

ИЗ ФОНДОВ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БИБЛИОТЕКИ

Сафонкина, Наталья Юрьевна

1. Формирование предпосылок становления слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития

1.1. Российская государственная библиотека

**Сафонкина, Наталья Юрьевна**

Формирование предпосылок становления  
слоговой структуры слова у дошкольников  
пятого года жизни с нарушениями речевого  
развития [Электронный ресурс]: Дис. ....  
канд. пед. наук : 13.00.03 .-М.: РГБ, 2003  
(Из фондов Российской Государственной  
библиотеки)

Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и  
тифлопедагогика, олигофренопедагогика и  
логопедия)

**Полный текст:**

<http://diss.rsl.ru/diss/03/0633/030633035.pdf>

Текст воспроизводится по экземпляру,  
находящемуся в фонде РГБ:

Сафонкина, Наталья Юрьевна

Формирование предпосылок становления  
слоговой структуры слова у дошкольников  
пятого года жизни с нарушениями речевого  
развития

М. 2003

Российская государственная библиотека, 2003  
год (электронный текст) .

61:03 - 13 / 1494 - 0

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

САФОНКИНА Наталья Юрьевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК СТАНОВЛЕНИЯ СЛОГОВОЙ  
СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ  
С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

Специальность 13.00.03 – коррекционная педагогика (логопедия)

ДИССЕРТАЦИЯ  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель  
кандидат педагогических наук  
доцент Бабина Г.В.



Москва 2003

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА И ПРЕДПОСЫЛКА ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1 Лингвистические и психолингвистические аспекты исследования слога и слогосложения.....	9
1.2 Становление слоговой структуры слова у детей с нормальной и нарушенной речевой деятельностью.....	16
1.3 Психологические, психофизиологические и нейропсихологические основы исследования предпосылок становления слоговой структуры слова.....	27
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ, МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ.....55	
2.1 Обследование слоговой структуры слова.....	54
2.2 Обследование неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова.....	64
ГЛАВА 3. АНАЛИЗ МАТЕРИАЛОВ ОБСЛЕДОВАНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА, ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ, СЛОЖНЫХ ПАРАМЕТРОВ ДВИЖЕНИЙ И ДЕЙСТВИЙ	
3.1 Состояние слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушением речевого развития.....	71
3.2 Состояние процессов, значимых для становления слоговой структуры слова, у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития.....	86
ГЛАВА 4. ФОРМИРОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА И ПРЕДПОСЫЛКА ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....104	
4.1 Основные направления и примерное содержание коррекционной работы.....	108
4.2 Описание результатов обучающего эксперимента.....	124
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	129
БИБЛИОГРАФИЯ.....	133
Приложения.....	151

## ВВЕДЕНИЕ

Вопросы, связанные с развитием речи у детей и с овладением ими структурными параметрами лексических единиц в процессе их восприятия и проговаривания, являются значимыми в таких сферах исследования как психология, лингвистика, психолингвистика, педагогика и др.

В трудах отечественных исследователей разрабатываются различные аспекты данной проблемы. Изучение онтогенетических основ позволило выявить закономерности становления процессов восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова у детей раннего возраста (Е.Н. Винарская, И.Т. Власенко, А.Н. Гвоздев, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия). В исследованиях Р.Е. Левиной, О.К. Марковой, В.К. Орфинской, Н.Н. Трауготт определены особенности усвоения структурного состава слова детьми с различными формами дизонтогенеза, представлена типология искажений слоговых и ритмических составляющих слова, определены пути преодоления имеющихся дефектов. В работах Г.В. Бабиной, В.А. Ковшикова, И.Н. Садовниковой, Е.Ф. Соботович, О.Н. Усановой, Т.Б. Филичевой, М.Е. Хватцева, С.Н. Шаховской выявлена взаимосвязь процессов слогового оформления слова с усвоением его звукового состава, грамматических категорий, формированием фонемного анализа.

Искажения слогового состава слова признаны ведущими и стойкими проявлениями в структуре системного речевого нарушения, относящимися к основному диагностическому показателю, который определяет не только наличие недоразвития речи, но и степень его выраженности (Р.Е. Левина, О.К. Маркова, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Наряду с достаточным количеством исследовательского материала по проблеме становления слоговой структуры слова у детей с различными формами речевого дизонтогенеза, теория и практика логопедической науки не располагает данными об особенностях рассматриваемого процесса у младших дошкольников с нарушениями

речевого развития, а также материалами целенаправленного исследования факторов, значимых для его формирования. Остаются нерешенными вопросы, отражающие состояние процесса восприятия слова в единстве его структурных составляющих.

Необходимость решения обозначенных проблем в теоретическом и практическом планах определяет **актуальность** темы настоящего исследования.

**Проблема исследования:** каковы особенности восприятия и произношения слов различной слоговой структуры детьми пятого года жизни с нарушениями речевого развития и в чем проявляется специфика процесса становления предпосылок, определяющих базу для ее формирования. Решение обозначенной проблемы составило **цель** исследования.

**Объектом исследования являются** особенности процессов восприятия и произношения слов различной структурной сложности и предпосылок их формирования у младших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования** – процесс формирования слоговой структуры слова, включающий развитие базовых предпосылок ее становления у детей обозначенной категории.

**Гипотезой исследования** является следующее предположение: деформация слогового состава слова у детей с речевыми нарушениями коррелирует с особенностями развития таких неречевых процессов как оптико-пространственная ориентация, ритмическая организация движений, способность к серийно-последовательной обработке информации; если в ходе специального обучения будет осуществляться целенаправленное формирование указанных неречевых процессов, эффективность коррекционного воздействия повысится.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать теоретический и методический аспекты исследуемой проблемы в области современной лингвистики, психолингвистики, психологии, нейропсихологии, коррекционной педагогики.
2. Разработать модель обследования восприятия и проговаривания слов различного слогового состава, ритмических и структурных компонентов лексических единиц, неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова.
3. Выявить особенности восприятия и произношения слов различного слогового состава и специфику состояния оптико-пространственной ориентации, ритмических возможностей, способности к серийно-последовательной обработке информации у младших дошкольников с общим недоразвитием речи.
4. Определить общие и дифференциально-диагностические показатели состояния процессов восприятия и проговаривания слов различной слоговой структуры и таких неречевых процессов, как оптико-пространственная ориентация, ритмическая организация движений, способность к серийно-последовательной обработке информации у детей пятого года жизни с нарушениями речевого развития.
5. Разработать и апробировать в ходе коррекционных занятий основные направления работы по усвоению слоговой структуры слова и формированию предпосылок ее становления.

**Методологической основой** исследования явились положения психологии и философии о языке как важнейшем средстве общения и познания, его связях с неречевыми процессами, теория речевой деятельности, сформулированная в трудах Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.Р. Лuria и др.; теория центральной организации движений и устной речи (Н.А. Бернштейн, Н.Е. Введенский, А.Р. Лuria, А.А. Ухтомский);

современные положения о закономерностях протекания речевого онтогенеза (Е.Н. Винарская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.).

**Научная новизна исследования:**

- представлена типология нарушений восприятия и произношения слов различной структурной сложности у детей пятого года жизни с нарушениями речевого развития;
- выявлена и экспериментально подтверждена взаимозависимость расстройств восприятия и проговаривания слов различной слоговой структуры у детей с недоразвитием речи;
- получены новые данные, характеризующие динамические и ритмические параметры серийной деятельности, состояние оптико-пространственной ориентации у детей рассматриваемой категории;
- установлено, что у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития выявляются различные характер и степень проявления индивидуальных показателей несформированности слоговой структуры слова и исследованных неречевых процессов, в связи с чем выделено две группы детей (со средней и тяжелой степенью проявления нарушений).

**Теоретическая значимость** исследования состоит в следующем:

- экспериментально обосновано положение о том, что оптико-пространственная ориентация, динамическая и ритмическая организация движений, способность к серийно-последовательной обработке информации являются базовыми предпосылками для развития слоговой структуры слова;
- определены диагностические показатели нарушения формирования слоговой структуры слова и базовых предпосылок ее становления у дошкольников с недоразвитием речи;
- существенно дополнены и конкретизированы теоретические представления о психологических механизмах несформированности слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи, к которым отнесены нарушения вероятностного прогнозирования, упреждающего

синтеза, идентификации, генерализации, линейного посегментного анализа языковых единиц и контроля их языковой правильности.

**Практическая значимость** работы определяется тем, что разработан и апробирован комплекс диагностических методик для выявления особенностей восприятия и произношения слов различной слоговой структуры, нарушений оптико-пространственной ориентации, динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации у детей младшего дошкольного возраста с недоразвитием речи. Представлены основные направления работы по усвоению слоговой структуры слова, в контексте которых предлагается система коррекционного воздействия, нацеленная на формирование базовых предпосылок. Экспериментально проверена и подтверждена в процессе опытного обучения эффективность реализации предлагаемой работы; установлено, что их внедрение в практику специализированного обучения детей рассматриваемой категории повышает результативность коррекционного воздействия.

Материалы исследования могут быть использованы в логопедической работе с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, в соответствующих курсах логопедии, логопедических технологий и практикумах в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов - дефектологов.

**Достоверность и обоснованность** результатов исследования определяется его методологической, психолого-педагогической и методической базой, комплексностью использованных методов исследования, адекватных его предмету, целям и задачам, объективно доказанными положительными результатами формирования слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи по разработанным нами направлениям коррекционного обучения, применением качественного и количественного анализа результатов.

**Апробация работы.** Основные положения диссертации были доложены и обсуждены на заседаниях кафедры логопедии МПГУ (г. Москва, 2000-2002 г.г.); на конференциях молодых ученых МПГУ (г. Москва, 1999-2003 г.г.); на научно-практических семинарах для логопедов г. Москвы (на базе ДОУ №1565, 2001 г. и ЦППРиК «Благо», 2003 г.); на международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей» (Орел, 2002 г.).

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Несформированность слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи представляет собой системное нарушение и проявляется не только в проговаривании, но и в восприятии лексических единиц и их структурных элементов (в процессах вероятностного прогнозирования, упреждающего синтеза, идентификации, генерализации, сегментного анализа и контроля языковой правильности).
2. Применение специальной методики исследования слоговой структуры слова, состояния оптико-пространственной ориентации, возможностей динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации позволяет определить дифференциально-диагностические показатели, отражающие индивидуальные проявления несформированности исследуемых процессов у детей с недоразвитием речи.
3. Составной частью коррекционной работы по развитию восприятия и проговаривания лексических единиц у младших дошкольников с недоразвитием речи является последовательное и поэтапное формирование базовых предпосылок усвоения слоговой структуры слова, а именно оптико-пространственной ориентации, возможностей динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА И ПРЕДПОСЫЛОК ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## *1.1 Лингвистические и психолингвистические аспекты исследования слога и слогосложения*

Современные лингвистические исследования свидетельствуют о том, что слогосложение остается одной из наиболее сложных и актуальных проблем общей фонетики. При этом сущность слога, его роль в языке не имеет общего для всех исследователей определения.

В лингвистическом словаре слог определяется как фонетико-фонологическая единица, занимающая промежуточное положение между звуком и речевым тектом.

А.А. Леонтьев определяет слог как минимальный сегмент потока речи, который может быть произнесен в изолированной позиции: «слог – это особенно неуловимая единица, психолингвистическая единица, имеет множество коррелятов, как в языковом стандарте, так и вне его, на разных уровнях физиологической активности организма» (93, с. 149). По мнению автора, условием для выделения слога является критерий «актуальной изолированности». У слога существуют эквиваленты как в модели языковой способности, так и в модели языкового стандарта. В первом варианте рассмотрения слог – это квант потока речи, во втором – у слога присутствует несколько эквивалентов: слог как сегмент фонетического слова (фонетический слог), слог как последовательность фонем (фонологический слог), слог как последовательность сонем (сонемный слог), слог как субстрат «сонемного» ударения (просодический слог), коррелирующий со слогом-квантом.

А.Л. Трахтеров указывает на особенности, присущие только слогу и отличающие его от фонемы. Фонема – это лингвистически неделимая единица, обладающая общей функцией образования звуковой оболочки слов

и отличающаяся крайне пестрыми неравноценными физико-акустическими свойствами. Автор считает, что слоги представляют собой более сложные фонетические образования, разнообразные по составу, но всегда обладающие общностью физико-акустических свойств (156, с. 18).

Физические свойства выделения слога, по мнению А.Л. Трахтерова, должны быть заложены в нем независимо от ударности, так как они обеспечивают языковую специфику слога. К материальным средствам выделения слога автор относит все физические свойства звука: силу, высоту, долготу, тембр (156, с. 15).

В совокупности своих акцентных вершин слоги являются кратчайшими звеньями ритмической организации речи, возникающий при этом мелодический рисунок слога представляет собой фонетическое оформление синтагмы и предложения. Наличие тонального элемента является условием, необходимым для образования слога. Основная лингвистическая функция слога, по мнению автора, - служить кратчайшим звеном акцентно-тонического строя речи.

Независимо от подходов к проблеме и различных трактовок вершиной слога признается гласный, как слогообразующий элемент, согласный считается периферическим элементом, выступая при этом инициатором слога (2, 3, 21, 22, 43, 63, 64, 91, 149, 156, 177, 181).

Л.А. Чистович отмечает, что все артикуляторные признаки гласного содержатся в структуре, соответствующей слогу типа СГ, которая принята универсальной во всех языках мира (170, 171). Известно, что в программе любой произносимой конструкции используется набор однотипных сегментов, соответствующий слогам типа СГ, только на базе СГ формируются структуры более сложные. Любые конструкции проявляют тенденцию к разложению на последовательности типа СГ (49, 91, 182).

Термин «структура слова» трактуется как соотношение частей звуковых единиц. Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков рассматривают «звуковое членение речи» как «деление речевого потока на отрезки, отдельные

единицы, выделяемые различными фонетическими средствами» (70, с. 72). Такими единицами являются фраза, фонетическое слово, слог, звук. Фонетическое слово рассматривается авторами как отрезок звуковой цепи, объединенный одним словесным ударением.

Принято считать, что составляющие элементы слога обладают монолитностью или слитностью. Р.И. Аванесов рассматривает слитность как основной критерий целостности слова (2). Монолитность трактуется А.Л. Трахтеровым как единство однородного элемента и как максимальная слитность элементов друг с другом (156).

Таким образом, понятие речевого звука не имеет прямого коррелята в потоке речи, слог – минимальный сегмент этого потока.

Большое значение для привлечения внимания исследователей к проблеме структурных составляющих слога имеют работы Л.В. Бондарко (22, 23). Автор выявляет зависимость опознания слога от выраженности его контрастов (на основе входящих в него элементов): контраст по громкости, от минимального на глухом взрывном согласном к максимальному на гласном; контраст по формантной структуре, от полного ее отсутствия на глухом взрывном согласном до четкой формирующейся структуры гласного; контраст по длительности, от мгновенного шума взрывных до длительного звучания в гласных; контраст по участию голосовых складок, от глухих согласных к гласному; контраст по месту образования, связанный с начальной и конечной частотой второй форманты гласного (максимальный контраст в а-слогах, минимальный – в и-слогах).

Л.В. Бондарко предполагает, что слоги с более яркими контрастами опознаются лучше, чем слоги с сонантами; слоги с мягкими согласными – лучше, чем слоги с твердыми согласными; слоги с контрастом по локусу – лучше, чем слоги без такого контраста. На опознавание слога влияет контраст согласного со следующим гласным, так как в слогах с начальным звонким согласным голос характеризует весь слог, поэтому граница между звонким согласным и гласным уже перестает быть достаточно четкой.

Только граница между звонким взрывным или шумным согласным и гласным воспринимается достаточно хорошо. Кроме того, опознание слога меняется в зависимости от его позиции. Лучшей оппозиционной характеристикой обладают ударные и первые предударные слоги, худшей – заударные слоги (23, с. 116).

