению и различению слов близких по звуковому составу. При этом задании требуется хлопнуть в ладоши, если логопед в ряду многих слов произнесет слово ошибочно (*шляпа* - *сляпа* - *хляпа* - *шляпа* и т.п.).

Все дети испытывают выраженные трудности при дифференциации слогов и фонем. Только после нескольких попыток (2-4) детям удается дифференцировать гласный из ряда других гласных звуков. При дифференциации слогов с оппозиционными согласными: звонкие - глухие, твердые - мягкие - все дети оказываются несостоятельными. При исследовании дифференциации слогов и фонем у одной трети детей выявлены нарушения слухоречевой памяти.

Трудности возникают не только при дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, но и при различении более контрастных звуков.

У некоторых детей со стертой дизартрией основные трудности выявляются только при воспроизведении цепочки слогов (на базе сохранных звуков). Типичные нарушения выражаются в уподоблении второго слога первому, в перестановках слогов в цепочке слогов.

Многие авторы рекомендуют для успешного преодоления фонетических, лексико-грамматических нарушений, для профилактики дисграфии и дислексии проводить опережающее формирование фонематического слуха. Кроме того, хороший фонематический слух поможет детям различать в речи окружающих различные просодические характеристики и позволит успешно преодолевать нарушения просодики.

4.7. Диагностика сформированности фонематического слуха у детей со стертой дизартрией

Предлагаемая система обследования фонематического слуха включает традиционные для логопедической практики приемы для оценки речи детей.

Система носит тестовый характер, процедура ее проведения и система балльной оценки стандартизированы, что позволяет наглядно представлять картину дефекта и определить степень выраженности нарушения фонематического слуха. В дальнейшем система удобна для прослеживания динамики развития фонематического слуха ребенка и эффективности коррекционного воздействия.

С целью более точной квалификации нарушения фонематического слуха полезно определить, какие операции не сформированы у ребенка в большей степени. Балльная оценка результатов в совокупности дает полное представление о картине нарушения и, что особенно важно, позволяет выработать стратегию направленной коррекционной работы.

Система адаптирована для обследования фонематического слуха у детей со стертой дизартрией. Она состоит из ряда проб для обследования предпосылок формирования фонематического слуха и самого фонематического слуха у детей со стертой дизартрией. Перед обследованием восприятия речевых звуков на слух необходимо ознакомиться с результатами исследования физического слуха ребенка.

Система включает следующие пробы.

- 1) узнавание неречевых звуков;
- 2) различение высоты, силы, тембра голоса;
- 3) различение слов, близких по звуковому составу;
- 4) дифференциация слогов;
- 5) дифференциация фонем;
- 6) навыки элементарного звукового анализа.

При исследовании фонематического слуха используются задания, исключающие проговаривание, чтобы трудности звукопроизношения не влияли на качество его выполнения.

1. Узнавание неречевых звуков

Цель: Выявить у детей умение узнавать неречевые звуки.

1. Инструкция: «Слушай внимательно и скажи или покажи, что звучит».

Детям предлагается определить на слух, какой из инструментов звучит: бубен, погремушка, колокольчик.

2. Инструкция: «Внимательно послушай и определи, что звучало».

- гудок автомашины
- звон колокольчика
- переливание воды
- удары в бубен

3. Инструкция: «Скажи или покажи».

- Что шумит?
- Что гудит?
- Кто смеется?
- Что звучит?
- Что шуршит?

Логопед для исследования предлагает игры с музыкальными инструментами, разного вида коробочки (металлическую, пластмассовую, деревянную, стеклянную), при постукивании о которые можно услышать разные звуки; также ребенку показывают знакомые ему предметы (карандаш, ножницы, чашку с водой и пустую чашку, бумагу), и без зрительной опоры ребенку предлагается определить, что он услышит, и рассказать о действиях взрослого как можно полнее.

4. Инструкция: «Я спрячу игрушку, а ты ее будешь искать. Если ты будешь близко, то барабан заиграет громко, если далеко - тихо».

5. Инструкция: «Я закрою зайцев, а ты угадай, у какого зайца играл барабан. У большого зайца барабан играет громко, а у маленького тихо».

6. Инструкция: «Посмотри на игрушки и запомни, как они звучат. Сейчас я закрою их, а ты отгадай, какая игрушка издавала звук».

Критерии оценки:

4 балла - точное выполнение задания

- 3 балла - допускает негрубые ошибки
- 2 балла - выполнил 0,5 задания верно
- 1 балл - более 0,5 задания выполнено неверно
- 0 баллов - отказ или невыполнение задания

2. Различение высоты, силы, тембра голоса

Цель: Исследовать у детей умение различать высоту, силу, тембр голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз.

1. Инструкция: «Отвернись и догадайся, кто из детей тебя позвал».

Ребенка зовут по имени - 4 раза (каждый раз другой человек).

Произносят короткое [ау] - 4 раза (каждый раз другой человек).

2. Инструкция: «Внимательно послушай и угадай, кто так кричит, подними нужную картинку»:

- кошка - котенок; *мяу* (низко) *мяу* (высоко)

- свинья - поросенок; *хрю* (низко) *хрю* (высоко)

- коза - козленок; *мэ* (низко) *мэ* (высоко)

- корова - теленок *му* (низко) *му* (высоко)

Логопед раздает детям картинки с изображениями животных - взрослых и детенышей. Дети, ориентируясь на характер звукоподражания и одновременно на высоту голоса, должны поднять соответствующие картинки. Каждое звукоподражание звучит то низким, то высоким голосом.

3. Инструкция: «Послушай, как мяукают котята, белый близко, а черный далеко». (Логопед за ширмой имитирует голоса.) «Скажи, покажи, какой котенок близко, а какой далеко?»

Мяу (громко) - белый;

Мяу (тихо) - черный.

4. Инструкция: «Послушай, как лает собака и щенок. (Логопед за ширмой имитирует голоса животных.) Покажи, скажи, кто лаял».

Ав (низко) - собака;

Ав (высоко) - щенок.

5. Инструкция: «Послушай и угадай, какой медведь из сказки «Три медведя» говорит». Логопед произносит фразы то очень низким, то средним по высоте, то высоким голосом.

- Кто спал на моей кровати? (низко)

- Кто ел из моей миски? (средне)

- Кто сидел на моем стуле? (высоко)

Критерии оценки:

4 балла - точное выполнение задания

3 балла - допускает негрубые ошибки

2 балла - выполнил 0,5 задания верно

1 балл - более 0,5 задания выполнено неверно

0 баллов - отказ или невыполнение задания.

Эти пробы позволяют определить, насколько ребенок различает одинаковые звукокомплексы, различные по силе голоса, высоте, характеру, тембру и эмоциональной окраске.

3. Различение слов, близких по звуковому составу

Цель: Изучение навыков различения слов близких по звуковому составу.

1. Инструкция: «Если я неправильно назову картинку, хлопни в ладоши, если правильно - не хлопай»:

шляпа, сляпа, шьяпа, фляпа, шляпа;

баман, панан, банан, ваван, баван;

танки, фанки, шанки, танки, сянки;

витанин, митавин, фитамин, витамин;

бумага, тумага, пумага, бумага, бумака, бубака;

альбом, айбом, яньбом, альмом, альном;

птинец, пченец, птенесь, тинеть, птенец, птинеч;

квекта, кветка, клетка, клетта, тлетка

Логопед показывает детям картинку и четко называет изображение. Дети, ориентируясь на картинку, должны опознать образец на слух из ряда искаженных вариантов данного слова.

2. Инструкция: «Покажи, где, например, лук - люк».

(Исследование проводится с использованием картинок на слова-квазиомонимы.)

[п - б, п' - б']: почка - бочка, пашня - башня, порт - борт, пил - бил;

[т - д, т' - д']: тачка - дачка, тоска - доска, подушка - кадушка, тина - Дина;

[к - г, к' - г']: класс - глаз, кора - гора, калька - галька, кит - гид, крот - грот;

[ф - в]: Фаня - Ваня, сова - софа;

[л - в, л' - в']: лоск - воск, лодка - водка, ленок - венок;

[л - и, л' - й]: галка - гайка, стол - стой, галька - гайка; '

[р - л]: рожки - ложки;

[р - л']: роза - лоза, храм - хлам, репка - лепка, марина - малина;

[с - з]: суп - зуб, сайка - заяка, росы - розы, коса - коза;

[с - ц]: свет - цвет, лиса - лица;

[ш - ж]: шар - жар, Луша - лужа;

[ч - щ]: челка - щелка, плач - плащ, дочь - дождь;

[ч - ш]: чурка - Шурка, кочка - кошка;

[ч - т']: челка - телка, печка - Петька, речка - редька;

[с - ш]: каска - кашка, мыс - мышь, ус - уж;

[с - ж]: сук - жук, сыр - жир, усы - уши;

[с - щ]: лес - лещ, плюс - плющ;

[с - ч]: сайка - чайка, нос - ночь;

[з - ж]: роза - рожа, луза - лужа;

[м - м']: Мишка - мышка;

[л - л']: ел - ель, Юля - юла.

Этот прием выявляет выраженные недостатки фонематического слуха.

Примечание: слова, сложные по семантике, используются для обследования только после уточнения их значения и наличия их в пассивной речи. Используются разные способы семантизации:

1. Наглядно-действенный способ - объясняют слова посредством показа изображения предмета или действия.

2. Словесно-контекстный способ - объясняют с помощью синонимов, словосочетаний, в предложениях.

3. Смешанный способ - объясняют с помощью показа изображений и включения этого слова в контекст, доступный возрасту детей.

3. Инструкция: «Одинаковые слова или разные? Объясни их значение».

Тень - день, удочка - уточка, мышка - мишка, коса - коза, дочка - точка, щенок - сынок, рак - лак.

4. Инструкция: «Посмотри на картинки. Я их буду называть, а ты эти картинки раскладывай в том порядке, в котором я их буду называть».

Лексический материал: мак, рак, бак, лак, сок, сук, дом, ком, лом, сом, коза, коса, лужи, лыжи.

5. Инструкция: «Посмотри на картинки у себя на парте и на доске. Ты должен подставить свою картинку к той, название которой звучит похоже».

Предметные картинки: ком, дом, сук, лук, ветка, клетка, каток, платок, горка, корка.

Эти пробы выявляют недостаточность акустического анализа, слабость слухоречевой памяти, а также трудности семантической дифференциации слов.

Критерии оценки:

4 балла - точное выполнение задания

3 балла - допускает негрубые ошибки

2 балла - выполнил 0,5 задания верно

1 балл - более 0,5 задания выполнено неверно

0 баллов - отказ или невыполнение задания.

4. Дифференциация слогов

Цель: Определить способность дифференцировать звуки по противопоставлениям: звонкость - глухость, твердость - мягкость, свистящие - шипящие и т.д.

1. Инструкция: «Покажи кружок, когда услышишь новый слог».

на-на-на-па

ка-ка-га-ка

2. Инструкция: «Послушай слоги и скажи какой лишний».

Лексический материал: на-на-на-па; па-ба-па-па; ка-ка-га-ка.

3. Инструкция: «Слушай внимательно и повторяй за мной слоги как можно точнее». (Логопед произносит слоги, закрывая рот экраном.)

да-та-да

ба-па-ба

га-ка-га

та-да-та

па-ба-па

ка-га-ка

са-ша-са

за-са-за

ца-са-ца

ша-са-ша

са-за-са

са-ца-са

жа-ша-жа

ча-тя-ча

ща-ча-ща

ша-жа-ша

тя-ча-тя

ча-ща-ча

ра-ла-ра

ла-ра-ла

Примечание: 1. Предлагают слоги, в которых используются звуки, правильно произносимые и автоматизированные в речи ребенка.

2. Если ребенку недоступно задание воспроизвести серию из трех слогов или оно вызывает выраженные трудности, что может быть связано со снижением слуховой памяти на ряд, то можно предложить задания, состоящие из двух слогов. Особое внимание следует уделить персеверации, когда ребенок не может переключиться с одного звука на другой.

4. Инструкция: «Когда я назову одинаковые слоги, ты хлопнешь, если разные, то топнешь».

Лексический материал: па-да, па-па, ка-га, га-га, фа-ва.

Критерии оценки:

4 балла - точное выполнение задания

- 3 балла - допускает негрубые ошибки
- 2 балла - выполнил 0,5 задания верно
- 1 балл - более 0,5 задания выполнено неверно
- 0 баллов - отказ или невыполнение задания

5. Дифференциация фонем

Цели: 1. Исследование навыков дифференциации фонем.

2. Проверка готовности к формированию звукового анализа.

I. Инструкция: «Я произнесу звук, а ты подними нужную картинку».

Дети, опираясь на предъявленный образец (поезд гудит - у-у-у, девочка плачет - а-а-а, птичка поет - и-и-и, корова мычит - м-м-м, молоток стучит - т-т-т, ветер воет - в-в-в и т.д.) должны поднять соответствующие картинки, которые логопед раздает заранее.

- | | |
|-------------|-------------|
| У - поезд | Т - молоток |
| А - ребенок | В - ветер |
| И - птичка | З - комар |
| М - корова | Э - жук |

2. Инструкция: «Хлопни, когда услышишь звук «А». Логопед произносит группу гласных звуков - [а, о, у, и, ы, а, э].

3. Инструкция: «Подними красный кружок, когда услышишь звук А».

(Зеленый кружок - звук [и], желтый кружок - звук [у].)

Логопед повторяет группу гласных звуков - [а, у, и, ы, а, э, и; а, у, и, у, а, и, и, а, у, и].

4. Инструкция: «Хлопни, когда услышишь звук «м». Логопед произносит группу согласных звуков - [н, п, м, т, к, м, н, к].

5. Инструкция: «Слушай внимательно и повторяй за мной»:

- ао, уа, аи, ио
- аиу, иао, уао, оиы
- аоуи, иоуа, иыоу, аоыу

Это задание позволяет оценить как серийную организацию речевых движений, так и особенности фонематического слуха.

6. Инструкция: «Подними руку, если слышишь звук».

Различение исследуемого звука среди других речевых звуков.

[ш]: [с, ш, ц, ч, ш, щ];

[щ]: [ш, с', щ, ч, ц, щ];

[ц]: [т, с', ц, т', ш, ц];

[ч]: [ч, ш, т', ч, с', ч];

[с]: [с, с', ж, ц, с, ч].

Критерии оценки:

4 балла - точное выполнение задания

3 балла - допускает негрубые ошибки

2 балла - выполнил 0,5 задания верно

1 балл - более 0,5 задания выполнено неверно

0 баллов - отказ или невыполнение задания

6. Навыки элементарного звукового анализа

Цель: Исследование умений и навыков выполнения элементарного звукового анализа.

1. Инструкция: «Положи столько кружков, сколько звуков я произнесла»:

а

ау

иоу

2. Инструкция: «Положи на стол кружок, когда услышишь звук «м» (мычание теленка); положи треугольник, когда услышишь звук «р» (моторчик)»:

мышь, комар, доска, окно, рама, дом, рыба, дрова, стол, шар.

3. Инструкция: «Подними кружок, когда услышишь в слове звук «а», подними квадрат, когда услышишь звук «о», подними треугольник, когда услышишь звук «у»:

Аня, аист, осы, утка, Оля, Инна, улица.

4. Инструкция: «Сколько я назову звуков, столько ты выложишь кружков»:

а, ауи, иуа, ау.

5. Инструкция: «Разложи картинки на две кучки. В одной слова, которые заканчиваются на звук «т», а в другой - на звук «к».

Предметные картинки: веник, танк, рот, зонт, кнут, паук.

6. Инструкция: «Я буду показывать и называть картинку не целиком, а ты будешь произносить это слово целиком».

Предметные картинки: веник, танк, рот, кот, паук, сок, самолет, бегемот.

тан-	ро-
пау-	ко-
вени-	со-
самоле-	бегемо-

7. Инструкция: «Назови первый звук в слове»:

аист	Иван	утка
арбуз	Илья	улитка
альбом	иголка	улица

8. Инструкция: «Придумай 2 слова на звуки: «а, у, и».

9. Инструкция: «Назови первый звук в слове»:

малина	волны	капуста
молоко	вафли	кошка

10. Инструкция: «Назови первый и последний звуки в слове»:

иголка	избушка
улица	осы
ослики	антилопа

Критерии оценки:

4 балла - точное выполнение задания

3 балла - допускает негрубые ошибки

2 балла - выполнил 0,5 задания верно

1 балл - более 0,5 задания выполнено неверно

0 баллов - отказ или невыполнение задания

Примечание:

1. Задания по исследованию навыков элементарного звукового анализа позволяют обследовать более высокую степень, т.е. фонематическое восприятие, которое включает в себя умственные операции по анализу звукового состава слов.

2. В случае необходимости объясняют значения слов, которые используют в лексическом материале, т.е. проводят семантизацию.

Профиль сформированности фонематического слуха у ребенка со стертой дизартрией



График № 4

Выводы

1. Фонематический слух - это способность выделять и различать фонемы родного языка, которая формируется с 6-месячного возраста до 1 г. 7 мес. в норме.
2. Решающим фактором развития фонематического слуха ребенка в норме является развитие его речи в процессе общения с окружающими близкими.
3. Фонетический слух формируется на базе фонематического слуха и осуществляет контроль за слоговыми рядами в речи.
4. Фонематический слух и фонетический слух, взаимодействуя, составляют речевой слух, который отвечает за звукослоговую структуру речи ребенка.
5. Фонематическое восприятие, как умственные операции по звуковому анализу, формируется в процессе специального обучения.
6. В ряде случаев нарушение фонематического слуха у детей со стертой дизартрией носит вторичный характер.
7. Нарушение моторики органов артикуляции отрицательно влияет на формирование фонематического слуха.

8. Нарушения кинестетического контроля и слуховой дифференциации является причиной стойких нарушений фонетической и просодической стороны речи.

9. Нарушения фонематического слуха проявляются в трудностях различения неречевых звуков, квазиомонимов; различении высоты, силы, тембра голоса; дифференциации слогов и фонем.

10. Слова, сложные по семантике, используются для обследования только после уточнения их значения и наличия их в пассивном словаре. В случае необходимости проводят разные способы семантизации.

Учебные вопросы и задания

1. Дайте определение фонематическому слуху.
2. В какие возрастные периоды формируется фонематический слух?
3. В чем отличие фонематического слуха от фонетического слуха?
4. Какие двенадцать генетических рядов определяет Н.Х. Швачкин в фонематическом развитии?
5. Какую периодизацию в формировании фонематического развития предложила Р.Е. Левина?
6. В чем причина вторичного нарушения фонематического слуха у детей со стертой дизартрией?
7. Какими симптомами проявляется нарушение фонематического слуха?
8. Из каких проб состоит система обследования фонематического слуха?
9. Обследуйте ребенка на предмет сформированности у него фонематического слуха.
10. Пользуясь балльной системой оценки, определите количественные показатели и по ним постройте график - профиль состояния фонематического слуха у ребенка.

ГЛАВА V

Особенности звукослоговой структуры речи при стертой дизартрии

5.1. Развитие слоговой структуры слова у детей в онтогенезе

Изучение детской речи имеет огромное значение для ряда научных дисциплин и служит основанием для руководства развитием речи в дошкольном и школьном возрасте, поэтому важно знать, как формируется слоговая структура у детей в онтогенезе.

В логопедии термином «онтогенез речи» принято обозначать весь период формирования речи человека, от первых его речевых актов до того совершенного состояния, при котором родной язык становится полноценным орудием общения и мышления.

Рассмотрим термин «онтогенез» значительно уже, а именно:

- для обозначения того периода динамического развития детской речи, который начинается с появления у ребенка первых слов и продолжается до становления развернутой фразовой речи;

- для изучения тех данных о нарушенном и нормальном процессе усвоения детьми родного языка, которые необходимы для построения коррекционного обучения: первоначального словарного запаса, нарушения слоговой структуры слов, аграмматизм, нарушения звукопроизношения и некоторых других.

Процесс усвоения слоговой структуры слова детьми с нарушениями речи изучен недостаточно. Ряд авторов указывает на необходимость выделения внутри фонетической стороны речи особого процесса усвоения слоговой структуры слова наряду с усвоением отдельных звуков слова.

И.А. Сикорский в своих наблюдениях приводит факты, свидетельствующие о возможности усвоения отдельными детьми преимущественно звуковой или слоговой характеристика речи. В его примерах для детей так называемого звукового направления характерно

ошибочное воспроизведение одного или нескольких звуков слова; дети же так называемого слогового направления схватывают слоговой состав слова, искажая его звуковой состав и используя при этом очень незначительное число звуков. Сведения Сикорского говорят об известной самостоятельности процесса усвоения слоговой структуры слова по отношению к овладению отдельными звуками.

В некоторых работах затрагивается вопрос о факторах, определяющих усвоение структуры слова у детей с нормальным речевым развитием. Так, А.Н. Гвоздев, рассматривая усвоение слогового состава слова, останавливается на особенности слоговой структуры русских слов, заключающейся в том, что сила безударных слогов в ней неодинакова. При овладении слоговой структурой ребенок научается воспроизводить слоги слова в порядке их сравнительной силы; сначала из всего слова передается только ударный слог, затем появляется первый предударный и, наконец, слабые безударные слоги. Опускание слабых безударных слогов препятствует усвоению входящих в них звуков, и поэтому судьба разных звуков и звукосочетаний связана с усвоением слоговой структуры. Сравнительную силу слогов Гвоздев называет «главной причиной, влияющей на сохранение одних слогов в слове и на пропуск других». Как известно, слова состоят из нескольких слогов, имея своим центром ударный слог, характеризуемый наибольшей силой и четкостью произношения, к нему примыкают безударные слоги, обладающие меньшей силой. Для слоговой структуры русских слов характерно, что сила безударных слогов неодинакова: среди них наиболее сильным является первый предударный слог. Эти особенности слоговой структуры слова очень отчетливо сказываются на воспроизведении слов ребенком.

Ребенок не сразу овладевает умением воспроизводить все слоги слова: в течение известного периода наблюдается пропуск (элизия) слогов. Главной причиной, влияющей на сохранение одних слогов в слове и на пропуск других, является их сравнительная сила. Поэтому ударный слог, как правило,

сохраняется. Это особенно отчетливо сказывается в том, как сокращаются ребенком до одного слога двусложные и трехсложные слова.

Т.Г. Егорова, анализируя вопрос о факторах, влияющих на выделение звука из слова, наряду со звуковым окружением называет слоговую и ритмическую структуру: ребенку легче выделять звуки из двусложных слов с открытыми слогами, труднее анализировать слова с одним закрытым слогом и еще труднее со стечением согласных.

Если сравнивать пути усвоения родного языка детьми с нормальной речью и пути становления детской речи при нарушении ее развития, то нельзя не заметить в них определенного сходства: какая бы форма патологии речи (при сохранном интеллекте) ни была присуща ребенку, он не минует в своем развитии тех трех основных периодов, которые выделены А.Н. Гвоздевым в его исследовании «Вопросы изучения детской речи» (1961).

Анализ первых отдельных слов при нормальном и нарушенном развитии речи показывает, что первые 3-5 слов по своему звуковому составу очень близки к словам взрослого: «мама», «папа», «баба», «дай», «ам», «бух». Набор этих слов относительно одинаков у всех детей. Время появления первых слов у детей в норме и условиях патологии также не имеет существенных различий (исключение составляют дети-имбецилы и дети с тяжелыми нарушениями артикуляционного аппарата).

Факты первых словесных проявлений ребенка как в норме, так и в условиях патологии показывают, что лепечущий ребенок первоначально «отбирает» из обращенной к нему речи взрослого те слова, которые доступны его артикулированию. Те звуковые проявления лепечущего ребенка, которые совпадают по звукопроизношению со словами взрослого, закрепляются. Многократно повторенные взрослым, они тем самым становятся для ребенка физиологически сильными и часто повторяющимися словесными раздражителями. Первые речевые реакции связываются с определенным кругом ситуаций или предметами и закрепляются за ними, т.е.

слово формируется в его специфической функции - звуковой единицы (Кольцова, 1973).

Исследователи нормальной детской речи давно заметили, что начинающий говорить ребенок не принимает трудных слов, что при усвоении детьми новых слов легче схватываются такие, как «ам-ам», «би-би», что ребенок вместо труднопроизносимого слова вставляет легкое.

Замечено, что как в норме, так и в патологии имеется момент, когда дети повторяют только определенный набор «своих» слов, которыми активно пользуются в обращении с родителями и другими лицами, но отказываются повторять другие слова, которые им предлагаются, проявляя при этом упорный негативизм. Эти первоначальные слова в своем звуковом оформлении близки к словам взрослых, обращенных к ребенку («мама», «папа», «баба», «да», «мяу» и т.п.). Однако в ходе дальнейшего развития несовершенство моторной координации органов артикуляции заставляет ребенка отказаться от пути точной передачи звукового состава слов и перейти к воспроизведению не звуковых, а ритмико-слоговых и интонационных характеристик вновь усваиваемого словесного материала, например: «тититики» (кирпичики).

Как в норме, так и при нарушении речи имеется целый ряд слов, которые искажаются обеими категориями детей совершенно одинаково: «яба» (яблоко), «мако» (молоко), «пи ко» (пить кофе).

Первые слова детей в онтогенезе и дизонтогенезе речи характеризуются полисемантизмом: одно и то же звукосочетание в различных случаях служит выражением разных значений, и эти значения становятся понятными только благодаря ситуации и интонации.

Чем меньше слов в лексиконе ребенка, тем больший процент составляют слова, правильно произносимые. Чем больше слов в лексиконе ребенка, тем больший процент составляют слова контурные и искаженные, что можно объяснить как физиологической неподготовленностью речевого аппарата ребенка к воспроизведению вновь усваиваемых им трудных слов,

так и переходом на новый уровень речевого подражания, при котором дети стремятся передать длину слова, его «музыкальное строение».

В этот период развития речи как в норме, так и в патологии имеет место элизия (пропуск) слогов, отсутствуют многие артикуляционные уклады, наблюдаются пропуски и замена звуков. Возможности детей в плане звукопроизношения остаются очень ограниченными, однако в норме выступает ярко выраженная способность к передаче акцентно-мелодических контуров слов и особенно к передаче в них ударения.

Укорочение длины слова за счет опускания слогов или одного слога является одним из характерных симптомов, который сохраняется у детей с нарушением речевого развития в течение долгих лет жизни. По мере развития речи этот дефект может постепенно изживаться, но всегда обнаруживает себя, как только ребенок сталкивается с новой для себя сложной звукослоговой и морфологической структурой слова, например «матаней» (милиционер), «весипедник» (велосипедист) и т.п.

Согласно схеме системного развития нормальной детской речи, составленной Н.С. Жуковой по материалам книги А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи», формирование слоговой структуры слов проходит по следующим этапам:

1 год 3 мес. - 1 год 8 мес. - ребенок часто воспроизводит один слог услышанного слова (ударный) или два одинаковых слога: «га-га», «ту-ту»;

1 год 8 мес. - 1 год 10 мес. - воспроизводятся двусложные слова; в трехсложных словах часто опускается один из слогов: «мако» (молоко);

1 год 10 мес. - 2 года 1 мес. - в трехсложных словах иногда все еще опускается слог, чаще предударный: «кусу» (укушу); может сокращаться количество слогов в четырехсложных словах;

2 года 1 мес. - 2 года 3 мес. - в многосложных словах чаще опускаются предударные слоги, иногда приставки: «ципилась» (прицепилась);

2 года 3 мес. - 3 года - слоговая структура нарушается редко, главным образом в малознакомых словах.

В настоящее время в логопедической работе над произношением детей, страдающих общим недоразвитием речи, на первое место выдвигается задача коррекции отдельных звуков. Между тем в самом ходе обучения речи постоянно обнаруживается, что овладение произношением слоговой структуры слова представляет особенно большую трудность и требует специального внимания учителя-логопеда.

Вопросы слога и слогоделения с давних пор интересовали лингвистов.

Слогом принято называть минимальную единицу речевого потока. С точки зрения артикуляции слог определяется как минимальная произносительная единица, то есть такая последовательность речевых движений, которая образуется единым дыхательным толчком, единым импульсом мускульного напряжения (Л.В. Щерба) или в результате одной управляющей команды (Л.А. Чистович и др.). При акустическом подходе слог определяют как волну нарастания и ослабления звучности. При том и другом подходе вершиной слога считается гласный, являющийся слогообразующим элементом, а согласные считаются его периферическими элементами.

Слоги делятся на закрытые (оканчивающиеся на согласный) и открытые (оканчивающиеся на гласный). Наиболее распространенная модель слога в русском языке - согласный + гласный (СГ), т.е. открытый слог. Как отмечает Л.В. Бондарко, речь есть объединение в непрерывную последовательность открытых слогов, каждый из которых может содержать различное количество согласных.

Основной структурной единицей русского языка являются слоги СГ - открытые слоги. Являясь минимальной речевой единицей как в плане перцепции (восприятия), так и плане произношения, слоги обладают пятью перцептивно-артикуляционными признаками, которые называются признаками слогового контраста. Слоговым контраст - это различие согласного и гласного звука в слоге. Все открытые слоги типа (СГ) контрастнее, чем любые слоги типа (ГС).

Согласные и гласные звуки более четко воспринимаются в контрастном слоге (СГ), чем в менее контрастном слоге (ГС). Любой слог может быть охарактеризован числом существующих в нем контрастов. Приводим характеристики этих пяти контрастов, цитируем по книге Е.Н. Винарской и Г.М. Богомазов «Возрастная фонетика»:

1. Контраст по громкости - от минимума на глухом взрывном согласном к максимуму на гласном; ослабление контраста происходит как за счет увеличения громкости согласного (наиболее громкие - сонанты), так и за счет уменьшения громкости гласного (наименее громкие - [и], [ы], [у]).

2. Контрастно формантной структуре - от полного ее отсутствия на глухом взрывном к четкой формантной структуре гласного. Контраст этот ослабляется за счет появления формант в согласных (максимально «формантные» - сонанты) и за счет ослабления некоторых формант в гласных.

3. Контраст по длительности - от мгновенного шума взрывных к длительному звучанию гласных. Контраст исчезает в слогах с любыми другими согласными.

4. Контраст по участию голосовых связок - от глухого согласного к гласному. Контраст исчезает в слогах со звонкими согласными.

5. Контраст по месту образования (локусу), связанный с начальной и конечной частотой второй форманты гласного. Минимальный контраст - в [а]-словах с мягкими согласными, минимальный - в [и]-словах. Контраст ослабляется по мере сближения места образования согласного и гласного. При этом ослабление контраста максимально в заударных слогах: слоги с сонантами или звонкими щелевыми согласными часто бывает невозможно разделить на два элемента, соответствующие согласному и гласному, в результате полного исчезновения контраста между этими элементами.

В норме после трех лет слоговая структура в основном является сформированной, но в ряде случаев нарушения слоговой структуры после трех лет сохраняются и проявляются стойко. Сочетаясь с нарушением

звукопроизношения (физиологические нарушения), с нарушением звуконаполняемости слов, нарушения слоговой структуры часто делают речь непонятной для окружающих. Нарушается ее основная развивающая функция - коммуникативная. В речи такого ребенка отмечаются:

- единичные правильно произносимые слова: «папа», «мама»;
- искаженные в плане слогового состава слова («ма-ко» - молоко);
- лепетные слова - «баба», «бах»;
- интонационные контуры слов («титики» = кирпичи);
- слова - звукокомплексы, носящие коммуникативную функцию, но которые не имеют ничего общего со словами родного языка («тс-тс» = конфета).

Подобные нарушения в формировании слоговой структуры приводят к торможению развития словаря, грамматического строя и к другим проявлениям системного недоразвития речи.

5.2. Особенности слоговой структуры слова у детей со стертой дизартрией

В отечественной литературе наиболее широко представлено исследование слоговой структуры у детей с системными нарушениями речи.

А.К. Маркова определяет слоговую структуру слова как чередование ударных и безударных слогов различной степени сложности. Слоговая структура слова характеризуется четырьмя параметрами: 1) ударностью, 2) количеством слогов, 3) линейной последовательностью слогов, 4) моделью самого слога. Логопед должен знать, как усложняется структура слов, и обследовать тринадцать классов слоговых структур, которые являются наиболее частотными. Цель этого обследования - не только определить те слоговые классы, которые сформированы у ребенка, но и выявить те, которые необходимо сформировать. Логопеду также необходимо определить тип нарушения слоговой структуры слова. Как правило, диапазон данных нарушений широко варьируется: от незначительных трудностей произношения слов сложной слоговой структуры до грубых нарушений.

Нарушения слоговой структуры по-разному видоизменяют слоговой состав слова. Четко выделяются искажения, состоящие в выраженном нарушении слогового состава слова. Слова могут быть деформированы за счет:

1. *Нарушения количества слогов:*

а) *Элизия* - сокращение (пропуск) слогов: «моток» (молоток).

Ребенок не полностью воспроизводит число слогов слова. При сокращении числа слогов могут опускаться слоги в начале слова («на» - луна), в его середине («гуница» - гусеница), слово может недоговариваться до конца («капу» - капуста).

В зависимости от степени недоразвития речи, одни дети сокращают даже двусложное слово до односложного («ка» - каша, «пи» - писал), другие затрудняются лишь на уровне четырехсложных структур, заменяя их трехсложными («пувица» - пуговица).

- опускание словообразующей гласной.