Сущность процессов восприятия, опознания и проговаривания лексических единиц представлена в психологических, лингвистических, психолингвистических исследованиях, которые свидетельствуют о том, что восприятие и воспроизведение речи характеризуется общими психологическими особенностями. Именно эта согласованность определяет речь как сложный *интермодальный* процесс (55, 56, 57, 65, 66, 67, 92, 162, 163, 182, 190, 196, 197, 199).

Выдвинутая П.К. Анохиным гипотеза о существовании «закона опережающего отражения действительности» как основной форме приспособления живой материи к пространственно-временной структуре неорганического мира, в которой последовательность и повторяемость являются основными временными параметрами, получила свое проективное развитие при рассмотрении речевого поведения человека (7, 30, 68, 55, 60, 65, 66, 67, 190, 191, 192, 196).

Исследования Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, Л.Р. Зиндера и др. свидетельствуют о том, что в перцептивной гностической деятельности человека принцип опережающего отражения проявляется в более сложной форме – *вероятностного прогнозирования* (в процессе восприятия речи), а в практической сфере речевой деятельности человека – в *упреждающем синтезе* (в процессе производства речи) (55, 57, 65, 67).

«Вероятностное прогнозирование является тем понятием, которое фокусирует в себе основные категории, отражающие обусловленность восприятия деятельностью и состоянием самого субъекта и индивидуальную значимость объекта восприятия. Оно может быть определено как процесс упреждения целого, предвидения элементов, последующих за данным

элементом, на основе оценки априорной вероятности их появления в апперцептируемом целом» (66, с. 228).

Упреждающий синтез «характерен для всех речевых образований – слова, слова, фразы и способа их соединения» (57, с. 38).

Таким образом, предугадывание, предвосхищение, предвречение следующего действия является той психологической характеристикой, которая определяет общность процессов восприятия и производства речи.

В ряде зарубежных исследований содержится представление, развернутой программы прогнозирования и анализа через синтез, которое говорит о том, что слушатель начинает с предположения о сигнале на входе, на основе которого порождается внутренний сигнал, сравниваемый с воспринимаемым (192, 193, 195).

Феномен *идентификации* является универсальным для восприятия человека и проявляется в сенсорной речевой деятельности. Усвоение происходит на основе сопоставлений воспринимаемой структуры с акустическим эталоном, хранящимся в памяти индивида. В коре головного мозга человека образуется «чувственный конкрет» сенсорного эталона, различные характеристики которого (ритмические, структурные, просодические) должны быть генерализованы, в этом случае сенсорный эталон обладает степенью определенности. Феномен *генерализации* – еще одно условие адекватности процесса восприятия (14, 64, 65, 94, 143, 189, 193, 198).

Н.И. Жинкин говорит о том, что для носителей языка восприятие слова выступает как реализация феномена «семиотического преобразования сенсорных сигналов в предметную структуру» (57, с. 58).

И.А. Зимняя делает вывод о том, что анализ входного речевого сигнала представляет собой многомерную функцию и может рассматриваться под четырьмя углами зрения в координатах восьми параметров: а) временную последовательность обработки различных уровней языковой иерархии речевого сигнала (т.е. последовательный или

параллельный характер включения этих уровней в процесс обработки); б) прогнозирующий характер процесса восприятия речи (априорный или апостериорный); в) способ обработки речевого сигнала (континуальный или дискретный); г) характер принятия решения (текущий или отсроченный). Таким образом, весь процесс восприятия с точки зрения характера обработки речевого сигнала может быть представлен как априорно-апостериорный, параллельно-последовательный, континуально-дискретный и текуще-отсроченный. В процессе анализа входящий материал претерпевает *посегментную линейную обработку*, и только тогда он может быть адекватно воспринят (67, с. 324).

Таким образом, восприятие и проговаривание слов различной слоговой структуры определяется как процесс создания пространственной схемы параллельно с ее временным анализом. В философских и психологических трудах пространственно-временной континуум представляется средой, в которой осуществляется структурное наполнение слова (1, 11, 20, 27, 91, 94, 132, 149, 150, 162, 189).

Звуко-слоговая расстановка в потоке речи подчинена канонам эвфонии, т.е. благозвучия. В языкоznании данным термином называют приятность звучания, произносительное удобство, характеризующее звукосочетания и целые слова. Результатом соблюдения принципа эвфонии в практической речи являются упрощения согласных (отсутствие длительности произнесения свистящих, шипящих, соноров), опущение слога или гаплология (зnamеноносец – знаменоносец), устранение сочетания двух гласных или зияния (заалели - залели), опускание согласного или диареза (троллейбус - тролебус) (8, 21, 25, 136, 180, 182, 187, 192).

Законы эвфонии реализуются на уровне языковой способности, в частности, ее фонопросодического компонента.

Языковая способность в работах А.А. Леонтьева определяется как «многоуровневая, иерархически организованная система, формирующаяся в психике носителей языка в процессе онтогенетического развития»

(91, с. 212). Чувство языка может быть развито в разной степени. Выделяют три уровня развития чувства языка или языкового чутья: 1) овладение системой языка, 2) овладение основными речевыми нормами, 3) способность к догадке (146, 173, 174).

Анализ литературных данных свидетельствует о том, что фонопросодический компонент как и другие, обладает собственной структурой. *Гармония, ритм и лад*, вероятно, выступают как его фоновые компоненты, *длительность и соразмерность* являются просодическими составляющими. В реализации слоговой структуры слова участвуют все перечисленные составляющие фонопросодического компонента.

В ряде работ указано, что процесс речевого производства является не чем иным, как реализацией языковой программы, т.е. переход от языкового правила к языковому действию обусловлен определенной системой норм, принятой для данного языка (65, 67, 92, 189, 198, 199).

Общность психологических характеристик производства и восприятия речи рассматривается как одно из проявлений полиморфизма их взаимозависимости в процессе верbalного общения, что свидетельствует о том, что производство и восприятие речи – одно из проявлений единой *лингвистической способности* (65, 66, 67).

Анализ литературных данных по психологии, психолингвистике, языкоznанию позволяет говорить о том, что для адекватного восприятия и производства речи необходимо функционирование ряда механизмов: вероятностного прогнозирования и упреждающего синтеза, идентификации и генерализации, линейного посегментного анализа языковых единиц, контроля их языковой правильности.

Восприятие и реализация слова осуществляется посредством развертывания вербальной структуры во времени и пространстве, с ее стремлением к произносительному удобству и подчинением в своем существовании законам ритма, лада, гармонии.

## *1.2 Становление слоговой структуры слова у детей с нормальной и нарушенной речевой деятельностью*

Проблема становления слоговой структуры слова у детей с нормальным речевым развитием не раз являлась предметом специального исследования и отражена в работах многих авторов(9, 13, 37, 39, 42, 44, 69, 74, 76, 78, 89, 98, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 128, 139 и др.).

Усвоение ребенком слоговой структуры слова подчинено ряду этапов, успешное прохождение которых определяет нормальный речевой онтогенез. «У ребенка поэтапно формируется психологическая организация, которая, достигнув ступени формирования, коррелирована с системой языка» (93, с. 83).

Подготовительным периодом к развитию всей речи в целом считается доречевой. Е.Н. Винарская называет его периодом младенческих криков и говорит о том, что первый крик младенца – всего лишь «компонент подкорковой оборонительной реакции, обусловленный прекращением плацентарного кровообращения и охлаждением тела младенца во внешней атмосфере», а младенческие крики вообще – это голосовые реакции ребенка на различные дискомфортные состояния его организма. (31, с.10) Многие авторы (31, 44, 74, 98, 128, 168) отмечают, что крик невозможно разложить на звуковые или слоговые структуры, подобие гласных или соединения гласных можно услышать благодаря меняющемуся раствору рта ребенка во время крика. Период младенческих криков готовит голосовой аппарат ребенка к речевой работе, кроме того, в этот период закладывается «базальный компонент в формировании детской речи» - кинестетическая чувствительность, о которой говорил Павлов. К концу периода младенческих криков ребенок постепенно учится воспринимать интонацию обращенной к нему речи. Е.Н Винарская отмечает, что те звуковые комплексы из внешней среды, тактильно-кинестетических эквивалентов которых у младенцев нет, он слышать правильно не может; те же эквиваленты, которые у него

имеются, он не только правильно воспринимает, но и способен к их подражательному воспроизведению.

Н.И.Жинкин, Е.И. Исенина, Р.В. Тонкова-Ямпольская определяют роль способности к интонационному подражательству как решающую в формировании слоговой структуры слова (56, 69, 154).

Н. И. Жинкин отмечает, что в этот период у ребенка формируется физиологический механизм слогообразования, автономный по отношению к другим речевым механизмам (55).

Исследования Ф.И. Фрадкиной свидетельствуют о преимуществе интонационного наполнения слова для понимания ребенком обращенной к нему речи (161). Е.Н. Винарская говорит об интонационной значимости обращенной речи для возрастания коммуникативно-познавательной активности ребенка. «Воспринимая такие сегменты меняющейся звучности, ребенок подвергает эмоциональной интерпретации лишь их вокальные или голосовые компоненты» (31, с. 12).

Если сначала ребенок бессознательно овладевал вокализациями, то приблизительно с полугодового возраста он начинает сознательно оперировать «сегментами меняющейся звучности», они становятся, по выражению Е.Н. Винарской, предметами его специальных усилий. Вплоть до появления первых лепетных псевдослов (по данным авторов до 0.9-11месячного возраста), ребенок тренируется в воспроизведение цепей, состоящих из сегментов типа слов СГ, в которых пока отсутствует четкое звуковое наполнение. Н.Н. Рыбников отмечает: «...в норме присутствуют попытки точного слогового и ритмического оформления слова наряду с лабильностью его звукового контура» (137, с. 24). По мнению Л.А. Чистович, в первый год жизни последовательность СГ-СГ-СГ - это единственный речеобразующий механизм (171).

По данным Е.Н. Винарской постепенно от однотипного звукового наполнения лепетных цепей ребенок переходит к разнозвуковым рифмованным сочетаниям («рифмованому вздору») с выделением отдельного сегмента по сравнению с остальными в произносимой им цепи (31, с. 54). Выделенность сегмента обозначается относительно большей длительностью, громкостью, высотой тона. Характерно, что чем старше становится ребенок, тем больше средств выделения он использует. Это соответствует представлениям о природе ударения в потоке русской речи. «Рифмованный вздор» протекает в подражательном воспроизведении характерных для русской речи ритмических структур и позже переходит к подражательному воспроизведению ритмических структур русского языка в «структуре целостных псевдосинтагм» (31, с. 56).

Исследователь С.М. Носиков отмечает, что в восьмимесячном возрасте у нормально развивающегося ребенка длина лепетных цепей наиболее максимальна (4-5 сегментов); постепенно их количество сокращается и к 13-16 месяцам в среднем составляет 2.5 сегмента, что близко к среднему числу слогов словоформ в русской речи (128).

Появление первых лепетных псевдослов (9-10 месяцев) означает, что ребенок переходит на более высокий уровень коммуникативно-познавательной активности. Речь ребенка с началом этого периода характеризуется А.А. Леонтьевым как «словесная». Слово начинает формироваться как «строевая писихолингвистическая единица» и как «носитель определенной акцентно-силлабической модели» (93, с.с. 84, 148, 143).

И.А. Сикорский подразделяет детей раннего возраста на две группы по способу усвоения слоговой структуры слова. Одна из них пополняет свой словарный запас словами, характеризующимися редукцией слогового состава слова до одного, чаще ударного, слога. Для детей второй группы в период активного освоения родного языка характерно стремление к воспроизведению всего слова с опорой на его ритмическую, в том числе и акцентную, модель – титити – кирпичи; титити – бисквиты (140, с. 143).

Е.Н. Винарская, А.Н. Гвоздев считают, что у двусложных псевдослов сначала появляется акцент на первом слоге и становится особенно четким при воспроизведении сочетаний, состоящих из двух разных согласных или имеющих дифонацию в двух слоговых частях. Ударения на втором слоге или ямбические псевдослоа восходящей звучности появляются гораздо позже и гораздо реже, ограничиваясь отдельными сочетаниями (31, 42, 44).

Б. Киттерман утверждает, что сравнительная произносительная сила слогов, так называемое «динамическое ударение», а также другие фонетические признаки гласного (длительность, его ясность), играют решающую роль в усвоении слогового состава слова ребенком (74, с. 66).

Д.Б. Эльконин в своих исследованиях показывает возможность понимания слова при условии сохранности его ритмико-мелодической структуры (185, с. 86).

Значимость акцентной модели при усвоении новых слов, стремление к воспроизведению ритмической структуры слова наряду с тенденцией к упрощению звукового облика слова, полисемантичность появляющихся в

речи ребенка лексических единиц Р.Е. Левина называет «омонимизацией» слов (87). Зарубежными авторами подобное явление названо ассилияцией слов (75, 191, 195, 197).

До 1.6-1.7 лет наблюдается замедление роста словаря и бурное освоение фонетической стороны речи, при этом акцент на ритмо-мелодическом оформлении слова сохраняется. Е.Н. Винарская называет этот период расцветом «модулированных лепетных монологов» (31, с. 56).

Для последующих периодов, как и для предыдущих, Е.Н. Винарская отмечает значимость эмоционального общения взрослого с ребенком, поскольку, опираясь на него, ребенок подражательным образом приступает к освоению «звуковых синкетичных комплексов, соответствующих синтагмам речи взрослых» (31, с. 65).

Последующее речевое развитие характеризуется неравномерностью и скачкообразностью, чередованием критических периодов с эволюционными скачками. Асинхрония усматривается и в накоплении словарного запаса, и в фонетическом, грамматическом, структурном оформлении слова (9, 37, 44, 74, 98, 107 и др.).

Для каждого возраста принято считать адекватными различные проявления особенностей речевого онтогенеза. Так, для ребенка 2.5 лет нормативным считается уподобление гласных, аморфность звуко-слогового контура слова. До трехлетнего возраста можно наблюдать сокращение числа слогов, замену труднопроизносимого слова любым трафаретным словом или паузой для сохранения общего ритма предложения. В незнакомых словах и словах сложной слоговой структуры пропуск слогов или звуков, перестановки звуков и слогов, субSTITУЦИЯ звуков являются нормативной особенностью (9, 44, 111, 114 и др.).

В своем исследовании усвоения слоговой структуры слова ребенком А.Н. Гвоздев в качестве главной причины, влияющей на искажения одних слогов и абсолютный пропуск других, называет сравнительную силу слогов (45).

Н.Х. Швачкин объясняет превалирование хореических псевдослов и первостепенное их появление у ребенка преобладанием хореического размера в речи окружающих. «Хорей преобладает в речевом обращении взрослых к ребенку, большинство русских уменьшительных имен имеют размер хорея, хореичны русские колыбельные песни» (176, с.13). Автор отмечает, что хорей отражает ритмическую наклонность маленького ребенка. К.И. Чуковский видит хореичность в детском плясовом ритме и в ритмической структуре движений (172, с. 229-230).

Возрастной предел, с которым связывают овладение ребенком структурными особенностями слов родного языка, по данным различных источников, определен трехлетним возрастом. К трем годам ребенок способен воспроизводить структуру любой степени сложности. Исключения могут составлять слова многосложной слоговой структуры и недоступной указанному возрасту семантики (паспортистка, квартиросъемщик и др.)

С указанным возрастным пределом различные авторы связывают обнаружение у ребенка нормативного чувства правила, когда он научается определять, является ли высказывание правильным относительно некоего языкового стандарта. Таким образом, дети рано обнаруживают способность реализовывать структуру слова по законам благозвучия, а языковая «чувствительность» к эвфоническим канонам заложены в ребенке изначально, с рождения (8, 44, 74, 98, 112, 137, 140, 168, 173 и др.).

Эти факты подтверждают данные о том, что ладовое чутье, гармонические и ритмические возможности человека проявляют себя на нейробиологическом уровне.

Иначе протекает становление слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи. Под данным термином принято понимать такую форму речевой патологии, при которой нарушается формирование всех систем языка: фонематических, лексических, грамматических (76, 88, 130, 155, 164).

Литературные данные свидетельствуют о том, что у всех детей с данной формой речевого нарушения присутствует спонтанное усвоение языка.