Слоговая структура может сокращаться за счет выпадения лишь слогообразующих гласных, в то время как другой элемент слова - согласный сохраняется («просоник» - поросенок; «сахрница» - сахарница). Данный вид нарушений слоговой структуры встречается реже.

б) *Итерации*

- увеличение числа слогов за счет добавления слогообразующей гласной в том месте, где имеется стечение согласных («тарава» - трава). Такое удлинение структуры слова обусловлено своеобразным расчлененным его произношением, представляющим собой как бы «раскладывание» слова и особенно стечений согласных на составляющие звуки («дирижабил» - дирижабль).

2. *Нарушения последовательности слогов в слове:*

- перестановка слогов в слове («деворе» - дерево);

- перестановка звуков соседних слогов («гебемот» - бегемот). Данные искажения занимают особое место, при них число слогов не нарушается, в то время как слоговой состав претерпевает грубые нарушения.

3. *Искажения структуры отдельного слога:*

- сокращение стечения согласных, превращающее закрытый слог в открытый («капута» - капуста); слог со стечением согласных - в слог без стечения («тул» - стул).

Данный дефект Филичева и Чиркина выделяют как самый распространенный при произнесении слов различной слоговой структуры детьми, страдающими ОНР.

- вставка согласных в слог («лимонт» - лимон).

4. *Антиципации*, т.е. уподобления одного слога другому («пипитан» - капитан; «вевесипед» - велосипед).

5. *Персеверации* (от греческого слова «упорствую»). Это инертное застревание на одном слоге в слове («па-нанама» - панама; «вввалабей» - воробей).

Наиболее опасна персеверация первого слога, т.к. этот вид нарушения слоговой структуры может перерасти в заикание.

6. *Контаминации* - соединения частей двух слов («холодильница» - холодильник, хлебница).

Все перечисленные виды искажений слогового состава слова очень распространены у детей с системными нарушениями речи. Данные нарушения встречаются у детей с недоразвитием речи на разных (в зависимости от уровня развития речи) ступенях слоговой трудности. Задерживающее влияние слоговых искажений на процесс овладения речью усугубляется еще и тем, что они отличаются большой стойкостью. Все эти особенности формирования слоговой структуры слова мешают нормальному развитию устной речи (накоплению словаря, усвоению понятий) и затрудняют общение детей, а также, несомненно, препятствует звуковому анализу и синтезу, следовательно, мешают обучению грамоте.

По типу нарушений слоговой структуры слова можно диагностировать уровень речевого развития. Характеризуя уровни речевого развития, Р.Е. Левина выделяет такие особенности воспроизведения слоговой структуры слова:

Первый уровень - ограниченная способность воспроизведения слоговой структуры слова. В самостоятельной речи детей преобладают одно- и двусложные образования, а в отраженной речи явно заметна тенденция к сокращению повторяемого слова до одного-двух слогов (кубики - «ку»).

Второй уровень - дети могут воспроизводить контур слов любой слоговой структуры, но звуковой состав является диффузным. Наибольшие затруднения вызывает произношение односложных и двусложных слов со стечением согласных в слове. Здесь часто наблюдается выпадение одного из рядом стоящих согласных, а иногда и нескольких звуков (звезда - «визьга»). В ряде случаев происходит укорачивание многосложных структур (милиционер - «аней»).

Третий уровень - полная слоговая структура слов. Лишь в качестве остаточного явления отмечается перестановка звуков, слогов (колбаса - «кобалса»). Нарушение слоговой структуры встречается значительно реже, главным образом при воспроизведении незнакомых слов.

Т.Б. Филичева, характеризуя типы нарушения слоговой структуры у детей *четвертого уровня* речевого развития, отмечает, что такие дети производят на первый взгляд вполне благополучное впечатление. Понимая значение слова, ребенок не удерживает в памяти его фонетический образ. Следствие - искажение звуконаполняемости в разных вариантах: 1) персеверации (библиотекарь - «блиблиотекарь!»), 2) перестановки звуков в слове и слогов (пиджак - «пиждак»), 3) элизии (бегемот - «бимот»), 4) парафазии (мотоциклист - «мотокилист»), 5) в редких случаях - опускание слогов (велосипедист - «велопедист»), 6) добавление звуков и слогов (овощи - «вовощи»).

Филичева отмечает, что данные нарушения касаются слов сложной слоговой структуры. У детей четвертого уровня отсутствуют антиципации и контаминации. Незаконченность формирования звукослоговой структуры, смешение звуков, характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Нарушение слоговой структуры слов сохраняется у детей с речевой патологией на протяжении многих лет, обнаруживается всякий раз, когда ребенок сталкивается с новой звукослоговой структурой.

Говоря о факторах, вызывающих нарушение слоговой структуры слова ряд авторов отмечают, что процесс усвоения слогового состава слова тесно связан с речевым развитием в целом, в частности, с состоянием фонематических (сенсорных) или моторных (артикуляционных) возможностей ребенка.

В случае преобладания в недоразвитии речи нарушений в сфере слухового восприятия у детей преобладают перестановки слогов, добавления числа слогов. Уподобление слогов и сокращение стечений согласных встречаются редко и имеют изменчивый характер (т.е. сокращенный вариант чередуется с несокращенным).

В случае преобладания в недоразвитии речи нарушений в артикуляционной сфере преобладают ошибки следующих видов: сокращение числа слогов, причем в четкой статичной форме, уподобление слогов друг другу и сокращение стечений согласных.

Таким образом, искажения слова зависит не только от уровня речевого недоразвития, но и от его характера. В одних случаях недоразвитие влияет на недостатки овладения слоговым составом слова через отклонения в сенсорной сфере и возникающие вследствие этого трудности в различении слоговых контуров. В других же случаях ввиду несформированности артикуляционной сферы возникают затруднения в воспроизведении слоговых контуров, в слиянии разных слогов в ряду.

А.К. Маркова констатирует, что овладение слоговым составом слова не стоит в прямой зависимости от овладения отдельными звуками. Неумение воспроизвести слоговую структуру слова удерживается дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков. Автор утверждает, что изолированное произнесение звука и произнесение его в составе слова представляют для ребенка с недоразвитием речи задачи разной трудности. Даже при наличии правильного произнесения отдельных звуков (в изолированном положении) слоговая структура слова, состоящая из этих звуков, воспроизводится ребенком искаженно. Причем чем сложнее слоговые структуры, тем многочисленнее искажения звуков, т.е. умение произнести имеющиеся звуки в составе слов, тесно связано с уровнем сложности слоговой структуры. Воспроизведение заданной ребенку слоговой структуры (в отношении числа слогов и ударности) не зависит от дефектности звуков, входящих в нее: если ребенок воспроизводит слоговую структуру из правильно произносимых звуков, то он правильно произносит ее и из дефектных.

У детей со стертой дизартрией отмечается взаимозависимость между нечеткими артикуляционными образами и слуховыми дифференциальными признаками звуков, что приводит к искажению формирования фонематического слуха. Недостаточность фонематического слуха уже в раннем возрасте тормозит созревание фонетического слуха, призванного следить за последовательностью слоговых рядов в речи ребенка. Учитывая моторные трудности, связанные с недостаточной иннервацией мышц речевого аппарата, а также наличие диспраксических расстройств, проявляющиеся в хаотических поисках нужной артикуляции или в трудностях переключения, можно понять причины нарушений слоговой структуры у детей со стертой дизартрией.

В учебном пособии Е.Н. Винарской и Г.М. Богомазова «Возрастная фонетика» (2005 г.) отмечается, что у одних детей раньше формируется ритмическая структура слова, а у других сначала появляются слоги (слова-

корни). Причину этого авторы видят в разной степени созревания кинестетической или слуховой чувствительности. Так, при преимуществе кинестетической чувствительности раньше усваивается ритмическая структура слова. У детей с ведущей слуховой чувствительностью раньше формируются слоговые контрасты. Фонетические слоговые представления и представления фонетических ритмических структур обеспечиваются дифференциацией различной физиологической модальности: кинестетической, акустической, вестибулярной, тактильной и зрительной, что должно учитываться при коррекционной работе с детьми, имеющими расстройства речи.

При исследовании слоговой структуры слов детей со стертой дизартрией анализируются возможности воспроизведения слоговой структуры слов разной структуры по А.К. Марковой. Изучаются возможности воспроизведения слов 13 классов.

Типы слов (по А.К. Марковой)

1 класс - двусложные слова из двух открытых слогов:

лыжи - ваза -бусы -

пила -рама -коза -

2 класс - трехсложные слова из открытых слогов:

собака - береза -

корова - ворона -

курица - сапоги -

3 класс - односложные слова

сыр - лук -

мак - кот -

мяч - рак -

4 класс - двусложные слова с одним закрытым слогом:

петух - пенал -

лимон - щенок -

шалаш - забор -

5 класс - двусложные слова со стечением согласных в середине слова:

кукла - туфли -

шишка - чашка -

лодка - бочка -

6 класс - двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных:

арбуз - чайник -

обруч - поднос -

альбом - медведь -

7 класс - трехсложные слова с закрытым слогом:

барабан - колобок -

самолет - помидор -

телефон - колодец -

8 класс - трехсложные слова со стечением согласных:

яблоко - конфеты -

шахматы - рубашка -

колбаса - бутылка -

9 класс - трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом:

карандаш - виноград -

цыпленок - автобус -

кузнечик - сапожник -

10 класс - трехсложные слова с двумя стечениями согласных:

матрешка - пустышка -

избушка - морковь -

игрушка - расческа -

11 класс - односложные слова со стечением согласных в начале или конце слова:

флаг -слон -

хлеб -тигр -

гриб -лист -

12 класс - двухсложные слова с двумя стечениями согласных:

звезда - спички -

гнезда - блюдец -

свекла - трактор -

13 класс - четырехсложные слова из открытых слогов:

кукуруза - пуговица -

черепаха - Буратино -

ящерица - рукавица -

Кроме слов, входящих в состав 13 классов оценивается произношение и более сложных слов: «кинотеатр», «милиционер», «учительница», «термометр», «аквалангист», «путешественник» и т.п.

Данные изучения слоговой структуры детей со стертой дизартрией показали, что им наиболее доступны слова 1-4 классов слоговой структуры. В норме этот тип слов слоговой структуры формируется к трем годам.

Изолированное произношение слов 5-8 классов слоговой структуры требует повышения самоконтроля и некоторого скандирования, т.е. послогового произнесения. Включение этих слов во фразу ухудшает показатели звукослоговой структуры. Ошибочное воспроизведение слов 9-13 классов наблюдается как при изолированном назывании по картинкам, так и при отраженном повторении за логопедом. Включение же их во фразу обнаруживает многообразие нарушений: пропуски, перестановки и др. Многие дети отказываются от задания и говорят: «Я не могу», т.е. заранее оценивают свои возможности.

Слова же повышенной сложности (за пределами 13 классов) многие дети со стертой дизартрией либо отказываются называть, повторять за логопедом, либо так искажают звукослоговую структуру, что слово становится полностью искаженным. Логопед визуально отмечает трудности в артикуляционной моторике: кинестетические диспраксии, когда ребенок подбирает нужную артикуляцию, или кинетические диспраксии, когда он не может переключиться на следующую артикуляцию. Кроме того, отмечаются

синкинезии, замедленные и напряженные движения органов артикуляции. Большинство детей со стертой дизартрией не могут произносить слова сложной слоговой структуры в предложении, хотя значение этих слов уточняется, проводится определенная работа по семантизации, не только из-за трудностей речедвижений, но в ряде случаев и из-за снижения слуховой памяти на последовательный линейный ряд. Так, практически все дети не справились с заданием повторить предложение:

- На сковороде жарятся котлеты.
- Весело журчат весенние ручьи.
- Учительница учит учеников.

Интересными наблюдениями можно считать выявляющиеся у детей со стертой дизартрией наряду с трудностями воспроизведения слов сложной слоговой структуры и нарушение общеритмических способностей. Дети не могут повторить простой ритмический рисунок: похлопать в ладоши 1, 2, 3 раза, выполнить серию хлопков «1, 2» пауза «1, 2» и т.д. Не могут отхлопать аналогичный ритмический рисунок с разной силой, т.е. сделать акцент согласно образцу, который демонстрирует логопед (1 раз сильно стукнуть, 2 раза тихо).

Нарушения, выявленные при исследовании ритмических способностей детей со стертой дизартрией, коррелируют с их моторной недостаточностью в общей, тонкой, ручной и артикуляционной сфере. Особенность некоторых детей со стертой дизартрией - правильное воспроизведение контура слов первых четырех классов (по Марковой), но выраженный нарушением звуконаполняемости. Правильно повторяя вслед за логопедом три сложных слова, дети нередко искажают их в спонтанной речи, сокращая количество слогов. При правильном воспроизведении контура этих слов отмечаются множественные ошибки при передаче звуконаполняемости слов; перестановки и замена звуков, слогов, уподобление слогов, сокращение при стечении согласных в слове. Наибольшее количество перечисленных ошибок приходится на проговаривание слов 10-13 классов и повышенной слоговой

сложности. Малочастотные слова часто редуцируются. Отмечается ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова. Дети часто искажают слоговую структуру редко употребляемых, но знакомых слов, даже состоящих из правильно произносимых звуков.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что процесс формирования слоговой структуры слова у дошкольников со стертой дизартрией значительно отличается от возрастной нормы. Анализ результатов исследования позволяет определить низкий уровень сформированности ведущих компонентов, значимых для формирования слоговой структуры слова: уровень овладения звукопроизношением, показатели сформированности фонематических процессов, состояние артикуляционной моторики. Высокая степень взаимозависимости определена между состоянием артикуляционной моторики и звукопроизношением, сформированностью слоговой структуры слова и фонематическим слухом.

Изучая нарушения звукопроизношения в зависимости от типов, слогов, О.Ю. Федосова установила, что нарушение звуков нестабильно. Так, произношение свистящих значительно ухудшается в закрытых слогах и при стечении согласных, а шипящих - лишь при стечении согласных. Сонорные резко искажаются в слогах со стечением согласных. Эта особенность должна быть учтена при планировании коррекционной работы в разделе автоматизации звуков. Следует уделять наибольшее внимание при автоматизации свистящих, закреплению их в закрытых слогах и при стечении. При коррекции сонорных звуков наибольшее внимание следует уделять отработке звуков в слоговых упражнениях со стечением согласных. При автоматизации шипящих звуков в разной степени тренируют произнесение поставленного звука в открытом, закрытом, интервокальном положении и чуть больше внимания уделяют слогам со стечением согласных. Усложнение слоговой структуры влечет ухудшение звукопроизношения. Это касается всех фонетических групп.

5.3. Обследование слоговой структуры слов у детей со стертой дизартрией

Серия заданий направлена на выявление характера нарушений слоговой структуры слов у детей со стертой дизартрией. Для обследования слоговой структуры и звуконаполняемости слов подбираются слова с определенными звуками и с разным количеством слогов. Типы слогов варьируются: открытые [СГ], закрытый [ГС], со стечением [ССГ], [ГСС], [СССГ] в начале, середине и в конце слова. Исследуется возможность произнесения слов разной слоговой структуры: односложные, двусложные, со стечением и т.д., последовательно обследуются слова 13 классов по Марковой. Также исследуется возможность воспроизведения ритмического рисунка слов, восприятие и воспроизведение ритмических структур (изолированных ударов, серии простых ударов, серии акцентированных ударов). Детям предлагается назвать предметные картинки, повторить слова отраженно за логопедом, ответить на вопросы.

Кроме того, предлагают повторить ряды слогов, состоящие:

- из разных гласных и согласных, например, «ка - ту - бо»;
- из разных согласных, но одинаковых гласных, например, «ка - га - да»;
- из разных гласных, но одинаковых согласных, например, «та - то - ту»;
- из одинаковых гласных и согласных звуков, но с разным ударением (акцентированные) па - па - па, да - да - да, па - па - па.

В исследование включено отраженное повторение предложений со словами сложной слоговой структуры.

Цель исследования:

1. Выявить те частотные классы слов, слоговая структура которых сохранна в речи ребенка.
2. Выявить те классы слоговой структуры слов, которые грубо нарушены в речи ребенка.

3. Определить тип нарушения слоговой структуры слова.

Виды нарушения слоговой структуры слова - см. п. 5.2.

По характеру нарушения слоговой структуры можно определить уровень ОНР.

1. Исследование сформированности слоговой структуры слов 1-3 классов (по Марковой)

1) Инструкция: «Повтори слова за логопедом».

1 класс - двусложные слова из открытых слогов:

вода

муха зубы

2 класс - трехсложные слова из открытых слогов:

собака

ягоды

молоко

3 класс - односложные слова:

мяч

дом нос

2) Инструкция: «Назови картинки».

1 класс: 2 класс: 3 класс:

лыжи машина кот

мыло лопата лес

пила корова нож

Критерии оценки:

4 балла - четко воспроизводит слоговую структуру всех слов.

3 балла - воспроизводит слоговую структуру правильно, но напряженно, замедленно.

2 балла - произносит замедленно, по слогам, некоторые слова искажает.

1 балл - большинство слов искажает, искажает звуконаполняемость слов.

0 баллов - искажение слоговой структуры слов и при повторе, и при самостоятельном воспроизведении по картинке.

2. Исследование сформированности слоговой структуры слов 4-6 класса (по Марковой)

1) Инструкция: «Повтори слова за логопедом».

4 класс - двусложные слова с закрытым слогом:

веник

утюг

паук

5 класс - двусложные слова со стечением в середине слова:

банка

юбка письмо

6 класс - двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных:

чайник

поднос компот

2) Инструкция: «Назови картинки».

4 класс: 5 класс: 6 класс:

лимон мышка фартук

топор кошка альбом

пенал вилка тетрадь

Критерии оценки:

4 балла - верно повторяет слова и называет картинки.

3 балла - воспроизводит слоговую структуру правильно, но напряженно, замедленно.

2 балла - произносит скандированно, со второй попытки.

1 балл - большинство слов воспроизводит, искажая слоговую структуру.

0 баллов - некоторые слова отказывается повторить и назвать картинки, остальные искажает по структуре и звуконаполняемости.

3. Исследование сформированности слоговой структуры слов 7-9 класса (по Марковой)

1) Инструкция: «Повтори слова за логопедом».

7 класс - трехсложные слова с закрытым слогом:

колобок

помидор

ананас

8 класс - трехсложные слова со стечением согласных:

яблоко

шахматы

ананас

9 класс - трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом:

автобус

кузнечик

осьминог

2) Инструкция: «Назови картинки».

7 класс:

телефон

огурец

самолет

8 класс:

конфеты

рубашка

котлеты

9 класс:

памятник

цыпленок

карандаш

Критерии оценки:

4 балла - верно повторяет слова и называет картинки.

3 балла - воспроизводит слоговую структуру правильно, но с запинками.

2 балла - слоговая структура воспроизводится в замедленном темпе.

1 балл - искажается слоговая структура большинства слов.

0 баллов - отказывается повторить некоторые слова и назвать отдельные картинки.

Воспроизведенная слоговая структура других слов искажена.

4. Исследование сформированности слоговой структуры слов 10-13 классов (по Марковой)

1) Инструкция: «Повтори слова за логопедом».

10 класс - трехсложные слова с двумя стечениями согласных:

матрешка

избушка

игрушка

11 класс - односложные слова со стечением согласных в начале или конце:

слова:

флаг

хлеб

волк

12 класс - двусложные слова с двумя стечениями согласных:

звезда

штанга

гнездо

13 класс - четырехсложные слова из открытых слогов:

пианино

ежевика

кукуруза

2) Инструкция: «Назови картинки».

10 класс:	11 класс:	12 класс:	13 класс:
кисточка	стол	клетка	черепаха
лампочка	стул	краски	гусеница
корзинка	ключ	кнопка	пирамида

Критерии оценки:

4 балла - слоговая структура всех слов 10-13 классов воспроизводится верно.

3 балла - слоговая структура воспроизводится, но звуконаполняемость нарушается.

2 балла - слова воспроизводятся в замедленном темпе, скандировано, по слогам, хуже по картинкам, чем отраженно.

1 балл - искажается слоговая структура по всем классам слов и нарушается звуконаполняемость.

0 баллов - отказ от выполнения задания.

5. Исследование сформированности слоговой структуры слов сложной слоговой структуры

1) Инструкция: «Повтори слова за логопедом».

Примечание 1. Предварительно выясняется понимание значения слов. В случае необходимости уточняется значение слова разными способами семантизации (показ картинки, пояснение через контекст и др.) Если слово отсутствует в пассивном словаре, то это слово снимают из лексического материала обследования.

Примечание 2. Слова, сложные по семантике, подчеркнуты.

скворечник

простокваша

лекарство

троллейбус

телевизор

транспорт

строительство

парикмахерская

2) Инструкция: «Назови картинки».

танкист

сковорода

космонавт

аквалангист

термометр

кинотеатр

милиционер

аквариум

Критерии оценки:

4 балла - слоговая структура всех слов воспроизводится верно.

3 балла - замедленное, скандированное, послоговое воспроизведение слова нарушается.

2 балла - искажает слоговую структуру при назывании картин.

1 балл - искажается слоговая структура более половины всех слов.

0 баллов - грубо искажает слоговую структуру слова как отраженно, так и при самостоятельном назывании по картине. Отказ от выполнения задания.

6. Исследование возможности повторения ряда слогов

1) Инструкция: «Повтори за логопедом». Примечание: предлагают слоги, состоящие из разных гласных и согласных звуков.

ПА - ТУ - КО

ТА - ПУ - БО

ДА - ТУ - ПО

2) Инструкция: «Повтори за логопедом».

Примечание: предлагают слоги, состоящие из разных согласных, но одинаковых гласных звуков.

КА - ГА - ДА

ПО - КО - КО

БУ - ПУ - ГУ

3) Инструкция: «Повтори за логопедом».

Примечание: предлагают слоги, состоящие из разных гласных, но одинаковых согласных звуков.

ПА - ПО - ПУ

БО - БУ - БА

КУ - КА - КО

4) Инструкция: «Повтори за логопедом».

Примечание: предлагают одинаковые слоги, но произносимые с разной силой голоса (т.е. под ударением). ТА - ТА - ТА

ТА - ТА - ТА

ТА - ТА - ТА

Критерии оценки:

4 балла - правильно повторяет все ряды слогов во всех четырех пробах.

3 балла - затруднение только в четвертой пробе на акцентированные слоги.

2 балла - затруднения в 1, 2, 4 пробах.

1 балл - не справляется с пробами, состоящими из трех слогов, но выполняет 1, 2, 3 пробу из двух слогов.

0 баллов - не справляется со всеми пробами. Отказ от выполнения задания.

Примечание: трудности воспроизведения ряда из трех слогов могут быть связаны с недостатками слуховой памяти на линейный ряд. В этом случае предлагается сократить слоговые ряды до двух слогов в ряду.

7. Исследование возможности воспроизведения ритмических структур

1) Инструкция: «Послушай как постучу я, а теперь повтори за мной удары» (! - удар - пауза).

Примечание: ритмический рисунок можно отхлопывать рукой по столу, молоточком по металлофону, по барабану, палочкой, погремушкой, хлопать в ладоши, ударять в бубен и т.п.

! - !

!! - !!

! - !!

!! - !

! - ! - !!

!! - !! - !



Рис. 19

2) Инструкция: «Хлопни в ладоши столько раз, сколько точек на карточке».

Примечание: предварительно предъявляются карточки с разным количеством точек.

3) Инструкция: «Повтори за мной удары как можно точнее».

Отхлопывание ритмического рисунка с разной силой: ! - тихо, ! - громко.

Примечание: лучше проводить исследование воспроизведения ритмических акцентированных структур, используя бубен, металлофон, барабан.

! - !

! - ! - !

! - ! - !

! - !

! - ! - ! - !

Критерии оценки:

4 балла - точное воспроизведение ритмических структур после первого предъявления.

3 балла - правильное воспроизведение после второго предъявления.

2 балла - появление ошибок после второго предъявления.

1 балл - ошибочное воспроизведение после третьего предъявления;

0 баллов - отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения проб.

8. Исследование возможности воспроизведения ритмического рисунка слова ударами

1) Инструкция: «Скажем вместе слово по частям (по слогам) и отхлопаем каждую часть (слог). Скажи, сколько частей (слогов)?»

слова 1 класса

слова 2 класса

Маша лето

молоко ракета

Мыши мыло

машина газета

Мука лапа

лопата котята

Критерии оценки:

4 балла - сопряженно воспроизводит ритмическую структуру слов и правильно производит подсчет количества частей слова (слогов).

3 балла - сопряженно не воспроизводит ритмическую структуру слов 2 класса, но подсчет количества частей (слогов) осуществляет верно, ориентируясь на утрированное отхлопывание логопеда.

2 балла - сопряженно воспроизводит ритмическую структуру слов 1 класса, но подсчета количества частей (слогов) слов не производит.

1 балл - отхлопывает без учета ритмической структуры слов. Количество ударов не соответствует количеству слогов. Количество слогов не определяется.

0 баллов - не включается в сопряженную деятельность. Отказ от выполнения.

2) Инструкция: «Назови картинку, а потом отхлопай слово по частям (слогам)».

слова 1 класса

слова 2 класса

лыжи -

бананы -

часы -

собака -

луна -

корова -

коза -

лисица -

ваза -

береза -

рыба -

кубики -

бусы -

радуга -

муха -

сапоги -

Критерии оценки:

4 балла - ритмическую структуру слов воспроизводит правильно.

3 балла - воспроизводит ритмическую структуру слов не синхронно с произнесением.

2 балла - воспроизводит ритмическую структуру только слов 1 класса.

1 балл - количество ударов не соответствует количеству слогов.

0 баллов - не воспроизводит ритмический рисунок слова после многократных попыток.

9. Исследование возможности произнесения предложений со словами сложной слоговой структуры

Инструкция: «Повтори за логопедом предложения».

Слова, сложные по семантике, поясняются, уточняются. Если слова отсутствуют в пассивном словаре ребенка, то предложения, включающие эти слова, исключаются из материала обследования. Слова, сложные по семантике, в тексте подчеркнуты.

Экскурсовод проводит экскурсию.

Водопроводчик чинит водопровод.

Регулировщик регулирует движение транспорта.

В аквариуме плавают разноцветные рыбки.

Строители работают на строительстве высотного дома.

Волосы подстригают в парикмахерской.

Весело журчат весенние ручьи.

На сковороде жарятся котлеты.

Критерии оценки:

4 балла - слоговая структура слов в предложении воспроизводится правильно.

3 балла - замедленное, скандированное, послоговое воспроизведение слоговой структуры слов.

2 балла - искажает слоговую структуру в 2-3 предложениях после двукратного повторения.

1 балл - искажает слоговую структуру в 4-5 предложениях после двух-трехкратного повторения.

0 баллов - во всех ответах допускает грубые искажения слоговой структуры слов. Отказ от ответов.

10. Исследование слоговой структуры слов при ответах на вопросы

Инструкция: «Послушай и ответь на вопросы».

Слова, сложные по семантике, уточняются, поясняются.

Что жарят на сковороде? (котлеты)

Кто чинит водопровод? (водопроводчик)

Кто проводит экскурсию? (экскурсовод)

Кто регулирует движение транспорта? (регулировщик)

Кто подстригает волосы? (парикмахер)

Как называют водный дом для рыб? (аквариум)

Кто учит учеников? (учительница)

Критерии оценки¹:

4 балла - правильное воспроизведение слоговой структуры слов.

3 балла - замедленное, скандированное воспроизведение слоговой структуры слов.

2 балла - искажает слоговую структуру в 2-3 ответах.

1 балл - искажает слоговую структуру в 4-5 ответах. Допускает ошибки даже после двух- трехкратного повторения.

0 баллов - во всех ответах допускает грубые искажения слоговой структуры слов, либо не отвечает. Отказывается от ответа: «Я так сказать не могу».

В результате исследования слоговой структуры ребенка со стертой дизартрией можно составить профиль развития слоговой структуры ребенка.

Профиль развития слоговой структуры слов ребенка со стертой дизартрией



но не представляет себе значения слова, не имеет данного слова в слоговой структуре слов, знакомых ребенку, если ребенок четко

График № 5

Параметры обследования:

- 1) слоговая структура слов 1-3 классов;¹
- 2) слоговая структура слов 4-6 классов;
- 3) слоговая структура слов 7-9 классов;
- 4) слоговая структура слов 10-13 классов;
- 5) слоговая структура слов повышенной слоговой сложности;
- 6) повторение разного типа слоговых рядов;
- 7) воспроизведение ритмических структур;

¹ 13 классов слов по классификации А.К. Марковой.

8) воспроизведение ритмического рисунка слов;
9) воспроизведение предложений со словами сложной слоговой структуры;

10) воспроизведение слоговой структуры слов при ответах на вопросы.

На графике № 4 видно, что у ребенка затруднения в пробах 4, 5, 6, 9, полная несостоятельность определена в пробах 7, 8. Это говорит о серьезных трудностях в моторной сфере, плохой переключаемости движений. Кроме констатации наличия нарушений слоговой структуры, анализируется качественная сторона. Отмечают, какие классы слов наиболее искажаются, а какие относительно сформированы. Далее отмечают, при каких условиях заметно ухудшается звукозаполняемость. В итоге определяют вид поломок в слоговой структуре.

Если опускается слог («сипед» - велосипед) или редуцируется гласный звук («платенце» - полотенце), то это элизии (усечение).

Если повторяет слоги («бабабушка»), то это персеверации.

Если уподобляет слог другому («пепень» - печенье), то это антиципация.

Если добавляет слогообразующую гласную в месте стечения согласных («тырава» - трава), то это итерация.

Если слоги в слове меняются местами («ракатан» - таракан), то это перестановка слогов.

Если склеиваются слоги из двух слов («трашет» - трактор пашет), то это контаминация.

Такой анализ результатов обследования поможет определить приоритетные направления коррекционной работы по формированию слоговой структуры слов у детей со стертой дизартрией. Так, в нашем примере (график № 4) видно самое слабое звено, связанное с ритмизацией движения и их переключаемостью. Эти данные помогут выбрать оптимальный набор коррекционных мероприятий.

Выводы

1. При овладении слоговой структурой ребенок научается воспроизводить слоги слова в порядке их сравнительной силы; сначала из всего слова передается только ударный слог, затем появляется первый предударный и, наконец, слабые безударные слоги. Опускание слабых безударных слогов препятствует усвоению входящих в них звуков, и поэтому судьба разных звуков и звукосочетаний связана с усвоением слоговой структуры. Сравнительную силу слогов А.Н. Гвоздев называет «главной причиной, влияющей на сохранение одних слогов в слове и на пропуск других».

2. Гвоздев считает, что в передаче ребенком звукового состава слова прежде всего следует рассмотреть усвоение им слоговой структуры слова, т.к. с этим связана судьба разных звуков и сочетаний звуков. Как известно, слова состоят из нескольких слогов, имея своим центром ударный слог, характеризуемый наибольшей силой и четкостью произношения, к нему примыкают безударные слоги, обладающие меньшей силой. Для слоговой структуры русских слов характерно, что сила безударных слогов неодинакова: среди них наиболее сильным является первый предударный слог. Эти особенности слоговой структуры слова очень отчетливо сказываются на воспроизведении слов ребенком.

3. Ребенок не сразу овладевает умением воспроизводить все слоги слова: в течение известного периода наблюдается пропуск (элизия) слогов. Главной причиной, влияющей на сохранение одних слогов в слове и на пропуск других, является их сравнительная сила. Поэтому ударный слог, как правило, сохраняется. Это особенно отчетливо сказывается в том, как сокращаются ребенком до одного слога двусложные и трехсложные слова.

4. А.К. Маркова определяет слоговую структуру слова как чередование ударных и безударных слогов различной степени сложности, предлагает четыре параметра слоговой структуры: ударность, количество слогов, линейная последовательность слогов и модель самого слога.

5. Процесс усвоения слогового состава слова тесно связан с речевым развитием в целом, в частности, с состоянием фонематических и моторных возможностей ребенка.

6. Недостаточность фонематического слуха у детей со стертой дизартрией тормозит созревание фонетического слуха, призванного следить за последовательностью слоговых рядов в речи ребенка.

7. Е.Н. Винарская отмечает, что у детей по-разному даже в норме формируется слоговая структура. Одни дети раньше усваивают ритмическую структуру слова, у других сначала появляются слова-корни.

8. Маркова выделяет тринадцать классов слов разной слоговой структуры.

9. У детей с преобладающей кинестетической чувствительностью раньше усваивается ритмическая структура слова; у детей с ведущей слуховой чувствительностью раньше формируются слоговые контрасты.

10. Характер слоговой структуры слова влияет на звуконаполняемость слова и на особенности звукопро-изношения. Чем сложнее слоговые структуры слов, тем многочисленнее и значительнее виды искажения звуков.

11. Нарушения речевой структуры слов у детей со стертой дизартрией коррелируют с общемоторными и общеритмическими нарушениями.

12. У детей со стертой дизартрией определена высокая степень взаимозависимости между состоянием артикуляционной моторики, звукопроизношением, сформированностью слоговой структуры и фонематическим слухом.

Учебные вопросы и задания

1. Какие этапы формирования слоговой структуры слова определяет А.Н. Гвоздев?

2. Согласно схеме системного развития нормальной детской речи, составленной Н.С. Жуковой по материалам книги А.Н. Гвоздева «Вопросы

изучения детской речи», в каком возрасте в основном формируется слоговая структура слов?

3. Каковы взгляды И.А. Сикорского на процесс формирования слоговой структуры слов в онтогенезе?

4. В чем заключаются нарушения слоговой структуры, определяемые как элизия?

5. Какие типы слогов встречаются в русском языке?

6. Какими параметрами характеризуется слоговая структура слова?

7. Как называется нарушение слоговой структуры слова, проявляющееся в увеличении числа слогов в слове?

8. Как выражается нарушение слоговой структуры слова у детей с ОНР I, II, III, IV уровней развития?

9. Как объясняют Е.Н. Винарская и Г.М. Богомазов тот факт, что встречаются две категории детей в норме: у первой - формируется раньше ритмическая структура слова («титити» - кирпичи), у другой - сначала появляются слова-корни («ки» - кирпичи)?

10. Составьте альбом для обследования 13 классов слов, подобрав к каждому классу слов соответствующие картинки,

11. Обследуйте слоговую структуру слов у ребенка-дошкольника.

12. Составьте график - профиль сформированности слоговой структуры слова. Проанализируйте допущенные ребенком ошибки.

ГЛАВА VI

Особенности лексико-грамматического строя речи при стертой дизартрии

6.1. Лексическое развитие ребенка в онтогенезе

Слово - это номинативная единица языка, которая служит названием предмета, его признака и действия. Лексика (от греч. *lexicos* - «словарный, словесный») - это совокупность слов, входящих в состав языка. Словарный запас обозначается термином «лексика».

Лексика русского языка представляет собой не простое множество слов, а систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц одного уровня - лексическую систему. Ни одно слово в языке не существует отдельно, изолированно. Лексические единицы входят в сеть разнообразных и пересекающихся структурно-системных отношений - в семантические поля. Человек в речевом акте оперирует не словами, а семантическими полями, и уже из них он подбирает нужное слово, чтобы с возможной точностью выразить в речи свою мысль.

Наличие в языке одних только слов не обеспечивает никакой коммуникации. Главным условием осознания речи является понимание ее смысла, ее значения. Знание является ключевым моментом процесса речевого общения, восприятия и передачи информации, оно является основой речевого мышления.

Различают ГРАММАТИЧЕСКОЕ значение слова (принадлежность слова к определенному классу, особенности его сочетания, изменения); ЛЕКСИЧЕСКОЕ значение слова, которое определяется как соотнесенность слова с соответствующим понятием, так и его местом в лексической системе языка; ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ значение слова - это обобщенное отражение деятельности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятий, значения или умения как обобщенного образа действия (А.Н. Леонтьев).

Слова выполняют определенные функции:

1. *Номинативная, или дефинитивная, функция* - является средством четкого обозначения, и тогда это простой знак, или средством логического определения - тогда это научный термин.

Слова, взятые вне системы языка в целом, лишь в их отношении к вещам и явлениям действительности служат различными знаками, названиями этих вещей, отраженных в общественном сознании.

2. *Функция обобщения* - как указывал Л.С. Выготский, «слово всегда относится не к одному какому-нибудь отдельному предмету, а к целой группе или целому классу предметов. В силу этого каждое слово представляет собой скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает».

3. *Коммуникативная функция* - связывает с переходом от номинативной функции к семантическим формам самого слова.

Так, вещественное отношение и значение слова могут расходиться. Это особенно ощутимо тогда, когда слово не называет предмет или явление, а образно его характеризует.

Вне зависимости от данного употребления слово присутствует в сознании со всеми своими значениями.

4. *Слово выражает оценку субъекта* - круг экспрессивных оттенков, выражаемых словом, называется экспрессией слова. Она всегда лична, субъективна. Предметно-логическое значение слова окружено особой экспрессией, которая определяется в зависимости от контекста.

Таким образом, слово - это основной элемент языка и речи, обладающий единством лексического, грамматического, психологического значения и выполняющий определенные функции.

Л.С. Выготский отмечал, что развитие значения слова у детей тесно связано с развитием познавательной деятельности и отражает процесс формирования понятий. Он выделил этапы понятийного обобщения. Выготский и Шахнарович доказали, что этим этапам свойственны и определенные уровни овладения семантикой слова. Они выделили три

уровня отражения: образ(представление), псевдопонятие (переходное явление от образца) и понятие.

Усвоение ребенком родного языка начинается с самых первых дней. Около полутора-двух месяцев у ребенка появляются отчетливо артикулируемые звуки, это гуление. К трем месяцам гуление достигает обычно максимума. Его характер и продолжительность зависят от реакции матери. Если она положительно реагирует на издаваемые ребенком звуки, улыбается в ответ, повторяет их, то гуление усиливается, приобретает все более эмоциональный характер. Гуление, не поддерживаемое эмоциональной реакцией матери, постепенно затухает. Это первые диалоги матери и ребенка, первые опыты общения.

Следующая стадия предречевых вокализаций - лепет. Лепетать ребенок начинает в возрасте около полугода. Вначале ребенок произносит один слог, затем появляются цепочки из трех, четырех и более одинаковых слогов. Постепенно слоговые цепочки становятся все более разнообразными, появляется некое подобие интонации. Лепет может представлять собой «предречье». Происходит упражнение голосовых связок, ребенок прислушивается к себе, соизмеряет слуховые и двигательные реакции. '

Переход от лепета к словесной речи - это переход от дознакового общения к знаковому. К этому времени в пассивном словаре ребенка насчитывается примерно 50-70 слов. В активный словарь слово попадает, когда ребенок может начать употреблять его в спонтанной речи, только после короткой, а иногда и достаточно длительной стадии пребывания этого слова в пассивном словаре.

Вначале ребенок пользуется упрощенными и модифицированными в соответствии с его произносительными возможностями звуковым абрисом слова. Имеют значения частность ситуации, в которой это слово должно быть произнесено, и невозможность для ребенка заменить слово, т.е. указать на предмет или определить его жестом. Если такая возможность есть, ребенок

не спешит переходить к словесным знакам. Ведущим мотивом является необходимость номинации явления в процессе общения.

В начальной лексике ребенка преобладают лепетные слова и звукоподражательные комплексы («ав-ав», «ням-ням», «бо-бо», «би-би» и др.). Постепенно дети переходят к нормативным словам. Развитие словаря у ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов языковой системы: фонетико-фонематического и грамматического строя речи. Формирование лексики в онтогенезе обусловлено также развитием представлений ребенка об окружающей действительности. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми.

Первоначально общение с ребенком носит односторонний и эмоциональный характер и вызывает желание ребенка вступить в контакт и выразить свои потребности. Затем общение взрослых стимулирует внимание ребенка к знаковой системе языка с помощью звуковой символики. Ребенок подключается к речевой деятельности сознательно, приобщается к общению с помощью языка. Такое «подключение» происходит, прежде всего, через простейшие формы речи с использованием понятных слов, связанных с определенной, конкретной ситуацией. По мнению А.Р. Лурии, первоначально при формировании предметной соотнесенности на слова большое влияние оказывают побочные, ситуационные факторы, которые в дальнейшем перестают играть роль в этом процессе.

На раннем этапе развития речи на предметную отнесенность слова оказывает влияние ситуация, жест, мимика, интонация; слово имеет диффузное, расширенное значение. В этот период предметная отнесенность и приобретает расплывчатое значение, например, словом «киса» ребенок может назвать и шапку, и шубу, так как они по внешнему виду напоминают мех кошки. Развитие связи между языковыми знаками и действительностью

является центральным процессом при формировании речевой деятельности в онтогенезе.

На начальном этапе овладения языка имя предмета является как бы частью или свойством самого предмета. Л.С. Выготский назвал этот этап развития значения слова «удвоение предмета», а Е.С. Кубрякова называет данный период этапом «прямой референции». На данном этапе значение слова является способом закрепления в сознании ребенка представления об этом предмете.

На первых стадиях знакомства со словом ребенок не может еще усвоить слово в его «взрослом» значении. Отмечается при этом феномен неполного овладения значением слова, так как первоначально ребенок понимает слово как название конкретного предмета, а не как название класса предметов.

В процессе развития значения слов, в основном у детей от 1 до 2,5 лет, отмечается явление сдвинутой референции, или «растяжения» значений слов, «сверхгенерализация». При этом отмечается перенесение значения одного предмета на ряд других, ассоциативно связанных с исходным предметом. Ребенок вычленяет признак знакомого ему предмета и распространяет его название на другой предмет, обладающий тем же признаком. Он использует слово для названия целого ряда предметов, которые имеют один или несколько общих признаков - «форма, размер, движение, материал, звучание, вкусовые качества и др.», а также общее функциональное название предметов.

Л.П. Федоренко выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу:

- нулевой стадией обобщения являются обобщенные имена и названия единичного предмета; в возрасте от одного года до двух лет дети усваивают слова, соотнося название только с конкретным предметом, таким образом, слова являются для них такими же именами собственными, как и имена людей;

- ко второму году жизни ребенок усваивает слова первой степени обобщения, т.е. начинает понимать обобщающие значения наименований однородных предметов, действий, качеств - имен нарицательных;

- в возрасте трех лет дети начинают усваивать слова второй степени обобщения, обобщающие родовые понятия («игрушка», «посуда», «одежда»), передающие обобщенно название предметов, действий, признаков в форме имени существительного («полет», «плавание», «чернота», «краснота»);

- примерно к пяти-шести годам жизни дети усваивают слова, обозначающие родовые понятия, т.е. слова третьей степени обобщения («растение» - «деревья», «травы», «цветы»; «движение» - «бег», «плавание», «полет»; «цвет» - «чернота», «белизна»), которые являются более высоким уровнем обобщения для слов второй степени обобщения.

Обогащение жизненного опыта ребенка, усложнение его деятельности и развития общения с окружающими людьми приводит к постепенному количественному росту словаря. В литературе отмечаются некоторые расхождения в отношении абсолютного состава словаря и его прироста, так как существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условия их жизни и воспитания.

По данным Е.А. Аркина, рост словаря характеризуется следующими количественными особенностями: 1 год - 9 слов, 1 год 6 мес. - 39 слов, 2 года - 300 слов, 3 года 6 мес. - 1110, 4 года - 1926, 6 лет - 4000.

По данным В. Штерна, к полутора годам у ребенка насчитывается около 100 слов, к 2 годам - 300-400, к 3 годам - 1000-1100, к 4 годам - 1600, к 5 годам - 2200 слов.

Ш. Бюллер, сопоставляя данные изучения словаря детей в возрасте от 1 до 4 лет, указывает для каждого возраста минимальный словарь и показывает существующие в этом отношении индивидуальные различия: 1 год - минимальный словарь 3 слова, максимальный словарь 58 слов, полтора года - 44 и 383 слова соответственно, 2 года - 45 и 1227 слов, 2 года 6 месяцев - 171 и 1509 слов.

Если до 1 года 6 месяцев активный словарь пополняется плавно, то к 2 годам наблюдается быстрое его увеличение. Это совпадает с переходом от однословных предложений к многословным. Пополнение словаря - необходимое условие для пополнения цепочек синтаксических компонентов предложения. Продвижение ребенка в когнитивном развитии требует все нового и нового лексического материала.

По данным А.Н. Гвоздева, в словаре четырехлетнего ребенка наблюдается 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов и 0,9% междометий и частиц.

Формирование словаря ребенка тесно связано с процессами словообразования, так как по мере развития словообразования словарь ребенка быстро обогащается за счет производных слов. Лексический уровень языка представляет собой совокупность лексических единиц (лексем), которые являются результатом действия и механизмом словообразования. Результатом отражения и закрепления в сознании системных связей языка является формирование у ребенка языковых обобщений. В процессе восприятия и использования слов, имеющих общие элементы, в сознании ребенка происходит членение слов на единицы (морфемы). Если ребенок не владеет готовым словом, он «изобретает» его по определенным, уже усвоенным ранее правилам, что проявляется в детском словотворчестве. Взрослые замечают и вносят коррективы в самостоятельно созданное ребенком слово, если это слово не соответствует нормативному языку. В случае, если созданное слово совпадает с существующим в языке, окружающие не замечают словотворчества ребенка. Детское словотворчество является отражением сформированности одних и в то же время недостаточной сформированности других языковых обобщений. Механизм детского словотворчества связывается с формированием языкового обобщения, с явлением генерализации, со становлением системы словообразования.

У детей растет опыт речевого общения, закрепляются навыки словообразования разными способами: суффиксальным, префиксальным и т.д. Усвоение предметного, глагольного словаря и словаря признаков проходит параллельно с овладением грамматического строя языка. Уже в 3 года дети употребляют винительный падеж с предлогом «под», родительный падеж с предлогом «через», «без», «для», «после». От трех до четырех лет усваивается родительный падеж с предлогом «по» для образования предела: «до леса», с предлогом «вместо». К пяти годам дети не только правильно произносят, но и различают все фонемы родного языка.

Дети, употребляя новые лексико-грамматические категории, постепенно усваивают согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах, предложные конструкции («Дети вышли на улицу с красными красивыми шарами»). Достаточно свободно пользуются согласованием числительных и существительных («На картинках много лошадей, собак и медведей»). Характерным для нормы является то, что в случае неправильного употребления грамматической формы достаточно небольшого обучающего момента (дать правильный образец), и ребенок произносит нормативную грамматическую форму.

Качественный состав словарного запаса в дошкольный период развивается следующим образом.

4-й год жизни - словарь пополняется названиями предметов и действий, с которыми дети сталкиваются в быту: части тела у животных и человека; предметы обихода; контрастные размеры предметов; некоторые цвета, формы; некоторые физические качества («холодный, гладкий»), свойства действий («бьется, рвется»). Проявляется способность обозначать одним словом группу одних и тех же предметов. Дети знают определенные материалы («глина, бумага, дерево»), их качества и свойства («мягкий, твердый, тонкий; рвется, бьется, ломается; шероховатый»); умеют обозначать ориентиры во времени и пространстве («утро, вечер, потом, сначала, назад, вперед»).

5-й год жизни - активное использование названий предметов, входящих в тематические циклы: продукты питания, предметы обихода, овощи, фрукты, различные материалы («ткань, бумага» и т.д.).

6-й год жизни - дифференцированные по степени выраженности качества и свойства («кисловатый, светло-синий, прочный, прочнее, тяжелый, тяжелее»). Расширяются знания о материалах, домашних и диких животных и их детенышей, зимующих и перелетных птицах, формируются видовые и родовые понятия.

7-й год жизни - подбор антонимов и синонимов к словосочетаниям, усвоение многозначности слов, самостоятельное образование сложных слов, подбор родственных слов.

Лексика (словарь) ребенка развивается постепенно в ходе речевого общения окружающих с ребенком и знакомства с окружающим миром. Словарь представлен в двух аспектах: пассивный словарь (импрессивная лексика) - это те слова, которые ребенок знает, понимает их значение. Активный словарь (экспрессивная лексика) - это те слова, которые ребенок использует в общении с окружающими. В норме пассивный словарь преобладает над активным. Понимание речи у детей формируется также в процессе речевого общения с окружающим миром.

Литературные данные по вопросу формирования лексики (пассивной и активной) в норме широко представлены. Остановимся на развитии понимания речи в онтогенезе.

Обобщенно развитие понимания речи детей представлено в работе Н.С. Жуковой, где выделяются шесть уровней понимания речи. Характеристика уровней заимствована из методических рекомендаций по проведению клинико-психологического обследования детей раннего возраста, страдающих церебральным параличом, составленные Е.М. Мастюковой и Н.В. Симоновой (1972).

Уровни понимания речи.

Прежде всего важно отметить уровень понимания ребенком обращенной речи. Рекомендуется следующая оценка понимания ребенком обращенной речи.

I уровень - выражено речевое внимание, прислушивается к голосу, адекватно реагирует на интонацию, узнает знакомые голоса. Этот уровень здоровый ребенок проходит от 3 до 6 месяцев.

II уровень - понимает отдельные инструкции в знакомых словосочетаниях, подчиняется некоторым словесным командам: «Поцелуй маму», «Где папа?», «Дай ручку», «Нельзя» и т.д. Этот уровень здоровый ребенок проходит от 6 до 10 месяцев.

III уровень - понимает названия отдельных предметов и игрушек:

- а) понимает только название предметов и игрушек (10-12 мес);
- б) узнает их на картинках (12-14 мес);
- в) узнает их на сюжетных картинках (15-18 мес).

IV уровень - понимает название действий в разных ситуациях: «Покажи, кто сидит», «Кто спит?» и т.д.

а) понимает двухступенчатую инструкцию (2 года): «Пойди на кухню, принеси чашку», «Возьми платок, вытри нос» и т.д.;

б) понимает значение предлогов в привычной конкретной ситуации, в привычной ситуации начинает понимать вопросы косвенных падежей: «На чем ты сидишь?», «Во что играешь?» и т.д. (2 года 6 мес);

в) установление первых причинно-следственных связей (2 года 6 мес).

V уровень - понимает прочитанные короткие рассказы и сказки (2 года 6 мес. - 2 года).

VI уровень - понимает значение сложноподчиненных предложений, понимает значение предлогов вне привычной конкретной ситуации (к 4 годам).

Если у ребенка есть речь, ее уровень развития оценивается по методикам, принятым в логопедии (Р.Е. Левина, 1968).

Если у ребенка отсутствует понимание речи и отсутствует собственная речь, важно оценить, как он понимает жесты и мимику и как пытается их использовать в общении с окружающими. Это обследование проводится в порядке обучающего эксперимента.

Многие авторы отмечают скачкообразное развитие активного словаря, в то время как пассивный развивается равномерно и с опережением. Перевод слов из пассива в актив, т.е. актуализация, проходит ступенчато.

Есть ряд исследований, определяющих состав лексики детей дошкольного возраста. По данным Е.А. Аркина, словарь четырехлетнего ребенка распределяется между различными грамматическими категориями следующим образом: существительные (включая 9 местоименных существительных) - 968 (50,2%), глаголы - 528 (27,4%), прилагательные (включая 20 местоименных прилагательных) - 227 (11,8%), наречия - 112 (5,8%), числительные - 37 (1,9%), союзы - 22 (1,2%), предлоги - 15 (0,8%), междометия и частицы - 17 (0,9%).

Имеющиеся в словаре имена существительные по своему содержанию распределяются следующим образом: жилище (обстановка, утварь, помещение) - 15,2%, пища - 9,6%, одежда - 8,8%, животные - 8,8%, растения - 6,6%, город - 5,5%, части тела - 4,3%, абстрактные слова - 0,7%, профессия - 4%, неживая природа - 3,4%, время - 3,3%, социальные явления - 3,3%, родовые понятия - 1,6%, медицина - 1%, геометрические формы - 0,9%, ругательные слова - 0,9%.

По мнению многих авторов, в словаре 5-7-летних детей преобладают имена существительные с конкретным значением, глаголы прошедшего и настоящего времени, обозначающие различные виды движения.

А.В. Захарова приводит данные о соотношении частей речи в словаре 6-летнего ребенка: существительные - 42,3%, глаголы - 23,8%, наречия - 10,3%, прилагательные - 8,4%, частицы - 3,9%, местоимения - 2,4%, числительные - 1,2%, союзы - 0,3%.

Можно проследить особенности усвоения ребенком разных частей речи.

Существительные - самые первые слова, чаще употребляются в именительном падеже, т.к. именно так взрослый называет предметы, игрушки («стол», «чашка», «мяч» и т.д.). Постепенно начинают появляться множественное число существительных, винительный падеж. С увеличением словаря появляются первые изменения форм слов по аналогии (словоизменения).

Глаголы - появляются позже существительных (кроме слова «дай»). Чаще глагол используется как инфинитив или императив и не согласуется с существительным. Значительно позднее появляется согласование субъекта и предиката в числе, потом в лице и роде. Формирование словоизменения глаголов - длительный процесс в онтогенезе.

Прилагательные - появляются следом за существительными и глаголами. В высказывании детей прилагательные некоторое время употребляются после существительных. Прилагательные используются в ограниченном количестве и обозначают величину, цвет, вкус, качество предметов. Сначала усваивается именительный падеж прилагательных, появляются формы мужского и женского рода прилагательных, появляются согласование прилагательных с существительным сначала в мужском и женском роде, потом в среднем.

Наречия - появляются достаточно рано. К 2 годам 8 месяцам дети используют много наречий, выражающих разные отношения:

«там», «здесь», «туда» (место);

«сейчас», «скоро» (время);

«много», «еще» (количество);

«надо», «можно» (модальность);

«горячо», «холодно» (температура);

«вкусно», «горько» (вкус);

«хорошо», «плохо» (оценка).

Числительные - появляются позже и усваиваются медленно. «Два» и «три» появляются в трех годах, а «четыре» и «пять» - ближе к четырем годам. Согласование числительных с существительными усваивается медленно.

Служебные слова (предлоги) - появляются поздно и в определенной последовательности. В 2 года 1 мес. - 2 года 3 мес. - предлоги: «в, на, у, с»; 2 года 3 мес. - 2 года - предлоги; простые употребляются верно; союзы: «если, чтобы»; 3-4 года - предлоги: «по, до, вместо, после»; союзы: «куда, сколько, что».

Для иллюстрации количественного и качественного состава словаря дошкольника приводим данные исследования А.Н. Гвоздева, опубликованные в книге «Вопросы изучения детской речи» (1961). По этим материалам Н.С. Жукова составила схему системного развития нормальной детской речи.

Схема системного развития нормальной детской речи

Предложения из аморфных слов-корней												
	Возраст	Развитие предложения (фразы)		Усвоение частей речи					Слова структура	Усвоение звуковой стороны языка		Отдельные наблюдения ребенка над явлениями языка
		Объем и типы предложений	Грамматический строй	Существительные	Глаголы	Прилагательные	Местоимения, наречия	Служебные слова		Звуки	Степени согласных	
Однословное 1 г. 3 мес. - 1 г. 8 мес.	Отдельные аморфные слова в роли предложения (29 слов)	Нет	Названия лиц, предметов (22 слова)	Несколько позже существительных появляются названия действий: «ди», «бух» (5 слов)	Нет	Нет	Нет	Часто воспроизводится один слог в слове (ударный) или два одинаковых слога: «га-га», «ту-ту».	Ударные гласные: [а], [о]; [у], [и]; согласные [м], [п], [б]; [к], [д]; [г], [л], [с], [х]; [п], [й].	Нет	Нет	
Двухсловное 1 г. 8 мес. - 1 г. 10 мес.	Объединяет в одном предложении два аморфных слова (87 слов)	Нет	Несклоняемые	Неспрягаемые формы слова во 2-м лице ед. числа повелительного наклонения: «ди», «дай»	Нет	Нет	Нет	Воспроизводятся двусложные слова. В трехсложных словах часто опускается один из слогов: «мако» (молоко).	Часто в слове опускается начальный звук или конечный согласный.	Появляются в середине некоторых слов: [льк], [ськ], [пк], [цък].	Нет	

Структуры предложения	Первые формы слов	Возраст	Развитие предложения (фразы)		Усвоение частей речи					Слова структура	Усвоение звуковой стороны языка		Отдельные наблюдения ребенка над явлениями и языком
			Объем и типы предложений	Грамматический строй	Существительные	Глаголы	Прилагательные	Местоимения, наречия	Служебные слова		Звуки	Степени согласных	
		1 год 10 мес. - 2 года 1 мес.	Рост предложения до 3-4 слов	Появляются первые грамматические отношения между словами: согласование именительного падежа с глаголом, развиваются разные типы подчинения глаголу (сказуемому). Многие предложения строятся аграмматично. Появляются словоизменения.	Начинают разграничено употребляться следующие падежи: винительный с окончанием -у, именительный мн. числа с окончанием -и, -и, иногда предложный с окончанием -е, суффиксы уменьшительности	Первые грамматические формы у 18 глаголов: повелительное наклонение 2-го лица мн. числа, инфинитив, настоящие и прошедшее время 3-го лица ед. числа (окончания -ет, -и, -а). Часто опускаются приставки. Первые возвратные глаголы.	Появляются с двух лет без согласования с существительными, чаще в именительном падеже ед. числа мужского и женского рода.	Вот, там, где («де»), еще, хорошо («ласо»), не надо и др. Большинство личных местоименных форм употребляется правильно с момента появления. Иногда смешиваются личные местоимения (о себе говорит в 3-м лице).	Нет предлоги и союз. Частицы: «ка», «да», «то», «не».	В трехсложных словах все еще опускается слог чаще предударный: «кусу» (укушу); могут сохраняться количество слогов в четырехсложных словах.	К двум годам твердые [п], [т], [д].	Большинство степеней согласных замещаются одним звуком.	Нет

Структуры предложения	Усвоение флективной системы языка	Возраст	Развитие предложения (фразы)		Усвоение частей речи					Слогова я структура	Усвоение звуковой стороны языка		Отдельные наблюдения ребенка над явлениями и языка
			Объем и типы предложений	Грамматический строй	Существительные	Глаголы	Прилагательные	Местоимения, наречия	Служебные слова		Звуки	Степени согласных	
	Усвоение флективной системы языка	2 года 1 мес. - 2 года 3 мес.	Дальнейший рост простого предложения до 5-8 слов. Появляются бессоюзные сложносочиненные предложения, затем с союзами	Дальнейшее морфологическое членение слов. Употребление одних окончаний на месте других в пределах одного синтаксического значения: «лоском» (ложкой), «вилком» (вилкой), «сипут» (сыпят). Суффиксы -ок, -чик и др.	Усваиваются дательный и творительный падежи. Усваиваются «главенствующие» падежные окончания в единственном числе: -у, -е, -а -ом, реже -ой. Во множественном числе с окончаниями -ы (фонетически -и).	Усваивается в изъявительном наклонении по лицам (кроме 2-го лица множественного числа). Разграничивается настоящее и прошедшее время. В прошедшем времени смешивается род.	23 прилагательных. Нарушается согласование с существительными. Употребляются преимущественно после существительных множественного числа только в именительном падеже.	Личные местоимения усвоены. Наречия: больше, меньше, короче, скорее.	Появляются предлоги: в, на, у, с. Союзы: и, то, а, потому, что, тогда, когда.	В многосложных словах чаще опускается предударный слог, иногда приставки: «ципилась», «пинулись» (оглянулись).	Твердые [с], [л], [ы], [в], [р], [з]. Смешение артикуляционно-близких звуков: [ч],[ш], [ж], [щ]; твердый [ц].	Все еще не усвоены, хотя некоторые группы согласных произносятся правильно.	Нет

	Усвоение грамматической системы языка	Усвоение служебных слов	Возраст	Развитие предложения (фразы)		Усвоение частей речи					Словогосударство	Усвоение звуковой стороны языка		Отдельные наблюдения ребенка над явлениями и языком
				Объем и типы предложений	Грамматический строй	Существительные	Глаголы	Прилагательные	Местоимения, наречия	Служебные слова		Звуки	Степени согласных	
				Развитие сложного предложения	Появляются сложные предложения. Усваиваются служебные слова, остается неусвоенной категория рода. К трем годам усвоен в основных чертах грамматический строй родного языка. Дальнейший темп формирования замедляется.	Появляются сложные предложения. Усваиваются числительные, служебные слова, начинается неусвоенной категории рода. К трем годам усвоен в основных чертах грамматический строй родного языка. Дальнейший темп формирования замедляется.	Усвоены «главные» падежные окончания мн. числа: -ов, -ами, -ах. Начинается влияние окончания -ов на слова других склонений: «лампов». Начинают усваиваться другие падежные окончания: -а (рога), -я (стулья). Суффиксы увеличительности, принадлежности.	Усваиваются все формы возвратных глаголов и большинство приставок, на месте одних приставок употребляются другие: «искрасил» (выкрасил), «растем нело», унификация приставок.	С трех лет устанавливается согласование прилагательных существительных в косвенных падежах. Появляются краткие причастия.	Отмечается смешение рода местоимений: «мама папа» (мой папа), он, она (о яблоке, свинье).	Появляются предлоги: в, на, у, с, в. Союзы: и, то, а, потому, тогда, когда.			Нарушается редко, главным образом в малоизвестных словах.	Заканчивается усвоение групп согласных.	Нет
			2 года 3 мес. - 3 года											

	Усвоение морфологической системы языка	Возраст	Развитие предложения (фразы)		Усвоение частей речи					Слова структура	Усвоение звуковой стороны языка		Отдельные наблюдения ребенка над явлениями и языком
			Объем и типы предложений	Грамматический строй	Существительные	Глаголы	Прилагательные	Местоимения, наречия	Служебные слова		Звуки	Степени согласных	
		3-4 года	Дальнейшее развитие сложноподчиненного и сложносочиненного предложения	Разграничение однозначных морфологических элементов по типам склонения и спряжения, например: -ов, -ев, -ей - нулевая флексия. Собственные словоформы, ударения, словотворчество («ежинята» - ежата, «водоподит» - сильно течет вода).	Продолжается влияние окончаний -ов на слова других склонений. Иногда сохраняется и неподвижное ударение при словоизменении, к: «намокрил» (намочил), «искомочил» (смял в комок).	Часто нарушается чередование в основах «ачисту» (почищу) Частицы не опускаются. Неологизмы с использованием приставок: «намокрил» (намочил), «искомочил» (смял в комок).	Имеет место нарушение согласования в среднем роде. Усваиваются сравнительные степени прилагательных.	Усваиваются сравнительные степени наречий.	Предлоги: <i>по, до, вместо, после.</i> Союзы <i>что, куда, сколько, столько.</i> Частица «бы» в условном наклонении.	-	Звуковая структура усвоена (верхняя граница нормы).	-	После трех лет оценка чужого и своего произношения. Вопросы о значении слов.

	Возраст	Развитие предложения (фразы)		Усвоение частей речи				Слова структура	Усвоение звуковой стороны языка		Отдельные наблюдения ребенка над явлениями и языком
		Объем и типы предложений	Грамматический строй	Существительные	Глаголы	Прилагательные	Местоимения, наречия		Служебные слова	Звуки	
								4 года - 7 лет			Иногда затрудняется в построении придаточных предложений с союзным словом «который».

Первые слова детей многозначны и могут обозначать как предмет, так и признак, действие с предметом. Слова дополняются выразительными жестами, мимикой, т.е. широко используются паралингвистические средства для уточнения значения слов.

Постепенно слова кроме предметной¹ соотнесенности приобретают и понятийную² соотнесенность. Путь от конкретной предметной соотнесенности проходит к формированию обобщенного понятийного соотнесения слова и предмета, т.е. определяются ведущие признаки предмета и далее, но уже к концу дошкольного возраста вырабатывается контекстуальное значение слов, переносное их значение.

Таким образом, можно выделить следующие основные компоненты значения слова:

- **Денотативный компонент**, т.е. отражение в значении слова особенностей предмета (денотата);

- **Понятийный, или лексико-семантический компонент**, отражающий формирование понятий, связи слов в языковой системе, т.е. сигнификата;

- **Коннотативный компонент**, определяющий эмоциональное отношение ребенка к значению слова;

- **Контекстуальный компонент**, обусловлен различными типами ситуаций, контекстов. (А.А. Леонтьев, Н.Г. Комлев, Н.Я. Уфимцева и др.)

В процессе развития значения слова, в основном у детей от 2 до 2,5 года, отмечаются явления «сверхгенерализации». Ребенок вычленяет признак знакомого ему предмета и распространяет его название на другой предмет, обладающий тем же признаком. Так, словом «киса» может быть и кошка, и меховой воротник, и меховая шапка, и даже целая шуба. Но это явление в детской речи, если речевое развитие укладывается в нормативные сроки,

¹ Для обозначения предметной соотнесенности слов применяется термин «денотат».

² Для обозначения понятийной соотнесенности слов применяется термин «сигнификат».

долго не задерживается. По мере роста активного словаря сверхгенерализация достаточно быстро сокращается.

В процессе развития ребенка слово изменяет свою смысловую структуру, обогащается системой связей и становится обобщением более высокого типа. При этом значение слова развивается в двух аспектах: смысловом и системном. Смысловое развитие значения слова заключается в том, что в процессе развития ребенка изменяется отнесенность слова к предмету, системе категорий, в которую включается данный предмет. Системное развитие значения слова связано с тем, что меняется система психических процессов, которая стоит за данным словом. Для маленького ребенка ведущую роль в системном значении слова играет аффективный смысл, для ребенка дошкольного и младшего школьного возраста - наглядный опыт, память, которая воспроизводит определенную ситуацию. Для взрослого же человека ведущую роль играет система логических связей, включение слова в иерархию понятий. Значение слова, таким образом, развивается от конкретного к абстрактному, обобщенному. «Слова не являются изолированными единицами, а соединяются друг с другом разнообразными смысловыми связями, образуя сложную систему семантических полей» (А.Р. Лурия).

По мере развития ребенка лексика не только обогащается, но и систематизируется. Слова как бы группируются в семантическое поле. Семантическое поле - это функциональное образование, группировка слов на основе общности семантических признаков. Слова не только объединяются, но и распределяются внутри семантического поля. Формируется ядро и периферия. Ядро составляют наиболее частотные слова, обладающие выраженными семантическими признаками, а периферия - малочастотные слова.

Маленькие дети объединяют слова преимущественно на основе тематического принципа («санки - горка», «чайник - стол»).

А.И. Лаврентьева, изучая особенности лексико-семантической системы у детей от 1 года 4 месяцев до 4 лет, выделяет четыре этапа развития системной организации детского словаря.

На *первом этапе* словарь ребенка представляет собой бессистемный набор лексем.