В работах В.А. Ковшикова показано, что развитие звуковой знаковой системы в первый – довербальный период у детей с системными речевыми нарушениями не имеет существенных отличий от нормы: их невербальные вокализации (крик, плач, кряхтение, гуление, хныканье, вскрикивание, лепет, смех, звуки-псевдослова и бормотание) участвуют в формировании интонации (76, 77, 78).

Однако, многими исследователями отмечается задержка в сроках усвоения норм родной речи. До двух-трех-летнего возраста у большинства детей этой категории выявляются либо отсутствие словесной речи, либо ограниченное количество слов, бедность или отсутствие фразовой речи (73, 76, 87, 90, 112).

В.А. Ковшиков подчеркивает, что этим детям свойственна не только задержка, но и патологическое развитие механизма экспрессивной речи (78).

Анализ литературы, опыт практической логопедии свидетельствуют о том, что одним из диагностических показателей системного речевого нарушения являются искажения слоговой структуры слова.

Исследования особенностей слогового оформления слов проводились в рамках изучения речи детей с моторной алалией и широко представлены в отечественной литературе (13, 19, 76, 77, 78, 89, 90, 109, 110, 157, 164).

Н.Н. Трауготт отмечала, что у детей этой категории выявлены трудности автоматизации поставленных звуков, особенно в двухсоставных и трехсоставных словах, включающих разные согласные (155).

М.Е. Хватцев в качестве особенностей детей с алалией выявляет следующее: «Слоги повторяет, но слить их в слово, т.е. повторить целиком, не может» (164, с. 363).

Л.В. Мелихова говорит о том, что у моторных алаликов после периода безречья и лепетной речи появляются слова, которые «...сильно искажены,

пропускаются и заменяются звуки, трудные для произношения, появляются перестановки слогов и слов..., слово сокращается и упрощается, ... характерны парофазии и контаминации» (118, с. 34).

Р.Е. Левина разработала периодизацию общего недоразвития речи, в которой отмечены некоторые особенности усвоения слоговой структуры слова детьми с разными уровнями развития языковой системы. Первый уровень характеризуется ограниченной способностью воспринимать и воспроизводить слоговую структуру двусложных слов. Для второго уровня типичными затруднениями являются перестановки, замены, уподобления, проявляющиеся на фоне правильного воспроизведения контура слов, а также, редуцирование многосложных слов. Третьему уровню соответствуют различные искажения и редуцирования многосложных и малочастотных слов (88).

О.К. Маркова подробно исследовала и выявила следующие искажения слоговой структуры слова, встречающиеся у детей с алалией: сокращения и добавления числа слогов, перестановки слогов, уподобления слогов, сокращения стечений согласных и добавления гласных между стечениями согласных. Кроме того, автор установила, что различные искажения слогового состава слова допускаются детьми с неодинаковой частотой. По мнению О.К. Марковой, наибольшее количество произносимых слов искажается сокращением числа слогов и стечений согласных звуков, добавлением числа слогов, а меньшее - уподоблением слогов. Совокупность ошибок, упрощающих структуру слова, уменьшается по мере речевого продвижения, тогда как, количество добавлений и перестановок слогов учащаются параллельно с развитием речи. Особенностью сокращений слогов такими детьми является то, что в двусложных словах не всегда сохраняется ударный слог, а в трехсложных – предударный и ударный (108, 109, 110, 111).

Автор отмечает, что, нарушая слоговой состав слова или строение отдельного слога, эти искажения распространяются и на его звуковую

структурой: «Изолированное произнесение звука и включение его в слоговой состав слова – задачи разной трудности для ребенка с алалией» (108, с. 14). Маркова делает вывод о том, что пропуски, замены, искажения сохранных звуков при включении их в слово вызваны неусвоением его контура. Усложнение слоговой структуры слова приводит к дезорганизации его звукового состава (например, к перестановкам звуков). Автором выявлены трудности усвоения и воспроизведения ритмического рисунка слова детьми, имеющими моторную алалию.

О.Н. Усанова установила, что трудности в употреблении звуков в составе слова детьми с моторной алалией находятся в прямой зависимости от уровня развития слоговой структуры слова. Изучая такое явление, как ассимиляция звуков, автор говорит о том, что в основе этого феномена лежит нарушение нейродинамических процессов коры головного мозга, в частности, нарушение соотнесения возбуждения и торможения. Среди ассимиляций автор выделяет персеверации и антиципации. Первые обусловлены патологической инертностью раздражительного процесса и нарушением подвижности тормозного процесса, вторые, напротив - преобладанием тормозных реакций. Весь процесс ассимиляций, по мнению автора, носит моторный характер (157).

Тщательному изучению О.С. Усанова подвергло усвоение стечений согласных звуков детьми описываемой категории. Путем экспериментального анализа исследователь установила, что употребление стечений детьми с недоразвитием речи зависит от артикуляторной близости согласных звуков: чем ближе они по местообразованию, тем малоустойчивее их стечения. Наиболее стойкими, по мнению автора, являются стечения в конце слов, наименее стойкими – в начале.

По данным Е.Ф. Соботович, Т.Б. Есечко, нарушения слоговой структуры слова проявляются в неумении точно передать нужное количество слогов, а наибольшие затруднения у детей вызывают слова, состоящие из

трех и более слогов, содержащие сложные для артикуляции и малоконтрастные звуки (53, 54, 147, 148).

В.А. Ковшиков считает, что нарушения слоговой структуры слова у детей с системным речевым недоразвитием проявляется преимущественно в ее упрощении и сведении к конструкциям типа СГ, СГС. В искаженном слове остается ударный слог. Выпадения слогов, по мнению исследователя, определяется рядом факторов, нередко сочетающихся: его собственной структурой и характеристикой составляющих его фонем, местоположением слога в слове и по отношению к ударному слогу, звуками, входящими в состав соседних слогов. Искажения слогового состава добавлением лишнего слога встречается реже, по мнению В.А. Ковшикова. Особое место занимают искажения, при которых число слогов и ударение не нарушаются, а слоговой состав при этом претерпевает значительные изменения (уподобления и перестановки слогов, сокращения стечений согласных звуков) (77, 78).

Исследования Е.Ф. Соботович свидетельствуют о неоднородности категории дошкольников с алалией. Путем экспериментальных исследований автором доказано, что состав указанного контингента представлен двумя группами детей: с моторной алалией и с кинестетической апраксией. Явления кинестетической апраксии проявляются на уровне серийной организации движений (речевых и неречевых) и подразделяются автором на апраксию отдельных звуков и апраксию звуковых рядов. Автор указывает на то, что у детей с кинестетической апраксией выявляется более высокий уровень овладения морфологической системой языка по сравнению с детьми с алалией. Кроме того, различия проявляются в динамике речевого развития: «фраза у детей с кинестетической апраксией появляется как только у них накапливается элементарный словарь лепетных слов, ... дети активно используют эти фразы в игре, быту, повседневном общении, постепенно наращивая структуру слова» (148, с. 242), тогда как дети с моторной алалией испытывают затруднения в спонтанном использовании фраз и слов усложненной слоговой структуры, имея возможности отраженного

расчлененного произнесения элементов, составляющих лексическую единицу.

Е.Ф. Соботович, основываясь на учете психолингвистических предпосылок овладения ребенком речью, выдвигает предположение о связи психолингвистических механизмов речевого дефекта при алалии с нарушениями языкового уровня церебральной организации речевой деятельности, с нарушением процесса усвоения знаков, правил их функционирования и интеграции. Неусвоение языковых знаков и норм их сочетания и использования отражается, по мнению автора, на состоянии действия речевого программирования (выбор знаков, их конструирования, расположения в линейную схему) (147, стр. 8-11).

В работах Г.В. Бабиной отслеживается динамика искажений слогового состава слова у школьников с речевыми нарушениями, прошедших обучение в логопедических группах. Путем экспериментальных исследований автором доказано, что выраженные искажения слогового состава слова патологическим образом проецируются на процесс фонемного анализа и, соответственно, на возможности обучения письму и чтению (13).

Все авторы, занимавшиеся изучением проблемы становления слоговой структуры слова у детей с системными речевыми расстройствами, отмечают стойкость данного дефекта, низкую динамику его преодоления.

Анализ литературных данных по проблеме становления слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи свидетельствует о том, что у детей данной категории обнаруживается патологическое функционирование нормативного чувства правила (или языкового чутья), позволяющее воспроизводить и оценивать высказывание с точки зрения эвфонии, произносительного удобства.

### *1.3 Психологические, психофизиологические и нейропсихологические основы исследования предпосылок становления слоговой структуры слова*

Многочисленные исследования, проводимые в рамках рассматриваемой тематики, способствуют уточнению и конкретизации предпосылок, определяющих становление слоговой структуры слова. Анализ литературных данных свидетельствует о том, что существенное значение для восприятия и проговаривания лексических единиц различной слоговой сложности имеют следующие процессы: оптико-пространственная ориентация, динамическая и темпо-ритмическая организация серийных движений и действий.

Рассмотрение такого феномена как *пространство*, а так же, тесно связанной с ним категории времени, осуществлялось в рамках различных научных направлений: философии, физиологии, психологии, нейропсихологии, биологии, педагогики.

Философские трактовки данных категорий сводятся к представлению о времени и пространстве как индикаторе понимания человеком целостности картины Вселенной.

Согласно общефилософскому положению пространственно-временной континуум движения любой материи является абсолютным законом мира, который действовал задолго до появления жизни на Земле. Специфическим способом организации пространственно-временного континуума материи выступает *ритм*, по-разному обнаруживающий себя в том или ином ее проявлении и рассматриваемый как универсальная космическая категория.

Со времен древней мифологии и философии строение Вселенной рассматривается как переход от Хаоса, неупорядоченности, дисгармонии к Космосу, который ассоциируется с гармонией, стройностью, согласованностью, соразмерностью, ритмичностью (1, 10, 11, 30).

Объединяясь в бесконечном количестве вариантов, пространство и время выступают в ритмических структурах как неразрывное единство, как основа существования любого явления, протекания любого процесса, как средство его гармонизации (51).

Композитор и исследователь М.А. Марутаев выдвинул гипотезу осмыслиения гармонии как общей закономерности в природе. Он обнаружил законы гармонии в музыкальных рядах, в таблицах Менделеева, в планетарных расстояниях, в микро- и макрокосмосе. Автор подчеркивает: «Гармония первична, она есть основа существования мира, и ею должно объяснять другие явления и законы, а не наоборот» (116, с. 231)

Знания, касающиеся пространственной организации окружающего мира, аккумулируют в себе весь опыт культурной эволюции и имеют универсальный характер. Человек, являясь частью Вселенной, биологически предрасположен к организации своей жизнедеятельности по законам повторности, чередования, симметрии. Аристотель говорил, что «у гармонии и ритмики существует родство с душою, сама душа человека есть гармония, душа носит гармонию в себе» (10, с. 192)

Существуют исследования, доказывающие, что для нормального функционирования всей психики человека необходимо постоянное ощущение равномерной пульсации, накапливающейся во времени и пространстве из разрозненных сегментов речи. Психофизиологические функции, связанные с положительными эмоциями, предполагают наличие высокой степени ритмичности. Эта психофизиологическая закономерность лежит в основе интуитивного выбора того или иного ритма устного высказывания (120, 121, 169).

В нейропсихологических исследованиях отражена попытка анализа вертикального, уровневого становления пространственных представлений человека параллельно с его временными ощущениями. Выделенные уровни формируются постепенно и надстраиваются один над другим (117, 141, 165)

Первый уровень образуют *нейробиологические предпосылки систем восприятия*, к которым относят «темное мышечное чувство»; биоритмы, биологические часы человека, детерминированные включенностью в ритмику окружающей среды.

На втором уровне формируется *соматогнозис*, т.е. пространство, существующее в пределах собственного тела субъекта и оформленное им путем взаимодействия с внешним пространством «от тела»; происходит фиксация, ощущение *гомеостатической ритмики* своего организма, ритма дыхания, сердца, гормональных колебаний, ходьбы.

Третий уровень характеризуется появлением метрических и топологических представлений, связанных с освоением пространства, ограниченного взаимодействием с каким-либо объектом, находящимся в определенных отношениях с телом; *близкого и дальнего оптико-мануального, полимодального пространства*; дебютированием взаимодействия человека с внешним пространством «от головы». Параллельно происходит локализация событий жизни во времени, наложение их на время, осознание их *скорости, темпа, ритма, канона*.

На четвертом уровне параллельно с освоением временных понятий «*прошлое – настоящее – будущее*» формируются *координантные представления*.

Пятый уровень фиксируется при условии наличия *структурно-топологических представлений* и восприятия отдельных субъективных (переживаемых и пережитых) и объективных (в том числе и исторических) событий собственной жизни относительно себя и сейчас.

Шестой уровень характеризуется появлением *проекционных представлений*, верbalное обозначение пространства приобретает концептуальное значение, что позволяет манипулировать с ним в абстрактном плане. Параллельно появляется вербальное обозначение времени, осознание *линейного, циклического, дискретного, континуального, голографического времени*.

Последний (седьмой) уровень отражает сформированность, оформленность *стратегии*, когнитивного стиля личности, актуализирующихся в процессе контекста с *внутренним и внешним пространством и временем /Я во времени, время во мне/*.

Таким образом, в течение человеческой жизни проходит поэтапная структурализация квази-пространственных характеристик, которые определяют степень состоятельности как отдельных действий, так и их серий в любой деятельности (мануальной, вербальной, мыслительной), а так же уровень развития всей личности в целом.

Теория перцептуального пространства, предложенная И.М. Сеченовым и И.П. Павловым, получила свое проективное представление в многочисленных отечественных и зарубежных исследованиях (5, 6, 11, 35, 41, 46, 50, 68, 97, 106, 135, 179 и др.).

Психологический аспект проблемы восприятия и развития ориентировки в пространстве у детей представлен в фундаментальных трудах Б.Г. Ананьева, Э.Т. Айрапетьяна, Л.И. Леушиной и др. и отражает важнейший вывод авторов о наличии полимодального механизма восприятия пространства. Ядро этого механизма составляет комплекс зрительных, вестибулярных, кинестетических связей, а роль связующего звена в межанализаторных отношениях принадлежит двигательному анализатору. Установлено также, что условные рефлексы на пространственные сигналы вырабатываются в несколько раз медленнее по сравнению с другими (4, 5, 6).

Психолого-педагогические работы М.В. Вовчик-Блакитной, О.И. Галкиной, А.А. Люблинской, Т.А. Мусейбовой, Ф.Н. Шемякина и др. содержат детальное рассмотрение вопросов, связанных с генезисом ориентировки в пространстве у детей. Авторами признается тот факт, что формирование элементарных знаний о пространстве происходит в процессе взаимодействия ребенка с окружающим миром и тесно связано с накоплением ребенком чувственного и двигательного опыта (35, 36, 41, 105, 106, 122, 124, 125, 178, 179).

Собственно ориентировку в пространстве большинство исследователей понимает как способность человека определять свое местоположение и положение других объектов в пространстве, дифференцировать направления пространства и свободно передвигаться в нем (4, 5, 6, 41, 50, 105 и др.).

Для успешной ориентировки в пространстве ребенку необходимо овладеть следующими пространственными категориями: знание направлений пространства, умение определять местоположение в пространстве субъекта или объекта «от себя» и оценивать расстояние и расположение объекта или субъекта (122, 124, 125).

Развиваясь на основе важнейших новообразований младенчества, раннего и дошкольного детства, ориентировка в пространстве складывается как целостная способность к восприятию, воспроизведению и преобразованию действительности – предметной и социальной. Для ребенка дошкольного возраста специфическим способом отображения и изменения окружающего пространства являются продуктивные виды деятельности: рисование и конструирование, выступающие индикатором индивидуального уровня состоятельности пространственных представлений. Возникновение продуктивных форм деятельности у ребенка детерминировано необходимостью приобщения к наглядно-графической культуре восприятия-воспроизведения пространственных отношений.