На *втором этапе* формируется система слов, относящихся к одной ситуации, образуются их группы - ситуационные поля.

На *третьем этапе* ребенок осознает сходство определенных элементов ситуации и объединяет лексемы в тематические группы. Это вызывает развитие лексической антонимии («большой - маленький», «хороший - плохой»). Эти противопоставления на данном этапе заменяют все варианты качественно-оценочных прилагательных.

На *четвертом этапе* происходит преодоление этих замен, а также возникновение синонимии.

По мнению ряда авторов, организация лексической системности и семантических полей связана с развитием логических операций классификации, сериации, которые интенсивно формируются в 6-8 лет. Слова в процессе развития ребенка группируются, объединяются в семантические поля.

6.2. Особенности формирования лексики при стертой дизартрии

При изучении особенностей лексики у детей с речевой патологией перспективным и значимым является психолингвистический подход, современные представления о процессе развития лексики и о различных аспектах ее изучения, о развитии лексики в онтогенезе, о структуре значения слова, о семантических полях, об особенностях формирования семантических полей в онтогенезе.

В исследованиях Р.И. Лалаевой отмечается ряд особенностей лексики дошкольников. Выявлена ограниченность словарного запаса, расхождение объема активного и пассивного словаря, неточное употребление слов,

вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря. Ассоциации у детей с речевой патологией в большей степени, чем у детей с нормальным речевым развитием, носят немотивированный, случайный характер. Наиболее трудным звеном формирования семантических полей у детей с нарушениями речи являются выделение центра (ядра) семантического поля и его структурная организация. Выявлен малый объем семантического поля, что проявляется в ограниченном количестве смысловых связей. Так, в парадигматических ассоциациях у детей с речевой патологией преобладают отношения аналогии, а отношения противопоставления и родовидовые встречаются редко, что не согласуется с нормой. У детей с нормальным речевым развитием отношения противопоставления к 7 годам составляют более половины всех парадигматических ассоциаций, кроме того, замечено, что латентный период реакции на слово-стимул у детей с речевыми нарушениями гораздо длиннее, чем в норме.

На основании анализа характера вербальных ассоциаций у дошкольников 5-8 лет Н.В. Серебряковой выделены следующие этапы организации семантических полей:

Первый этап - несформированность семантических полей. Ребенок опирается на чувственное восприятие окружающей ситуации. Значение слова включается в значение словосочетаний. Большое место занимают синтагматические ассоциации («кошка - мяукает»).

Второй этап - усваиваются смысловые связи слов, отличающихся друг от друга по семантике, но имеющих ситуативную, образную связь («дом - крыша», «высоко - башня»). Семантическое поле еще структурно не оформлено.

Третий этап - формируются понятия, процессы, классификации. Образуются связи между словами, семантически близкими, которые отличаются лишь одним дифференциальным семантическим признаком, что

проявляется в преобладании парадигматических ассоциаций («овощ - помидор», «высоко - низко»).

Н.В. Серебрякова выявила особенности лексики: ограниченность объема словаря, особенно предикативного; большое количество замен по семантическому признаку, указывающих на несформированность семантических полей, на недостаточность выделения дифференциальных признаков значений слов; незнание или неточное употребление многих общеупотребительных слов, обозначающих зрительно сходные предметы, части предметов, части тела; замены семантически близких слов; замена словообразовательными неологизмами; замена однокоренными словами и словами, сходными по артикуляции; большая степень немотивированности ассоциаций.

Л.В. Лопатина отметила несформированность большинства компонентов функциональной речевой системы, многих языковых процессов: бедность словаря и трудности актуализации его в экспрессивной речи; редко употребляющие слова заменяются другими; ошибочно используются слова обобщающего значения. Неадекватное использование антонимических средств языка обусловлено недостаточностью осознания парадигматических связей и отношений. В языковой продукции распространены модели антонимических пар, в основе которых лежит элемент отрицания.

Лопатина выделяет три группы детей, отличающихся по структуре дефекта. Эти группы, выделенные автором, отличаются степенью сформированности языковых средств и соответственно соотносятся с группой:

- ФН - фонетического нарушения;
- ФФН - фонетико-фонематического нарушения;
- ОНР - общего недоразвития речи.

Так, первая группа детей со стертой дизартрией (ФН) характеризуется тем, что качество и объем активного словаря соответствуют возрастной

норме. Дети правильно называют и обобщают картинки по группам. Со всеми заданиями, предложенными для исследования словоизменения, справляются без ошибок. При исследовании словообразования у части детей встречаются трудности лишь в образовании названий детенышей животных (у овцы - «овенок», «овчонок»).

Вторая группа детей со стертой дизартрией (ФФН) характеризуется тем, что их активный словарь более беден, чем у детей первой группы (ФН). Большинство детей затрудняется в употреблении таких обобщающих понятий, как: «мебель», «обувь», «домашние и дикие животные и птицы», «транспорт». Больше половины детей испытывают трудности в подборе слов-антонимов, эпитетов к предметам. При обследовании грамматического строя речи выявлено, что наибольшие трудности вызывают согласование имени существительного среднего рода с числительным пять («пять колец»), употребление сложных предлогов («собака вылезает из крыльца»), образование уменьшительной формы существительного («окно» - «маленькое окно», «дом» - «доменок», «маленький дом»).

Третья группа детей со стертой дизартрией (ОНР) характеризовалась тем, что качество и объем активного словаря у детей этой группы не соответствовали возрастной норме. Часть детей редко встречающиеся в речевой практике слова заменяют смежными по ассоциации, не могут употреблять обобщающие слова. Дети затрудняются объединить предложенные картинки по группам; не справляются с заданиями на подбор слов-антонимов и эпитетов к предметам. Множественные ошибки встречаются при выполнении заданий на исследование грамматического строя речи. Даже получая помощь взрослого, дети допускают значительное количество ошибок при выполнении заданий на изменение существительных по числам. Большие затруднения вызывают задания на согласование прилагательных с существительными и существительных с числительными в роде и числе. Большинство детей не могут самостоятельно выполнить

задания на словообразование: им требуются наглядный образец и помощь взрослого.

В работах Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной отмечаются такие лексические особенности при общем недоразвитии речи (третьего уровня):

Расхождение в объеме активного и пассивного словаря. Не зная наименований частей предметов, дети заменяют их названием самого предмета («рукав» - «рубашка»), название действий заменяют словами, близкими по ситуации и внешним признакам («подшивает» - «шьет»); название предмета заменяется названием действия, характеризующего его назначение («шнурки» - «завязывать чтобы»). Наблюдаются замена названий профессий названием действий («тетя продает яблоки» - вместо «продавец»), замена видовых понятий родовыми и наоборот («ромашка» - «роза», «колокольчик» - «цветок:»). Нередко, правильно показывая на картинках названные действия, в самостоятельной речи их смешивают. Из ряда предложенных действий дети не понимают и не могут показать, как штопать, распарывать, переливать, перелетать, подпрыгивать, кувыркаться. Они не знают названий оттенков цветов: «оранжевый», «серый», «голубой». Плохо различают форму предметов: «круглый», «овальный», «квадратный», «треугольный». В словаре детей мало обобщающих понятий, в основном это игрушки, посуда, одежда, цветы. Редко используются антонимы, практически отсутствуют синонимы (характеризуя величину предмета, используют только понятие: «большой - маленький»), которыми заменяют слова: «длинный», «короткий», «высокий», «низкий», «толстый», «тонкий», «широкий», «узкий». Это обуславливает частые случаи нарушения лексической сочетаемости. Недостаточная ориентация в звуковой форме слова отрицательно влияет на усвоение морфологической системы родного языка. Дети затрудняются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов некоторых прилагательных («мехная шапка», «глинный кувшин»). Много ошибок допускают при употреблении приставочных глаголов.

Ограниченный лексический запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делают речь детей бедной и стереотипной. Выявляются стойкие ошибки при согласовании прилагательного с существительным в роде и падеже; смешение родовой принадлежности существительных; ошибки в согласовании числительного с существительными всех трех родов («пять руках» - пять рук). Характерны ошибки употребления предлогов: опускание, замена, недоговаривание.

Дети с третьим уровнем речевого развития используют многие слова в расширенном и диффузном значении. Четко прослеживается закономерность в характере замен: заменяющими словами являются те, которые наиболее привычны в речевой практике детей.

Т.В. Туманова в своих работах указывает, что дошкольники с общим недоразвитием речи, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, испытывают значительные трудности в овладении первичными словообразовательными операциями. Если у нормально развивающихся детей формирование навыков и умений происходит в рамках дошкольного возраста, то у дошкольников с общим недоразвитием речи они оказываются фактически сформированными вследствие того, что не происходит спонтанного овладения знаковыми операциями на уровне морфемы.

Несформированность словообразовательных операций приводит, с одной стороны, к неполноценной речевой коммуникации, а с другой - ограничивает когнитивные возможности детей.

6.3. Исследование лексики у детей со стертой дизартрией

Речевой материал подобран с учетом программы детского сада.

Программа исследования:

1. Исследование пассивного словаря:

- существительные
- глаголы
- прилагательные

II. Исследование активного словаря:

- существительные
- глаголы
- прилагательные

III. Исследование семантической структуры слова и лексической системности:

1. Классификация.
2. Группировка:
 - существительных
 - глаголов
 - прилагательных
3. Подбор синонимов.
4. Подбор антонимов.
5. Объяснение значения слов:
 - существительных
 - прилагательных
 - глаголов
6. Добавление одного общего слова к двум словам.
7. Дополнение к глаголу.
8. Дополнение последнего слова в предложении.

IV. Исследование словообразования:

1. Образование уменьшительно-ласкательных существительных.
2. Образование прилагательных:
 - относительных прилагательных
 - качественных прилагательных
 - притяжательных прилагательных
 - уменьшительно-ласкательных прилагательных
3. Образование названий детенышей животных.
4. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида.
5. Словообразование профессий женского рода.

6. Словообразование по дефиниционному типу.
7. Дифференциация глаголов, образованных префиксальным способом.

Обследование словаря детей со стертой дизартрией

I. Исследование пассивного словаря:

Цель: определить объем пассивного словаря.

Материал для исследования: предметные, сюжетные картинки, реальные предметы.

Существительные

1. *Инструкция:* «Покажи, где нарисовано ...?»

(проверяется высокочастотная лексика)

мяч	дерево
ручка	пирамида
кружка	блюдец

Примечание: предлагают предметные картинки.

2. *Инструкция:* «Покажи, где нарисовано ...?»

(проверяется среднечастотная лексика)

колени	форточка
ресницы	локоть
подоконник	плечо

Примечание: предлагают картинки

3. *Инструкция:* «Покажи, где нарисовано ...?»

(проверяется малочастотная лексика)

клумба	памятник
клубок	табуретка
торшер	половник

Примечание: предлагают сюжетные картинки.

4. *Инструкция:* «Покажи, где нарисовано ...?»

(проверяется знание времен года и суток, явлений природы)

осень	утро	облако
зима	вечер	молния
лето	день	луна
весна	ночь	туча

Примечание: предлагают сюжетные картинки.

5. *Инструкция:* «Покажи, где нарисовано ...?»

(проверяется знание частей предмета)

воротник	карман	ствол	листья
петля	рукав	ветки	плоды
манжета	пояс	корни	почки

Примечание: предлагают картинку с изображением рубашки, дерева.

6. *Инструкция:* «Покажи, где нарисовано ...?»

(проверяется знание названия жилищ)

дупло	будка
нора	берлога
гнездо	скворечник

Примечание: предлагают сюжетные картинки.

7. *Инструкция:* «Покажи на себе ...?»

(проверяется знание названий частей тела)

лоб	колени
брови	грудь
щеки	спину
подбородок	плечо
ногти	локоть

Критерии оценки:

4 балла - все задания выполнены правильно.

3 балла - задания выполнены в пределах 75%.

2 балла - задания выполнены в пределах 50%.

1 балл - задания выполнены в пределах 25%.

0 баллов - задания не выполнены.

Глаголы

1. *Инструкция:* «Покажи, кто ...?»

скачет	стирает	вяжет
прыгает	причесывается	рубит
ползет	моется	моет
летает	подметает	режет

Примечание: предлагают сюжетные картинки с изображением действий.

2. *Инструкция:* «Покажи, кто ...?»

воркует	кудахчет	каркает
чирикает	гогочет	пищит
кукарекает	крякает	рычит
воет	квакает	мычит

Примечание: предлагают предметные картинки: голубь, воробей, петух, волк, курица, гусь, утка, лягушка, ворона, мышка, медведь, корова.

3. *Инструкция:* «Покажи, кто ...?»

варит (повар)	пашет (тракторист)
учит (учитель)	летает (летчик)
работает (рабочий)	лечит (врач)
шьет (портниха)	продает (продавец)

Примечание: предлагают сюжетные картинки с изображением профессий.

4. *Инструкция:* «Покажи, чем ...?»

пилят	вытираются	подметают
шьют	рубят	причесывают
гладят	рисуют	прибивают
режут	красят	копают

Примечание: предлагают предметные картинки с изображением соответствующих предметов, например: пила, иглолка с ниткой, утюг, полотенце, нож, топор, карандаш, кисть, веник, расческа, молоток, лопата.

Критерии оценки:

4 балла - все задания выполнены правильно.

3 балла - задания выполнены в пределах 75%.

2 балла - задания выполнены в пределах 50%.

1 балл - задания выполнены в пределах 25%.

0 баллов - задания не выполнены.

Прилагательные

1. *Инструкция:* «Покажи, где ...?»

(проверяется понимание названий формы, цвета, величины и веса)

круглый	красный	большой
овальный	синий	средний
квадратный	зеленый	маленький
прямоугольный	желтый	легкий
треугольный	черный	тяжелый

Примечание: предлагают картинки и реальные предметы из окружающей обстановки.

2. *Инструкция:* «Покажи, что бывает ...?»

(проверяют понимание названий вкусовых, температурных, тактильных ощущений)

кислым	горячим	пушистым
сладким	холодным	теплым
горьким	колючим	мокрым
соленым	гладким	сухим

Примечание: предлагают соответствующие картинки и реальные предметы например: лимон, мед, перец, огурец в банке, чайник, лед, снег, ежик, котенок, зонт, сено и др.

3. *Инструкция:* «Покажи, где ...?»

(проверяют понимание названий, обозначающих высоту, толщину, длину, ширину)

высокий - низкий

толстый - тонкий

длинный - короткий

широкий - узкий

Примечание: предлагают парные картинки с предметами, отличающимися этими свойствами.

Критерии оценки:

4 балла - все задания выполнены правильно.

3 балла - задания выполнены в пределах 75%.

2 балла - задания выполнены в пределах 50%.

1 балл - задания выполнены в пределах 25%.

0 баллов - задания не выполнены.

II. Исследование активного словаря:

Цель: Определить объем активного словаря.

Материалом исследования служат предметные и сюжетные картинки, реальные предметы, окружающая обстановка и т.д.

Существительные

1. *Инструкция:* «Скажи, кто это?»

(темы: домашние животные и птицы, дикие животные и птицы)

ласточка	лошадь	лев	олень	гусь	голубь
воробей	собака	тигр	еж	утка	сорока
снегирь	корова	волк	лиса	петух	цапля
галка	коза	кабан	белка	курица	
	кошка	лось	заяц		
	свинья	зебра			

1. *Инструкция:* «Назови, кто это?»

(темы: рыбы, насекомые, морские животные)

щука	паук	муха
сом	оса	муравей
рак	жук	кузнечик
лещ	комар	стрекоза
акула	кит	дельфин

3. *Инструкция:* «Назови, что это?»

(темы: фрукты, ягоды, овощи, деревья, цветы)

яблоко	клубника	картофель	сосна	мак
груша	малина	морковь	ель	ромашка
лимон	арбуз	капуста	дуб	роза
виноград	смородина	помидор	береза	колокольчик
слива	клюква	огурец	клен	ландыш
апельсин		лук		
		тыква		

4. *Инструкция:* «Назови, что это?»

(темы: обувь, головные уборы, мебель, посуда)

ботинки	шляпа	стул	ложка
туфли	шапка	стол	вилка
тапочки	кепка	кресло	тарелка
валенки		торшер	чашка
сапоги		диван	сахарница
		шкаф	сковорода

5. *Инструкция:* «Назови, что это?»

(темы: времена года, время суток, явления природы, транспорт)

лето	день	дождь	снег	автобус
------	------	-------	------	---------

осень	утро	гроза	луна	поезд
зима	вечер	туча	молния	корабль
весна	ночь	облако	месяц	самолет

б. *Инструкция:* «Назови, что это?»

(темы: одежда, части тела человека)

рубашка	воротник	шея	ресницы
брюки	петля	волосы	губы
пальто	манжеты	лицо	подбородок
шарф	карман	лоб	плечо
кофта	рукав	брови	локоть
костюм	пояс	щеки	ногти

Критерии оценки:

4 балла - все задания выполнены правильно.

3 балла - задания выполнены в пределах 75%.

2 балла - задания выполнены в пределах 50%.

1 балл - задания выполнены в пределах 25%.

0 баллов - задания не выполнены.

Глаголы

1. *Инструкция:* «Скажи, кто что делает?»

лошадь - (скачет)	строитель - (строит)
гусеница - (ползает)	врач - (лечит)
птица - (летает)	продавец - (продает)
рыба - (плавает)	солдат - (служит)
собака - (бегает)	спортсмен - (соревнуется)
повар - (варит)	учитель (учит)
рыбак - (ловит рыбу)	

2. *Инструкция:* «Скажи, кто как подает голос?»

голубь - (воркует)	курица - (кудахчет)
лягушка - (квакает)	воробей - (чирикает)
медведь - (рычит)	кукушка - (кукует)
ворона - (каркает)	волк - (воет)
мышка - (пищит)	петух - (кукарекает)
собака - (лает)	соловей - (поет)

3. *Инструкция:* «Скажи, что делают ...?»

пилой -	утюгом -	молотком -
иглой -	ножницами -	ложкой -
ручкой -	топором -	ножом -
краской -	карандашами -	расческой -

Критерии оценки:

4 балла - все задания выполнены правильно.

3 балла - задания выполнены в пределах 75%.

2 балла - задания выполнены в пределах 50%.

1 балл - задания выполнены в пределах 25%.

0 баллов - задания не выполнены.

Прилагательные

1. *Инструкция:* «Скажи, этот предмет какой?»

(темы: прилагательные, обозначающие вес, цвет,)му, величину предметов)

геометрическая фигура - (треугольный)

геометрическая фигура - (квадратный)

кирпич - (прямоугольный)

мяч - (круглый)

цветок - (красный)

перо - (легкое)

кружок - (синий)

камень - (тяжелый)

лист - (зеленый)

корабль - (большой)

лимон - (желтый) палец - (средний)
фломастер - (черный) гриб - (маленький)

2. *Инструкция:* «Скажи, ... (лимон) какой?»

(темы: прилагательные, обозначающие вкус, температуру, тактильные ощущения)

лимон - (кислый) чайник - (горячий)
варенье - (сладкое) лед - (гладкий)
перец - (горький) ежик - (колючий)
огурец - (соленый) снег - (холодный)

3. *Инструкция:* «Скажи, какой (какая)?»

(темы: прилагательные, обозначающие высоту, толщину, длину, ширину)

дом (высокий - низкий)
дерево (толстое - тонкое)
карандаш (короткий - длинный)
шарф (широкий - узкий)

Критерии оценки:

4 балла - все задания выполнены правильно.

3 балла - задания выполнены в пределах 75%.

2 балла - задания выполнены в пределах 50%.

1 балл - задания выполнены в пределах 25%.

0 баллов - задания не выполнены.

III. Исследование семантической структуры слова и лексической системности:

1. Классификация

1. *Классификация семантически далеких предметов.*

Материал для исследования: группы предметных картинок с изображением:

1 гр.: мебель - насекомые; II гр.: посуда - звери.

Инструкция: «Разложи картинки на две группы и назови их».

I гр.	стол	диван
	бабочка	паук
	шкаф	жук
II гр.	тигр	волк
	тарелка	чашка
	заяц	кастрюля

2. *Классификация семантически близких предметов.*

Материал для исследования: группы предметных картинок с изображением:

I гр.: дикие животные - домашние животные;

II гр.: птицы - насекомые.

Инструкция: «Разложи картинки на две группы и назови их».

I гр.	лиса	медведь
	кошка	собака
	заяц	корова
II гр.	бабочка	синица
	пчела	стрекоза
	воробей	снегирь

Критерии оценки:

4 балла - все задания выполнены правильно.

3 балла - задания выполнены в пределах 75%.

2 балла - задания выполнены в пределах 50%.

1 балл - задания выполнены в пределах 25%.

0 баллов - задания не выполнены.

2. Группировка слов

Существительные

1. *Серии семантически далеких слов, по три слова в каждой:*

Материал для исследования:

стол, бабочка, диван

тигр, тарелка, ложка

береза, яблоко, рябина

II. *Инструкция:* «Логопед будет называть по три слова, а ты скажи, какое слово лишнее».

стол, бабочка, диван

II. *Инструкция:* «Объясни, почему это слово лишнее».

2. *Серии семантически близких слов, по три слова в каждой:*

Материал для исследования:

волк, собака, лиса

лимон, свекла, яблоко

сорока, бабочка, скворец

тарелка, стол, стакан

I. *Инструкция:* «Логопед будет называть по три слова, а ты скажи, какое слово лишнее».

волк, собака, лиса

II. *Инструкция:* «Объясни, почему это слово лишнее».

Критерии оценки (для всех заданий):

4 балла - все задания выполнены правильно.

3 балла - задания выполнены в пределах от 51% до 75%.

2 балла - задания выполнены в пределах от 26% до 50%.

1 балл - задания выполнены в пределах от 11% до 25%.

0 баллов - задания выполнены в пределах 10% или не выполнены.

Глаголы

Материал для исследования: серии слов, по три слова в каждой:

налил, насорил, вылил

Инструкция: «Логопед скажет слова, а ты ответь, как это можно назвать другим словом. Например, здание = дом, строение; парк = ...?»

4. *Подбор антонимов к словам:*

Материал для исследования: слова и словосочетания:

слова: день, горе, шум, поднимать, говорить, холодный, плохой, легкий, быстро, далеко и др.

словосочетания: холодный зимний день, холодный день, холодная вода в реке, холодная вода в кастрюле, холодная вода.

I. *Инструкция:* «Логопед скажет слово, а ты ответь «наоборот». Например, день - ночь».

горе -	говорить -
шум -	холодный -
поднимать -	плохой -
быстро -	легкий -
далеко -	утро -

II. *Инструкция:* «Замени в предложении слово «холодный» словом «наоборот»»

холодный зимний день -
холодная вода в реке -
холодная вода в кастрюле -
холодная вода -
холодный день -

5. *Объяснение значения слов:*

Существительные

Материал для исследования: существительные, являющиеся обобщающими словами; существительные, обозначающие конкретные предметы.

I. *Инструкция:* «Логопед скажет слово, а ты объясни, что это слово значит».

овощи	дерево
мебель	одежда
посуда	обувь
фрукты	животные
цветы	насекомые

II. *Инструкция:* «Логопед скажет слово, а ты объясни, что это слово значит».

свекла	стол
яблоко	вилка
астра	шуба
паук	сапоги
береза	собака

Прилагательные

Материал для исследования: слова, обозначающие разные признаки предметов: высоты («низкий»), ширины («узкий»), веса («тяжелый»), длины («короткий»), цвета («желтый»), величины («маленький»), вкуса («соленый»), температуры («холодный»), формы («круглый»).

Инструкция: «Логопед скажет слово, а ты объясни, что это слово значит».

высокий	тяжелый
маленький	круглый
желтый	легкий
короткий	низкий
длинный	широкий
соленый	холодный

Глаголы

Материал для исследования: слова, обозначающие действия.

Инструкция: «Логопед скажет слово, а ты объясни, что это слово значит».

идти	летать
ползти	тащить
ехать	торопиться
нести	светить
везти	лезть

б. *Добавление одного общего слова к двум словам:*

Материал для исследования: пары слов и общий вопрос.

Инструкция: «Логопед назовет два слова и вопрос, а ты ответь одним словом. Например, «дерево» - «цветы». Что делают? - «растут» (одно слово)».

фрукты - овощи (какие?)

кошка - собака (что делают?)

дождь - снег (что делают?)

сидит - стоит (кто?)

льется - журчит (что?)

шумит - дует (что?)

светит - греет (что?)

одевается - обувается (кто?)

7. *Дополнение к глаголу:*

Материал для исследования: глаголы: «стучит, летит, плывет, бежит, сидит, растет, светит, умывается, идет, лежит».

Инструкция: «Назови как можно больше слов к слову. Например, «идет»: «идет человек, идет поезд, идет снег, идет дождь» и т.п.

сидит =	светит =	стучит =
растет =	умывается =	летит =
лежит =	бежит =	плывет =

8. Дополнение последнего слова в предложении:

Материал для исследования: незаконченные логопедом предложения.

Инструкция: «Логопед начнет говорить предложение, а ты закончи это предложение».

Из крана льется ...

Солнце светит ...

Лимон желтый, а помидор ...

Фрукты моют, а белье ...

Яйцо овальное, а шар ...

Кофта шерстяная, а шуба ...

Молоко жидкое, а сметана ...

Лимон кислый, а мед ...

IV. Исследование словообразования

1. Образование уменьшительно-ласкательных существительных:

Материал для исследования: слова, предметные картинки.

Инструкция: «Как назвать предмет, если он маленький?»

таз -	ухо -	лист -	снег -
гриб -	лиса -	дом -	окно -
грузовик -	солнце -	кружка -	кольцо -
одеяло -	береза -	дерево -	стакан -

Критерии оценки (для всех заданий):

4 балла - все задания по словообразованию выполнены верно самостоятельно.

3 балла - задания по словообразованию выполнены правильно в пределах 75%, наличие самокоррекции.

2 балла - задания по словообразованию выполнены правильно в пределах 50%, после стимулирующей помощи.

1 балл - задания выполнены правильно в пределах 25%, после стимулирующей помощи. Большинство ответов - неверно образованная форма.

0 баллов - задания выполнены в пределах 10% или не выполнены, отказы выполнения задания.

2. Образование прилагательных.

2.1. Образование *относительных* прилагательных (из чего сделано?)

Материал для исследования: словосочетания.

Инструкция: «Если предмет сделан из ..., например из стекла, то он какой? - стеклянный».

компот из яблок -	лист клена -
горка изо льда -	кубик из дерева -
салат из моркови -	шишка ели -
суп из грибов -	куртка из кожи -
варенье из малины -	стакан из стекла -

2.2. Образование *качественных* прилагательных.

Материал для исследования: слова, словосочетания.

Инструкция: «Какой, ... , например, день, если днем жарко?»

жарко -	мороз -
душно -	снег -
солнце -	дождь -
ветер -	туман -
холодно -	пасмурно -

Критерии оценки:

4 балла - все задания по словообразованию выполнены верно самостоятельно.

3 балла - задания по словообразованию выполнены правильно в пределах 75%, наличие самокоррекции.

2 балла - задания по словообразованию выполнены правильно в пределах 50%, после стимулирующей помощи.

1 балл - задания выполнены правильно в пределах 25%, после стимулирующей помощи. Большинство ответов - неверно образованная форма.

0 баллов - задания выполнены в пределах 10% или не выполнены, отказы выполнения задания.

2.3. Образование *притяжательных* прилагательных.

Материал для исследования: слова, словосочетания, предметные картинки.

I. *Инструкция:* «Как сказать: чьи ухо, нос, лапа у животных?»

Например, кошка - кошачье кошачий кошачья»

	ухо	нос	лапа
медведь -
волк -
белка -
собака -
лиса -
заяц -
лев -

I. *Инструкция:* «Как сказать: чей дом? Чье гнездо? Чья вещь? Чей след? Например, гнездо орла - орлиное».

ружье охотника -

дупло белки -

клюв птицы -

берлога медведя -

хвост рыбы -

гнездо воробья -

яйцо курицы -

- # следы зайца -
- # следы волка -
- # свисток милиционера -

2.4. Образование уменьшительно-ласкательных прилагательных.

Материал для исследования: словосочетания, предметные картинки с изображением одинаковых по цвету, но разных по величине предметов.

Инструкция: «Как сказать про маленький предмет? Например, дом желтый, а домик? - желтенький».

- # Лиса рыжая, а лисенок -
- # Волк серый, а волчонок -
- # Шуба пушистая, а шубка -
- # Сапоги зеленые, а сапожки -
- # Звезда красная, а звездочка -
- # Машина белая, а машинка -
- # Огурец соленый, а огурчик -
- # Яблоко вкусное, а яблочко -

3. Образование названий детенышей животных.

Материал для исследования: слова, предметные картинки с изображением животных и их детенышей.

Инструкция: «Как назвать одного детеныша у животных? Как назвать если их несколько? Например, у овцы - ягненок, а если их несколько, то - ягнята».

	один	несколько		один	несколько
у кошки -	у коровы -	...	...
у собаки -	у козы -	...	...
у курицы -	у льва -	...	...
у утки -	у волка -	...	...
у лисы -	у птицы -	...	...

4. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида.

Материал для исследования: парные сюжетные картинки с изображением действий: в стадии выполнения и в стадии завершения действия.

Инструкция: «Посмотри на 2 картинки. Где ребенок выполняет действия (задания), а где уже закончил? Как сказать? Например, этот ребенок рисует, а этот уже нарисовал».

Этот пишет, а этот уже ...

Этот снимает, а этот уже ...

Этот вешает, а этот уже ...

Этот стирает, а этот уже ...

Этот режет, а этот уже ...

Этот пилит, а этот уже ...

Этот льет, а этот уже ...

Этот ест, а этот уже ...

Этот умывается, а этот уже ...

Этот моет, а этот уже ...

5. Словообразование профессий женского рода

Материал для исследования: слова или предметные картинки с изображением разнообразных профессий.

Инструкция: «Скажи, как будет называться профессия, если ее выполняет женщина?»

учитель - ...

крановщик - ...

певец - ...

каменщик - ...

воспитатель - ...

артист - ...

портной - ...

повар - ...

продавец - ...

проводник - ...

6. Словообразование по дефиниционному типу.

Материал для исследования: словосочетания, которые нужно заменить одним словом. Например, «чинит сапоги - сапожник», «собирает грибы - грибник», «пилит дрова - пильщик».

Инструкция: «Скажи, как называют человека, который ...?»

водит машину - ...

играет в теннис - ...

водит поезд - ...

ловит рыбу - ...

подстригает волосы - ...

сочиняет стихи - ...

играет на скрипке - ...

играет в футбол - ...

чинит часы - ...

ведет самолет - ...

7. Дифференциация глаголов, образованных префиксальным способом.

Материал для исследования: сюжетные картинки с изображением действий и пары слов (глаголов).

Сюжетные картинки:

мальчик залез на дерево

мальчик перешел дорогу

заяц обогнал волка

мальчик разбил вазу

птичка вылетела из клетки

дети поливают огород

мальчик порвал рубашку

мама пришила пуговицу

мама стирает белье

мальчик спускается по лестнице

Пары слов:

залез - облез

перешел - обошел

прогнал - обогнал

разбил - пробил

влетела - вылетела

заливают - поливают

порвал - сорвал

пришила - вышила

моет - стирает

поднимается - спускается

Инструкции:

1. Посмотри на картинку.
2. Послушай два слова. Одно из них подходит к картинке, например, на картинке девочка развесила белье. Два слова - «развесила» - «обвесила», какое слово подходит?
3. Назови слово.
4. Произнеси все предложение.

Для иллюстрации результатов исследования словаря приводим график № 5, на котором отражается степень сформированности пассивного и активного словаря, состояние семантической структуры слова и лексической системности, а также специфика словообразовательных процессов у ребенка со стертой дизартрией и общим недоразвитием речи III уровня, обучающегося в логопедической группе по программе ОНР (возраст 6 лет 3 мес).

Профиль развития лексики



График № 6

Параметры исследования:

- 1 Понимание существительных
- 2 Понимание глаголов
- 3 Понимание прилагательных
- 4 Активный словарь существительных
- 5 Активный словарь глаголов
- 6 Активный словарь прилагательных
- 7 Классификация

- 8 Группировка существительных
- 9 Группировка глаголов
- 10 Группировка прилагательных
- 11 Подбор синонимов
- 12 Подбор антонимов
- 13 Объяснение значения существительных
- 14 Объяснение значения прилагательных
- 15 Объяснение значения глаголов
- 16 Добавление слова к двум словам
- 17 Дополнение к глаголу
- 18 Дополнение слова в предложение
- 19 Образование уменьшительно-ласкательных существительных
- 20 Образование относительных прилагательных
- 21 Образование качественных прилагательных
- 22 Образование притяжательных прилагательных
- 23 Образование уменьшительно-ласкательных прилагательных
- 24 Образование названий детенышей животных
- 25 Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного видов
- 26 Словообразование профессий женского рода
- 27 Словообразование по дефиниционному типу
- 28 Дифференциация глаголов, образованных префиксальным способом

Выводы

1. Различают грамматическое, лексическое и психологическое значение слова.
2. Слова выполняют определенные функции: номинативную (дефинитивную), обобщения, коммуникативную, экспрессивную.
3. Л.С. Выготский отмечает, что развитие значения слова у детей связано с развитием познавательной деятельности и отражает процесс формирования понятий.

4. Развитие словаря у ребенка тесно связано с развитием мышления, а также с развитием всех компонентов языковой системы: фонетико-фонематического и грамматического строя речи.