Продуктивные формы деятельности детей различных возрастных групп достаточно изучены отечественными и зарубежными исследователями (28, 29, 59, 62, 123, 178, 185, 186)

Конструирование (моделирование) рассматривается как процесс, направленный на получение объемных моделей предметов и ситуаций, ставящий перед ребенком определенные перцептивные задачи и требующий ориентировки на целый комплекс заданных условий (28, 29).

Моделирование выступает в роли связующего звена между ребенком и окружающей предметной действительностью, трансформирует его

практический опыт, обусловливает формирование плана представлений (58, 62).

Качество моделей ребенка изменяется с возрастом: складываются новые сложные виды анализа и синтеза, формируется ориентировка на целостный образ, предмет или ситуация начинают выступать во взаимосвязи составных сегментов.

Плоскостные изображения имеют особую специфичность, заключающуюся в том, что передача реальных пространственных отношений достигается определенными условно-специальными изобразительными приемами, одними из которых ребенок овладевает собственным опытным путем, другими – в процессе специального обучения. (38, 41, 48, 59, 81)

При создании графических и конструктивных композиций различают копировальную и самостоятельную деятельность. Копирование и самостоятельный рисунок часто используют в качестве теста для определения уровня развития зрительного восприятия, памяти, мелкой моторики, интеллекта, психических состояний. Самостоятельный детский рисунок впервые был применен с диагностической целью в 1926 г. Е.Л. Гууденоухом. Наиболее показательными являются тесты на срисовывание с образца и самым старым тестом такого типа является зрительно-моторный гештальт-тест (79, 81, 82, 83, 131).

Копирование требует от ребенка определенного уровня графических, конструктивных навыков и общих структурных возможностей, которые позволяют не только удерживать предложенную программу пространственно организованной деятельности, но и последовательность движений в сериях, распределенных во времени и пространстве.

Различают три вида стратегии при копировальной графической деятельности: дедуктивную (нормативную) с последовательным переходом от целого к частям, фрагментам фигуры; пофрагментарную, с поэлементным воспроизведением одного фрагмента за другим с относительно выраженным вектором продвижения от одного края перцептивного поля к другому;

хаотичную, без ясной последовательности действий (142, с. 35). Выбор стратегии деятельности обусловлен возрастными и индивидуальными особенностями, а так же наличием или отсутствием клинического диагноза у испытуемого.

Копирование рассматривается как индикатор общей тенденции сканирования ребенком окружающего мира, поэтому рисунок плоскостного предмета с устойчивой структурой элементов, по мнению ряда авторов, отражает *общие структурные способности* человека в любом виде деятельности, в том числе и вербальной (81, 127, 141, 166).

Современные данные нейропсихологической науки говорят о пространственных представлениях как о базисе, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов у ребенка – письмо, чтение, счет и др. (34, 81, 82, 115, 142). Специфическая роль пространственного фактора в речевой деятельности заключается в возможности восприятия симультанных схем и в дальнейшей их перестройке в нормативную последовательность сегментов (100).

Освоение и завоевание ребенком пространства начинается с первого года жизни, продолжается на протяжении всего периода детства и носит не спонтанный, а целенаправленный характер. Целенаправленность любой деятельности осуществляется благодаря взаимодействию ребенка со взрослым, в процессе которого восприятие малыша приобретает человеческую структуру (20, 26, 47, 61, 62, 96, 183, 184, 188 и др.).

Исследователи, изучавшие освоение пространства нормально развивающимися детьми, отмечают, что пространственные представления являются одной из наиболее рано дебютирующих, но долго формирующихся в онтогенезе психических функций, а самые элементарные формы ориентировки в пространстве возникают уже в младенческом возрасте (46, 50, 72).

Первыми попытками осознания схемы собственного тела считаются исследовательские реакции ребенка по отношению к собственному телу,

проявляющиеся в возрасте 4-6 месяцев (игра пальцами рук и ног, приближение их к лицу, рассматривание) (72, 102).

К концу первого года жизни исследовательское поведение преобразуется в изучение себя в зеркале: дети фиксируют внимание на изменениях тела в пространстве и пытаются неоднократно воспроизвести движения. В этом возрасте ребенок уже может действовать в близком пространстве, а к началу второго года жизни - понимать расстояние до предмета, его местонахождение и осознанно передвигаться по направлению к нему (17, 26, 35, 46, 80, 135 и др.).

Научившись ходить, ребенок осваивает «пространство пути» и связанные с ним пространственные категории.

Существенное изменение в восприятии пространства у ребенка наблюдается с появлением речи, пополнением словарного запаса вербальными эквивалентами, обозначающими пространственное расположение предметов и вещей. Благодаря этому восприятие пространства поднимается на качественно новый уровень, происходит образование пространственных представлений (188).

А.А. Люблинская отмечает, что степень вербализованности пространственных представлений у детей не только отражает уровень их речевого развития, но и характеризует способность выделять и осознавать пространственные признаки предметного мира как самостоятельные объекты познания (105).

Овладение каждой отдельной группой пространственных отношений проходит стадию выработки известного опорного образца, выполняющего функцию точки отсчета в системе координат, после чего становится возможным дифференциация противоположных объектов. В каждой из пар пространственных обозначений первоначально осваивается только одно из них; освоение противоположных значений происходит позже и на основе идентификации с первым. Дифференциация одного из пространственно

противоположного значения является подкреплением для образования знаний о другом (79).

По данным отечественных и зарубежных авторов, к четырехлетнему возрасту нормально развивающийся ребенок приобретает следующие способности: 1) отражать удаленность предмета и его месторасположение (далеко, близко, высоко низко), 2) ориентироваться в направлениях пространства (впереди, позади наверху внизу), 3) отражать пространственные отношения между предметами (около, рядом, между). Он может оперировать вербальными эквивалентами указанных пространственных отношений, отчетливо описать словами расположение предметов вокруг себя (79, 105, 122, 134 и др.).

Дошкольники старшего возраста имеют возможность ориентироваться в перечисленных направлениях с позиции другого человека. В лексиконе дошкольников 6-7 лет адекватным считается присутствие следующих определений пространственных отношений: рядом, около, напротив, между, справа, слева (50, 79, 99).

По мнению А.Н. Корнева более позднее освоение детьми пространственных понятий «право» и «лево» обусловлено их большей абстрактностью, они оказываются наименее чувствительно подкрепленными по сравнению с понятиями «впереди», «сзади», «наверху» и «внизу». Так, понятия «впереди – позади» подкрепляются ощущением различий вентральной и дорсальной частей тела, а «верх – низ» - отношением к вертикальной оси «голова – ноги» (82, с. 87).

Основываясь на нейропсихологических исследованиях закономерностей нормального развития, некоторые авторы объясняют этот феномен этапностью в созревании различных структур головного мозга и в оформлении морфо-функциональных связей между ними. Известно, что корково-подкорковые (вертикальные) взаимодействия формируются раньше, чем внутриполушарные и межполушарные (горизонтальные) (115, 101, 129, 167).

От уровня восприятия пространства зависит способность его преобразования, возможность его отображения. Практическое преобразование пространственных отношений начинается с первых попыток малыша организовать игрушки или предметы в упорядоченную линейную конструкцию.

Б.Г. Ананьев и Ф.Н. Шемякин установили, что процесс установления межанализаторных связей непрерывно протекает в ходе развития ребенка, захватывая весь период практической ориентировки, в течение которого рука обучает глаз в ходе решения практических задач (5, 178).

Данные А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, Н.П. Сакулиной, Т.В. Осипенко свидетельствуют о том, что для нормально развивающихся детей адекватными являются следующие зрительно-конструктивные умения и навыки -

в 3-4 года:

- самостоятельное графическое изображение «цветка», «человечка» (из двух частей – голова, туловище);
- копирование следующих графических изображений: «вертикальная линия», «кружок», «крестик», «треугольник»;
- самостоятельное построение башни из восьми элементов, композиции из пяти кубиков;
- спонтанное выкладывание «дорожек» из мозаики и их копирование с установленным чередованием цветовых элементов;
- собирание пирамиды из шести элементов;

в 4-5 лет:

- самостоятельное графическое изображение «человечка» из шести частей (голова, туловище, две руки, две ноги), «машины» из шести элементов (кабина, кузов, четыре колеса);
- графическое копирование «квадрата», «прямоугольника»;

- конструирование из кубиков знакомых предметов: дома, машины, поезда и т.д.;
- выкладывание по образцу из мозаики изображений предметов;

в 5-6 лет:

- самостоятельное графическое изображение геометрических фигур: «круг», «квадрат», «треугольник»;
- самостоятельное выкладывание предметов и композиций из мозаики;
- освоение конструктора, моделирование предметов: дома, машины, робота, корабля и т.д.;
- построение сложных сюжетных композиций из песка, пластилина, картона.

Исследователи, изучавшие детский рисунок, отмечают особенности композиционных решений детских изображений.

А.В. Бакушинский, Н.П. Сакулина и др., анализируя динамику детских композиций, говорят об отсутствии глубины пространства в рисунках детей-дошкольников. В этом случае пространственные отношения изображения имеют два измерения: по вертикали и по горизонтали. Такое построение рисунка называют фризовым, т.к. оно напоминает расположение изображений в скульптурных фризах (138).

По данным Н.П. Сакулиной, отражение глубины пространства появляется в детском рисунке уже в старшем дошкольном возрасте. Нормально развивающиеся дети за пределами дошкольного возраста осваивают отображение пространственной удаленности (138).

Данные нейропсихологии свидетельствуют о том, что дефицит координантных и метрических представлений закономерен для любого вида онтогенеза вплоть до 8-9летнего возраста. Однако, обилие и нарочитая выраженность подобных особенностей графической деятельности могут быть проекцией будущих трудностей ребенка при овладении письмом,

поэтому, требуют специального внимания со стороны специалистов и родителей (12, 26, 34, 52, 83, 115).

По данным этих же авторов, при копировании графического изображения возможны частичные и полные риверсии. Наличие риверсий при любом виде деятельности – специфическая особенность детей вплоть до 7-8 лет. Однако, обилие риверсий в деятельности (особенно, при непосредственном манипулировании предметами) на фоне различных видов дизонтогенеза может являться одним из наиболее явных знаков неблагополучия парной работы полушарий мозга.

Наименее изученными в онтогенезе пространственных представлений оказываются вопросы формирования стратегии пространственно организованной деятельности.

Формирование стратегии у детей, по данным этих же авторов, протекает до 10-12 лет. Малейшая несостоительность пространственных стратегических параметров полностью деформирует любую деятельность. Данный факт объясняется исследователями отсутствием в этом возрасте регулирующего речевого потенциала деятельности, что резко элиминирует возможности компенсации (127).

Авторы отмечают, что при переработке информации, в том числе и вербальной, человек может использовать любую стратегию – хаотичную и целостную, симультанную и сукцессивную, иметь или не иметь навык структурирования материала. Однако, все эти и многие другие параметры «суть в корне своем – пространственные представления» (141, с. 10).

Анализ специальной литературы показал, что в логопедической науке представлено ограниченное количество работ, касающихся вопросов формирования пространственных представлений и становления оптико-пространственной ориентации у дошкольников с первично сохранным слухом и интеллектом и имеющих нарушения речевого развития.

А.П. Воронова, занимавшаяся изучением данной проблемы у старших дошкольников с нарушениями речевого развития, отмечает следующие

трудности формирования оптико-пространственной ориентации у этого контингента детей: слабость ориентировки в двухмерном и трехмерном пространствах, недостаточность проективных представлений, деформирование правой и левой сторон, недоступность ориентировки в собственном теле, понимании временных отношений и предлогов, обозначающих пространственные взаимоотношения предметов, зеркальное написание печатных букв (40).

Ряд авторов обращались к изучению данной проблемы у детей младшего школьного возраста, посещавших ранее логопедические группы и имеющих дисграфические проблемы в школе (34, 82, 84). В работах отмечаются трудности вербализации пространственных отношений, низкий уровень ориентировки в двухмерном и трехмерном пространствах, особенно в право-левых отношениях. Отдельные формы дисграфии исследователи связывают именно с несформированностью пространственных представлений.

Некоторые исследователи связывают любую форму дизонтогенеза с дефицитарностью пространственных гнозиса и праксиса, другие свидетельствуют о том, что различные отклонения пространственного характера у детей с нормальным интеллектом и первично сохранным слухом имеют в своей основе задержку созревания психомоторного профиля (32, 34, 52, 82, 84, 103, 117, 126, 127, 130).

Анализ литературных данных различных областей научного знания свидетельствует о том, что организация жизнедеятельности человека имеет пространственно-временную базу, которая ассоциируется с гармонией, упорядоченностью и ритмичностью. Степень проникновения человека в специфику пространственных и квази-пространственных отношений качественно влияет на уровень его общих и частных структурных возможностей. Дефицитарность пространственных представлений различной степени выраженности может иметь место при любом речевом развитии, как

нормальном, так и патологическом. Подобные проявления не только нарушают линейность построения и этапность прохождения любой сенсорной и двигательной программы, но и деформируют деятельность различных уровней, в том числе и речевую, непосредственно проецируясь в своей недостаточности на восприятие и воспроизведение последовательностей элементов слова.

В качестве следующей предпосылки формирования слоговой структуры слова рассмотрим *сложные параметры движений и действий* (динамического и ритмического), возможности организации *серийно-последовательной деятельности*, а также их развитие в онтогенезе и дизонтогенезе.

Литературные данные в области философии, психологии, биологии, физиологии, педагогики свидетельствуют о том, что потребность в двигательной активности является одной из наиболее значимых для человека, оказывающей влияние на функционирование всех его систем (14, 15, 17, 18, 60, 62, 94, 95, 96, 104, 105, 184).

Существенное значение для понимания психофизиологических механизмов движений имеют фундаментальные исследования Н.А. Бернштейна (15, 16, 17, 18). Автором представлена схема построения двигательного акта и теория уровней построения движений. Исходными положениями для уровневой теории построения движений явились исследования о решающей роли афферентных систем, которые подают сигналы в головной мозг о положении движущего органа в пространстве и о состоянии мышечного аппарата.

Исследователь пишет, что акты корректирования реализуются не «сырыми рецепторными сигналами», а ведутся «синтезированными комплексами». Эти синтезы или сенсорные поля и определяют собой уровни построения тех или иных движений. Каждая двигательная задача находит уровень сенсорных коррекций, адекватный смысловой структуре движения, и

их перешифровок с языка пространственно-кинематических и динамических представлений на язык фактической мышечной динамики. Этот уровень и является ведущим для данного движения. В начале формирования двигательного навыка почти все коррекции осуществляются ведущим уровнем, однако, технические детали движения постепенно находят себе адекватные нижележащие уровни афферентаций и перешифровок, т.е. автоматизируются. В результате образуется многоуровневая постройка (16).

В каждом двигательном акте различают особую смысловую задачу и индивидуальный двигательный состав. Двигательный состав определяется не только задачей, но и моторными возможностями индивида, устройством кинематических цепей его двигательного аппарата, содержанием накопленного психо-моторного опыта, наличием или отсутствием предметного орудия (16).

При любом двигательном тренинге упражняется не рука, а мозг. Диалектика развития двигательного навыка заключается в том, что каждое следующее исполнение лучше предыдущего, а значит, не повторяет его. Следовательно, упражнение суть не повторение, а построение движения. При этом автор отмечает, что мозг в состоянии наметить для предстоящего момента своего рода таблицу вероятностей возможных исходов двигательной программы. Одним из важнейших законов деятельности вообще и речевой деятельности в частности Н.А. Бернштейн признает влияние прошлого опыта, выражющееся в *предугадывании, предвосхищении, упреждении будущего* (16, с. 146).

Н.А. Бернштейн указывает на то, что двигательный навык есть координационная структура. Именно координация является центральным звеном движения. Она обеспечивает точность, плавность, соразмерность движения. Нарушение одного из компонентов координации ведет к нарушению движения. Координация развивается постепенно, на основе опыта и упражнений (15).

Понятие координации тесно связано с понятием темпа. *Темп* движения зависит от скорости образования рефлекса и определяется подвижностью нервных процессов. Особенности перехода от одного движения к другому, от одного темпа к другому является индивидуальной способностью (15).

К высшему уровню организации движений Н.А. Бернштейн относит речь, которая неразрывно связана со всеми нижележащими уровнями организации двигательных функций.

Исследования М.М. Кольцовой о развитии моторики кисти и ее взаимодействии с уровнем развития речи указывают на то, что становление речевых функций неотъемлемо от организации центральных моторных механизмов в целом (80).

В работах физиологов показано, что речевое движение подчиняется тем же законам и реализуется теми же механизмами, что и другие произвольные движения (15, 16, 17, 80).

Нейрофизиологи доказали, что речевая функция обеспечивается чрезвычайно сложной сенсомоторной организацией с множеством иерархических уровней и высшим интегративным центром в коре больших полушарий (100, 103).

Двигательная реализация верbalного стимула возможна при наличии скоординированной *серийной последовательности* артикуляторных актов. «Для произнесения слов требуется хорошо упроченная серийная организация последовательных артикуляций с хорошей денервацией предшествующих движений и плавным переключением на последующие ... при достаточно пластичном изменении артикуляции того или иного звука» (100, с. 195).

Нейropsихологические исследования последних лет показывают, что любой серийной двигательной программе присуща *ритмическая составляющая*, без ритма действие распадается (83, 84, 127).

В психологических исследованиях К. Бюхера сделана попытка осмыслиения природы человеческого творчества как деятельности. Используя обширный историко-этнографический материал, автор показывает, что все,

что мы сейчас называет искусством, является неотъемлемой частью трудового процесса, который интуитивно организовывался человеком при помощи песни как ритмизированной структуры. При этом происходило двоякое упорядочивание действия: в пространстве – со стороны координации, во времени – со стороны перехода от одной фазы к другой и от одного действия к другому. Автор делает вывод о том, что идеальная форма действия психосоматична, аффективно-выразительна и внутренне ритмична. Ритмическая организация действия названа К. Бюхером «дыханием действия». Без ритма действие «задыхается», т.е. перестает существовать. Автор называет ритм «всеобщим способом существования действия» (27, с. 38).

Отечественными физиологами И.М. Сеченовым, И.П. Павловым, В.М. Бехтеревым, Г.П. Квасовым доказано, что основой развития ритмичности движений у людей является образование условной реакции на время, которое выступает своеобразным объективным раздражителем наряду с другими его видами: зрительным, слуховым, тактильным. Таким образом, восприятие ритма у человека зависит от совершенства процессов возбуждения и торможения, от правильности соотношения этих процессов по силе, уравновешенности и подвижности, что предполагает формирование подвижных динамических стереотипов в кортикальных отделах мозга (20, 71, 132, 143, 144).

Б.М. Теплов показывает, что чувство ритма в своей основе имеет моторную природу. Нельзя просто слышать ритм, только совоспроизведение ритма помогает слушателю его сопереживать. Кроме того, для возникновения ритмичности необходима возможность сознательного структурного объединения рядов звуков во времени или нескольких предметов (изображений) в пространстве (152).

Исследователь К.В. Тарасова приходит к заключению о том, что основными сенсорными компонентами такой сенсо-моторной способности как чувство ритма, являются:

- восприятие отношений деятельности звуков и пауз, лежащих в основе ритмического рисунка;
- восприятие отношений акцентированных и неакцентированных звуковых элементов;
- восприятие скорости следования звуков (150, 151).

Любая высшая психическая функция представляет собой сложную сознательную форму психической деятельности и обладает динамическими характеристиками (100, 101, 102).

Нейропсихологические исследования свидетельствуют о том, что не существует единой мозговой организации серийных движений, а есть *динамические функциональные системы*, меняющиеся в зависимости от сложности и контекста серийного движения (127).

Динамические характеристики психических процессов являются общими неспецифическими характеристиками, которые могут проявляться при выполнении любого вида деятельности (127, с.131). Согласно отечественной нейропсихологической традиции выделяют два аспекта динамической деятельности: регуляторный и энергетический. К числу первого относят процессы, обеспечивающие программирование, выполнение последовательности операций в соответствии с заданной программой, контроль над полученными результатами. К числу второго – процессы, обеспечивающие энергетическую или активационную сторону психической деятельности, которая характеризуется такими временными показателями как скорость, длительность, равномерность, продуктивность.

Динамика развития движений в онтогенезе изучалась многими исследователями: В.М. Бехтеревым, М.Ю. Кистяковской, Н.М. Н.А. Бернштейном, В.С. Горфункель, А.В. Запорожцем, А.Р. Лурия и др.

Исследователи отмечают, что два важных типа двигательных навыков тесно связаны с первыми доступными формами овладения пространством:

- формированием произвольных движений, способности принимать специфические человеческие положения для обозрения пространства и передвижения в нем;
- овладением исследовательскими, предметными действиями, позволяющими практически познавать и изменять пространственные свойства и отношения.

Известно, что в течение первого полугодия жизни ребенка все его двигательные проявления находятся в состоянии негармоничного разлада (18).

До 3,5-4 месяцев движения ребенка носят безусловно-рефлекторный характер. Первая двигательная функция – хватание – появляется на основе безусловного рефлекса и выступает как одно из первых произвольных направленных действий в системе рука-глаз. Появление способности к хватанию предмета знаменует собой становление основы пространственного предметного восприятия, начало периода практической ориентировки ребенка в пространстве (26, 61, 94).

С четырех месяцев у ребенка появляются простые движения руки, направленные на непосредственный контакт с объектом (притягивание, ощупывание, рассматривание, отбрасывание, похлопывание, размахивание, стучание), начинается этап «результативного» действия с предметом.

Переход от непроизвольных ориентировочных реакций к первым перцептивным действиям исследователи связывают с овладением ребенком собственными органами чувств – зрением, слухом, осязанием, что является главным условием для обследования действительности и моделирования ее свойств.

С пяти месяцев в хватании предмета большое участие начинают принимать пальцы рук, заметно доминирует положение большого пальца. Ребенок приобретает способность перекладывать предмет из одной руки в другую. Кроме того, обнаруживается ритмическое размахивание предметом с целью извлечения звуков.

В возрасте шести месяцев ребенок способен крепко удерживать предмет и брать его из любого положения.

Возраст 7-10 месяцев принято называть «этапом соотносящего действия», когда ребенок начинает соотносить предмет с определенным местом в пространстве, вкладывать и вынимать предметы, укладывать на определенное место, перемещать их, закрывать крышки коробочек, употреблять один предмет по отношению к другому в качестве орудия, нанизывать крупные предметы.

К возрасту одного года трех месяцев появляются функциональные действия, отличающиеся от манипулятивных тем, что выражают социальную значимость предмета.

В последствии наблюдается интенсивное развитие тонких движений всех пальцев, которое продолжается на протяжении всего периода раннего детства.

Таким образом, постепенно формируется механизм зрительно-моторной координации, что перерастает в дальнейшем в устойчивое взаимодействие глаза и движущейся, осязающей руки. Исследователями он рассматривается в качестве важнейшей и необходимой предпосылки развития ориентировки ребенка в трехмерном пространстве (6, 14, 17, 26, 104, 117, 144, 185).

Статико-моторная координация общих движений формируется на всем протяжении дошкольного детства.

По данным А.В. Запорожца (59, 60) к нормам физического развития ребенка трехлетнего возраста относят следующие двигательные умения и навыки: раскачивание на качелях, катание на трехколесном велосипеде, попытки ходьбы на лыжах, осуществление движения в заданных направлениях (ходьбы, бега), спрыгивание со ступеньки, перепрыгивание небольшого препятствия, прыганье на двух ногах на месте и с продвижением, копирование движений рук (вперед, в стороны, вверх, за

спину), сгибание и разгибание ноги в колене, выставление пятки вперед, поворачивание в стороны туловища и наклоны его вперед, назад.

К четырем годам формируется структура бега, фаза полета характеризуется устойчивостью. Недостаточно равномерным остается беговой шаг, скорость бега невысока, отталкивание несильное, полет короткий, а движения рук малоактивны.

К пяти годам общие движения дошкольника имеют вполне преднамеренный и целенаправленный характер. Среди двигательных умений ребенка этого возраста выделяют: катание на двухколесном велосипеде, коньках, роликах, скольжение на ледяных дорожках. Походку характеризует уверенность, соблюдение намеченного направления. В этом возрасте окончательно оформляется координационная структура походки, устанавливается правильная последовательность шагов, появляется ритмичность. Исследователи отмечают не только наличие возможности, но и возникновение потребности действовать в заданном темпе и ритме у детей этого возраста. Кроме того, дети начинают не только хорошо различать виды движений, но и представлять себе их смысл, назначение, обсуждать результаты своих действий.

К.В. Тарасова указывает на то, что сенсо-моторная субстанция, называемая «чувством ритма», формируется в онтогенезе не сразу, а покомпонентно (150, 151).

Первой появляется способность к восприятию-воспроизведению темпа следования звуковых сигналов, что соотносится в онтогенезе со 2-3 годами жизни ребенка. Второй появляется способность к восприятию-воспроизведению соотношения акцентированных и неакцентированных звуков (4 год жизни ребенка). Последней появляется способность к восприятию-воспроизведению непосредственно ритмического рисунка (конец 4 года жизни – начало пятого года жизни) (150).

Анализ литературных данных свидетельствует о том, что у детей дошкольного возраста выявляется определенный уровень сформированности сложных параметров движений и действий (динамического и ритмического).

В специальной литературе представлен ряд исследований, отражающих состояние двигательных функций, а также возможностей темпо-ритмической организации движений у детей с нарушениями речевого развития.

Опираясь на периодизацию уровней речевого недоразвития Р.Е. Левиной, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и Т.Б. Филичева сделали попытку представить корреляцию двигательных трудностей и речевых нарушений у детей разной степени выраженности (58).

Исследования авторов свидетельствуют о том, что у дошкольников, имеющих невыраженные признаки общего недоразвития речи, как правило, отсутствуют локальные поражения нервной системы (парезы, параличи, выраженные подкорковые и мозжечковые нарушения), что свидетельствует о сохранности у них первичных зон речедвигательного анализатора. Отмечаются малые неврологические дисфункции, которые ограничиваются нарушениями регуляции мышечного тонуса, недостаточностью тонких дифференцированных движений пальцев рук, отдельной несформированностью кинестетического и динамического праксиса.

У детей второй группы общее недоразвитие речи, как правило, сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. По данным авторов, тщательное неврологическое обследование детей этой категории позволяет выявить неврологическую симптоматику, которая свидетельствует не только о задержке созревания центральной нервной системы, но и о невыраженном повреждении отдельных мозговых структур.

Двигательные нарушения в данном случае могут проявляться в следующем: в расторможенности и истощаемости, в изменениях мышечного тонуса, обусловленными легкими геми – и монопарезами, в нерезко выраженных нарушениях равновесия и координации движений, в

недостаточности дифференцированной моторики пальцев рук, в несформированности общего и орального праксиса.

Дошкольники третьей категории составляют группу детей с моторной алалией. Статико-моторную недостаточность общих и мелких движений на фоне различной выраженности неврологической симптоматики констатируют все авторы, занимавшиеся данной проблемой.

Н.Н. Трауготт отмечает несовершенство моторного развития у детей-алаликов: «Мешковатость, недостаточная координация движений, иногда с замедлением темпа, несовершенство ручной моторики приводит к тому, что дети с трудом приобретают простые обиходные навыки и в школьном возрасте, плохо пользуются вилкой, ножом..., иногда не умеют самостоятельно одеваться» (155).

В.К. Орфинская пишет, что в результате агностико-апраксических расстройств нарушаются такие формы деятельности, при которых необходимо участие двигательного и зрительного анализатора, что замедляет темп его психического развития (130).

Нейropsихологические исследования последних лет рассматривали вопросы недостаточности ритмических и динамических параметров движений у детей с нарушениями речевого развития.

Исследования И.Т. Власенко, В.И. Голода, А.Х. Алле показывают, что у части детей с трудностями обучения одной из глубинных причин их школьного неуспеха является отставание в развитии серийной организации движений, т.е. «того функционального компонента, который обязательно входит в большинство видов учебной деятельности и проявляет себя прямо и косвенно в снижении эффективности любой синтетической деятельности, которая опирается на любой синтетический компонент» (34, с. 152).

А.В. Курганским, Т.В. Ахутиной выявлена корреляция между сложностями обучения и ритмическими трудностями у детей начальных классов. Авторы отмечают, что упрощение программы серийной

деятельности и дезорганизация ритмической деятельности являются характерной особенностью детей с дисграфиями (84).

Анализ специальной литературы по проблеме формирования движений, их сложных параметров и серийной организации свидетельствует о том, что недостаточность темпо-ритмического и динамического факторов деятельности приводит к ее дезорганизации как у детей с нормальным, так и с проблемным речевым развитием. В литературе не представлено достаточных сведений о состоянии данных процессов у младших дошкольников с нарушениями речевого развития.

Анализ литературы по теме исследования позволяет сделать некоторые обобщения, имеющие принципиальное значение для рассмотрения методического аспекта проблемы.

1. Данные лингвистики, психолингвистики, психологии, философии свидетельствуют о том, что поведение и деятельность человека (в том числе и речевые) определяются всеобщим законом существования материального мира - законом опережающего отражения действительности.

Проявление указанной закономерности в восприятии и проговаривании детерминировано функционированием ряда механизмов: упреждения и прогнозирования, идентификации и генерализации, линейного посегментного анализа языковых единиц, контроля их языковой правильности.

Психологические и физиологические исследования о природе человеческой деятельности выделяют следующие характеристики, упорядочивающие ее: пространство - со стороны координации, и время – со стороны структуризации.

2. Процесс проговаривания слова с точки зрения лингвистики и психолингвистики представляется в виде линейного разворачивания

вербальной последовательности во времени и пространстве и ее упорядочивания ритмическими формами.

Процесс реализации слова с точки зрения нейропсихологической науки рассматривается как серийная деятельность последовательных артикуляторных движений с денервацией предшествующих и плавным переключением на последующие с обязательным условием функционирования динамического фактора данной деятельности. Наличие темпо-ритмической составляющей в любом серийном автоматизме является условием существования деятельности.

3. Онтогенетические исследования проблемы становления слоговой структуры слова свидетельствуют о том, что к трем годам ребенок овладевает структурными особенностями родного языка. К этому же возрасту авторы относят формирование нормативного чувства правила, которое позволяет ребенку не только реализовывать слоговую структуру слова по канонам эвфонии, но и обнаруживать искажения в высказываниях других.

Становление слоговой структуры слова в норме опосредуется процессами формирования языкового чутья, в частности его фонопросодического компонента.

Согласно онтогенетическим данным сложные параметры серийных движений и действий (динамический и ритмический), основные представления о пространстве оказываются сформированы в дошкольном возрасте.

4. Анализ литературных источников, принадлежащих различным областям научного знания, позволяет рассматривать *ритмические, динамические* параметры движений и действий, возможности *серийно-последовательной* обработки информации, *оптико-пространственной ориентации* в качестве процессов, значимых для становления слоговой структуры слова в онтогенезе.

5. Специальная литература не располагает достаточными сведениями о состоянии процессов восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова, а так же предпосылок ее формирования у младших дошкольников с общим недоразвитием речи, что определяет необходимость проведения целенаправленного исследования указанных неречевых и речевых процессов.

## ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ, МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Успешность восприятия и произнесения слов различной слоговой структуры детерминировано рядом факторов, а именно, определенным уровнем сформированности оптико-пространственной ориентации, возможностей динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации.

В специальной литературе представлен богатый методический опыт в направлении коррекции искажений слогового состава слова детьми с различными речевыми трудностями.

Вместе с тем, недостаточность теоретических сведений о состоянии предпосылок, значимых для становления слоговой структуры слова, обуславливает преобладающую ориентированность дидактических программ на коррекцию речевой деятельности детей.

Изучение особенностей оптико-пространственной ориентации, сложных параметров движений и действий (динамического и ритмического), способности к серийно-последовательной обработке информации позволит определить условия оптимизации процесса коррекции слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи.

Целью экспериментального раздела явилось выяснение специфики восприятия и проговаривания слов различной слоговой структуры и неречевых процессов, значимых для их становления, у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития.