5. Обогащение словаря зависит от жизненного опыта ребенка, усложнения вида его деятельности, общения с окружающими людьми.

6. Количественная и качественные характеристики словаря детей в онтогенезе изучены достаточно полно и представлены верхней и нижней границами нормы, что отражает индивидуальные особенности ребенка и условия воспитания.

7. В детском словотворчестве отражается постепенный процесс формирования языкового обобщения, становление системы словообразования.

8. Развитие понимания речи, т.е. пассивная лексика (импрессивная речь) идет поэтапно. Условно выделяют шесть уровней развития понимания речи (Е.М. Мастюкова).

9. Обобщенно развитие лексики представлено в исследовании А.Н. Гвоздева. На основании этих данных Н.С. Жукова разработала схему системного развития нормальной детской речи.

10. Слова не являются изолированными единицами, а соединяются друг с другом разнообразными смысловыми связями, образуя сложную систему семантических полей.

11. У детей со стертой дизартрией отмечается ряд особенностей лексики, проявляющиеся в неточном употреблении слов, ограничении словарного запаса, вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудности актуализации словаря.

12. Н.В. Серебряковой выделены этапы организации семантических полей у дошкольников.

13. Условно выделяют три группы детей со стертой дизартрией (ФН, ФФН, ОНР) в зависимости от сформированности языковых средств.

Учебные вопросы и задания

1. Сравните данные по развитию словаря детей в онтогенезе разных авторов: Гвоздева, Аркина, Штерн.
2. Как характеризует Л.П. Федоренко путь формирования обобщения слов по смыслу в зависимости от возраста?
3. Как можно охарактеризовать качественный состав словарного запаса дошкольника?
4. Какие уровни развития понимания речи в онтогенезе проходит ребенок?
5. Какие части речи появляются первыми в словаре ребенка?
6. Когда в речи ребенка появляются наречия, служебные слова, числительные?
7. Проследите по схеме системного развития нормальной детской речи (см. табл. 1) начало появления прилагательных и их согласование с существительными.
8. Какие этапы развития системной организации детского словаря выделяет А.И. Лаврентьева?
9. Какие особенности лексики детей со стертой дизартрией отмечает Л.В. Лопатина?
10. Какие особенности лексики выявлены Н.В. Серебряковой?
11. Проведите обследование пассивного и активного словаря ребенка-дошкольника, используя балльные критерии оценки.
12. Проведите обследование семантической структуры слова, используя балльные критерии оценки.
13. Проведите обследование навыка словообразования ребенка, используя балльную систему оценки.
14. Составьте график профиля развития лексики ребенка.

6.4. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих авторов: А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, А.М. Шахнаровича, Д.Б. Эльконина и др.

При формировании грамматического строя речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи.

Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов.

В работах Гвоздева с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка выделяются следующие три периода формирования грамматического строя речи.

I период - период предложений, состоящих из аморфных слов-корней (от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес.). Этот период включает в себя два этапа:

- 1) Этап однословного предложения.
- 2) Этап предложений из нескольких слов-корней.

- *Этап однословного предложения* (от 1 года 3 мес. до 1 года 8 мес.).

На этом кратковременном этапе ребенок использует лишь отдельные слова в роли предложений (однословные предложения). В речи ребенка лишь небольшое количество слов, которые используются для выражения его желаний, потребностей, впечатлений. При этом для уточнения смысла своего высказывания ребенок использует жесты, интонацию. Первые слова, которые употребляет ребенок, не имеют определенной грамматической формы. Это аморфные слова-корни. В различных предложениях они используются в одинаковом звуковом оформлении, без изменения. Основную часть слов

составляют существительные, обозначающие названия лиц, предметов, звукоподражания («бух», «би-би», «му», «мяу»), лепетные слова («ди», «моко»).

- *Этап предложений из нескольких слов-корней* (от 1 года 8 мес. до 1 года 10 мес.). На этом этапе ребенок объединяет в одном высказывании сначала два, затем три слова, т.е. в речи ребенка появляется фраза. Грамматическая связь между словами отсутствует. Ребенок объединяет слова в высказывания, связывая их только интонацией, общностью ситуации. При этом слова используются в предложениях в одной и той же аморфной неизменяемой форме. Существительные употребляются либо в именительном падеже ед. числа, либо в усеченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы представлены либо в неопределенной форме, либо в форме 2-го лица ед. числа повелительного наклонения («дай», «ниси», «пять»).

Анализ детских высказываний этого этапа показывает, что дети улавливают из речи окружающих лишь общее содержание, общий смысл слова, выраженный в его лексической основе. Формально-знаковые средства языка не дифференцируются, остаются вне сферы его восприятия. Так, при восприятии различных форм слов («дом», «дома», «домой», «домом» и т.д.) ребенок воспринимает лишь общую часть этих слов («дом»).

При комбинировании аморфных слов-корней ребенок еще не ставит и не может решить задачу выбора нужной грамматической формы и употребляет одинаковую форму слова в различных словосочетаниях.

II период - период усвоения грамматической структуры предложения (от 1 года 10 мес. до 3 лет). Этот период включает в себя три этапа:

- 1) Этап формирования первых форм слов.
- 2) Этап использования флективной системы языка для выражения синтаксических связей слов.
- 3) Этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений.

- *Этап формирования первых форм слов* (1 год 10 мес. - 2 года 1 мес.).

На этом этапе формирования грамматического строя речи дети начинают замечать различную связь между словами в предложении. В отличие от предыдущего этапа, на котором все слова использовались в одинаковой не изменяющейся форме, на этом этапе ребенок начинает использовать в речи различные формы одного и того же слова. Первыми грамматическими формами существительных являются следующие: формы именительного падежа единственного и множественного числа с окончанием «-ы», «-и» (фонетически всегда «-и» по причине смягчения согласных), формы винительного падежа с окончанием «-у» («кису», «куклу»), иногда появляются формы родительного падежа с окончанием «-ы» (нет кисы), окончание «-е» для обозначения места («толе» - «на столе»), при этом предлог не употребляется. Первыми грамматическими формами глаголов являются: повелительное наклонение 2-го лица ед. числа («иди», «неси»), формы 3-го лица ед. числа настоящего времени, без чередования в основе («сидит», «спит»), возвратные и невозвратные глаголы. К двум годам появляются прилагательные, чаще в именительном падеже ед. числа мужского и женского рода, но без согласования с существительными.

Таким образом, в речи ребенка начинают обозначаться первые грамматические отношения между словами: согласование существительных в именительном падеже ед. числа с глаголом изъявительного наклонения («Мальчик играет»), некоторые формы управления глаголом («Дай кису»). Однако в речи ребенка имеется большое количество аграмматизмов. На этом этапе отмечается расширение структуры предложения до 3-4 слов («Таня играет кукла»). Объективным показателем правильного хода развития речи служит появление к двум годам первых форм фраз («Вот таи» - «Вот шары»).

При нормальном речевом развитии в возрасте 2 года - 2 года 2 мес. выделяется период физиологических аграмматизмов, когда ребенок пользуется предложением без соответствующего грамматического оформления. Наличие стойких аграмматизмов на протяжении последующего

времени является важным показателем для своевременного определения общего недоразвития речи у детей трехлетнего возраста.

- *Этап использования флективной системы для выражения синтаксических связей слов* (от 2 лет 1 мес. до 2 лет 6 мес.). Словоизменение в русском языке характеризуется большим разнообразием флексий, которые систематизируются при формообразовании в различные типы склонений имен существительных, и спряжений глаголов. Из-за сложности флективной системы ребенок не может одновременно усвоить все формы словоизменения. Последовательность усвоения ребенком грамматических форм слов определяется семантической функцией и постоянностью использования в речи окружающих. Общей тенденцией детской речи является первоначальное усвоение наиболее частотных флексий. В течение определенного времени дети используют только одно, наиболее продуктивное окончание, которое А.Н. Гвоздев называет «главенствующим». Так, формы существительных родительного падежа мн. числа имеют несколько вариантов окончаний: «-ов», нулевое окончание, «-ей», среди которых продуктивной флексией является окончание «-ов». В связи с этим длительное время в речи детей наблюдаются замены непродуктивных флексий окончанием «-ов» («много ложек, ножей»).

Чем больше флексий используется в языке для выражения одного и того же грамматического значения, тем труднее усваиваются эти формы. Характерной чертой детской речи на этом этапе является стремление к унификации основы различных форм слова. Вначале отмечается однозначное соединение корня и флексии, что выражается в отсутствии чередования, беглости гласных, супплетивизма («молотоком», «левы», «человеки»).

Таким образом, на начальном этапе ребенок усваивает наиболее общие, наиболее продуктивные правила формообразования, позже овладевает частными правилами, исключениями из общего правила. На этом этапе в детской речи встречается еще много грамматических неточностей.

Среди грамматических форм существительных усваиваются беспредложные формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного.

В речи детей наблюдается дифференциация форм ед. и мн. числа глаголов изъявительного наклонения, усваивается изменение по лицам (кроме 2-го лица мн. ч.), разграничиваются формы настоящего и прошедшего времени, однако в прошедшем времени еще смешиваются формы мужского, женского и среднего рода. Словоизменение прилагательных еще не усвоено, в речи детей наблюдается как правильное, так и неправильное согласование прилагательного с существительным. Во множественном числе прилагательные правильно употребляются лишь в именительном падеже. В ряде случаев прилагательные употребляются после существительных. Личные местоимения уже усвоены.

В устной речи детей на этом этапе появляются некоторые семантически простые предлоги: «в», «на», «у», «с», но их употребление не всегда соответствует языковой норме, наблюдаются замены предлогов, смешение окончаний.

Происходит расширение и усложнение структуры предложения до 5-8 слов, появляются сложные предложения, сначала бессоюзные, затем сложносочиненные предложения с союзами.

- *Этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений* (от 2 лет 6 мес. до 3 лет). Характерной особенностью нормального речевого развития является то, что усвоение предлогов происходит лишь после усвоения основных наиболее функциональных грамматических элементов языка - флексий. На начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги («на столе» - «толе»). Но этот период непродолжителен. Научившись выделять и использовать флексию, ребенок затем вводит в эту конструкцию и недостающий третий элемент - предлог, выражая лексико-грамматическое значение с помощью предлога и флексии. На этом этапе ребенок правильно употребляет простые предлоги и

многие союзы, но при употреблении более сложных предлогов («из-за», «из-под») наблюдаются аграмматизмы. Продолжается усвоение более частных правил словоизменения, в том числе дифференциация морфологической системы склонения существительных: усвоение окончаний множественного числа «-ов», «-ами», «-ах», падежных окончаний именительного падежа мн. числа «-а», «-на».

На этом этапе закрепляется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах. В речи детей на этом этапе происходит дальнейшее развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются многие служебные слова.

Таким образом, в основном усваиваются многие грамматические формы. Однако в полной мере морфологическая система языка еще не усвоена.

III период - период дальнейшего усвоения морфологической системы (от 3 до 7 лет). В этот период ребенок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения. В этот период значительно сокращается свободное использование морфологических элементов (словотворчество), так как ребенок овладевает не только общими правилами грамматически, но и более частными правилами, системой «фильтров», накладываемых на использование общих правил.

В речи детей до 4 лет иногда еще встречаются случаи неподвижного ударения при словоизменении («на коне»), тенденции унификации основы («пени», «левы»). После 4 лет такого рода ошибки исчезают из детской речи, остаются лишь нарушения чередования в основах глагола («заплатю»). Усваивается согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление.

Таким образом, к школьному периоду ребенок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики. Этот уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет

ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

6.5. Нарушения формирования грамматического строя речи у детей со стертой дизартрией

Многие авторы, изучающие стертые дизартрии, обнаруживают у детей проявления системных нарушений, прежде всего нарушения лексико-грамматического строя речи.

Нарушение грамматического строя речи у детей со стертой дизартрией характеризуется неоднородностью, вариативностью симптоматики: от незначительной недостаточности формирования морфологической и синтаксической системы языка до выраженных аграмматизмов в экспрессивной речи.

Основным механизмом несформированности грамматического строя речи у детей со стертой дизартрией является нарушение дифференциации фонем, что вызывает трудности различения грамматических форм слов из-за нечеткости слухового и кинестетического образа слова и особенно окончаний. В связи с этим преимущественно страдает морфологическая система языка, формирование которой тесно связано с противопоставлением окончаний по их звуковому составу.

Морфологическая система языка при стертой дизартрии

Для овладения морфологической системой языка необходима многообразная интеллектуальная деятельность ребенка. Ребенок должен научиться сравнивать слова по значению и звучанию, определять их различие, осознавать изменения в значении, выделять элементы, за счет которых происходит изменение значения, устанавливать связь между оттенком значения или различными грамматическими значениями и элементами слов (морфемами). Например: «карандаш» - значение единственности, «карандаши» - значение множественности, «карандашом» - значение орудийности.

Нарушение формирования грамматических операций приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи детей со стертой дизартрией. Сам механизм морфологических аграмматизмов заключается в трудностях выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом.

Выделяются следующие неправильные формы сочетания слов в предложении у детей с ОНР и при стертой дизартрии:

- неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных («копает лопата», «красный шары», «много ложек»);

- неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных («нет два пуговиц»);

- неправильное согласование глагола с существительными и местоимениями («дети рисует», «она упал»);

- неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени («дерево упала»);

- неправильное употребление предложно-падежных конструкций («под стола», «в дому», «из стакан»).

При этом у детей выявляются как общие, так и специфические аграмматизмы (окказиональные формы). Общие окказионализмы характерны как для нормального, так и для нарушенного речевого развития.

Общие окказиональные формы при нормальном и нарушенном речевом развитии

В процессе овладения практической грамматикой у детей наблюдаются разнообразные аграмматизмы, так называемые окказиональные формы. Основным речевым механизмом окказионализмов является «гипергенерализация», т.к. излишнее обобщение наиболее частотных форм приводит к формообразованию по аналогии с продуктивными формами. При этом основной тенденцией, проявляющейся при словоизменении, является унификация основы в парадигме словоизменения.

С.Н. Цейтлин выделяет следующие виды окказионализмов при формообразовании:

- унификация места ударного слога, т.е. закрепление ударения за определенным слогом в слове. Так, в различных формах существительных сохраняется ударение исходного слова («стола нет», «много поездов»);
- устранение беглости гласных, т.е. чередования гласного с нулем звука («левы», «пени», «молотоком»);
- игнорирование чередований конечных согласных («ухи», «текет», «соседы»);
- устранение нарушения при изменении суффиксов («друг - други», «ком - комы», 2 чудо - чуды»);
- отсутствие супплетивизма при формообразовании («человек - человеки», «ребенок - ребенки»).

Последовательность усвоения грамматических форм определяется степенью их семантической противопоставленности: если в основе грамматических форм лежат ясные, доступные когнитивному развитию семантические противопоставления, данные грамматические формы легко дифференцируются. Так, например, рано усваивается дифференциация единственного и множественного числа именительного падежа, т.к. противопоставление «один» и «много» не представляет трудностей даже для ребенка раннего возраста.

Наряду с окказиональными формами, характерными как для нормального, так и для нарушенного онтогенеза, у детей со стертой дизартрией выявляются и специфические аграмматизмы.

Если в норме происходит смешение формально-знаковых средств преимущественно внутри одного грамматического значения, внутри одной функции, то у детей со стертой дизартрией наблюдается смешение флексий различных значений.

В процессе словоизменения у детей со стертой дизартрией недостаточно функционируют процессы «генерализации», т.е. выявление

правил и закономерностей морфологической системы языка и их обобщение в процессе порождения речи. Для процессов формообразования при стертой дизартрии характерна языковая асимметрия, т.е. отступление от регулярности в строении и функционировании языковых знаков.

У дошкольников со стертой дизартрией наблюдается частое смешение морфем, т.е. морфемных парафазий, не только семантически близких, но и семантически далеких, не входящих в парадигму морфем одного и того же значения. Среди форм словоизменения у дошкольников со стертой дизартрией шестилетнего возраста наибольшие затруднения вызывают предложно-падежные окончания существительных множественного числа, изменение глаголов прошедшего времени по родам (особенно согласование в среднем роде), согласование прилагательного с существительным в роде, числе и падеже. Специфической особенностью речи детей со стертой дизартрией является большая зависимость от лексической семантики, степени знакомости слова, от звукослоговой структуры слова, от типа предложения.

Характерной особенностью речи детей со стертой дизартрией является одновременное существование двух направлений усвоения грамматического строя речи:

- усвоение слов в их нерасчлененном, целостном виде (на основе механизмов имитации);
- овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы (на основе механизмов анализа и синтеза), которое осуществляется у детей со стертой дизартрией более замедленными темпами.

Синтаксическая структура предложения у детей со стертой дизартрией

Нарушение синтаксической структуры предложения обычно выражается в пропуске членов предложения, чаще всего предикатов, в необычном порядке слов, что проявляется даже при повторении

предложений. Особенно большую трудность для детей со стертой дизартрией представляют сложноподчиненные предложения.

Нарушения синтаксиса проявляются как на уровне глубинного, так и на уровне поверхностного синтаксиса. На глубинном уровне нарушения синтаксиса проявляются в трудностях овладения семантическими компонентами (объектными, атрибутивными), в трудностях организации семантической структуры высказывания. На поверхностном уровне - в нарушении грамматических связей между словами, в неправильной последовательности слов в предложении.

В результате анализа данных обследования грамматического строя речи детей со стертой дизартрией можно делать следующие обобщающие выводы.

- При задании на повторение предложений дети допускают пропуски слов и целых частей предложения, искажали смысл предложения, допускают перестановки слов и замену слов в предложениях.

- Задание на верификацию предложений вызывает значительные трудности. Многие дети вообще не замечают ошибки в предложении и соответственно не вносят в него коррективу. Часть детей при попытке исправить допускают перестановки слов, замену слов или создают новую аграмматичную конструкцию предложения, т.е. другой аграмматичный вариант предложения. Многие дети отказываются от задания.

- Особые трудности представляет задание на составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме. В числе ошибок при данном задании - нарушения порядка слов в предложении, пропуски слов, искажение смысла предложения, морфемные аграмматизмы.

- Задание на добавление предлога в предложении выявляет несостоятельность детей в использовании предлогов и составлении предложенной конструкции. Дети со стертой дизартрией путают предлоги, не умеют выбрать правильное окончание существительных, даже когда предлог правильно определен (или подсказан логопедом).

- Задания на образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах также демонстрируют большой процент ошибок у детей со стертой дизартрией.

- Задание на завершение предложения является достаточно сложным. Многие дети не могут правильно подобрать слово, подходящее по смыслу. Часть детей отказывается от выполнения задания.

- Задание на составление предложений по картине воспринимается детьми активно и эмоционально. Самые простые конструкции предложений: подлежащее + сказуемое + простое дополнение (Девочка режет хлеб) всеми детьми составляются верно.

- Задание на составление предложений большей сложности, требующих использования предлогов как простых (в, по), так и сложных (из-за, из-под), провоцируют не только грамматические, но и многочисленные лексические ошибки, а также выявляют трудности смыслового программирования.

- Задания на составление предложений самых трудных, предусматривающих построение сложных предложений с прямым и косвенным дополнением, однородными членами и т.п., часто не выполняются совсем.

По мнению Соботович, многие аграмматизмы в речи детей со стертой дизартрией связаны не только с нарушением произносительной дифференциации фонем, но и с «потерей звукового образа слова». Несформированность звукового образа слова связана прежде всего с нечеткостью кинестетического и слухового образа слова, особенно его окончания (флексии). Большинство детей с трудом справляется с заданиями, направленными на выявление того, как ребенок оперирует сложными системами грамматических высказываний (грамматических навыков).

Анализ фразовой речи выявляет картину выраженных аграмматизмов:

- ошибки при изменении окончаний существительных по числам и падежам;

- ошибки в употреблении простых предлогов: пропуски, замены;
- ошибки при употреблении в речи более сложных предлогов;
- ошибки при употреблении приставок глаголов;
- ошибки при согласовании числительных с существительными;
- нарушение структуры предложения: пропуск членов и неправильный порядок слов;
- ошибки при согласовании прилагательных с существительными в роде и числе.

Исследование состояния грамматических навыков по словосочетанию имен прилагательных с именами существительными также показывает наличие разнообразных ошибок. Наиболее сложными для дошкольников являются словосочетания имен существительных среднего рода с именами прилагательными в единственном числе, а также словосочетания имен существительных множественного числа с именами прилагательными. Наиболее легкими - словосочетания имен существительных женского рода с именами прилагательными в единственном числе.

При правильном оформлении согласования и правильном употреблении суффиксов прилагательных встречаются ошибки, связанные с нарушением звуковой и слоговой структуры слов, входящих в словосочетание.

При детальном анализе ошибок словосочетаний имен прилагательных с именами существительными определяются разнообразные грамматические ошибки:

- Искажение родового окончания имени прилагательного выражается в нечетком, аморфном произношении окончания при правильном употреблении суффиксов прилагательных и сохранной звуковой и слоговой структуры слов, входящих в словосочетание. Искажение родовых окончаний прилагательных единственного числа чаще всего происходит в именах прилагательных мужского рода. Эти ошибки стали самыми распространенными среди общего числа искажений родовых окончаний имен

прилагательных. Искажение окончаний имен прилагательных среднего рода встречается реже. Самой малочисленной является группа ошибок, связанных с искажением окончаний имен прилагательных женского рода.

- Замена родовых окончаний имен прилагательных при правильном употреблении суффиксов прилагательных и сохранной звуковой и слоговой структуре слов, входящих в словосочетание. Замена родовых окончаний чаще всего происходит в прилагательных среднего рода. Окончания среднего рода заменяются окончаниями женского рода. Часто все словосочетания среднего рода оформляются по женскому роду. Это говорит о том, что дошкольниками со стертой дизартрией не усвоен род имен существительных. Замена окончаний имен прилагательных мужского рода окончаниями женского рода встречается реже. Обратная замена встречается значительно реже. Замена окончаний прилагательных среднего рода окончаниями мужского рода, и наоборот, составляют незначительный процент.

- Искажение числовых окончаний имен прилагательных при правильном употреблении суффиксов прилагательных и сохранной звуковой и слоговой структуре слов, входящих в словосочетание. Искажение числовых окончаний имен прилагательных касается множественного числа и встречалось часто.

- Замена числовых окончаний имен прилагательных при правильном употреблении суффиксов прилагательных и сохранной звуковой и слоговой структуре слов, входящих в словосочетание. Чаще всего встречается замена окончаний множественного числа окончаниями имен прилагательных и замена всего словосочетания во множественном числе словосочетанием в единственном числе. Обратные замены также достаточно распространены.

- Искажение суффиксов имен прилагательных при правильном согласовании их с именами существительными в роде и числе.

- Комбинированные ошибки, выражающиеся в сочетании грамматических ошибок с лексическими ошибками и ошибками, связанными с нарушением звуковой и слоговой структуры слов, входящих в

словосочетание. Характер грамматических ошибок в составе комбинированных выражается в нарушении согласования имени прилагательного с именем существительным в роде и числе, а также в неправильном употреблении суффиксов прилагательных. Комбинированные ошибки свидетельствуют о том, что синтаксические трудности очень часто сочетаются с морфологическими трудностями и с трудностями воспроизведения звуковой и слоговой структуры слова детьми со стертой дизартрией в сочетании с общим недоразвитием речи.

Среди выделенных групп грамматических ошибок наиболее распространенными являются ошибки, связанные с заменой родовых окончаний, искажением родовых окончаний.

Таким образом, несформированность грамматического строя речи у детей со стертой дизартрией характеризуется вариативностью симптоматики от незначительного отставания формирования морфологической и синтаксической системы языка до выраженного аграмматизма в экспрессивной речи. Основным механизмом несформированности грамматического строя речи у детей со стертой дизартрией является нарушение дифференциации фонем, что вызывает трудности различения форм слова из-за нечеткого кинестетического образа слова и особенно окончаний. Поэтому страдает морфологическая система языка, формирование которой тесно связано с противопоставлением окончаний по их звуковому составу. Следовательно, отклонения в развитии грамматического строя речи оказываются производными и носят характер вторичных нарушений у детей со стертой дизартрией.

6.6. Обследование грамматического строя языка детей со стертой дизартрией

Исследование состояния сформированности грамматического строя языка является диагностическим у детей со стертой дизартрией в плане установления общего недоразвития речи.

Целью исследования является установление уровня сформированности синтаксического и морфологического оформления высказывания.

Предлагаемая система обследования грамматического строя речи сочетает традиционные для логопедии приемы обследования с некоторыми нейропсихологическими методами.

Программа обследования грамматического строя речи

I. Обследование синтаксического оформления высказывания.
(Выявление структурных аграмматизмов.)

1. Повторение предложений.
2. Составление простой модели предложений по картинкам.
(Подлежащее + сказуемое + простое дополнение.)
3. Составление сложной модели предложений по картинкам с простыми и сложными предлогами.
4. Составление предложений повышенной сложности с прямым и косвенным дополнением.
5. Составление предложений из слов в начальной форме.
6. Верификация предложений.
7. Дополнение предложения предлогами.
8. Завершение союзного предложения словосочетанием.
9. Составление сложного предложения по двум картинкам с использованием союзов.

II. Управление. (Выявление морфемных аграмматизмов.)

1. Именительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных.
2. Родительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для отрицания чего-либо.
3. Родительный падеж с предлогами для обозначения места.
4. Дательный падеж с предлогами для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения.

5. Дательный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для обозначения лица.

6. Винительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для обозначения объекта.

7. Винительный падеж с предлогами для обозначения места.

8. Творительный падеж для обозначения орудийности.

9. Творительный падеж с предлогами для обозначения места, совместности.

10. Предложный падеж для обозначения места и объекта.

III. Согласование имени прилагательного с именем существительным в роде, числе, падеже.

1. Именительный падеж.

2. Родительный падеж.

3. Дательный падеж.

4. Винительный падеж.

5. Творительный падеж.

6. Предложный падеж.

IV. Согласование глагола с именем существительным, с местоимением.

1. Изменение глаголов в прошедшем времени по родам.

2. Изменение числа глагола.

3. Согласование глагола и местоимения в настоящем времени.

V. Согласование имени существительного с притяжательным местоимением.

1. Составление словосочетаний.

2. Составление предложений.

VI. Согласование имени существительного и числительного.

1. Именительный падеж.

2. Родительный падеж.

I. ОБСЛЕДОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ (ВЫЯВЛЕНИЕ СТРУКТУРНЫХ АГРАММАТИЗМОВ)

1. Повторение предложений.

Материал: устное восприятие предложений, которые читаются 1-2 раза.

Инструкция: «Повтори за логопедом».

В саду было много красных яблок.

Ранней весной затопило весь наш луг.

Дети катали из снега комки и делали снежную бабу.

Коля сказал, что он не пойдет гулять, потому что холодно.

На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади.

Критерии оценки за грамматическое структурирование (для всех заданий):

4 балла - правильное выполнение;

3 балла - неправильный порядок слов, пропуск одного-двух членов предложения;

2 балла - негрубые аграмматизмы, параграмматизмы, пропуск более двух членов предложения;

1 балл - грубые аграмматизмы, существенное упрощение синтаксической схемы предложения, сочетание нескольких ошибок из предыдущих пунктов.

0 баллов - отказ от выполнения.

Примечание:

Ребенок может воспроизводить предложение того уровня грамматической сложности, которым он овладел в собственной речи. На успешность выполнения влияют также объем вербального материала, качество слухового восприятия и слухоречевой памяти. Среди типичных ошибок при выполнении этой группы заданий встречаются вербальные и

литеральные парафазии, а также поиск слов и трудности удержания смысловой программы.

2. Составление предложений по картинкам. (Предложения простой модели: подлежащее + сказуемое + простое дополнение.)

Материал: сюжетные картинки.

Инструкция: «Посмотри на картинку и составь предложение».

Девочка моет руки.

Мальчик режет хлеб.

Мальчик забивает гвоздь.

Дети лепят снеговика.

Кошка лакает молоко.

3. Составление предложений по картинкам. (Предложения сложной модели: с простыми и сложными предлогами.)

Материал: сюжетные картинки.

Инструкция: «Посмотри на картинку и составь предложение».

Мальчик играет в мяч (в футбол).

Мальчик бежит к дереву (под дерево, от дождя).

Мальчик лезет через забор.

Солнце выходит из-за туч (заходит за тучи).

Няня стелит коврик около кровати (достает из-под кровати).

4. Составление предложений по картинкам. (Предложения повышенной сложности, модели сложного предложения с прямым и косвенным дополнением, однородными членами.)

Материал: сюжетные картинки.

Инструкция: «Посмотри на картинку, и составь предложение».

Мужчина и женщина грузят сено на машину.

Школьница пришла навестить свою больную подругу.

Мальчик уступает место старушке в трамвае.

Врач приглашает больную пройти в кабинет.

Подросток несет лестницу, чтобы помочь малышу снять с дерева шар.

Примечание.

Пробы 2, 3, 4 достаточно информативны. Они провоцируют не только грамматические, но и многочисленные лексические ошибки, а также выявляют трудности смыслового программирования. Все эти ошибки фиксируются, но при начислении баллов за эту серию принимаются во внимание только грамматические ошибки.

5. Составление предложений из слов в начальной форме.

Материал: слова.

Инструкция: «Логопед назовет слова, а ты составь из них предложение».

Доктор, лечить, дети.

Сидеть, синичка, на, ветка.

Груша, бабушка, внучка, давать.

Миша, собака, небольшая, бросить, косточка.

Петя, купит, шар, мама, красный.

Слова предъявляются до первого ответа.

Примечание.

Это сложные задания, которые требуют не только правильного грамматического структурирования, но и построения верной смысловой программы. При их выполнении возможны пропуск и замена слов, смысловые и грамматические ошибки, нарушение порядка слов в предложении.

6. Верификация предложений.

Материал: деформированные предложения.

Инструкция: «Логопед будет читать предложение, если ты заметишь ошибку, то исправь ее».

Собака вышла в будку.

По морю плывут корабль.

Дом нарисован мальчик.

Хорошо спится медведь под снегом.

Над большим деревом была глубокая яма.

Примечание.

Ошибки, которые подлежат исправлению, могут быть как грамматическими, так и смысловыми. (*Хорошо спится медведь под снегом.*

Над большим деревом была глубокая яма.)

7. Дополнение предложения предлогами.

Материал: предложения с пропущенными предлогами.

Инструкция: «Послушай предложение, в котором пропущено маленькое слово, вставь пропущенное маленькое слово».

Лена наливает чай ... чашки.

Птенец выпал ... гнезда.

Щенок спрятался ... крыльцом.

Деревья шумят ... ветра.

Пес сидит ... конуре.

8. Завершение союзного предложения словосочетанием.

Материал: сюжетные картинки, на которых изображено несколько действий.

Инструкция: «Закончи предложение».

Мальчик промочил ноги, потому что ... (ходил по лужам).

Школьника одевает бабушка, хотя ... (он уже большой).

Поезд остановился, потому что ... (горит красный семафор).

Девочка надевает плащ, потому что ... (идет дождь).

Если игрушки разбросаны, то их ... (нужно убрать).

9. Составление сложного предложения по двум картинкам с использованием союзов.

Материал: парные картинки с изображением разных событий.

Инструкция: «Рассмотрим две картинки и составь по ним одно предложение. Например: Первая картинка «Пришла осень», вторая картинка «Птицы летят на юг». Составляем одно предложение: Наступила осень и птицы улетаю́т на юг».

Мальчики читают ... Девочки рисуют.

Дети пошли в лес ... В лесу выросли грибы.

Началась метель ... Пограничник стоит на посту.

Дети покупают ёлочные игрушки ... Дети наряжают ёлку.

Приведенные выше девять заданий многофункциональны. Выполняя их, дети могут допускать не только синтаксические, но и смысловые и лексические ошибки. Оценка ответов детей может производиться по разным критериям:

- грамматическое оформление;
- лексическое оформление;
- смысловая адекватность;
- наличие ошибок, обусловленных трудностями звукослоговой стороны речи.

Такая всесторонняя оценка может либо использоваться, либо нет, в зависимости от целей обследования. При необходимости можно ограничиться только оценкой одного вида, непосредственно связанной с синтаксисом.

При обследовании грамматического строя речи выявляют не только умение строить разные типы предложений, но и характер связи и отношения между словами в предложении. При обследовании выявляют характер структурного и морфемного аграмматизма. Выявленные ошибки анализируются. Для выявления умения ребенка правильно связывать слова в предложении обследуют возможность выражения грамматических отношений управления.

II. УПРАВЛЕНИЕ (ВЫЯВЛЕНИЕ МОРФЕМНЫХ АГРАММАТИЗМОВ)

Для передачи правильной связи слов в предложении ребенок должен овладеть грамматическим отношением управления (падежное и предложное управление). Предлагаются задания на выявление умения употреблять имена

существительные в единственном и множественном числе в разных падежах. Это падежное управление. В нашем варианте обследования это задания:

№ 1. Именительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных;

№ 2. Родительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для отрицания чего-либо;

№ 5. Дательный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для обозначения лица;

№ 6. Винительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для обозначения объекта;

№ 8. Творительный падеж для обозначения орудийности.