Экспериментальная работа проводилась на базе ДОУ №1565 г. Москвы с 1995 по 2001 г.г. В исследовании приняли участие 70 дошкольников 4-4.5 лет со вторым уровнем речевого развития (согласно Р.Е. Левиной).

Изучение анамнестических данных показало, что во время беременности 16 матерей (23%) перенесли грипп, 18 (28%) – гипертонию, 5 (7%) – нефрит.

Беременность с угрозой выкидыша констатировалась в 20 случаях (28%); токсикозы разной степени тяжести отмечены во всех случаях.

Среди неблагоприятных факторов натального периода были отмечены: роды в асфиксии – 36 случаев (52%); стремительные или затяжные роды – 29 (41%); кесарево сечение – 11 (16%).

Раннее психомоторное развитие характеризовалось отставанием от нормы в 48 случаях (48%). Так, 19 детей (27%) стали держать голову после двух месяцев, 27 человек (38%) научились сидеть после семи месяцев, ходить – после года.

Изучение раннего речевого развития детей экспериментальной группы показало неоднородность экспериментальной группы, что позволило разделить их на две категории.

У 32 детей (46%) выявлено своевременное появление гуления и лепета на фоне задержки сроков фиксирования у них первых слов (к двум годам) и фразовой речи (к трем годам). Подобные проявления вписываются в клиническую картину «дисфазии развития» или развития речи по «алалическому типу».

Этапы прохождения раннего речевого развития остальными детьми (38 человек - 54%) приближались к возрастной норме, однако родители характеризовали слова, появляющиеся в речи детей как «малопонятные», «упрощенные», «сокращенные».

Психолого-педагогическое обследование детей экспериментальной группы показало следующее.

У 19 дошкольников (27%) выявлены наиболее высокие способности к наглядно-образному мышлению, для их деятельности были характерны сосредоточенность и целенаправленность, они проявляли активность в выполнении заданий и интерес к новому виду работы, легко вступали в контакт, были восприимчивы к одобрению и поддержке.

39 дошкольников (57%) проявили более ограниченные возможности к усвоению абстрактных понятий, обнаружили недостаточную психическую

активность при выполнении заданий познавательного характера, быструю утомляемость и истощаемость, трудности переключения, удержания в памяти вербальной и наглядной информации. Наблюдалась повышенная двигательная активность: раскачивание на стуле, перебирание предметов на столе, хаотичные движения рук.

У 11 человек (16%) выявлены низкие возможности наглядно-образного мышления, слабая чувствительность к помощи, трудности переноса способа действия в новые условия, слабый контроль за собственной деятельностью, сниженная работоспособность.

## *21. Обследование слоговой структуры слова*

Обследование состояния слоговой структуры слова включало две серии экспериментальных заданий.

**Первая серия** состояла из комплексов заданий, направленных на выявление особенностей слогового оформления слов разной степени сложности (изолировано и в составе минимального контекста).

**Вторая серия** включала комплексы заданий, позволяющих определить особенности восприятия ритмических и структурных характеристик лексических единиц (на основе предъявления на слух слов, слов и квазислов).

В задачи **первой серии** входило:

1. Определение уровня сложности слоговой структуры слова, доступного для изолированного проговаривания; характера и количества возможных искажений.
2. Исследование возможностей детей использовать слова простой и сложной слоговой структуры в составе минимального контекста, характера и количества возможных искажений при различных вариантах употребления слов.

3. Выявление динамики овладения детьми структурным наполнением слова (в рамках экспериментального времени) в процессе отраженного, сопряженного, замедленного, многократного повторения слов, словосочетаний, предложений.

При отборе верbalного материала мы рассматривали каждое слово с позиций его известности детям, частотности употребления и сложности его звуко-слогового состава. Содержательную основу экспериментальных материалов составили незнакомые, знакомые, часто и мало употребляемые слова различной слоговой сложности.

Изучение особенностей слогового оформления слов младшими дошкольниками с общим недоразвитием речи осуществлялось при помощи нескольких комплексов экспериментальных заданий («А», «Б», «В», «Г», «Д»), разработанных нами на основе принятых в логопедической практике традиционных методов обследования слоговой структуры слова (Р.Е. Левиной, А.К. Марковой, Л.Ф. Спировой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой). Высказывания детей записывались на диктофон.

*Комплекс «А»:* задания на выявление особенностей произнесения изолированных слов различной слоговой сложности использовались с целью определения уровня сложности слоговой структуры слова, доступного для самостоятельного проговаривания; а так же установления характера и особенностей искажений слов. Ведущий прием – называние предъявляемых предметных картинок по инструкции: «Скажи, что это (кто это)».

*Задание №1.* Произнесение односложных слов.

Речевой материал: дом, дым, мак, кот, бык, кит.

*Задание №2.* Произнесение двусложных слов: а) слова типа СГСГ, б) слова типа СГСГС.

Речевой материал: а) мама, папа, муха, ноги, вода, вата, коты; б) петух, банан, диван, лимон.

*Задание №3.* Произнесение односложных слов со стечениями согласных звуков: а) в начале слова, б) в конце слова.

Речевой материал: а) гном, хлеб, стол, стул; б) бант, танк, зонт.

*Задание №4.* Произнесение двусложных слов со стечениями согласных звуков а) на стыке слогов, б) в начале слова.

Речевой материал: а) банка, банты, кофта, майка, тапки, кепка, туфли, медведь; б) знаки, гномы, столы, слоны, шкафы, блины.

*Задание №5.* Произнесение трехсложных слов: а) слова типа СГСГСГ, б) слова типа СГСГСГС.

Речевой материал: а) панама, кубики, бананы, собака, малина, голова, машина, лопата; б) самолет, помидор, ананас, колобок, молоток, телефон.

*Задание №6.* Произнесение трехсложных слов со стечениями согласных звуков.

Речевой материал: яблоко, автомат, автобус, апельсин, виноград, карандаш, пистолет, цыпленок, конфеты, солдаты, клубника, скакалка.

*Задание №7.* Произнесение многосложных слов: а) без стечений согласных звуков; б) со стечениями согласных звуков.

Речевой материал: а) Буратино, помидоры, самолеты, кукуруза, гусеница, макароны, пуговицы, пирамида, телевизор, велосипед; б) светофоры, сковородка, полотенце, учительница, воспитательница.

**Комплекс «Б»:** задания на отраженное (при необходимости замедленное) и сопряженное проговаривание труднодоступных и незнакомых слов. Использовались с целью установления характера искажений слов в данном варианте употребления, выяснения влияния эталона произнесения лексической единицы на качество проговаривания детьми. Ведущий прием – повторение слов за экспериментатором (или совместно с экспериментатором) со зрительной опорой на предметные или сюжетные картинки. Инструкции: «Посмотри, послушай, повтори», «Повторяй вместе со мной».

*Задание №1.* Отраженное (сопряженное) произнесение односложных слов.

Речевой материал: мох, мех, пух, бак, так, дам, нам, вам, вот, Бим.

*Задание №2.* Отраженное (сопряженное) произнесение двусложных слов без стечений: а) недоступные слова комплекса «А»; б) новые слова.

Речевой материал: а) примерный набор слов: вода, вата, диван, сапог, халат, лимон; б) ноты, боты, дети, ива, Инна, кофе, киты, дома, веди, кати; веник, венок, гамак, газон, дымок, кабан, салат, табун, новый, синий.

*Задание №3.* Отраженное (сопряженное) произнесение односложных слов со стечениями согласных звуков: а) недоступные слова комплекса «А»; б) новые слова.

Речевой материал: а) примерный набор слов: гном, знак, флаг, лифт, лист, мост; б) два, кто, двор, звать, знать, квас, кнут, плеть, блин, винт.

*Задание №4.* Отраженное (сопряженное) произнесение двусложных слов со стечениями согласных звуков: а) недоступные слова комплекса «А»; б) новые слова 1) со стечениями согласных звуков на стыке слогов, 2) со стечениями согласных звуков в начале или конце слова, 3) с несколькими стечениями согласных звуков.

Речевой материал: а) примерный набор слов: гномы, слоны, блины, банты, кепка, медведь; б) 1) овца, индюк, тыква, гонка, нитки, зайка, кактус, фонтан, кувшин, магнит, 2) клюква, плетка, плитка, платье, звезда, гнездо, кнопка, спутник, Москва, пингвин, 3) конверт, проспект.

*Задание №5.* Отраженное (сопряженное) произнесение трехсложных слов без стечений согласных звуков: а) недоступные слова комплекса «А»; б) новые слова.

Речевой материал: а) примерный набор слов: панама, малина, голова, ананас, телефон; б) дорога, ворона, сорока, ворота, Галина, калина, кабинет, воробей, петушок.

*Задание №6.* Отраженное (сопряженное) произнесение трехсложных слов со стечениями согласных звуков: а) недоступные слова комплекса «А»; б) новые слова 1) с одним стечением, 2) с двумя стечениями.

Речевой материал: а) примерный набор слов: яблоко, автомат, апельсин, виноград, пистолет, цыплёнок, клубника, скакалка, кастрюля; б) 1) комната, гантели, аптека, осьминог, садовник, шиповник, половник, охотник, памятник, 2) квартира, звездочка, продукты, футболист, спутники, космонавт, поднялся, подвинься.

*Задание №7.* Отраженное (сопряженное) произнесение многосложных слов: а) недоступные слова комплекса «А»; б) новые слова 1) без стечения согласных звуков, 2) со стечениями согласных звуков.

Речевой материал: а) примерный набор слов: Буратино, помидоры, гусеница, пуговица, велосипед, светофоры, сковородка, полотенце, учительница, воспитательница; б) 1) водолазы, магазины, чемоданы, самолеты, самокаты, бегемоты, ящерица, раковина, паутина, пианино; 2) космонавты, выключатель, холодильник, экскурсовод, милиционер, велосипедист, фотоаппарат.

*Комплекс «В»:* задания на выявление особенностей многократного отраженного воспроизведения тех слов, структура которых улучшилась при отраженном или сопряженном проговаривании, использовались с целью выяснения возможностей детей удерживать программу действия в процессе проговаривания.

*Задание №1.* Многократное повторение слова с опорой на предъявляемый образец. Инструкция: 1) «Послушай, повтори», 2) «Еще раз послушай, повтори»

*Задание №2.* Многократное повторение слова без опоры на этalon. «Послушай: «самолет», повтори несколько раз».

Примерный набор слов: лимон, банан, гамак, гном, винт, медведь, овца, кактус, магнит, звезда, пингвин, памятник, спутник, панама, голова, воробей, самолет, петушок, молоток, паровоз, апельсин, аптека, футболист, Буратино, гусеница, учительница.

*Комплекс «Г»:* задания на выявление возможностей детей использовать слова различной степени сложности в составе словосочетаний и предложений.

*Задание №1.* Завершение предложений (подстановка нужного слова) с опорой на картинку: а) добавление слова без изменения его грамматической формы, б) добавление слова с изменением его грамматической формы.

Ребенку предлагались ряд предметных картинок и следующая инструкция: «Я начну говорить, а ты закончишь, тебе поможет картинка. Желтый ...; Катина ...; летит ...; мы полетим на ...». При необходимости экспериментатор использовал невербальные или вербальные средства помощи: указывающий жест рукой на картинку или вопрос «Мы полетим... на чем?».

В данный комплекс включался речевой материал, отобранный по результатам выполнения заданий в комплексах «А», «Б», «В», «Г» с учетом индивидуальных трудностей каждого обследуемого ребенка. В комплекс вошли слова доступной для произношения слоговой структуры, усложненного слогового состава, слова, произношение которых было улучшено в результате обучения в рамках эксперимента.

Примерный набор слов: Бим, дети, вокзал, панама, самолет, цыпленок.

*Задание №2.* Отраженное проговаривание конструкций, включающих слова различной структурной сложности (применялось при невозможности самостоятельного включения ребенком слова в контекст или при искажениях тех слов, которые изолированно использовались правильно).

Примерный набор словосочетаний и предложений: а) Бим дома, белый Бим, Бим кусается, дети бегают, маленькие дети, большой вокзал, Катина панама, цветная панама, самолет летает, огромный самолет, желтый цыпленок, цыпленок клюет; б) нарисую цыпленка (Бима, панаму), у меня нет Бима (нот, панамы, самолета, цыпленка), погляжу Бима (панаму), поиграю с детьми (Бимом), поезда на вокзале, полетим на самолете.

*Комплекс «Д»:* задания на выявление особенностей многократного проговаривания словосочетаний и предложений предлагались с целью выяснения возможностей детей экспериментальной группы удерживать программу речевого действия в процессе проговаривания.

*Задание №1.* Многократное воспроизведение конструкции с предъявлением образца. Инструкция: 1) «Послушай, повтори», 2) «Еще раз послушай, повтори» и т.д.

*Задание №2.* Многократное воспроизведение синтаксической конструкции без постоянного предъявления эталона. Инструкция: «Послушай, повтори несколько раз».

Речевой материал: (см. *задание №2 компл. «Г»*).

В задачи **второй серии** входило:

1. Выявление возможностей восприятия и оценки длины слова, наличия или отсутствия акцентных частей в слоговом ряду, определения дисритмии и искажений в лексической единице.
2. Исследование способности к вероятностному прогнозированию и посегментному анализу слова и определение специфики прогностических операций на различном материале.
3. Выявление наличия зависимости уровня сформированности механизмов вероятностного прогнозирования, посегментного анализа (при восприятии) от степени овладения ребенком слоговой структурой слова в процессе произношения.
4. Исследование способности к динамике овладения процессами восприятия слова в рамках экспериментального времени.

Данная серия заданий разработана нами на основе теоретических данных П.К. Анохина (в частности, сформулированного им закона опережающего отражения действительности как всеобщей прогнозирующей способности живой материи); исследований по физиологии Н.А. Бернштейна о возможностях мозга осуществлять предвосхищение реального речевого воздействия; психологической теории восприятия как процесса посегментного анализа через синтез, детерминированного вероятностным прогнозированием (Д. Фрая, П. Ладефогда, Л.Р. Зиндера, И.А. Зимней и др.).

**Комплекс «А»:** задания на выявление просодической (длины верbalного символа) и ритмической (монотонности и акцентуации, количества структурных элементов) чувствительности к слову.

*Задание №1.* Определение длины слова.

Детям предлагались для прослушивания слова односложной и многосложной слоговой структуры и плоскостные символы в виде коротких и длинных ленточек. Данному виду задания предшествовало предварительное объяснение логопеда назначения символов (длинная ленточка – для длинного слова, короткая ленточка – для короткого слова). Затем следовала инструкция: «Послушай слово. Покажи подходящую ленточку».

Речевой материал: бах, пух, стук, самосвал, пароход, бегемот.

*Задание №2.* Определение количества структурных элементов слоговой последовательности.

Детям предлагались для прослушивания слоговые последовательности и плоскостные символы в виде кружочков. Инструкция: «Послушай, сколько раз сыграла дудочка. Положи столько же кружочков».

Речевой материал: серии слогов, произносимых с четким послоговым делением, но без акцентуации (ту-ту, ла-ла-ла).

*Задание №3.* Определение наличия монотонности и акцентуации в слоговом ряду.

Детям предлагались для прослушивания цепочки слогов и плоскостные символы в виде цветков (цветок с бабочкой – для слоговой цепочки, содержащей акцент, цветок без бабочки – для слоговой цепочки без акцента). После предварительного объяснения следовала инструкция: «Послушай песенку. Подними цветочек».

Речевой материал: серии слогов, предъявляемых с акцентами и без акцентов (та-та-та, па-па-па).

**Комплекс «Б»:** задания на выявление особенностей восприятия дисритмии и структурных искажений в слове.

*Задание №1.* Определение наличия и отсутствия ритмического искажения в слове.

Детям предлагались для прослушивания нормативные слова и квазислова а) с опорой на предметные картинки, б) без опоры на предметные картинки. Инструкция: а) «Посмотри, скажи, здесь есть «нога» («нога»)?», б) «Послушай, скажи, есть такое слово – «рука» («рука»)?».

Речевой материал: нормативные слова - нога, рука, голова, слоны; квазислова - нога, рука, голова, слоны.