Кроме падежного управления, обследуется возможность предложного управления, т.е. использование предлогов и адекватного им падежного окончания существительных. В нашем варианте обследования это задания:

№ 3. Родительный падеж с предлогами *у, из, от, с, со, без, после, для, позади, до, вместо* для обозначения места;

№ 4. Дательный падеж с предлогами *к, по* для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения;

№ 7. Винительный падеж с предлогами *на, в, под, за* для обозначения места;

№ 9. Творительный падеж с предлогами *с, за, под, над* для обозначения места, совместности.

№ 10. Предложный падеж для обозначения места и объекта: *в, на, о*.

Исследуется употребление имен существительных в разных падежах в единственном и множественном числе. Обследование проводится на материале сюжетных картинок, вопросов, слов, предъявляемых в исходной форме, предметных картинок с изображением одного и нескольких предметов.

1. Именительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных.

Инструкция: «Посмотри на картинки. У логопеда изображен один предмет, а у тебя много. Логопед назовет один предмет, а ты назови когда их много».

Коза - ... козы

Муравей - ... муравьи

Чашка - ... чашки

Лоб - ... лбы

Поезд - ... поезда

Котёнок - ... котята

Лист - ... листья

Друг - ... друзья

Критерии оценки (для всех заданий):

4 балла - правильное выполнение задания;

3 балла - отмечаются лишь единичные ошибки, которые исправляются самостоятельно;

2 балла - небольшая часть задания выполняется с ошибками, которые исправляются после стимулирующей помощи;

1 балла - большая часть задания выполняется с ошибками, которые исправляются после подсказки;

0 баллов - большая часть задания выполняется с ошибками, которые не исправляются после помощи.

2. Родительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для отрицания чего-либо.

Инструкция: «Логопед покажет рукой твою картинку, где изображен один предмет или несколько, а ты скажи, чего у логопеда нет».

Стол - ... нет стола.

Столы - ... нет столов.

Стул - ... нет стула

Стулья - ... нет стульев.

Нос - ... нет носа.

Носы - ... нет носов.

Окно - ... нет окна.

Окна - ... нет окон.

Ухо - ... нет уха.

Ущи - ... нет ушей.

3. Родительный падеж с предлогами для обозначения места (*у, из, от, с, со, без, после, для, позади, до, вместо*).

Инструкция: «Ответь на вопрос по картинке».

Откуда вылезает собака? ... Из конуры.

Где стоит миска? ... Около конуры.

Откуда слетел петух? ... С крыши конуры.

Откуда вышла курица? ... Из-за конуры.

Откуда собака достала кость? ... Из-под конуры.

4. Дательный падеж с предлогами *к*, *по* для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения.

Инструкция: «Ответь на вопросы».

К кому пришел врач? ... к маме.

Где едут машины? ... по дороге.

Где плывет пароход? ... по морю.

Куда подъехал автобус? ... к остановке.

5. Дательный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для обозначения лица.

Инструкция: «Ответь на вопрос по картинке: кому принесли еду?»

Кошка - кошке - кошкам

Заяц - зайцу - зайцам

Лошадь - лошади - лошадям

Утка - утке - уткам

Собака - собаке - собакам

6. Винительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для обозначения объекта.

Инструкция: «Посмотри на картинки и ответь, кого (что) ты видишь?»

Слон - слона - слонов

Медведь - медведя - медведей

Озеро - озеро - озёра

Белка - белку - белок

Зеркало - зеркало - зеркала

Ёж - ежа - ежей

Дом - дом - дома

7. Винительный падеж с предлогами *на, в, под, за* для обозначения места.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь на вопрос: куда?»

Куда укатился мяч? ... под диван.

Куда положили мяч? ... на диван.

Куда закатился мяч? ... за диван.

Куда забили мяч? ... в ворота.

8. Творительный падеж для обозначения орудийности.

Инструкция: «Посмотри на картинки и ответь: чем?»

Чем гладят? ...

Чем пишут? ...

Чем ловят рыбу? ...

Чем подметают пол? ...

Чем режут хлеб? ...

Чем чистят зубы? ...

9. Творительный падеж с предлогами *с, за, под, над* для обозначения места, совместности.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь: где? ... с кем? ... с чем?

...»

Единственное число

Множественное число

Где растёт гриб? ...

Где растут грибы? ...

под елкой.

под ёлками.

Где спряталась девочка ...

Где спрятались девочки? ...

за деревом.

за деревьями.

Где висит лампа? ...

Где висят лампы? ...

над столом.

над столами.

С кем играет мальчик? ...

С кем играют мальчики? ...

с собакой.

с собаками.

С чем играет девочка?

С чем играют девочки?

... с куклой.

... с куклами.

С чем едят суп? ... с

С чем испекли пирог?

хлебом.

... с грибами.

10. Предложный падеж для обозначения места и объекта.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь: где? ... о чем? ...»

Где стоит ваза? ... на столе.

Где плавают рыбки? ... в аквариуме.

Где лежат книги? ... на полке.

О чём мечтает девочка? ... о кукле.

О чём мечтает мальчик? ... о мяче.

III. СОГЛАСОВАНИЕ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО С ИМЕНЕМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМ В РОДЕ, ЧИСЛЕ, ПАДЕЖЕ

Предлагаются задания на выявление согласования имени прилагательного с именем существительным в роде, числе, падеже.

1. Именительный падеж.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи: какой предмет нарисован? Какие предметы нарисованы?»

	<i>Единственное число</i>	<i>Множественное число</i>
<i>Женский</i>	Синяя лента	Жёлтые ленты
<i>род</i>	Красная сумка	Чёрные сумки
	Голубая шапка	Зелёные шапки
<i>Мужской</i>	Зелёный забор	Зелёные заборы
<i>род</i>	Сиреневый карандаш	Коричневые карандаши
	Жёлтый лист	Жёлтые листья
<i>Средний</i>	Маленькое гнездо	Маленькие гнёзда
<i>род</i>	Синее ведро	Синие вёдра
	Большое ухо	Большие уши

Критерии оценки (для всех видов заданий):

4 балла - правильное выполнение задания;

3 балла - отмечаются лишь единичные ошибки, которые исправляются самостоятельно;

2 балла - небольшая часть задания выполняется с ошибками, которые исправляются после стимулирующей помощи;

1 балла - большая часть задания выполняется с ошибками, которые исправляются после оказания помощи;

0 баллов - большая часть задания выполняется с ошибками, которые не исправляются после помощи.

2. Родительный падеж.

Инструкция: «Ответь, чего не стало?»

	<i>Единственное</i>	<i>Множественное</i>
<i>Женский род</i>	<i>число</i>	<i>число</i>
Большая кружка	Большой кружки	Больших кружек
Новая книга	Новой книги	Новых книг
<i>Мужской род</i>		
Жёлтый чемодан	Жёлтого чемодана	Жёлтых чемоданов
Зелёный огурец	Зелёного огурца	Зелёных огурцов
<i>Средний род</i>		
Куриное яйцо	Куриного яйца	Куриных яиц
Большое яблоко	Большого яблока	Больших яблок

3. Дательный падеж.

Инструкция: «Ответь на вопрос по картинке: кому принесли еду?»

	<i>Единственное</i>	<i>Множественное</i>
	<i>число</i>	<i>число</i>
Рыжая кошка	Рыжей кошке	Рыжим кошкам
Белый заяц	Белому зайцу	Белым зайцам
Серая утка	Серой утке	Серым уткам
Большая собака	Большой собаке	Большим собакам
Колочий ёж	Колочему ежу	Колочим ежам

4. Винительный падеж.

Инструкция: «Посмотри на картинки и скажи, кого (что) ты видишь?»

	<i>Единственное число</i>	<i>Множественное число</i>
Большой слон	Большого слона	Больших слонов
Чёрная ворона	Чёрную ворону	Чёрных ворон
Бурый медведь	Бурого медведя	Бурых медведей
Голубое озеро	Голубое озеро	Голубые озёра
Круглое зеркало	Круглое зеркало	Круглые зеркала
Старая черепаха	Старую черепаху	Старых черепах

5. Творительный падеж.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь: каким? ... чем? ... где? ... с кем? ... с чем?»

Гладят белье - чем? ... каким? - горячим утюгом.

Ловят рыбу - чем? ... какой? - длинной удочкой.

Режут хлеб - чем? ... каким? - острым ножом.

Растет гриб? - где? ... под какой? - под густой ёлкой.

Играет мальчик - с кем? ... какой? - с большой собакой.

Висит лампа - где? ... над каким? - над круглым столом.

Девочка играет - с чем? ... с каким? - с красным мячом.

б. Предложный падеж.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь: где? ... о чем? ... на каком? ... о какой?»

Стоит ваза - где? ... на каком? - на круглом столе.

Плавают рыбки - где? ... в каком? - в большом аквариуме.

Лежат книги - где? ... на какой? - на верхней полке.

Живет медведь - где? ... в каком? - в густом лесу.

IV. СОГЛАСОВАНИЕ ГЛАГОЛА С ИМЕНЕМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМ, С МЕСТОИМЕНИЕМ

1. Изменение глаголов в прошедшем времени по родам.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь: что делала девочка? Что делал мальчик?»

	<i>женский род</i>		<i>мужской род</i>
девочка	мыла	мальчик	мыл
	пела		пел
	играла		играл
	поливала		поливал
	писала		писал

2. Изменение числа глагола.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь: кто? что делает? кто? что делают?»

<i>Единственное число</i>	<i>Множественное число</i>
Человек ... стоит	Люди ... стоят
Певец ... поет	Певцы ... поют
Птица ... летит	Птицы ... летают (летят)
Ученик ... читает	Ученики... читают
Ребенок ... рисует	Дети ... рисуют

3. Согласование глагола и местоимения в настоящем времени.

Инструкция: «Ответь: что делаю? что делают? Я, ты, он, она, они, мы, вы».

Я -	рисую самолет	-	леплю снеговика
Ты -	...	-	...
Он -	...	-	...
Она -	...	-	...
Они -	...	-	...
Мы -	...	-	...
Вы -	...	-	...

V. СОГЛАСОВАНИЕ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО С ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫМ МЕСТОИМЕНИЕМ

1. Составление словосочетаний: имя существительное с притяжательным местоимением.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь на вопрос: о каких из нарисованных предметов можно сказать - мой, моя, моё, мои?»

Мой	Моя	Моё	Мои
Самолёт	Книга	Полотенце	Очки
Нос	Рука	Пальто	Сапоги
Шарф	Шапка	Зеркало	Трусы
Трактор	Машина	Ружьё	Кубики

Критерии оценки - см. V этап обследования.

2. Составление предложений на согласование имени существительного с притяжательным местоимением.

Инструкция: «Составь предложение с местоимениями (словами) «мой», «моя», «моё», «мои» с опорой на предметные картинки».

Кубики (мои) - ... - мои кубики лежат на полу

Пальто (моё) - ... - ...

Кружка (моя) - ... - ...

Рисунок (мой) - ... - ...

Лыжи (мои) - ... - ...

VI. СОГЛАСОВАНИЕ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО И ЧИСЛИТЕЛЬНОГО

1. Именительный падеж.

Инструкция: «Посмотри на картинки и назови количество предметов на картинке».

1	2	3	4	5
Стул	Стула	...	...	Стульев
Диван	...	...	...	Диванов

Ручка	...	...	...	Ручек
Дерево	...	...	...	Деревьев
Зеркало	...	...	...	Зеркал
Книга	...	...	...	Книг
Кукла	...	...	...	Кукол

2. Родительный падеж

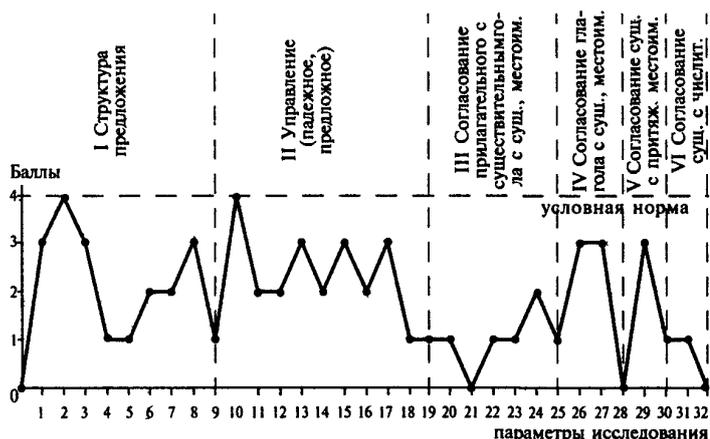
Инструкция: «Посчитай на столе карандаши. Сколько их? Пять. Логопед будет прятать карандаши, а ты ответь: сколько карандашей не хватает?»

- 1 - Одного карандаша.
- 2 - Двух карандашей.
- 3 - Трех карандашей.
- 4 - Четырех карандашей.
- 5 - Пяти карандашей.

Для иллюстрации использования системы обследования, предложенной в учебном пособии, приводим график № 6 профиля развития грамматического строя речи ребенка со стертой дизартрией. На графике прослеживается структура дефекта. Отражены минимальным баллом несформированные языковые навыки, а наивысшими баллами - наиболее сформированные. См. график № 6.

Профиль грамматического строя речи ребенка со стертой дизартрией и ОНР

График № 7



Параметры исследования

Обследование синтаксического оформления высказывания. (Выявление структурных аграмматизмов.)

1. Повторение предложений.
2. Составление простой модели предложений по картинкам. (Подлежащее + сказуемое + простое дополнение.)
3. Составление сложной модели предложений по картинкам с простыми и сложными предлогами.
4. Составление предложений повышенной сложности с прямым и косвенным дополнением.
5. Составление предложений из слов в начальной форме.
6. Верификация предложений.
7. Дополнение предложения предлогами.
8. Завершение союзного предложения словосочетанием.
9. Составление сложного предложения по двум картинкам с использованием союзов. Управление. (Выявление морфемных аграмматизмов.)
10. Именительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных.
11. Родительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для отрицания чего-либо.
12. Родительный падеж с предлогами для обозначения места.
13. Дательный падеж с предлогами для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения.
14. Дательный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для обозначения лица.
15. Винительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для обозначения объекта.
16. Винительный падеж с предлогами для обозначения места.
17. Творительный падеж для обозначения орудийности.

18. Творительный падеж с предлогами для обозначения места, совместности.

19. Предложный падеж для обозначения места и объекта. Согласование имени прилагательного с именем существительным в роде, числе, падеже.

20. Именительный падеж.

21. Родительный падеж.

22. Дательный падеж.

23. Винительный падеж.

24. Творительный падеж.

25. Предложный падеж. Согласование глагола с именем существительным, с местоимением.

26. Изменение глаголов в прошедшем времени по родам.

27. Изменение числа глагола.

28. Согласование глагола и местоимения в настоящем времени. Согласование имени существительного с притяжательным местоимением.

29. Составление словосочетаний.

30. Составление предложений. Согласование имени существительного и числительного.

31. Именительный падеж.

32. Родительный падеж.

Выводы

1. Формирование грамматического строя речи (словоизменения, синтаксическая структура предложения) осуществляется на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка.

2. Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. А.Н. Гвоздев выделяет три периода формирования грамматического строя речи.

3. Первый период развития грамматического строя речи характеризуется появлением однословного предложения, а затем и предложений из нескольких слов-корней.

4. Второй период развития грамматического строя речи характеризуется появлением первых форм слов, началом использования флексий, а также появлением служебных слов для выражения синтаксических связей и отношений.

5. Третий период в развитии грамматического строя речи характеризуется усвоением морфологической системы языка.

6. У детей со стертой дизартрией отмечается как морфемные, так и структурные аграмматизмы.

7. Наличие ошибок, выражающихся в замене окончаний любого падежа нулевой формой (т.е. формой именительного падежа), является признаком полной несформированности грамматической категории падежа.

8. Ошибки, выявленные при построении простого предложения, выражающиеся в нарушении согласования имени существительного и глагола, говорят о недостаточной сформированности грамматического, синтаксического оформления высказывания, характерного для детей с ОНР II уровня.

9. Согласно онтогенезу, такие грамматические категории, как категория числа существительных и глаголов, а затем чуть позднее и категория рода, появляются достаточно рано. Наличие ошибок, связанных с категорией числа и рода, свидетельствуют о грубых аграмматизмах.

10. У детей со стертой дизартрией аморфное, неполное оформление окончаний (флексий) у прилагательных является неблагоприятным фактором, свидетельствующим о выраженных аграмматизмах, который в школьном возрасте могут отразиться на письме.

11. Поскольку у детей со стертой дизартрией, соответствующих по степени сформированности языковых средств третьему уровню, предполагается развернутая фразовая речь, то задача при обследовании

заключается не только в констатации ошибок в грамматическом строе, но и в определении правильно сформированных грамматических средств языка. Предлагаемый график отчетливо демонстрирует, что сформировано в грамматическом строе, а что пока, недоступно ребенку.

12. Наиболее распространенными являются у детей с ОНР ошибки, связанные с заменой родовых окончаний. Основные трудности у дошкольников со стертой дизартрией возникают в употреблении словосочетаний среднего рода единственного числа. Лучше всего дети усваивают словосочетания имен прилагательных с именами существительными женского рода. Большое разнообразие ошибок имеется при употреблении суффиксов имен прилагательных, что говорит о больших трудностях в усвоении морфологической структуры слова.

13. Одним из прогностических признаков при обследовании возможности словоизменения существительных по всем падежам является обследование предложного управления. Образование неправильной падежной формы существительного свидетельствует об общем недоразвитии речи.

14. При обследовании синтаксического уровня сформированности грамматического строя речи выясняют, какие виды предложений доступны ребенку, какие синтаксические конструкции сформированы. При этом анализируется характер связи слов в предложении.

15. При обследовании словоизменения существительных по всем падежам выявленные ошибки, связанные с неумением пользоваться падежными окончаниями единственного числа, говорят о низком уровне развития грамматических средств языка.

Учебные вопросы и задания

1. Какие периоды выделены А.Н. Гвоздевым в развитии грамматического строя речи ребенка в онтогенезе?

2. Как называется первый период развития грамматического строя речи? В каком возрасте появляется в норме этап однословного предложения?

3. Как называется второй период развития грамматического строя речи в онтогенезе? В каком возрасте появляются первые формы слов в норме?

4. Когда наступает в норме этап использования флективной системы языка (окончаний) для выражения синтаксических связей слов?

5. Когда ребенок в норме усваивает служебные слова для выражения синтаксических отношений?

6. Как называется третий период развития грамматического строя речи? Когда в норме ребенок усваивает морфологическую систему языка?

7. У детей со стертой дизартрией отмечается как морфемные, так и структурные аграмматизмы. В чем они выражаются?

8. Обследуйте грамматический строй речи ребенка - синтаксическое оформление высказывания.

9. Проведите обследование по выявлению морфемных аграмматизмов.

10. Обследуйте согласование прилагательного с существительным в роде, числе, падеже.

11. Постройте график - профиль грамматического строя речи ребенка-дошкольника.

ГЛАВА VII

Особенности просодической стороны речи при стертой дизартрии

7.1. Развитие просодической стороны речи в онтогенезе

Просодика (просодия) - представляет совокупность ритмико-интонационных свойств речи. Интонационно-выразительная сторона речи реализуется через такие качества речи, как тембр, высота и сила голоса, мелодика, темп, пауза, модуляции голоса, ритм, логическое ударение, речевое дыхание, полетность голоса, дикция. Просодические компоненты определяют выразительность, разборчивость речи, ее эмоциональное воздействие в процессе коммуникации, несут определенную семантическую нагрузку и т.д.

Ниже приводим пояснения к характеристикам средств просодии.

Интонация

В понятие интонации включается темп речи (степень скорости произнесения речевых элементов), паузы (перерывы в произнесении речевых элементов), тембр речи (окраска человеческого голоса), тон речи (степень высоты звука), мелодика (чередование повышений и понижений голоса, логическое ударение и словесное ударение).

Мелодика

Она фиксирует повышение и понижение тона. Такая звуковая организация речи должна быть органически связана с содержанием, смыслом высказывания. Мельчайшее злоупотребление мелодикой мешает восприятию информации. Различают три вида мелодики: повествовательная - резкое понижение голоса на последнем ударном слоге; вопросительная - повышение голоса на том слове, которое служит смысловым центром вопроса; восклицательная - свидетельствует об эмоциональном побуждении, сопровождающем речь говорящего.

Темп речи

Это важнейший компонент интонации. Темп - скорость произнесения речевых элементов. Темп речи может изменяться. Это зависит от содержания высказывания, эмоционального настроения говорящего.

Патологически быстрая речь (тахилалия) требует усиленного внимания, что вызывает утомление. Патологически замедленная речь (брадилалия), наоборот, ослабляет внимание, что тоже приводит к утомлению.

Темп речи зависит от возраста говорящего. Темп речи определяется содержанием текста.

Тембр

Индивидуальный компонент интонации - тембр, колорит голоса. У каждого человека свой тембр. Тембр голоса может изменяться, что зависит от эмоционального состояния человека, от времени суток. Тембр голоса бывает разнообразным, а его восприятие всегда субъективно.

Пауза

Особое место в интонации занимают паузы - это «незвуковое» интонационное средство. Паузы необходимы, так как они разрывают поток речи, чем облегчают восприятие речи. Интонационно-логические паузы отделяют один речевой такт от другого, помогают выяснить их смысл. Если не делать логической паузы, получится сплошной текст, в котором трудно разобрать, какие слова в предложении по смыслу тесно связаны между собой и объединены интонационно. Различают смысловую паузу (логическую), целиком определяемую синтаксисом, и ритмическую паузу, от синтаксиса не зависящую и определяемую ритмическим импульсом. Первая наличествует во всякой речи, вторая - только в стихотворной. Длительность пауз и характер их распределения в речевом потоке во многом определяют ритмико-мелодическую сторону интонации»

Сила голоса

Сила голоса зависит от того, как направлены звуки голоса в резонаторы, в каком состоянии они находятся. Громкость обеспечивается хорошей работой дыхательного аппарата, активной артикуляцией, отсутствием лишнего мышечного напряжения. При нарушении силы голоса он становится иссякающим, слабым, либо слишком громким. Сила голоса - это величина объективная, это реальная энергия звука, измеряемая в децибелах. Сила звучания зависит от амплитуды (размаха) колебания голосовых связок, степени их напряженности, а также от деятельности резонаторов (полости рта и носа).

Громкость голоса зависит от его силы. Но если сила голоса - величина объективная, то громкость - понятие субъективное, связанное с нашим восприятием звука. Громкость - это управляемое качество голоса. Ее можно и нужно менять в зависимости от различных обстоятельств общения. Гибкое изменение громкости голоса - это средств достижения выразительности речи, ее разнообразия, адекватности ситуации общения.

Высота голоса

Это физиологическое свойство речевого голоса, управляемое напряжением голосовых складок и частотой их колебаний. Характеризуется организационным дыханием и активной работой резонаторов, усиливающих звук. При нарушении высоты голоса он становится монотонным, тремолирующим, дрожащим, невыразительным, немодулированным, иногда фальцетообразным.

Модуляция голоса - изменение голоса по высоте, силе, тембру и длительности.

Ритм

Это закономерное повторение соизмеримых и чувственно ощутимых единиц. Ритм в широком смысле присущ непосредственно целому ряду природных явлений и человеческому организму (ритмичное дыхание, работа сердца, кровообращение и т.д.).

В основе ритмической организации человеческой речи лежит тот естественный, первичный ритм, который характеризует деятельность человеческого организма и в частности человеческое дыхание. Поскольку процесс дыхания относительно ритмичен, постольку ритмична в известной мере и человеческая речь: необходимость периодических вдохов и выдохов вызывает соответствующие остановки голоса - паузы, которые разбивают речь на единицы, называемые *речевыми тактами*. Таким образом, единицей речевого ритма становится слово или группа слов, ограниченные от последующих при помощи паузы.

Логическое ударение

Это выделение наиболее важного слова в ряду остальных для предания предложению точного смысла. Логическим признается смысловое ударение, максимально сильно акцентируемое, четко выделенное интонационно (силой и значительным интервалом высоты тона по сравнению с обычным словесным ударением). Специфика логического ударения - в особой семантике и в мере выделения акцентируемого слова. Следовательно, средствами выражения логического ударения являются: усиление словесного ударения, повышение или понижение тона на ударном слоге выделенного слова, увеличение длительности, которое достигается усилением напряженности артикуляции ударного слога.

Речевое дыхание

Это основа звучащей речи, источник образования звуков, голоса. Оно обеспечивает нормальное голосообразование, правильное усвоение звуков, способно изменить силу их звучания, помогает верно соблюдать паузы, сохранять плавность речи, менять громкость, использовать речевую мелодику. Правильное использование дыхания в речи заключается, во-первых, в экономном и равномерном расходовании воздуха, во-вторых, в своевременном и незаметном наполнении запаса его (на паузах).

В нормальной речи плавность органически сочетается с паузами, которые являются необходимым компонентом речевого высказывания.

Полетность голоса

Это способность голоса быть слышимым на больших расстояниях при минимальных затратах сил говорящего или поющего.

Дикция

Основа четкости и разборчивости речи. Ясность и чистота произношения зависят от активной и правильной работы артикуляционного аппарата: языка, губ, неба, нижней челюсти и глотки.

Просодические элементы речи: мелодика, сила произнесения слов и слогов, соотношение отрезков речи и пауз, общая тембровая окраска не зависят от качества звуков речи. Кратчайшая просодическая единица языка - слог или мора (лат. *moa* - «промежуток времени, пауза»).

В роли элементарной единицы просодии выступает синтагма - отрезок высказывания, объединенный интонационным и смысловым значением. Она выступает как ритмический элемент устной речи. Синтагма связана со смыслом, а значит с синтаксисом и интонацией.

По данным Винарской, голосовые реакции детей раннего возраста в довербальный период развития имеют богатую эмоциональную семантику. Крики, гуление, лепет, формирующиеся на их основе псевдослова и псевдосинтагмы, еще не обладают языковым значением, но носят функцию коммуникации.

По мнению Жинкина, просодия является наивысшим уровнем развития языка, а генетически просодические средства языка древнее, чем словесные. Просодические проявления можно отметить уже у детей в младенческий период.

Начальным этапом доречевого развития считается рефлекторный крик ребенка, который к 2-3 месяцам жизни становится все более модулированным и отражает различные оттенки недовольства, являясь тем самым средством коммуникации с окружающими. До двух месяцев голосовые выражения дифференцируются благодаря разным интонациям голоса (крика, плача), но более подробной дифференциации плач уже не получает, так как после двух месяцев дифференцируются звуки. В сочетании с выразительными мимическими движениями интонированный крик и модулированные звуки являются средством выражения состояния ребенка.

Р.В. Тонкова-Ямпольская указывает, что во время крика ребенка активизируются специфические зоны коры. Ребенок слышит свой крик, импульсы достигают слухоречевых и речедвигательных зон коры, а отсюда передаются на органы артикуляции, постепенно давая им толчок к развитию.

В 2-4 месяца у ребенка появляются короткие звуки - гуканье, а затем и гуление. Звуки не несут смыслового содержания, но имеют определенную интонацию, с их помощью ребенок привлекает внимание взрослого. Прежде всего, дети усваивают и передают типы интонации, которые наиболее часто употребляются взрослыми. Звуки гуления становятся средством общения с взрослым в силу их интонационной выразительности, что становится возможным начиная с конца третьего месяца жизни, когда звуки гуления делаются достаточно отчетливыми по интонации.

Наиболее интенсивный процесс накопления звуков лепета происходит после шестого месяца в течение седьмого месяца, затем процесс накопления звуков замедляется и новых звуков появляется мало. Процесс интенсивного накопления звуков в лепете совпадает с периодом миелинизации, значение которой заключается в том, что с ее наступлением связан переход от генерализованных движений к более дифференцированным. От 7-8 месяцев до одного года артикуляция особенно не расширяется, но появляется понимание речи. Семантическую нагрузку в этот период получают не фонемы, а интонация, ритм, а затем общий контур слова. Общение осуществляется с помощью эмоциональной интонации. Примерно к 11 месяцам появляются активные лепетные цепи слогов. При этом какой-либо слог выделяется длительностью, громкостью, высотой звука. Вероятнее всего, это начальная стадия формирования ударения.

Данные онтогенеза свидетельствуют о том, что интонационные средства воспринимаются и усваиваются детьми значительно раньше, чем начинается формирование словесной речи. Исследование Тонковой-Ямпольской показали, что процесс овладения интонационной системой языка начинается у ребенка уже на стадии гуления. Гвоздев отмечает, что

ребенок пользуется интонацией понижения для выражения спокойного констатирования уже в период однословного предложения. Примерно в то же время появляются разновидности восклицательной интонации, а на втором году жизни - вопросительные.

Просодические проявления, выражающиеся в виде эмоционально-выразительных вокализаций, являются предпосылкой языкового развития ребенка. Ход преобразования врожденных голосовых реакций в знаки эмоциональной выразительности отражен в таблице № 7, которую заимствовали из работы Е.Н. Винарской¹ (2005 г.).

**Эмоционально-выразительные предпосылки
фонетических средств русского языка**

Таблица № 7

Врожденные и приобретенные на их основе национально-специфические знаки эмоциональной выразительности	Фонетические формы языковых знаков
Младенческие крики меняющейся громкости и производные от них голосовые реакции умеренной разговорной интенсивности	Динамические единицы логического выделения единиц текста (тема-рематического членения)
Реакции гуления и производные от них знаки эмоциональной выразительности - вокализации	Ударные и безударные гласные
Реакции лепета и производные от них знаки эмоциональной выразительности - сегменты восходящей звучности	Слоги открытого типа СГ, различающиеся по сумме признаков слогового контраста
Лепетные псевдослова	Слоговые ритмические структуры фонетических слов
Поздний мелодический лепет	Мелодические конструкции коммуникативных типов синтагм: повествовательных, вопросительных, восклицательных и незавершенных

¹ Винарская Е.Н. Дизартрия. - М., 2005.

Минимальной значащей единицей интонации фразы является **просодема**.

Акустические компоненты, передающие мелодику, называются **мелодемой**.

Акустические компоненты, передающие временные характеристики, называются **хронемой**.

Компоненты, передающие интенсивность и экспрессию, называются **акцентемой**.

Более сложной единицей высказываний, определяющей разные коммуникативные функции, является **интонема**. В интонему входят разные просодемы для выражения разных семантических оттенков речи.

Мелодемы передают синтаксическое значение.

Темповые хронемы подчеркивают противопоставления в речи. Паузальные хронемы применяются для пояснения чего-то, убеждения в чем-то.

Интонация - основная составляющая просодии. Интонация включает в себя несколько акустических компонентов: тон голоса, его тембр, интенсивность, или силу звучания голоса, мелодику, паузы, словесное логическое ударение, темп речи. Эти акустические характеристики интонации зависят от частоты и амплитуды колебания голосовых связок, от степени мускульной напряженности органов речи, от различной скорости смены артикуляций, от эмоционального тонуса.

Интонация увеличивает объем сообщения, сообщая не только то, что содержится в тексте, но и то, что в подтексте. Анатомио-физиологическую природу интонации составляют речедвижения, в основе которых лежат модуляции глоточной трубки, влияющие на мощность звуковой речи (Жинкин).

Интонация уточняет семантическую сторону речи, выявляет ее эмоциональное содержание и оказывает сильное воздействие на слушателя. Интонация организует смысловую сторону речи при помощи логических

интонаций - повествования, перечисления, выделения ударных слов, изменения темпа речи.

Реакции младенца на тон голоса проявляются довольно рано: в 4 месяца ребенок прислушивается к голосу взрослого, реагирует улыбкой, смехом, гулением, может насторожиться и заплакать, то есть адекватно реагирует на тон взрослого.

Восприятие интонации отмечается у детей раньше, чем воспроизведение. Это связывают с тем, что интонационное поле речеслухового анализатора (восприятие интонации) заканчивает свое становление к концу периода лепета, тогда как становление интонационного поля в речедвигательном анализаторе (воспроизведение интонации) заканчивается только в период формирования устной речи.

Классификацию типов интонации предложил А. К. Целлитис и выделил следующие:

1. Интеллектуальные
2. Волюнтативные
 - а) повествовательные
 - б) побудительные
3. Эмотивные
4. Изобразительные

Значение интеллектуальных типов интонации представляет собой отраженные в языке моменты мыслительной деятельности, связанной с порождением высказываний: утверждение (передача информации) или вопрос (выражение желания получить информацию).

Волюнтативные значения интонации относятся к сфере речевой деятельности человека. Выделяют две группы волюнтативной интонации:

а) повествовательные - интонация констатации в высказываниях факта или суждения, но не выражающих интонационно волю или эмоциональное состояние говорящего; интонация совета, но без принуждения исполнить его;

б) побудительные типы интонации: интонация приказа; интонация просьбы.

Эмотивная интонация - выражение эмоций интонационными средствами: гнева, испуга, нежности, печали, равнодушия, стыда, удивления.

Изобразительные типы интонации служат для воспроизведения физических свойств явления, предмета. Семантика этих типов интонации связана с такими психическими процессами, как восприятие, ощущение, воображение. Например, для сообщения о чем-то большом используется низкий диапазон голоса, т.е. низкие частоты и замедленный темп, а для характеристики чего-то маленького используется высокий диапазон голоса.

Мелодика является основным компонентом интонации и обеспечивает повышение и понижение тона голоса. Фонетическая мелодика в сочетании с ударением и паузами оформляет смысловые отношения между частями фразы. Русской речи свойственно четыре вида мелодики по направлению движения тона: нисходящая мелодика, восходящая мелодика, восходяще-нисходящая мелодика, ровная мелодика.

Мелодика определяет коммуникативный тип предложения. Выделяются три вида мелодики:

1. Повествовательная мелодика речи, которая характеризуется понижением голоса на последнем ударном слоге.

2. Вопросительная мелодика речи, которая характеризуется повышением тона голоса на том слове, которое служит смысловым центром (ключевым словом) вопроса.

3. Восклицательная мелодика речи, свидетельствует об эмоциональном побуждении, сопровождающем речь говорящего.

В интонацию включается **ударение**. В основе ударения лежит интенсивность, сила звука. Акустически ударение выражается интенсивностью, длительностью, повышением или понижением основного тона. Выделяют словесное, синтагматическое, фразовое и логическое ударение.

Под *словесным ударением* подразумевают вершину слова.

Синтагматическое ударение служит для выделения в составе синтагмы и предложения наиболее информативного, наиболее коммуникативно важного слова. Синтагматическое ударение является смысловым центром. Основное слово синтагмы произносится с большей длительностью и большей интенсивностью, чем остальные слова.

Фразовое ударение передается подъемом или снижением всего контура предложения, выражает законченность высказывания.

Для подчеркивания семантической стороны высказывания применяется *логическое ударение*. Логическое ударение реализуется путем выделения наиболее важного слова в ряду остальных слов, для того чтобы придать предложению более точный смысл. Логическим признается смысловое ударение, максимально акцентируемое, четко выделенное интонационно силой и значительным интервалом высоты тона по сравнению с обычным словесным ударением. Логическое ударение является усиленным акцентированным словесным ударением, которое достигается усилением напряженности артикуляции ударного слога. Таким образом, специфика логического ударения - в особой семантике и в мере выделения акцентируемого слова.

Интонация зависит от изменения **тона голоса** по высоте, т.е. от модуляций. Тон голоса формируется при прохождении воздуха через глотку, голосовые складки полости рта и носа.

В голосе, кроме основного тона, образуются добавочные тоны, т.е. обертоны, которые зависят от устройства гортани, ротовой и носовой полости человека.

Дополнительная окраска голоса называется **тембром** голоса. Тон голоса может быть общим для многих людей, тембр же голоса является индивидуальным и зависит от деятельности ротоносоглоточного резонатора, его строения и функций.

Высота голоса и сила голоса зависят от функционирования голосового аппарата, голосовых складок. Частота колебания голосовых складок определяет высоту голоса, а амплитуда, размах колебания, определяет силу голоса.

От характера речевого дыхания зависит звучащая речь: голос, звукопроизношение и вся просодическая сторона речи.

Одним из сильных просодических средств являются **паузы**, т.е. остановки в речи. Паузы могут быть действительными и нулевыми. Действительные паузы - это перерывы в звучании, а при нулевых паузах нет перерывов в звучании, но меняется мелодика. Чаще такого рода паузы появляются на стыке между синтагмами (Л.Р. Зиндер).

В интонацию включают **темп речи**. Темп - это скорость речи. Для нормальной разговорной речи характерно произношение 5-6 слогов в секунду. Темп играет значительную роль в передаче эмоциональной стороны высказывания. Отклонение темпа от средних величин (ускорение или замедление) мешают восприятию смысловой стороны высказывания, т.к. резко ухудшается произносительная сторона речи.

Выбранный человеком темп речи определяет такой компонент просодии, как **ритм**. Ритм определяется как последовательное чередование элементов речи, имеющих смысловое или выразительное значение, чередование осуществляется через определенные отрезки времени. Ритм речи представляет собой звуковую организацию речи при помощи чередования ударных и безударных слогов. Ударные слоги и слова произносятся более длительно. Это сопровождается выраженными изменениями высоты голоса. Темп и ритм находятся в сложной взаимосвязи и взаимозависимости. Различают ряд компонентов ритма. Основным свойством речевого ритма является регулярность.

7.2. Особенности просодики у детей со стертой дизартрией

Стертая дизартрия характеризуется нарушениями звукопроизношения и просодической стороны речи, которые обусловлены наличием неврологической микросимптоматики. В основе нарушения при этом расстройстве могут лежать легкие остаточные нарушения иннервации артикуляционного, голосового, дыхательного аппарата, которые выявляются только при углубленном неврологическом исследовании. В речевой симптоматике, помимо нарушения звукопроизношения и фонематического слуха, наблюдаются просодические нарушения: речь монотонна, маловыразительна, тембр чаще низкий, голос тихий, темп речи замедленный или ускоренный.

Лопатина отмечает, что фонетическая сторона речи представляет собой тесное взаимодействие основных ее компонентов: звукопроизношения и просодики. Разнообразные фонетические средства оформления высказывания (темп, ритм, ударение, интонация) тесным образом взаимодействуют, определяя как смысловое содержание, так и отношение говорящего к содержанию. У детей со стертой дизартрией нарушения просодики влияют на разборчивость, внятность, эмоциональный рисунок речи.

В работах Мастюковой, посвященных изучению речи детей с дизартрией, отмечаются нарушение у них темпа речи, а также трудность использования динамического, ритмического и мелодического ударений. В исследовании Л.И. Беяковой, И.З. Романчук, посвященном изучению особенностей интонационной стороны речи учащихся школ для детей с тяжелыми нарушениями речи, отмечается, что в возрасте 11-12 лет у них выражены стойкие нарушения просодики. Наиболее сложны пробы на преобразование предложений в вопросительные, на выразительное чтение предложений разных конструкций. Эти данные говорят о том, что спонтанного улучшения просодики с возрастом не отмечается.

Многие исследователи структуры дефекта при стертой дизартрии указывают на стабильные нарушения интонационной выразительности речи,

процессов восприятия и воспроизведения интонационных структур предложения. При этом наиболее сохранной является имитация вопросительной и повествовательной интонации.

Восприятие и самостоятельное воспроизведение интонационной структуры, предполагающее в данном случае слухопроизносительную дифференциацию повествовательной и вопросительной интонации, вызывают значительные трудности у детей. При этом более нарушенным оказывается процесс слуховой дифференциации интонационных структур, чем процесс их самостоятельной реализации. Общим для детей является нарушение просодической стороны речи, что является диагностическим критерием при дифференциации стертой дизартрии и дислалии.

Интонационно-выразительная окраска речи детей со стертой дизартрией резко снижена. Страдает голос: он либо тихий, либо чрезмерно громкий; не удаются модуляции по высоте, силе голоса (ребенок не может по подражанию произносить звуки высоким и низким голосом, имитируя голос животных). Нарушается тембр речи и появляется иногда назальный оттенок. Темп речи чаще ускорен. У части детей на фоне грудного регистра появляется фальцет, вдох с придыханием, с поднятием плеч; в основном отмечается верхнегрудное (верхнеключичное) дыхание; ослаблен речевой выдох. У некоторых детей речевой выдох укорочен и они говорят на вдохе - в этом случае речь становится захлебывающейся. Речь детей невыразительная, дикция нечеткая. При рассказывании стихотворная речь ребенка монотонна, постепенно становится менее разборчивой, голос угасает. Наблюдаются нарушения формирования интонационной структуры предложения, при этом более нарушенным является процесс слуховой дифференциации интонационных структур, чем процесс их самостоятельной реализации.

Специально проведенное исследование различных просодических компонентов показывает, что в первую очередь нарушается восприятие и слуховые дифференцировки интонационных структур. У многих детей со

стертой дизартрией есть трудности при восприятии ритма изолированных ударов, акцентированных ударов. Воспроизведение ритмов также вызывает трудности. Задания на восприятие и воспроизведение интонаций большинству детей со стертой дизартрией недоступно, требуется активная помощь взрослого. Дети, допускающие ошибки при восприятии и воспроизведении интонаций, своих ошибок не замечают. Не удаются задания на изменение интонаций (радости, грусти) на материале одной и той же фразы. В ряде случаев недоступны задания при обследовании логического ударения. Дети со стертой дизартрией не могут акцентировано произносить определенное слово в предложении.

При восприятии на слух фразы с утрированным логическим ударением дети часто не выделяют акцентированного слова. При обследовании модуляций голоса по высоте и силе, также отмечаются некоторые трудности. Не удается интонировать мелодии (на материале гласных) снизу вверх и сверху вниз. В ряде случаев не удается изменить силу голоса. В целом диапазон голоса у детей со стертой дизартрией сужен (в пределах 3-4 тонов).

Причина нарушения голоса при стертой дизартрии кроется в патологии эфферентного и афферентного звеньев управления интонацией. Из-за паретичности, некоторой ограниченности произвольных движений голосовых складок мышц диафрагмы возникают нарушения, которые относятся к эфферентному звену. Афферентная патология проявляется в недостаточности кинестетического анализа, в нарушении проприоцептивной импульсации от органов голосообразования и дыхания.

Во многих исследованиях просодическая сторона речи детей со стертой дизартрией оценивается как эмоционально невыразительная монотонная. Внятность речи заметно снижается при увеличении речевой нагрузки. Голос детей оценивается следующими характеристиками: слабый, немелодичный, глухой, хриплый, монотонный, сдавленный, тусклый, напряженный, прерывистый, назализованный, слабо модулированный. Эти симптомы могут быть представлены при стертой дизартрии в разных

комбинациях и разной степени выраженности. Достаточно редко встречающимся симптомом при стертой дизартрии является назализация (в чистом виде), т.е. не связанная с аденоидами. Исследования Е.Э. Артемовой (2005) выявили зависимость между степенью сформированности просодического оформления речевого высказывания и степенью сформированности операций слухового самоконтроля. Артемовой была использована адаптированная методика Й. Паана для выявления возможности детей выделять ошибки в собственной речи. Эта методика позволила автору определить характер нарушений просодики у дошкольников: сенсорный, моторный, смешанный.

Моторный характер нарушения просодики констатируется у дошкольников с речевым нарушением в случаях низкой степени сформированности просодики при достаточном уровне слухового самоконтроля. Сенсорный характер нарушений просодики отмечается у детей, у которых нарушения просодики сочетаются с несформированностью слухового самоконтроля. Смешанный (сенсомоторный) характер нарушений просодики выражается в просодических нарушениях, протекающих на фоне формирующегося слухового самоконтроля (или находящегося на стадии автоматизации).

Артемовой выделены 4 степени сформированности просодической стороны речи у дошкольников (со стертой дизартрией, ОНР, ФФН, ФН).

1 степень (низкая) - грубые нарушения просодических компонентов. Недостатки тембра, силы и высоты голоса ярко выражены, заметны самому ребенку и окружающим. Процесс коммуникации нарушен. Детям недоступны задания, предполагающие произвольное изменение ритмических и звуковысотных характеристик. Нарушения интонационного оформления высказываний носят стабильный характер во всех видах речевой деятельности.

2 степень (недостаточная) - изменения голоса носят незначительный характер. Изменения просодики касаются отдельных или всех ее

компонентов. Наблюдаются трудности при выполнении специальных заданий на воспроизведение различных ритмических и интонационных структур. Однако спонтанная речь, особенно в эмоционально значимой ситуации, может быть достаточно выразительной.

3 степень (средняя) - непостоянное или нестойкое отклонение от нормы по одной или нескольким просодическим характеристикам. Спонтанная речь достаточно интонирована, но при выполнении специальных заданий возможны неточности или отдельные ошибки при передаче ритмического и мелодического рисунка.

4 степень (высокая). Сформированность всех просодических характеристик. Дети имеют нормальный тембр, диапазон их голоса по силе и высоте соответствует возрастным нормам. Сформирована темпо-ритмическая сторона речи. Дошкольники в полной мере владеют всеми способами передачи различных типов интонации. В спонтанной речи используют все средства интонационной выразительности и не испытывают трудностей при выполнении специальных заданий.

Исследования подтверждают неоднородность и вариативность нарушений просодики у дошкольников со стертой дизартрией, с общим недоразвитием речи и фонетико-фонематическим нарушением. Вместе с тем обнаружена корреляционная зависимость просодической стороны речи и выраженности речевого дефекта.

7.3. Исследование просодической стороны речи у детей со стертой дизартрией

ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОСОДИКИ У ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

1. Обследование восприятия ритма.
2. Обследование воспроизведения ритма.
3. Обследование восприятия интонации.
4. Обследование воспроизведения интонации.
5. Обследование восприятия логического ударения.

6. Обследование воспроизведения логического ударения.
7. Обследование модуляций голоса по высоте.
8. Обследование модуляций голоса по силе.
9. Выявление назального тембра голоса.
10. Обследование восприятия тембра.
11. Обследование воспроизведения тембра.
12. Обследование речевого дыхания.
13. Обследование темпо-ритмической организации речи.
14. Обследование состояния слухового самоконтроля.

1. Обследование восприятия ритма

Обследование чувства ритма необходимо, т.к. именно восприятие и воспроизведение ритма подготавливают к восприятию интонационной выразительности, способствуют ее развитию, создают предпосылки для усвоения логического ударения, правильного членения фразы.

Цель: определить, умеет ли ребенок определять количество: а) изолированных ударов; б) серии простых ударов; в) акцентированных ударов путем показа карточки с записанными на ней соответствующими ритмическими структурами.

Материал для исследования: карточки с графическим изображением ритмических структур:

//, ///, ////, // //, // // // //, /// ///, //// ////, U/.U/U/ и т.д., где / - громкий удар, U - тихий удар.

1. Инструкция: «Послушай, сколько было ударов. Покажи карточку, на которой изображено нужное количество ударов».

- изолированные удары: а) // б) /// в) //// г) ////

2. Инструкция: «Послушай, сколько было ударов, покажи нужную карточку».

- серии простых ударов: а) // // // // б) /// /// в) //// //// г) // // // //

3. Инструкция: «Послушай, сколько и какие были удары, покажи нужную карточку».

- серии акцентированных ударов: а) UU/б) // в) //UU// г) /U//

Критерии оценки (единые для всех заданий):

4 балла - задание выполняется правильно и самостоятельно;

3 балла - задание выполняется правильно, но в замедленном темпе;

2 балла - задание выполняется с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно по ходу работы;

1 балл - для выполнения задания требуется активная помощь взрослого;

0 баллов - задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны.

2. Обследование воспроизведения ритма.

Цель: определить, умеет ли ребенок самостоятельно воспроизвести по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) изолированные удары, серии простых ударов, акцентированные удары.

Материал для исследования: предъявлялись простые удары ///; ////; // серии простых ударов // //; /// ///; //// ////; // // //; // // // // серии акцентированных ударов /U/UU/U/; /U/U/; //UU; //UU//; /UU/UU; /UU/; /U/U/U.

1. Инструкция: «Послушай и повтори (отстучи) за мной удары».
- изолированные удары: а) ///б) //// в) //// г) // (без опоры на зрительное восприятие).
2. Инструкция: «Послушай и повтори (отстучи) за мной удары».
- серии простых ударов: а) // // // // б) /// /// в) //// //// г) /// /// // (без опоры на зрительное восприятие).
3. Инструкция: «Послушай и повтори (отстучи) за мной удары, где будут тихие и громкие удары»: U - тихий, / - громкий.
- акцентированные удары: а) /UU/б) //U в) U//U г) //UU// (без опоры на зрительное восприятие).
4. Инструкция: «Послушай, какие удары и сколько их я отстучу и самостоятельно запиши знаками: / - громкий удар, U - тихий удар».

3. Обследование восприятия интонации

Обследования восприятия интонации проводится для того, чтобы выяснить, понимают ли дети, что человеческая речь обладает разнообразием интонаций. Это разнообразие достигается изменением высоты, силы, тембра, модуляции голоса. Интонация придает речи эмоциональную окраску, помогает выразить чувства.

Цель обследования: выявить возможность детей различать разнообразные интонационные структуры в имперссивной речи.

Материалом исследования служили предложения, произносимые с повествовательной, вопросительной и восклицательной интонацией, и графическое изображение предложений. 

Процедура: ребенку предлагалось послушать предложения, которые произносились с различной интонацией (повествовательной, вопросительной или восклицательной). Предварительно перед выполнением задания проводилась беседа, в которой на материале одной серии предложений выяснялось, одинаково они произносятся или по-разному.

1. Определение наличия повествовательного предложения. Знакомство с сигнальной карточкой. 

Инструкция: «Слушай внимательно, если услышишь, что я тебе о чем-то сообщаю и говорю при этом спокойным, ровным голосом - подними карточку с точкой: 

Речевой материал:

1. На улице холодно.
2. Ах, какая красивая картина!
3. Медведь спит в берлоге.
4. Белка грызет орешки.
5. Ты съел суп?

2. Определение наличия вопросительного предложения. Знакомство с сигнальной карточкой. 

Инструкция: «Слушай внимательно. Если услышишь, что я о чем-то спрашиваю, задаю вопрос - подними карточку с вопросительным знаком:



Речевой материал:

1. На улице идет снег!
2. Ты любишь играть в снежки?
3. Оля идет в парк.
4. Куда мальчик идет?
5. У тебя болят зубы?

3. Определение наличия восклицательного предложения. Знакомство с сигнальной карточкой. 

Инструкция: «Слушай внимательно, если услышишь, что я радостно и громко говорю, подними карточку с восклицательным знаком: 

Речевой материал:

1. Ой, как жарко!
2. Мальчики играют во дворе.
3. Кто к нам пришел?
4. Посмотри, летит самолет!
5. Мы идем в цирк.
4. Дифференциация типов интонации в предложении.

Предлагались задания, где речевой материал был представлен повествовательными, вопросительными и восклицательными предложениями. Перечисленные интонационные типы давались в произвольном порядке.

Процедура: Ребенку предлагалось сравнить значение двух одинаковых предложений, произнесенных с различной интонацией. Предложения нужно было отличить друг от друга, выделяя заданную интонацию и поднять соответствующие карточки.

Инструкция: «Слушай внимательно предложения и подними карточки, которые подходят».

Речевой материал:

- | | |
|------------------------------|-----------------------------|
| 1. На улице
холодно. | - На улице
холодно? |
| 2. Наступила
зима? | - Наступила
зима! |
| 3. Завтра будет
праздник! | - Завтра будет
праздник. |
| 4. Мама пришла
домой. | - Мама пришла
домой? |



-

-

-

-

-

-

5. Мальчик - Мальчик
нарисовал дом? нарисовал дом. -

5. Дифференциация типов интонации в стихотворном тексте.

Инструкция: «Логопед будет читать стихотворение, а ты после каждой прочитанной строки подними карточку, если услышишь вопрос, то

Если спокойный и ровный голос, то

Кто умеет утром сам просыпаться по часам?

Я умею по часам просыпаться утром сам.

Кто умеет на кровати простыню расправить гладко?

Я умею на кровати простыню расправить гладко.

Кто простуды не боится, кто умеет с мылом мыться?

Я обычно утром рано умываюсь из-под крана.

Я сам теперь умею вымыть и лицо и шею.

6. Инструкция: «Послушай и скажи, как я сказала: весело, грустно или удивленно».

а) Солнце светит, (грустно) Солнце светит? (удивленно) Солнце светит!
(весело)

б) На небе сверкает молния». (весело) На небе сверкает молния,
(грустно) На небе сверкает молния? (удивленно)

в) Будет дождь? (удивленно) Будет дождь! (весело) Будет дождь.
(грустно)

7. Инструкция: «Я тебе буду читать стихотворение. Если услышишь вопросительное предложение, где кто-то о чем-то спрашивает, поднимай руку».

- Яму копал? Копал.

- В яму упал? Упал.

- В яме сидишь? Сижу.

- Лестницу ждешь? Жду.

- Яма сыра? Сыра.

- Как голова? Цела.
- Значит живой? Живой.
- Ну, я пошел домой.

(О. Григорьев)

8. Инструкция: «Я буду говорить тебе фразы. Если ты думаешь, что фраза закончена, хлопни в ладоши».

а) Дети катаются. Дети катаются на санках. Дети катаются... (на санках). Дети катаются на санках... (с горки).

б) Самолет летит. Самолет летит высоко. Самолет летит... (высоко). Самолет летит высоко... (в небе).

4. Обследование воспроизведения интонации

Целью обследования является выявление умения ребенка дифференцировать различные интонационные структуры в экспрессивной речи.

Материал для обследования: образцы предложений различных интонационных типов, стихотворные тексты, сюжетные картинки с эмоциональным содержанием.

1. Воспроизведение отраженно фраз с разными интонациями.

Инструкция: «Послушай и повтори с той же интонацией, как логопед».

- Солнце светит. Солнце светит?

Солнце светит!

- Сверкает молния. Сверкает молния?

Сверкает молния!

- Снег идет! Снег идет? Снег идет.

- Я пойду в гости! Я пойду в гости.

Я пойду в гости?

- Мама пришла. Мама пришла!

Мама пришла?

2. Воспроизведение отраженно стихотворных строк в соответствии с интонациями логопеда.

Инструкция: «Послушай внимательно и повтори за логопедом отдельно каждое предложение».

- Ты куда идёшь, медведь?
- В город ёлку поглядеть!
- Да на что тебе она?
- Новый год встречать пора.
- Где поставишь ты её?
- В лес возьму, в своё жильё.

3. Воспроизведение отражено за логопедом фраз с противоположными типами интонации.

Инструкция № 1. «Логопед будет задавать вопрос, а ты ответь той же фразой, но с другой интонацией».

Логопед	Ребенок
Ночью шел снег?	Ночью шел снег.
Хорошо зимой в лесу?	Хорошо зимой в лесу.
Зимой медведь спит?	Зимой медведь спит.

Инструкция № 2. «Теперь логопед будет произносить фразу, а ты спрашивай, задавай вопросы».

Логопед	Ребенок
Сегодня будет дождь.	Сегодня будет дождь?
Свет горит.	Свет горит?
На улице холодно.	На улице холодно?

4. Самостоятельное воспроизведение интонаций, отражающих эмоциональное состояние на материале отдельных фраз.

Инструкция: «Произнеси за логопедом одну и ту же фразу с разной интонацией: удивленно, радостно, грустно».

Фразы	Удивленно	Радостно	Грустно
Снег идет.	-	-	-

Мы пойдем гулять.	-	-	-
Наступила весна.	-	-	-

5. Самостоятельное воспроизведение мелодики повествовательного, вопросительного, восклицательного предложений. При этом образец интонационного оформления предложений логопедом не демонстрируется.

Процедура: Ребенку предлагается сюжетная картинка со смысловым и эмоциональным содержанием. Логопед в устной форме описывает содержание. Ребенок должен произнести предложение, окрашенное интонационно в соответствии с этой ситуацией.

Инструкция: Рассмотрите картинки.

Как сказать, что светит солнце?

Как спросить, пойдут ли дети гулять?

Как сказать, когда дети радуются, что пойдут гулять?

Как спросить имя у нового ребенка в группе детского сада?

5. Обследование восприятия логического ударения

Обследование восприятия логического ударения необходимо для того, чтобы выяснить, понимают ли дети выделение главного по смыслу слова во фразе; умеют ли сами выделить любую часть высказывания, в зависимости от того, что необходимо подчеркнуть.

В предварительной беседе ребенку в доступной форме объясняют значение термина «логическое ударение». Сам термин не называется, но при этом объясняют, что для того, чтобы наша речь была понятна окружающим, нужно уметь говорить выразительно. Для этого в предложении выделяют голосом те слова, которые считаются особенно важными. Они произносятся громче и чуть протяжнее остальных. Перед заданием необходимо на примере дать образец утрированного выполнения логического ударения, т.е. выделение голосом определенного слова во фразе.

Материал для исследования: предложения, сюжетные картинки, предметные, картинки, стихотворные тексты.

1. Умение выделить слово, выделенное голосом в повествовательном предложении и назвать выделенное слово.

Процедура: Ребенку предлагается внимательно прослушать одинаковые предложения, сравнить различные оттенки их звучания и ответить на вопрос, одинаково ли эти предложения произнесены. Затем ребенку предлагается прослушать каждое предложение, рассмотреть соответствующую сюжетную картинку и назвать слово, которое логопед выделил голосом.

Инструкция: «Внимательно слушай предложение. Назови, какое слово логопед выделил в предложении».

- *Емеля* поймал щуку. - Мама сшила новой *платье*.
- Емеля поймал *щуку*. - Мама *сшила* новое платье.
- Емеля *поймал* щуку. - Мама сшила *новое* платье.

2. Умение выделять слово, выделенное логопедом в вопросительном предложении, и вместо ответа показать соответствующую картинку.

Процедура: Ребенку предлагается рассмотреть предметные картинки и прослушать вопросительное предложение. Логопед произносит предложение, голосом выделяя слово, несущее на себе смысловую нагрузку. Ребенку предлагается вместо ответа показать соответствующую предметную картинку.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки. Логопед будет задавать тебе вопросы, голосом выделяя «важное» слово, а ты вместо ответа покажи нужную картинку».

- *Бабушка* вяжет кофту? - Мама надела *шляпу*-?
- Бабушка вяжет *кофту!* - Мама надела шляпу?

3. Умение определять слово, выделенное голосом в стихотворном тексте.

Процедура: Ребенку предлагается прослушать стихотворные строчки и повторить слово, несущее на себе смысловую нагрузку.

Инструкция: «Внимательно слушай. Логопед будет читать стихотворение и в каждой строчке выделять голосом «важное» слово. Назови, какое слово логопед выделила».

Зайку бросила хозяйка.	Я забрался под кровать.
Под дождем остался зайка.	Чтобы брата напугать.
Со скамейки слезть не мог.	На себя всю пыль собрал.
Весь до ниточки промок.	Очень маму напугал.

6. Обследование воспроизведения логического ударения

Целью обследования является определение возможности ребенка выделять голосом главные по смыслу слова во фразе, т.е. продуцировать логическое ударение.

1. Воспроизведение фразы с логическим ударением по образцу.

Процедура: ребенку предлагается прослушать предложение и затем аналогично воспроизвести его с тем же логическим акцентом.

Материал для исследования: предложения, произнесенные логопедом; предложения для отраженного воспроизведения; сюжетные картинки.

Инструкция: «Логопед скажет предложение и голосом выделит в нем «главное» слово. Слушай внимательно, повтори предложение и тоже выдели в нем «главное» слово».

Маша идет в школу.

У *Коли* новый мяч.

На улице сегодня *холодно*.

Мама *пришла* с работы.

Завтра поедem к бабушке.

2. Сравнение двух предложений, отличающихся только логическим ударением.

Процедура: ребенку предлагается прослушать и сравнить два предложения, различающихся логическим ударением.

Инструкция: «Логопед произнесет два предложения. Внимательно послушай, как они звучат, одинаково или по-разному? Повтори точно так же».

У Кати книга.

У Кати *книга*.

Дятел стучит по дереву.

Дятел *стучит* по дереву.

На *столе* красивая ваза.

На столе *красивая* ваза.

На *болоте* много комаров.

На болоте много *комаров*.

3. Воспроизведение логического ударения при ответах на вопросы по сюжетным картинкам.

Процедура: предлагаются сюжетные картинки, по которым логопед вместе с ребенком составляет предложение. Затем логопед задает ребенку несколько вопросов поочередно, на которые он должен ответить совместно составленным предложением, интонационно выделяя важное по смыслу слово.

Инструкция: «Отвечай на вопрос тем предложением, которое мы только что составили. Будь внимателен, выделяй голосом «важное» слово».

Бабушка вяжет носок.

а) Кто вяжет носок?

б) Что делает бабушка?

в) Что вяжет бабушка?

Мальчик ест яблоко.

а) Кто ест яблоко?

б) Что делает мальчик?

в) Что ест мальчик?

4. Воспроизведение фраз с повествовательной и вопросительной интонацией с перемещением логического ударения в зависимости от количества слов в предложении.

Инструкция № 1: «Послушай фразу. Сколько в ней слов? Выдели голосом сначала первое; второе; третье слово. Меняется ли смысл фразы?»

Повествовательные предложения:

1	2	3	1	2	3
---	---	---	---	---	---

<u>Собака</u>	<u>грызет</u>	<u>кость.</u>	<u>Мама</u>	<u>пришла</u>	<u>с работы.</u>
---------------	---------------	---------------	-------------	---------------	------------------

Инструкция № 2. «Послушай фразу. Произнеси ее столько раз, сколько в ней слов. Каждый раз делай ударение только на одном - новом - слове».

Вопросительные предложения:

1	2	3	1	2	3
<u>Вы</u>	<u>утром</u>	<u>звонили?</u>	<u>Ты</u>	<u>боишься</u>	<u>собак?</u>

5. Самостоятельный выбор слова, произносимого с логическим ударением, в зависимости от вкладываемого смысла.

Инструкция: «Повтори за логопедом фразу: «Папа пришел с работы». Теперь нужно сказать эту фразу по-разному. Первый раз - так, чтобы было понятно, что пришел папа, а не дядя. Второй раз - чтобы было понятно, что папа пришел, а не приехал на машине. Третий раз - нужно голосом подчеркнуть, что папа пришел с работы, а не из магазина».

1-й. *Папа* пришел с работы.

2-й. Папа *пришел* с работы.

3-й. Папа пришел с *работы*.

6. Выделение слога из цепочки слогов по образцу, демонстрируемому логопедом.

Инструкция: «Повтори за логопедом, выделяя голосом тот же слог, что и логопед».

па-па-па *та-та-та* *ма-ма-ма*

па-па-па *та-та-та* *ма-ма-ма*

па-па-па *та-та-та* *ма-ма-ма*

7. Обследование модуляций голоса по высоте

Целью обследования является выявление умения ребенка определять и интонировать постепенное движение мелодии снизу вверх, сверху вниз. Обследование модуляций голоса по высоте необходимо для того, чтобы

выяснить, насколько ребенок со стертой дизартрией может владеть своим голосом, изменять его по высоте, насколько широк диапазон голоса.

Материал для исследования: звуки, звукоподражания, предметные картинки с изображением животных и их детенышей.

1. Исследование восприятия изолированных звуков и звукоподражаний, произнесенных с различной высотой голоса.

Процедура: Ребенку предлагается прослушать звуки или звукоподражания с различной высотой голоса и соотнести с картинкой, изображающей животных и их детенышей или предметы разной величины. Предварительно объясняют, что у животного, например собаки, голос «толстый», т.е. низкий, а у щенка - «тонкий», т.е. высокий.

Инструкция: «Послушай и покажи (скажи), кто так подает голос?»

АВ ♫ - собака

АВ ↗ - щенок

МУ ♫ - корова

МУ ↗ - теленок

МЯУ ♫ - кошка

МЯУ ↗ - котенок

У ♫ - пароход большой

У ↗ - кораблик маленький

О ♫ - медведь

О ↗ - мишутка

2. Воспроизведение изолированных звуков и звукоподражаний с понижением и повышением высоты голоса.

Инструкция: «Покажи, как гудит большой пароход, самолет и т.д. и маленький, как подают голос животные и их детеныши».

У ♫ - большой (низкий) голос У ↗ - маленький (высокий)

А ♫ -

А ↗ -

О ♫ -

О ↗ -

МУ ♫ - корова

МУ ↗ - теленок

АВ ♫ - собака

АВ ↗ - щенок

МЯУ ♫ - кошка

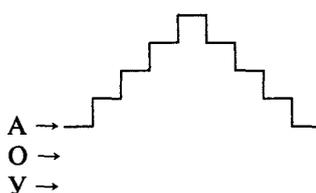
МЯУ ↗ - котенок

3. Воспроизведение поступательного повышения и понижения голоса на гласных звуках с опорой на графическое изображение или движения руки:

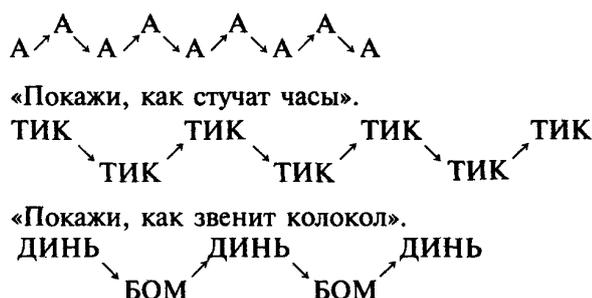
вверх - повышение высоты

вниз - понижение высоты

Инструкция № 1: «Попробуй не ногами, а голосом подняться по ступенькам, а потом голосом спуститься вниз. Когда голос поднимается по ступенькам, он будет повышаться и становиться тоньше. Когда голос будет спускаться вниз по ступенькам, то будет становиться ниже. Сначала со звуком А, потом О, У».



Инструкция № 2. «Покажи, как укачивают ребенка, куклу».



Примечание: активно используется помощь в виде движений руки логопеда, которые указывают, вверх поднимается или вниз опускается голос.

Критерии оценки:

4 балла - задание выполняется с достаточными модуляциями по высоте;

3 балла - задание выполняется с недостаточными модуляциями голоса по высоте;

2 балла - задание выполняется без модуляций голоса по высоте, но при сопряженном выполнении задания высота голоса изменяется;

1 балл - задание выполняется без модуляций голоса по высоте, но при сопряженном выполнении задания высота голоса остается без изменений;

0 баллов - задание не выполняется.

8. Обследование модуляций голоса по силе

Целью обследования является определение умения ребенка изменять громкость голоса. Обследование модуляций голоса по силе необходимо, чтобы определить, как ребенок со стертой дизартрией может менять голос по силе (громкости).

Материал для исследования: звуки; звукоподражания; предметные и сюжетные картинки, на которых изображены транспортные средства, расположенные близко и далеко.