*Задание №2.* Определение наличия и отсутствия структурного искажения в слове.

Детям предлагались для прослушивания нормативные слова и квазислова а) с опорой на предметные картинки, б) без опоры на предметные картинки. Инструкции: а) «Посмотри, скажи, здесь есть «молоток» («тамолок»)?», б) «Послушай, скажи, есть такое слово – «молоток» («тамолок»)?».

Речевой материал: нормативные слова - машина, молоток, самолет, чемодан, пуговица, тумбочка, сковородка; квазислова – представлены собственными искажениями детей (тамалок, амасина, амаёт, масалет, буточка, туточка, касавотка, сакарвотка и т.д.).

*Комплекс «В»:* задания на выявление возможностей вероятностного прогнозирования.

*Задание №1.* Определение возможности завершения начатого слова.

Детям предлагались для прослушивания незаконченные слова а) с опорой на предметные картинки, б) без опоры на предметные картинки. Инструкция: «Закончи мое слово».

Речевой материал: а) пухо..., чено..., поду..., лопа..., поми..., само..., моло...; пу..., па..., ло..., са..., че...; б) соба..., руба..., пана..., каран..., газе...; мага...

*Задание №2.* Определение возможности прогнозирования (опознания) нормативного окончания слова (квазислова).

Детям предлагались для восприятия квази-слова с нормативным началом, но измененной последующей структурой, которые медленно проговаривались экспериментатором. Инструкция: «Послушай, угадай, какое слово спряталось в моем слове».

Речевой материал: макало, маталок, рагуда, велописед, bemegot, тывка, фрутки, порав, чашак, шапак, пилак.

*Задание №3.* Выявление возможности опознания и дифференциации звучащих структур лексических единиц, имеющих одинаковые фрагменты, на основе соотнесения с предметной картинкой.

Детям предлагалось слово и 2-3 картинки, при этом название одной из них имело общий фрагмент с предъявляемым словом (картинки для названого слова не предлагалось) Инструкция: «Скажи, здесь есть цветок?».

Речевой материал: пила-лапа; рубашки-барашки; базар-забор; салолиса; цветок-листок; крот-торт; гора-радуга; попугай-пугало; сапоги-пуговица; дерево-ведерко.

## *2.2 Обследование неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова*

Обследование неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова, состояло из двух серий (третьей и четвертой) экспериментальных заданий.

**Третья серия** включала комплексы заданий, позволяющих определить состояние сложных параметров двигательных актов – динамического и ритмического (при выполнении серийных движений).

**Четвертая серия** состояла из комплексов заданий, направленных на исследование особенностей оптико-пространственной ориентации (сомато-пространственной, ориентации в трехмерном и двухмерном пространстве).

В задачи третьей серии входило:

1. Выявление состояния сложных параметров двигательных актов: ритмического и динамического.
2. Изучение возможностей построения серийно организованных движений, характера и количества возможных трудностей.
3. Определение динамики обучения ритмизации, построению и удержанию серийно организованных движений в рамках эксперимента.

Изучение сложных параметров движений и действий у детей экспериментальной группы осуществлялось при помощи нескольких комплексов заданий («А», «Б», «В», «Г», «Д»), разработанных нами на основе тестов Н.И. Озерецкого, М.Б. Эйдиновой, методики А.Р. Лурия. Экспериментальные задания составлены с учетом возрастных особенностей детей, в соответствии с поставленными задачами.

**Комплекс «А»:** задания, направленные на выявление динамических параметров движений органов артикуляции.

*Задание №1.* Чередование движений губ: а) «улыбка-трубочка», б) «улыбка-трубочка-окошко».

*Задание №2.* Чередование движений языка: а) вверх-вниз - «Качели», б) вправо-влево - «Часики».

**Комплекс «Б»:** задания, направленные на выявление динамических параметров мелких движений рук.

*Задание №1.* Выполнение движения «пересчет пальцев» («пальчики здороваются»).

*Задание №2.* Выполнение движения «перекрест пальцев» (второй палец кладется на третий, и наоборот).

*Задание №3.* Выполнение последовательных движений одной рукой («кулак-ладонь»).

Детям предлагалось воспроизвести задания комплексов «А» и «Б» по образцу, затем самостоятельно, затем под счет. Инструкции: «Делай как я», «Продолжай сам», «Продолжай под мой счет».

**Комплекс «В»:** задания, направленные на изучение динамических параметров движений рук и ног при выполнении серийных движений.

*Задание №1.* Воспроизведение заданного количества хлопков (ударов ногами) без акцентуации в заданном темпе: а) два удара, б) три удара.

Дошкольникам предлагались для прослушивания и последующего воспроизведения серии хлопков и ударов ногой (разное количество) а) в умеренном, б) быстрым, в) медленном темпах. Инструкция: «Послушай, запомни, сделай так же».

*Задание №2.* Воспроизведение последовательно организованных серий движений руками или ногами: а) серии из двух движений - руки в стороны, руки на пояс; б) серии из трех движений - 1) руки на пояс, на плечи, вверх; 2) нога назад, вперед, на место.

Дошкольникам предлагалось выполнять задание совместно с экспериментатором, затем продолжать самостоятельно. Инструкции: «Делай как я», «Продолжай сам».

*Задание №3.* Воспроизведение последовательно организованных движений руками и ногами: а) ногой, рукой (топ, хлоп - ТХ); б) рукой, ногой (хлоп, топ - ХТ), в) ногой, рукой, ногой (TXT); г) рукой, ногой, рукой (XTH).

Дошкольникам предлагалось воспроизвести действия по образцу. Инструкция: «Посмотри, запомни, сделай так же». При необходимости экспериментатором предоставлялась помощь в виде вербализации демонстрируемых действий («Хлоп, топ, Топ, хлоп и т.д.»).

**Комплекс «Г»:** задания, направленные на исследование особенностей воспроизведения детьми ритмически организованных серий движений руками.

*Задание №1.* Воспроизведение ритмической модели типа x-X (тихий хлопок - громкий хлопок).

*Задание №2.* Воспроизведение ритмической модели типа X-x (громкий хлопок - тихий хлопок).

*Задание №3.* Воспроизведение ритмической модели типа x-x-X.

*Задание №4.* Воспроизведение ритмической модели типа X-x-x.

*Задание №5. Воспроизведение ритмической модели типа х-Х-х.*

Детям предлагались для прослушивания ритмические структуры, которые экспериментатор задавал хлопками. Учитывая возраст испытуемых, мы предоставили детям возможность визуального контроля за действиями экспериментатора. После прослушивания дошкольник самостоятельно воспроизводил ритмический рисунок. Инструкция: «Послушай, запомни, прохлопай так же». При необходимости экспериментатором предоставлялась помощь в виде выразительной вербализации действий («Раз, два; раз, два»).

**Комплекс «Д»:** задания, направленные на исследование особенностей воспроизведения ритмически организованных серий движений ногой. Структура, организация и содержание заданий данного комплекса аналогичны комплексу «Г».

В задачи четвертой серии входило изучение:

- сомато-пространственной ориентации и пространственной организации движений рук и ног;
- состояния пространственных представлений и ориентации в трехмерном и двухмерном пространстве;
- возможностей удержания предложенной стратегии пространственно организованной деятельности;
- возможностей выполнения пространственно ориентированных действий в процессах изобразительной и конструктивной деятельности;
- особенностей манипулирования предметами в трехмерном пространстве, геометрическими фигурами на плоскости;
- возможностей развития оптико-пространственных ориентировок в рамках экспериментального времени.

Изучение особенностей оптико-пространственной ориентации у дошкольников четырехлетнего возраста с общим недоразвитием речи

осуществлялось при помощи трех комплексов специальных заданий («А», «Б», «В»), составленных нами на основе практических разработок, предлагаемых отечественными и зарубежными специалистами (Б.Г. Ананьева, Л.А. Венгера, Э. Вюрпилло, Р.Я. Лехтман-Абрамовича, А.А. Люблинской и др.).

**Комплекс «А»:** задания, направленные на выявление особенностей сомато-пространственной ориентации и возможностей пространственной организации движений.

*Задание №1.* Манипулирование реальными предметами одежды и обуви.

Ребенку предлагались в хаотичном порядке варежки и ботинки. Инструкция: «Возьми и примерь то, что ты хочешь».

*Задание №2.* Копирование положений одной руки: вверх, в сторону, вперед, назад.

*Задание №3.* Копирование положений одной ноги: сгибание в колене, отведение в сторону, вытягивание вперед, отведение назад.

*Задание №4.* Копирование несимметричных движений двух рук: правая рука поднята вверх, левая отведена в сторону; правая рука находится на пояссе, левая поднята вверх; правая рука отведена назад, левая вытянута вперед.

*Задание №5.* Копирование движений руки и ноги: левая рука поднята вверх, правая нога отведена в сторону; правая рука отведена в сторону, левая нога согнута в колене; левая рука – на плече, правая нога вытянута вперед.

Процедура проведения эксперимента по копированию движений была следующей: логопед становился спиной к ребенку и осуществлял показ действий. Инструкция: «Сделай как я».

**Комплекс «Б»:** задания, направленные на выяснение особенностей пространственных представлений и ориентации в трехмерном пространстве.

*Задание №1.* Перемещения в знакомом пространстве, направляемые а) одноступенчатыми, б) двухступенчатыми инструкциями экспериментатора.

Перемещения осуществлялись в игровой комнате. Для организации эксперимента использовались предметы мебели, всегда находящиеся в помещении, и игрушки, расположенные на ковре.

Инструкции: а) «Сделай два шага вперед; отступи шаг назад; встань около шкафа; встань рядом с мишкой; встань позади мишкы; встань впереди мишкы»; б) «Встань около стола, а затем рядом с мишкой; встань около мячика, а потом перед мишкой; встань возле стула, а потом позади мишкы».

*Задание №2.* Манипулирование предметами в пространстве:  
а) в соответствии с одноступенчатой, б) в соответствии с двухступенчатой инструкциями экспериментатора.

Для организации эксперимента использовались игрушки, которые хаотично располагались на детском столике.

Инструкции: а) «Положи мячик перед собой; посади куклу позади себя; поставь пирамидку близко к себе; положи мячик далеко от себя; поставь кубик дальше мячика; посади куклу между пирамидкой и мячиком»; б) «Поставь кубик ближе всех, а куклу посади дальше всех; поставь пирамидку за куклой, а кубик перед куклой».

*Комплекс «В»:* задания, направленные на исследование особенностей пространственных представлений и ориентации в двухмерном пространстве.

*Задание №1.* Построение линейного ряда в порядке, заданном экзаменатором (копирование).

Ребенку предлагалось продолжить горизонтальный и вертикальный линейные ряды из трех геометрических фигур, попеременно сменяющих друг друга (круг, квадрат, треугольник, круг, квадрат, треугольник и т.д.).

*Задание №2.* Изображение графических знаков на чистом листе бумаги  
а) в заданных пространственных позициях; б) относительно друг друга с учетом заданных пространственных координат.

Процедура обследования была следующей: а) каждому ребенку предлагался чистый лист бумаги и инструкции: «Нарисуй кружок в середине листа. Поставь крестик наверху листа. Нарисуй треугольник внизу листа»; б) каждому ребенку предлагался лист бумаги, в центре которого схематично изображен домик, в правой половине листа - схематичное изображение дерева.

Инструкции: «Нарисуй кружок сверху от домика. Поставь крестик снизу от домика. Нарисуй квадратик между домиком и деревцем».

*Задание №3.* Манипулирование элементами изображаемой фигуры в процессе создания аппликации («Рыбка»).

- Выполнение задания осуществлялось поэтапно.

На первом этапе экспериментатор предлагал план-образец расположения элементов фигуры на плоскости. Инструкция: «Посмотри, сначала в середину листа кладем туловище (oval), затем рот (треугольник), глаз (круг), хвост (треугольник), потом верхний плавник, нижний плавник (треугольники)».

На втором этапе ребенку предоставлялись геометрические фигуры, необходимые для создания аппликации, а) хаотично располагавшиеся на подставке, б) линейно разложенные перед ребенком. Инструкция: «Сделай сам».

Третий этап отражал непосредственно манипулятивную деятельность дошкольников. Аппликация-образец оставалась перед ребенком. Процесс и результат выполнения задания фиксировались видеокамерой.

*Задание №4.* Рисование пространственно организованной фигуры на листе бумаги («Дерево»).

Выполнение задания осуществлялось в два этапа.

На первом этапе экзаменатор предлагал план-образец изображения. Инструкция: «Смотри, запоминай». Далее следовали комментарии экспериментатора собственных действий: «Проводим линию сверху вниз, это ствол. Теперь сверху вниз от ствола рисуем линии с одной стороны и с другой. Это ветки».

Второй этап отражал изобразительную деятельность детей. Рисунок-образец оставался перед ребенком. Процесс и результат выполнения задания фиксировала видеокамера.

## ГЛАВА 3. АНАЛИЗ МАТЕРИАЛОВ ОБСЛЕДОВАНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА, ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ, СЛОЖНЫХ ПАРАМЕТРОВ ДВИЖЕНИЙ И ДЕЙСТВИЙ

### *3.1 Состояние слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития*

Анализ результатов **первой серии** эксперимента, направленной на выявление особенностей слогового оформления слов, осуществлялся с учетом следующих критериев:

- уровень сложности слоговой структуры слова, доступный для произнесения;
- количество и характер искажений;
- состояние ритмического рисунка слов при воспроизведении (скандирование, наличие ударений);
- темпинговые характеристики воспроизведения слов (скорость, паузирование);
- наличие / отсутствие преобладания определенного типа искажений;
- стратегия анализа структуры лексической единицы;
- возможности контроля правильности при произнесении слова.

Анализ результатов выполнения заданий комплекса «А», направленного на выявление особенностей произнесения слов разной степени сложности (78 лексических единиц), показал следующее.

Для 70% (49) дошкольников экспериментальной группы доступно произнесение односложных слов типа «дом», двусложных слов типа «луна», «вагон», трехсложных слов типа «машина».

Слоговая структура слов, не содержащих стечений согласных и большого

количества слогов, не вызывает трудностей у детей этой категории. Это примерно 36% от общего количества предъявленных лексических единиц.

64% слов более сложной слоговой структуры искажается.

У дошкольников рассматриваемой категории выявлены искажения следующего характера: добавления гласного между стечениями согласных звуков (гном – ганом, медведь - мидиветь); сокращения согласных в стечениях (шкаф - каф, бант – бат, туфли – туфи, медведь – миветь, мидеть, автомат – атамат, светофоры – ситафоны, клубника – квуника, кьюбика); сокращения числа слогов (апельсин – писин, телевизор - тивижай, воспитательница – васпитатильса); замены по типу уподобления слов (автомат – татамат; молоток – мататок, пирамида – пимамида); замены гласных звуков по типу уподобления (помидор – пимидоу, кукуруза – какагуза, пуговица – пугавася); добавления звуков по типу уподобления (полотенце – палянтеньсе, чемодан - чимандан).

Перестановки слогов отмечены у двух дошкольников и характерны для следующих слов: молоток (маталок, тамалок), панама (памана), пирамида (мипамида).

Таким образом, для 93% детей описываемой группы характерны преимущественные искажения структуры слов в виде сокращений стечений согласных звуков и числа слогов в многосложных словах, для 7% - замены звуков и слогов по типу уподобления.

Отраженное и сопряженное воспроизведение знакомых и незнакомых слов, соответствующих таким структурам как СГС, СГСГ, СГСГС, СГССГ, СГСГСГ, СГСГСГС не вызывало трудностей у дошкольников этой категории.

У 50% детей данной группы улучшалось произнесение односложных и двусложных слов со стечениями согласных звуков, уменьшалось количество антицилаций, сокращений числа слогов в трехсложных словах.

Отраженный и сопряженный способы воспроизведения новых слов характеризовались следующими качественными и количественными

показателями: 55% слов (из 108) воспроизведено правильно, 45% - с искажениями.

Стойко искажались слова с двумя стечениями согласных звуков: двусложные (клюква – клюкава, звезда – зизда, зьвида, спутник – спутиник, спутаник), трехсложные (космонавт – касманат, подвинься - павинься). Перестановок и уподоблений слогов и звуков не обнаружено.