1. Восприятие отдельных звуков и звукоподражаний, произнесенных с разной силой голоса.

Процедура: Ребенку предлагается прослушать различные изолированные звуки и показать картинку с изображением предмета удаленного - на тихий голос или картинку с изображением приближенного предмета - на громкий голос логопеда.

Инструкция № 1: «Слушай внимательно. Плывет корабль, он гудит - «УУУУУ». Если пароход близко - он гудит громко, если далеко - тихо. Услышишь громкий гудок, подними картинку, где корабль близко, тихо, где корабль далеко».

<i>Громко</i>	<i>Тихо</i>
У - самолет близко	У - самолет далеко
А - пожарная машина близко	А - пожарная машина далеко
О - поезд близко	О - поезд далеко
И - «скорая помощь» близко	И - «скорая помощь» далеко

Инструкция № 2. «Послушай, как подают голос разные животные, насекомые, птицы. Отгадай по их голосу, далеко они от нас или близко.

Напомним, что если далеко, то голос слышим тихий, если близко, то голос слышим громкий».

<i>Громко</i>	<i>Тихо</i>
Жук- ЖЖЖЖЖ	жжжжж
Комар - ЗЗЗЗЗЗЗ	ззззззз
Кузнечик - ЦЦЦЦЦ	ццццц
Кукушка - КУ-КУ	ку-ку
Лягушка - КВА-КВА	ква-ква
Сова - УХ-УХ	ух-ух
Осёл - ИА-ИА	иа-иа

Примечание: звукоподражания дают вразнобой.

2. Воспроизведение отдельных звуков и звукоподражаний, произнесенных с разной силой голоса.

Инструкция № 1. «Покажи, как гудит пароход, самолет, машина и др., если они далеко, и как гудят, если они близко?»

<i>Близко</i>	<i>Далеко</i>
Самолет (У) - ... ?	...?
Пароход (Ы) - ... ?	...?
Поезд (О) - ... ?	...?
Машина (И) - ... ?	...?

Инструкция № 2. «Покажи, как подают голоса разные животные, насекомые, птицы. Если они далеко? (тихо) Если они близко (громко)?»

	<i>Близко</i>	<i>Далеко</i>
Жук (ЖЖЖ) -	... ?	...?
Комар (ЗЗЗ) -	... ?	...?
Кузнечик (ЦЦЦ) -	... ?	...?
Кукушка (КУ-КУ) -	... ?	...?
Лягушка (КВА) -	... ?	...?
Сова (УХ) -	... ?	...?

Корова (МУ) - ... ? ...?

3. Воспроизведение постепенного нарастания и падения силы голоса при произнесении отдельных звуков и звукоподражаний.

Поезд – о о о о О (нарастание силы голоса)
Машина – а а а а А (нарастание силы голоса)
Самолет – у у у У (нарастание силы голоса)
шепот тихо обычная громко очень громко
громкость

Инструкция № 1. «Покажи, как гудит приближающийся самолет, поезд, машина и т.д.»

Инструкция № 2: «Покажи, как гудит удаляющийся самолет, поезд, машина и т.д.».

Поезд – О О О о о
 Машина – А А А А А
 Самолет – У У у у у
 очень громко громко обычная громкость тихо шепот

Инструкция № 3: «Покажи, как подают голос приближающиеся

Жук – ж ж Ж Ж Ж жжжжж
 тихо шепот обычным громче, громко слитно, на од-
 голосом чем обычно ном выдохе
 Комар – з з з з з ззззз
 тихо шепот обычным громче, громко слитно, на од-
 голосом чем обычно ном выдохе
 Кукушка – куку куку куку куку куку куку
 тихо шепот обычным громче, громко очень
 голосом чем обычно громко громко
 Корова – му му му му му му
 тихо шепот обычным громче, громко очень
 голосом чем обычно громко громко
 Сова – ух ух ух ух ух ух
 тихо шепот обычным громче, громко очень
 голосом чем обычно громко громко
 Собака – ав ав ав ав ав ав
 тихо шепот обычным громче, громко очень
 голосом чем обычно громко громко

животные, насекомые, птицы».

Инструкция № 4: «Покажи, как воет сирена - сначала тихо, а потом все

у у у у У У у у у
 шепот тихо обычным громче, громко громче, обычным тихо шепот
 голосом чем обычно чем обычно голосом

громче и громче, т.е. на одном выдохе, а потом затихает».

9. Выявление назального (носового) тембра голоса

Субъективная оценка тембра голоса первоначально проводится при проведении первичного общения с ребенком, во время установления контакта. Для исследования и оценки тембра голоса используется шкала оценки тембра, разработанная Е.С. Алмазовой.

4 балла - нормальный голос, отклонений от нормального тембра не отмечается.

3 балла - легкая степень нарушения тембра, тембр ребенка может быть крикливым или «писклявым», назализованным.

2 балла - умеренные нарушения тембра, тембр ребенка может быть грубым или «квакающим».

1 балл - выраженные нарушения тембра голоса, тембр ребенка может быть гортанным, резким, глухим, «металлическим».

0 баллов - афония, отсутствие звучного голоса при наличии шепотной речи.

1. Определение гипоназализации

При гипоназализации звуки [м], [н] в речи детей звучат как [б], [д].

Материал для исследования: Слова, предметные картинки, в названиях которых встречаются звуки [м], [н].

Инструкция: «Повтори за логопедом слова. Назови картинки, при этом зажми нос пальцами».

МАШИНА	МОЛОКО
МАК	МАЛИНА
НИНА	НИТКИ
НОС	НОГИ

Процедура: Во время произнесения слов ребенок зажимает нос пальцами. При этом фиксирует, изменяется ли тембр или остается прежним. В норме, при нормальном тембре зажимание носа приводит к гиперназализации (т.е. появляется носовой оттенок голоса). При гиперназализации как при открытых носовых ходах, так и при зажимании носа тембр остается прежним.

2. Определение гиперназализации

При гиперназализации носовой оттенок, тембр голоса приобретают согласные звуки, кроме [м] и [н], а также нарушается тембр гласных.

Материал для обследования: слова, предложения, вопросы по сюжетным картинкам.

Инструкция № 1: «Повтори за логопедом предложения».

Инструкция № 2. «Ответь на вопросы по картинкам. Зажми нос пальцами».

- У Коли сломался велосипед.
- Машинист остановил поезд.
- На ветке красные ягоды рябины.
- Из трубы идет дым.

Процедура: При выявлении гиперназализации проводят тестирование дважды: 1-я инструкция дается для определения наличия отклонения тембра. 2-я инструкция позволяет подтвердить гиперносовой резонанс, т.е. гиперназализацию. Гиперназализация при закрытии ноздрей будет нарастать.

При выявлении гиперназализации у ребенка со стертой дизартрией необходима консультация отоларинголога для исключения органических нарушений, затрудняющих носовое дыхание: аденоиды, полипы, искривление носовой перегородки и др.

При выявлении гиперназализации у детей со стертой дизартрией необходима консультация отоларинголога для исключения субмикозной расщелины, пареза мягкого неба.

10. Обследование восприятия тембра

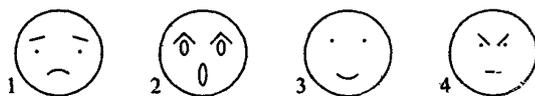
При исследовании восприятия тембра голоса оценивается умение определять характер звучания тона голоса на слух.

Материал для исследования: картинки - символы-маски, изображающие чувства, эмоции людей; слова-междометия; предложения; картинки с изображением людей разного возраста.

1. Различение тембра голоса на материале междометий

Процедура: логопед произносит одиночные междометия с изменением тембра голоса, выражая голосом разнообразные эмоциональные состояния. Затем логопед предлагает ребенку рассмотреть картинки с изображением

различных человечков - символов-масок, изображающих чувства, и выбрать подходящую (лицо человечка должно выражать соответствующее чувство).



Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки. Лица этих человечков выражают различные чувства:

1 2 3 4 5
грусть, удивление, радость, гнев, страх.

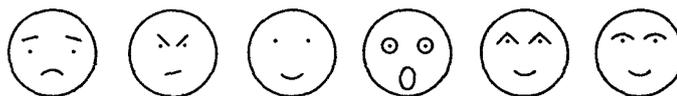
Логопед произнесет маленькие слова (восклицания), а ты подумай, каким тоном голоса логопед произнес слово, и покажи подходящего человечка».

1. Ах! - радость восхищение.
 2. Ой! - испуг, страх.
 3. Ух! - недовольство.
 4. О! - удивление.
 5. Эх, - грусть, сожаление.
2. Различение тембра голоса на материале предложений

Процедура: Ребенку предлагается прослушать одно и то же предложение, определить на слух, каким тоном голоса оно было произнесено, и показать картинку с изображением человечка, лицо которого выражает соответствующее чувство.

Инструкция: «Логопед сейчас произнесет предложение, а ты подумай, каким тоном оно было произнесено, ' и покажи подходящего человечка».

1. Скоро гроза! (недовольно)
2. Скоро гроза! (радостно)
3. Скоро гроза?! (удивленно)
4. Скоро гроза. (грустно)



5. Скоро гроза! (со страхом, испуганно)

3. Различение тембра голоса людей разного возраста

Процедура: Перед ребенком раскладываются картинки с изображением людей разной возрастной категории (женщина, мужчина, ребенок, бабушка, дедушка). Затем ребенку предлагается прослушать магнитофонную запись с записанными на пленку голосами людей разного возраста и показать соответствующее изображение людей.

Инструкция: «Рассмотри внимательно картинки. Послушай и определи, чем голос звучит. Покажи подходящую картинку».

Речевой материал: одна фраза, произнесенная разными голосами.

«Угадай, чей голос?»

1. Женский голос.
2. Мужской голос.
3. Детский голос.
4. Голос пожилой женщины.
5. Голос пожилого мужчины.

Критерии оценки:

4 балла - задание выполняется правильно.

3 балла - задание выполняется правильно, но в замедленном темпе.

2 балла - задание выполняется с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно по ходу работы.

1 балл - для выполнения задания требуется активная помощь взрослого.

0 баллов - задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны.

11. Обследование воспроизведения тембра голоса

Оцениваются эмоциональные характеристики голоса. Так как изменение окраски голоса характерны для определенных разновидностей эмоциональной речи, изучение ее особенностей у детей проводится на материале междометий и сказки «Колобок».

Выясняется, достаточно ли ребенок владеет своими голосовыми возможностями, может ли изменять окраску голоса в соответствии с предъявленными требованиями и ситуацией, способен ли передать голосом эмоциональные переживания и чувства персонажей сказки, может ли подражать голосам сразу нескольких животных.

Перед выполнением задания с детьми проводится беседа о возможных изменениях голоса. Детям говорится о том, что голос может меняться в зависимости от ситуации: голос может быть ласковым или писклявым, грубым или хриплым, веселым или печальным, жалобным или испуганным и т.д.

1. Передача междометиями с помощью разных оттенков голоса эмоционального состояния

Материал для исследования: серии сюжетных картинок с изображением разного настроения у действующих лиц.

Процедура: Логопед предлагает ребенку рассмотреть серию сюжетных картинок и определить, какое настроение у изображенных на ней действующих лиц. По каждой картинке дается комментарий. Ребенку предлагается выразить состояние действующего лица, используя междометия, изменяя окраску голоса по ситуации на картинке.

Инструкция: «Посмотри на картинку, догадайся, как подают голос, если...»

Упала чашка	- Ой! (испуганно).
Забили гол в ворота	- Ура! (радостно).
Прося убрать игрушки	- У-У (недовольно, плаксиво)
Устали и хотят спать	- Ох (устало, тихо)
Рубят дрова	- Ух (тяжело).

Грозят пальцем, нельзя - Ая-яй (строго).
детям брать спички

2. Изменение тембра голоса в зависимости от того, какому персонажу сказки подражает ребенок

Материал для исследования: сюжетная картинка с персонажем сказки «Колобок».

Процедура: В предварительной беседе уточняется содержание сказки «Колобок», ее действующие лица. Выясняется, какими голосами они говорят - одинаковыми или разными. Если они говорят разными голосами, то что характерно для каждого из них.

Инструкция: «Вспомни, кто пугал колобка и хотел его съесть? Каким голосом говорили...»

Заяц - // - (звонким, задорным, чистым голосом).

Волк - // - (грубым, низким голосом, с угрозой).

Медведь - //- (громким, низким, спокойным).

Лиса - // - (мягким, ласковым, хитрым голосом).

Критерии оценок:

4 балла - правильное выполнение задания с точным соответствием всех характеристик тембра голоса данного персонажа, с первой попытки и очень выразительно.

3 балла - правильное выполнение задания с передачей тембра голоса, но только после нескольких проб, после неоднократного демонстрирования образца.

2 балла - некоторые изменения окраски голоса есть, но недостаточно выразительные и не совсем правильные.

1 балл - выполнение заданий без модуляций голоса (звучание голоса невыразительное, монотонное, тусклое).

0 баллов - невыполнение задания или отказ от задания.

12. Обследование речевого дыхания

Начинают обследование речевого дыхания с оценки координации вдоха и выдоха. Определяют характер дыхания ребенка в покое и при речи. Визуально определяют характер дыхания в покое: дышит ли ребенок носом или ртом.

Выделяют 3 типа дыхания:

- поверхностное
- грудное
- нижнереберное.

При поверхностном (ключичном) дыхании живот на вдохе втягивается, а плечи поднимаются. При грудном - расширяется грудь на вдохе. При межреберном (диафрагмальном) - при вдохе выпячивается живот, а при выдохе опускается живот. Нижнереберное, диафрагмальное дыхание считается наиболее физиологичным.

1. Определение типа дыхания

Материал для исследования: состояние покоя, при котором ребенок может сидеть, лежать, стоять.

Процедура: Ребенку предлагается спокойно посидеть, постоять или полежать на кушетке. Руки логопеда располагаются одна на плечах, а другая на животе. При спокойном дыхании ребенка определяется, какая часть туловища поднимается. Если поднимаются плечи, то это дыхание относится к поверхностному ключичному. Если поднимается при вдохе живот, то это диафрагмальное. Если расширяется грудь, то это относится к грудному типу дыхания.

Инструкция: «Полежи на кушетке спокойно. Руки логопеда будут проверять, как ты дышишь».

2. Исследование умения дифференцировать носовое и ротовое дыхание

Инструкция: «Покажи, как ты умеешь дышать: вдыхать и выдыхать. Слушай внимательно и выполняй».

Вдохни носом (понюхай цветок) - выдохнуть носом (2-3 раза). Рот при этом закрыт.

Вдохни носом, а выдохни ртом (погрей руки) (2-3 раза).

Вдохни ртом (как рыба) - выдохни ртом (погрей руки).

Вдохни ртом, а выдохни носом.

3. Исследование целенаправленности воздушной струи

Материал для исследования: пузырек, ватный шарик, маленькая свечка для дня рождения.

Инструкция: «Покажи, как ты умеешь дуть».

- Вот мяч, а вот ворота. Подуй на шарик и забей мяч в ворота.

- Вот пузырек. Подуй в него так, чтобы пузырек засвистел.

- Вот свеча, ее зажгли в день рождения ребенка. Задуй свечу с первого раза.

4. Исследование силы воздушной струи.

Материал для исследования: граненый карандаш, губная гармошка.

Инструкция: «Проверим, как ты сильно умеешь дуть».

- Вот карандаш (на расстоянии 20 см), подуй на него так, чтобы он прокатился по столу. Для этого вдохни носом и сильно выдохни на карандаш. Губы вытяни трубочкой.

- Вот губная гармошка, подуй в нее сильно, чтобы появился звук.

Критерии оценки:

4 балла - диафрагмальный тип дыхания, дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох, выдыхаемая воздушная струя сильная и целенаправленная.

3 балла - диафрагмальный тип дыхания, дифференцирует носовой и ротовой вдох и выдох, снижен объем и сила выдоха.

2 балла - диафрагмальный тип дыхания, аритмичность вдоха и выдоха, малый объем и сила выдоха, недостаточная дифференциация ротового и носового вдоха и выдоха.

1 балл - верхнеключичный тип дыхания, аритмичность вдоха и выдоха, малый объем и сила выдоха, не дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох.

0 баллов - задание не выполняет.

5. Исследование особенностей фонационного дыхания.

1) Воспроизведение на одном выдохе предложений с увеличением количества слов.

Процедура: ребенку предлагается вдохнуть через нос и на выдохе произносить предложение.

Инструкция: «Послушай внимательно предложение и повтори его. Старайся сказать предложение плавно, на одном выдохе».

1. Девочка рисует цветок.

2. Девочка рисует цветок карандашами.

3. Девочка рисует красивый цветок карандашами.

4. Девочка рисует красивый цветок цветными карандашами.

2) Воспроизведение на одном выдохе чистоговорки.

Процедура: ребенку предлагается вдохнуть через нос и на выдохе произносить чистоговорку. Экспериментатор показывает образец выполнения задания.

Инструкция: «Послушай внимательно чистоговорку. Сделай вдох носом и на выдохе произнеси ее, как я».

Жу-жу-жу - я все лужи обхожу.

Ша-ша-ша - наша Маша хороша.

Ко-ко-ко - мне до речки далеко.

3) Воспроизведение на одном выдохе автоматизированного ряда.

Инструкция: «Посчитай от одного до десяти на одном выдохе».

4) Воспроизведение короткого стихотворения.

Процедура: при прочтении короткого стихотворения фиксируется, в какой фазе дыхания ребенок начинает речь. Отмечается наличие координации фонации и дыхания. Определяется также дискоординация фонации и дыхания.

Инструкция: «Прочитай стихотворение красиво, выразительно, с паузами, как на празднике».

Наша Таня громко плачет,
Уронила в речку мячик.
Тише, Танечка, не плачь,
Не утонет в речке мяч.

Осень наступила,
Высохли цветы.
И глядят уныло
Голые кусты.

Критерии оценки:

4 балла - речь на выдохе, объем речевого дыхания хороший.

3 балла - речь на выдохе, объем речевого дыхания ограничен.

2 балла - речь на выдохе, но ослаблен речевой выдох.

1 балл - речь возможна на вдохе, дискоординация дыхания и фонации.

0 баллов - не справляется с заданиями.

13. Обследование темпо-ритмической организации речи

1. Определение темпа речи ребенка

Измерение темпа осуществляется у дошкольников со стертой дизартрией при использовании следующих параметров:

Единица измерения - слог.

Характеристика темпа - количество слогов в определенный промежуток времени (секунду).

Материал для исследования: предложения, в которых исключены слова сложной слоговой структуры и звуки, которые еще не исправлены. Также для проведения исследований необходим магнитофон и секундомер.

Процедура: Ребенку предлагается повторить за логопедом предложения или ответить на вопросы, запись которых производится на магнитофон. Затем проводится вычисление количества слогов в секунду.

Инструкция № 1: «Слушай предложения и повторяй за логопедом».

Мальчик читает книгу.

Утром звонко поют птицы.

Бабушка вяжет внуку теплые носки.

Ваня любит рисовать карандашами.

Инструкция № 2. «Ответь на вопросы».

Что делает мальчик?

Когда поют птицы?

Кому вяжут носки?

Что любит делать мальчик?

Критерии оценки:

4 балла - темп норма (4-5 слогов в секунду);

3 балла - незначительное отклонение от нормы (± 1 слог);

2 балла - убыстренный темп (7-8 слогов в секунду), замедленный темп (2-3 слога в секунду);

1 балл - очень быстрый темп (более 9 слогов в секунду), очень медленный темп (1-2 слога в секунду);

0 баллов - из-за выраженных речевых нарушений допускает повторы слов, затрудняется в передаче слоговой структуры слов. В связи с этим не удается объективно произвести измерение темпа.

2. Исследование восприятия темпа речи

Материал для исследования: Для исследования восприятия различного речевого темпа предварительно ребенку объясняют, что темп речи может быть быстрым, медленным и нормальным. Вводятся картинки-символы. Например: заяц бежит быстро - и говорит очень быстро, черепаха ползает медленно - и говорит медленно, ежик ходит спокойно - и говорит спокойно, нормально.

Процедура: Ребенку предлагается на слух определить изменение темпа речи в тексте, который читает логопед и показать соответствующую картинку-символ: зайца - быстрый темп, черепаху - медленный темп, ежика - нормальный темп.

Инструкция: «Посмотри на картинки. Ежик ходит спокойно - и говорит спокойно, нормально, черепаха медленно ползает - и говорит очень медленно, заяц бежит очень быстро - и говорит очень быстро. Сейчас логопед будет говорить предложения, а ты угадай, как говорит логопед и покажи соответствующую картинку».

- По веточке ползает длинная гусеница. (медленный темп)
- Из-под топота копыт пыль по полю летит. (быстрый темп)
- Кто-кто в теремочке живет? (медленный темп)
- В лесу дети собирали грибы и ягоды. (нормальный темп)
- У пчелы, у пчёлки почему нет чёлки? (быстрый темп)
- Зимой дети любят кататься на санках и коньках. (медленный темп)

Критерии оценки:

4 балла - задание выполняет верно.

3 балла - ошибается, но после повтора предложения исправляет ошибки.

2 балла - после повторного произнесения предложения ошибки не исправляет.

1 балл - путается, не соотносит с картинками.

0 баллов - задание недоступно.

3. Исследование воспроизведения отраженного темпа речи

Материал для исследований: воспроизведение предложений с различной темповой организацией за логопедом отраженно.

Процедура: Ребенку предлагается прослушать предложения и повторить их в том же темпе за логопедом.

Инструкция: «Слушай внимательно и повторяй за логопедом предложения точно так же».

- Весной тает снег и бегут ручьи. (нормальный темп)
- Кто стучится в дверь ко мне с толстой сумкой на ремне? (быстрый темп)
- Самолет построим сами и помчимся над полями. (быстрый темп)
- Улитка носит свой домик на спине. (медленный темп)
- На море во время шторма очень большие волны. (нормальный темп)

Критерии оценки:

4 балла - повторил верно.

3 балла - убыстрение, замедление темпа возможно после нескольких попыток.

2 балла - темп изменяет незначительно.

1 балл - темп не может изменять, не управляет темпом.

0 баллов - задание недоступно.

4. Самостоятельное управление темпом речи

Самостоятельное изменение темпа речи ребенок должен производить по сигналу на материале небольшого знакомого стихотворения, например, «Мой веселый звонкий мяч» С. Маршака.

Процедура: При предъявлении различных картинок-символов ребенок должен менять темп речи по ходу чтения стихотворения.

Инструкция: «Ты будешь читать стихотворение, как увидишь картинку с зайцем, читай быстро, а увидишь черепаху - читай медленно, увидишь ежа - читай нормально, спокойно».

Картинки

Мой веселый звонкий мяч,	Черепаха
Ты куда пустился вскачь?	Ёж
Синий, красный, голубой,	Заяц
Не угнаться за тобой.	Черепаха

Критерии оценки: (см. задания № 3)

14. Обследование состояния слухового самоконтроля у ребенка со стертой дизартрией

Для развития не только звуковой стороны речи, но и просодической стороны речи необходим активный слуховой самоконтроль.

Обследование включает два вида инструкций:

1-я инструкция - выполнение задания;

2-я инструкция - оценка ребенком качества выполнения задания.

Материал для обследования: ритмические удары, звуки, слоги, слова-квазиомонимы, слова сложной слоговой структуры, предложения с разными

типами интонации, лексический материал для воспроизведения модуляций голоса по высоте и силе, для изменения тембра и темпа речи.

Обследование состояния слухового самоконтроля включает 11 проб-заданий.

При необходимости задание повторяется для ребенка 1-2 раза.

1) Характер самоконтроля ребенка при воспроизведении ритмического рисунка простых и акцентированных ударов.

Инструкция № 1. «Повтори удары за логопедом».

Изолированные - ///, //, /;

Серии простых - // // //, /// ///;

Акцентированные - / U / U, // U, UU /.

Условные обозначения: / - громкий удар,

U - тихий удар.

Инструкция № 2. «Ты правильно выполнил?»

2) Характер самоконтроля ребенка при воспроизведении ряда гласных звуков.

Инструкция № 1. «Повтори за логопедом звуки».

АУ

АУО

АОУИ

Инструкция № 2 «Ты правильно повторил?»

3) Характер самоконтроля ребенка при воспроизведении слогов.

Инструкция № 1: «Повтори за логопедом слоги».

КА-ГА-КА

БУ-ПУ-БУ

КА-ТА-ЧА

ДА-ДЯ-ТА-ТЯ

Инструкция № 2 «Ты правильно повторил?»

4) Характер самоконтроля ребенка при воспроизведении слов-квазиомонимов.

Инструкция № 1. «Повтори за логопедом два слова. Скажи, это одинаковые или разные слова?»

КОСА-КОЗА	ТАЧКА-ДАЧКА
КРЫША-КРЫСА	НОРА-КОРА
УТОЧКА-УДОЧКА	БОЧКА-ПОЧКА
КОРА-ГОРА	КАДУШКА-ПОДУШКА
ПАШНЯ-БАШНЯ	НОРКА-КОРКА
МЫШКА-МИШКА	ТОЧКА-ДОЧКА

Инструкция № 2. «Ты правильно ответил?»

5) Характер самоконтроля ребенка при воспроизведении слов сложной слоговой структуры.

Инструкция № 1. «Повтори за логопедом слова».

КОСМОНАВТ	МИЛИЦИОНЕР
СНЕГОВИК	ЭКСКУРСИЯ
САМОСВАЛ	ПУТЕШЕСТВЕННИК
УЧИТЕЛЬНИЦА	АКВАРИУМ
ПУГОВИЦА	ВЕЛОСИПЕД
КРАНОВЩИК	ИНДЕЕЦ

Инструкция № 2. «Ты правильно сказал слова?»

6) Характер самоконтроля ребенка при воспроизведении предложений, включающих слова сложной слоговой структуры.

Инструкция № 1. «Повтори за логопедом».

- Космонавт живет в космическом аппарате два месяца.
- Весело журчали весенние ручьи.
- Учительница учит учеников на уроке.
- На сковороде жарятся пять котлет.
- Экскурсовод проводит экскурсию в музее.

Инструкция № 2 «Ты правильно сказал?»

7) Характер самоконтроля ребенка при изменении интонаций.

Инструкция № 1: «Логопед скажет предложение, а ты измени интонацию так, чтобы прозвучал вопрос».

- Машина остановилась на светофоре. ...?

- В лесу выросли грибы. ...?

- Котенок вылез из-под дивана. ...?

Инструкция № 2 «Ты правильно сказал? У тебя получился вопрос?»

8) Характер самоконтроля ребенка при изменении логического ударения в предложении.

Инструкция № 1: «Вот предложение из трех слов. Это предложение нужно сказать три раза. Сначала голосом выделить первое, потом второе, а затем третье слово. Это поможет передать главную мысль».

1 раз - **МАМА ПРИШЛА ДОМОЙ.**

2 раз - МАМА **ПРИШЛА** ДОМОЙ.

3 раз - МАМА ПРИШЛА **ДОМОЙ.**

Инструкция № 2. «Ты смог передать главную мысль?»

Тебе удалось выделить голосом слова в предложении?»

9) Характер самоконтроля ребенка при воспроизведении модуляций голоса по высоте и силе.

Инструкция № 1. «Как подают голос взрослые животные и их детеныши? У кого «толстый» голос, а у кого «тонкий» голос?»

СОБАКА ...?

ЩЕНОК ...?

КОШКА ...?

КОТЕНОК ...?

КОРОВА ...?

ТЕЛЕНОК ...?

Инструкция № 2 «У тебя получился «толстый» или тонкий голос?»

Инструкция № 3: «Когда машина гудит далеко, то мы слышим тихий гудок. Когда машина гудит близко, то мы слышим громкий гудок. Как гудит самолет, когда он далеко и близко?»

Инструкция № 4: «Тебе удалось показать гудение самолета далеко и близко?»

10) Характер самоконтроля ребенка при воспроизведении тембра голоса.

Инструкция № 1: «Вспомни, кто пугал колобка и хотел его съесть? Каким голосом говорили заяц, волк, медведь и лиса?»

- Колобок, колобок! Я тебя съем.

Заяц - тоненьким голосом

Волк - грубым голосом

Медведь - медленным, хриплым голосом

Лиса - ласковым, хитрым голосом.

Инструкция № 2. «У тебя получились голоса зверей?»

11) Характер самоконтроля ребенка при воспроизведении темпа речи.

Инструкция № 1: «Повтори за логопедом предложения: быстро, медленно и обычно».

- На море во время шторма очень большие волны - нормальный темп.

- Самолет построим сами и помчимся над горами - нормальный темп.

- Улитка носит свой домик на спине - медленный темп.

Инструкция № 2. «У тебя получилось говорить разным темпом: быстро, медленно и нормально?»

Инструкция № 3: «Вот три картинки: черепаха, заяц, еж. Если логопед покажет черепаху, то говори медленно, если зайца - то говори быстро, а если ежа, то говори обычным темпом. Повтори предложение «Весной тает снег».

Как заяц - ...? (быстро).

Как ёж - ...? (нормально).

Как черепаха - ...? (медленно).

Инструкция № 4. «Ты умеешь говорить быстро, медленно?»

Критерии оценки:

4 балла - полностью сформулирован навык самоконтроля. Ребенок замечает все допущенные ошибки в собственной речи.

3 балла - стадия завершения формирования навыка самоконтроля. Ребенок замечает примерно 75% допущенных ошибок в собственной речи.

2 балла - стадия автоматизации навыка самоконтроля. Ребенок замечает примерно 50% допущенных ошибок в собственной речи.

1 балл - начальная стадия формирования навыка самоконтроля. Ребенок замечает примерно 25% допущенных ошибок в собственной речи.

0 баллов - нулевая стадия. Отсутствие самоконтроля.

Примечания:

1. Если ребенок замечает свои ошибки, старается их исправить, но исправление не удается из-за выраженной стертой дизартрии, то это можно отнести к моторному нарушению просодики (условно группа ФН).

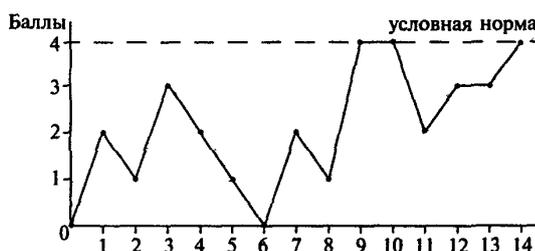
2. Если ребенок не замечает своих ошибок, не слышит допущенных ошибок и не старается их исправить, то это может быть связано с нарушением слухового внимания и недоразвитием фонематического слуха. Нарушение просодики в этом случае можно отнести к сенсорному уровню (условно группа ОНР).

3. Смешанный (сенсомоторный) характер нарушения просодики определяется у детей со стертой дизартрией, у которых задерживается процесс формирования фонематического слуха (условно группа ФФН).

Для иллюстрации обследования просодической стороны речи приводим график № 7. Профиль сформированности просодической стороны речи у ребенка со стертой дизартрией (возраст 6 лет 11 мес.).

Профиль сформированности просодики у ребенка со стертой дизартрией

График № 8



Параметры обследования:

1. Обследование восприятия ритма.
2. Обследование воспроизведения ритма.
3. Обследование восприятия интонации.
4. Обследование воспроизведения интонации.
5. Обследование восприятия логического ударения.
6. Обследование воспроизведения логического ударения.
7. Обследование модуляций голоса по высоте.
8. Обследование модуляций голоса по силе.
9. Выявление назального тембра голоса.
10. Обследование восприятия тембра.
11. Обследование воспроизведения тембра.
12. Обследование речевого дыхания.
13. Обследование темпо-ритмической организации речи.
14. Обследование состояния слухового контроля.

Выводы

1. Просодика (просодия) - это совокупность ритмико-интонационных средств речи.

2. Интонационно-выразительные средства языка включают такие характеристики, как интонация, мелодика, темп речи, тембр, паузирование, сила и высота голоса, ритм, логическое ударение, речевое дыхание, полетность голоса, дикция.

3. Генетические просодические средства языка более древние, чем словесные.

4. В младенческий период ребенка просодические средства, такие как модулированные звуки гуления и лепет, интонированный крик являются средствами общения и выражения состояния ребенка.

5. Просодические проявления, выражающиеся в виде эмоционально-выразительных вокализаций, являются предпосылкой языкового развития ребенка.

6. В структуру речевого дефекта при стертой дизартрии входят нарушения просодики, которые проявляются в недостатках интонационно выразительных средств речи.

7. Нарушение просодической стороны речи является диагностическим критерием при дифференциации стертой дизартрии и дислалии.

8. У детей со стертой дизартрией страдает не только воспроизведение, но и восприятие и дифференциация интонационных структур.

9. Причины нарушения просодики при стертой дизартрии кроются в патологии эфферентного и афферентного звеньев управления интонацией и просодикой в целом.

Учебные вопросы и задания

1. Назовите средства просодической стороны речи. Дайте им пояснения.

2. Как определить темпоритмическую сторону речи?

3. Какие модуляции голоса могут быть?

4. Когда начинает формироваться просодическая сторона речи в онтогенезе?

5. Обследуйте у детей восприятие и дифференциацию различных просодических средств, используя систему балльной оценки качества функции.

6. Проведите обследование речевого дыхания ребенка с дизартрией. Определите тип дыхания.

7. Проведите обследование тембра голоса и подтвердите или исключите назальный оттенок речи, используя балльную систему оценки.