Многократные повторения одного и того же слова с постоянным предъявлением образца давали положительные результаты 72% детей описываемой группы. Повторения же без опоры на эталон, предлагаемый экспериментатором, приводили к «соскальзыванию» на привычное слоговое оформление данных слов.

Следует отметить, что у детей (7%), показавших замены по типу уподобления звуков и слогов при спонтанном произнесении, во время отраженного проговаривания возрастало количество различных персевераций. Подобные трудности отчетливо проявлялись при воспроизведении незнакомых и малочастотных слов и выражались в следующем: в добавлении числа слогов (памятник – папаминик, бегемоты – бигимимоты, виноград – вагададат, чемодан - тимадаман); в перестановках слогов (велосипедист - селовиселист, фотоаппарат – фапатаат); в добавлениях звуков по типу уподобления (конверт – канвент, раковина – ланкавина, выключатель – вычкучатей); в заменах звуков по типу уподобления (памятник – памикник, охотник – ахокник, осьминог - исъниног).

Многократное отраженное повторение труднодоступных слов этими детьми (без постоянного предъявления образца) характеризовалось появлением разных вариантов искажений одного и того же слова (воспитательница – васьпитаниса, вашписьпитаниса, велосипед – висипет, виви... випет, футбалист – фубаист, фубалис, фуффаис).

Незнакомые или малочастотные слова со сложной слоговой структурой (космонавты, экскурсовод, спутники, велосипедист, фотоаппарат) стойко

искажались независимо от варианта употребления у всех детей описываемой группы (70% от общего числа обследованных дошкольников).

Исследование состояния слоговой структуры слова в словосочетаниях и предложениях у детей описываемой группы показало, что самостоятельное использование знакомых и доступных слов не вызывает трудностей, если нет необходимости изменять грамматическую форму слова. Имели место стойкие перестановки слов местами большинством детей этой группы (Катина панама – панама Катина, желтый цыпленок – типленак зейтай).

При изменении грамматической формы слова его структурное наполнение представлялось в трех вариантах. В первом (58% случаев) – правильное слоговое оформление сочеталось с употреблением начальной грамматической формы (поедем на самокатах – поедем на самакаты, поедем самакаты). Во втором варианте (30% случаев) – изменение правильной грамматической формы слова сочеталось с искажением его слоговой структуры (около светофора – окала тафога). В третьем варианте (12% случаев) искажения слоговой структуры слова сочетались с аграмматизмом (летим на самолете – летим смаст).

Многократное повторение слов в составе минимального контекста с постоянным предъявлением образца помогало преодолению искажений у 40% детей.

Многократное повторение конструкции без опоры на этalon, предъявляемый экспериментатором, приводило к «соскальзыванию» на привычное слоговое оформление и \ или к грамматическим ошибкам.

Состояние ритмической и темпинговой организации воспроизведимых слов у указанного контингента детей (70%) характеризовалось преимущественно сокращением количества слогов. Ненормативные паузирования, скандирование слов встречались в единичных случаях и были свойственны детям, показавшим персевераторные искажения структуры слов (около 7% детей).

Наиболее многочисленными среди выявленных искажений слоговой структуры слова при спонтанном произнесении у детей данной группы являются сокращения стечений согласных звуков и антиципации. Реже встречаются персеверации (7% случаев).

Следует отметить, что дошкольники описываемой группы способны адекватно оценивать правильность своего высказывания.

Данная категория детей (49 человек) по результатам выполнения заданий первой серии эксперимента обозначена нами как *первая группа* (около 70% дошкольников). Оставшиеся дошкольники (21 человек) выделены во *вторую группу* (около 30% дошкольников).

Анализ речевой продукции дошкольников *второй группы* показал, что всем детям доступны для произнесения слова односложной структуры типа «дом». Это составляет 8% от общего количества предъявленных лексических единиц.

Часть детей (13%) правильно воспроизвели некоторые двусложные и трехсложные слова без стечений согласных звуков (27% от всего состава лексического материала данной степени сложности).

Таким образом, около 80% слов комплекса «А» искажалось.

1) Искажения, сопоставимые с трудностями, которые испытывали дети *первой группы* (выявлены у всех детей *второй группы*).

Сокращение числа слогов (сапоги – сяби, лопата – пата, голова – гава, помидор – тудой, колобок – кабок, телефон – тимонь, кукуруза – куюза, памидоры – падои, самолет – самот, маёт); сокращение согласных в стечениях (бант - бат, стул – туй, тапки – тапи, блины – бини, кепка – кепа,); добавление гласных между согласными в стечениях согласных (овца – аваса, хлеб – хаеп, тапки - тапики); перестановки звуков (голова – лягава, молоток – матаок, прицеп – типеп, полотенце - апатеньсе); уподобление звуков (лимон – мунень, малина – малиля, панама – памама, клубника – кмумика), добавление лишних звуков по типу уподобления (помидор – пининдог, клубника – кулумника, кулюмбика).

- 2) Комбинации разных типов искажений в рамках одного слова (выявлены у всех детей данной группы).

Уподобление звука и пропуск слога (помидоры - пидои, кукуруза – какузя, велосипед - писипет); недоговаривание слова и сокращение согласного в стечениях (солдат – сада, автомат – атама,); сокращение числа слогов и сокращение согласного в стечениях (автомат – тамат, апельсин – писин, пуговицы – пуваки, карандаш – кадаш, сковородка – кавотка, воспитательница - питаниса); сокращение согласного в стечениях и опускание начального согласного (медведь – эгеть, виноград – инагат, пистолет – италет); усечение начала слова и недоговаривание его конца (самолет – амане, туфли – уфи, кубики - уби).

3) Персеверации, дробления слова на части; скандирование (осы – осы..сы, сапоги - ся..ся..ся..ди, лопата - па..па..папата, пингвин – пи..в..г..нин, клубника – пу-би-та). Данный тип искажения характерен большинству детей данной группы (90%).

4) Изменение ритмического рисунка слова (**рука** – ука, **столы** – тои, **слоны** – съони, **шкафы** – кафи, **голова** – голява) (встречается у 70% детей описываемой категории).

5) Уподобление начала всех слов характерной структуре (усы – вусы, апельсин – ваписин, виписин, аптека – вапека, облако – вобака, яблоко – вабака; машина – нипина, помидор – нипадоу, мандарин – нипамика, чемодан – нитинган, водичка – нипитька, полотенце – нипатенься; велосипед – нипапет; нога – ага, лимон – амонь, собака – абака, телефон – атафон, самовар – авау, молоток – аток, медведь – адъеть, апельсин –апапин, светофор – атафоу, пистолет – атает, мотоцикл – атикой, атикин, телевизор – атизяй).

Подобные особенности слогового оформления слов обнаружены у 20% детей группы.

6) Инверсное проговаривание структуры лексической единицы в комбинации с другими типами искажений (частичная и полная инверсия: молоко – камае; чемодан – тидаман; гнезда – дазьвида; гусеница - гунисита;

радуга – гадуя; пианино – нанина; машина – напима; молоток – тамаек; петушок – писетук; макароны - камамони).

При анализе результатов заданий комплекса «Б» (отраженное и сопряженное проговаривание знакомых и незнакомых слов) установлено, что всем детям указанной группы доступны для воспроизведения структуры типа СГС, СГСГ (19% слов). 65% детей способны воспроизводить структуры типа СГСГС и отдельные слова типа ССГС, СГСС, СГСГСГ, СГСГСГС (около 16% от общего числа предъявленных лексических единиц). Слова более сложной структуры стойко искались всеми детьми группы.

Таким образом, из 108 предъявленных слов без искажений воспроизведено около 35% лексических единиц.

Трудности детей выражались в следующем.

1) Диффузность звуко-слогового контура слов, выявленная у 90% детей этой группы, проявлялась в разных вариантах произнесения одного и того же слова (овца - апаса, автаса, автава; кактус - катусь, кантусь; банан - бавань, балянь, лимон – мумонь, мумой; воробей - авабей, лябабей, бабалей; пианино – ипанина, пинина; молоток – матаок, пантаок, патаок; голова – даяя, валяли, валидали, вадаля). Это характерно и для изолированного произнесения слов, и для включения их в контекст.

2) Невозможность правильного воспроизведения слова даже при сопряженном проговаривании, дефектное структурное оформление сохраняется (ива – и-вина; сапоги – ся...би; кувшин – ку...вин; плетка – по...та, пок...та; самолет – са-ма..амает; помидор – па-ми...адоу; машина – ма...асина; гусеница – гу-ни-си-ти).

3) Многократное отраженное воспроизведение слова без постоянного предъявления эталона приводило к распаду структуры слова и к полной невозможности его произнесения у 60% детей (половник – фаловник, фалота, палота ... мmm...; спутники – съпутики, съпутиньки, путини, пути ...).

Данная особенность проявлялась и при включении лексических единиц в контекст. Характерно, что распад структурных элементов речевых

конструкций наблюдался как при произнесении слов доступной, так и труднодоступной слоговой структуры (летит самолет – летит смаёт; или смаит; итит ...смаит; ...ит...; едем на самакатах – еду на смакатам; ... на тмаката; ... на тм...сам...; космонавт летает – каматва лити; ма...на... исли, ...).

4) У другой части детей (примерно 40%) при попытке правильно оформить повторяющее слово появлялись персеверации (телефон - те..тень..тимонь, и..тень..тень.ти...монь, паровоз - па..ля..валя..вось).

Были выявлены случаи изменения структуры слова до неузнаваемости (попугай – пакубаик; самолет – умаво; птенцы – тимсы; раковина – лаятина; пианино – панагина; виноград - исъкаманат).

Использование слов в минимальном контексте, кроме указанных особенностей, характеризовалось следующими: стойкими перестановками слов местами, искажениями слоговой структуры доступных слов (Катина панама – памама патина, канама Катина; возьму самокат – взиму ва..ма..сят). Около 10% детей оказались неспособны самостоятельно включить слово в состав фразы. При отраженном воспроизведении словосочетаний и предложений со словами доступной слоговой структуры отмечается изменение интонации, порядка слов: Бим дома – дома Бим; Бима нет дома – Бима дома не; несу лимоны – лимони нисю.

При необходимости изменить грамматическую форму слова доступной слоговой структуры у всех детей отмечались искажения слова, сочетающиеся с выраженным аграмматизмом: недоговариванием / изменением падежных окончаний, пропуском предлогов, искажением ритмического рисунка слова (под кустом лиса – под кустом листа; па кутом лиса; куста листа; летим на самолете – летим самалете, летим самалета; стоит на столе – стоит на столе, таит а толе, таит тале; хвост у петуха – у тапиху стох).

При многократном отраженном проговаривании с постоянным предъявлением образца отмечалось усиление искажений слоговой структуры слов (в том числе знакомых и доступных) и нарастание аграмматизма (летят

самолеты – летят смасты, итят смамасты; много знаков – многа занакав, нога закав, нога занкав; заехал за куст – заехай а куст, залеха па куст, залехав … кут; кнопки лежат – лизят копки, изят копки; банка на столе – банка стале; банка на тале; бакна тале).

Часть детей заменяли трудную конструкцию другими словесными эквивалентами (огромный вокзал – там, где поезда). Были выявлены контаминации двух слов (Любовь Дмитриевна - Бомита, Бокамика, Убамита, Наталья Юрьевна - Талюля, Натанюнина, Танилюна, Антонина Михайловна – Амахана, Танимахана).

Для дошкольников данной категории характерным является комбинаторность искажений слоговой структуры слов, распад структуры слова и диффузность звуко-слогового контура слов.

Выявлены выраженные искажения ритмического рисунка слова (смещение слоговых акцентов, персеверации различных видов), изменение темпинговых характеристик слова (скандирование послоговое и позвуковое, ненормативные паузирования).

Следует отметить, что для значительной части детей указанной группы характерно преобладание типа искажения слоговой структуры слова, невозможность оценивать правильность собственного высказывания.

Кроме того, произнесение слов усложненной слоговой структуры характеризовалось наличием большого латентного периода между восприятием слова и его воспроизведением, невозможностью произнесения без опоры на беззвучную артикуляцию экспериментатора, использование предварительного беззвучного проговаривания структуры слова, отказы от повторения со ссылкой на неумение («Я не могу», «У меня не получится»).

Анализ результатов **второй серии** эксперимента, направленной на выявление особенностей восприятия ритмических и структурных характеристик слова, осуществлялся с учетом следующих критериев:

- количество и характер ошибок;

- соотнесенность количества и характера ошибок восприятия с выраженностью искажений воспроизведения слов различной слоговой структуры;
- возможности контроля правильности воспринимаемой структуры.

Анализ результатов выполнения заданий комплекса «А», направленного на выявление возможностей восприятия длины слова, наличия или отсутствия акцентов в слоговом ряду и количества его структурных элементов, показал неодинаковый уровень сформированности процессов восприятия и разную степень выраженности трудностей.

Дошкольники *первой группы* (49 человек) имеют следующие результаты: 12 детей (17%) успешно справились со всеми предложенными заданиями комплекса с первой попытки (без ошибок определили длинные и короткие слова, наличие или отсутствие акцента, количество структурных элементов в последовательности слов). Остальные дошкольники (62%) правильно определили либо длину слова, либо акцентуацию в слоговом ряду. Повторные попытки позволили достичь положительных результатов еще 10 дошкольникам (15%). Четыре человека из этого состава справились с оценкой количества структурных элементов в последовательности слов.

Анализ результатов комплекса «Б», направленного на исследование возможностей определения ритмических и структурных искажений в квазисловах, показал, что большинство детей оценивали как «правильное» и искаженное и нормативное воспроизведение ритма слова. Несколько детей указанной группы не испытывали затруднений в выполнении данного вида заданий.

Определение искажения структуры воспринимаемого слова является более легкой задачей для дошкольников указанной категории. Большинство детей успешно справилось со всеми видами заданий, т.е. правильно соотнесли предъявляемые экспериментатором слова с предметной картинкой, определили квази-слова как несуществующие, «неправильные» (100% слов).

Часть детей (девять человек) в некоторых случаях определили искаженную структуру слова как нормативную, не используя помощь в виде предметных картинок и повторное проговаривание экспериментатором квазислова. На вопрос экспериментатора «Здесь есть масалет?» дети отвечали утвердительно и показывали на картинку с изображением самолета.

Отсутствие помощи в виде предметной картинки затрудняло опознание некоторых квазислов у девяти человек группы, им требовалось повторное прослушивание. Некоторые квазислова эти дети опознавали как неправильные. При попытке восстановить структуру слова предлагали собственный вариант («басака» - «это сапог»).

Анализ заданий, направленных на исследование особенностей прогнозирования окончания нормативных лексических единиц (руба...; соба... и т.д.), показал, что данные операции доступны большинству дошкольников *первой группы* (как с опорой на предметные картинки, так и без нее). В некоторых случаях слово угадывалось, но неправильно произносилось (вина... - «иськаманат», «нанагад»; вела... - «виписет», «випилисет»). Характерно, что при спонтанном произнесении структура данных слов не искажалась этими детьми.

В случае предъявления экспериментатором одного слога из опознаваемого слова (ла...; па... и т.д.) нами обнаружены затруднения у 20% детей группы. Результаты следующие: а) отсутствие вариантов со ссылкой на неумение; б) неадекватное завершение слова, когда предложенный ребенком вариант имел общий фрагмент с опознаваемым словом, при этом предметной картинки с таким изображением ребенку не предъявлялось (ла...(лопата) – лампа; па...(подушка) – лопата; пу...(пуговица) - сапоги).

У части детей (12 человек) затруднения вызывало прогнозирование окончания в квазислове с измененной последовательностью слогов и звуков (рагуда, макало, шапак, банак). В одних случаях дошкольники предлагали собственные варианты слова, как правило, имеющие общий фрагмент с квази-

словом («макало» (молоко) - «это макалоны»; латапа (лопата) – «лампа», «винаглат»), в других - отказывались от выполнения задания.

В ряде случаев адекватный результат достигался посредством многократного воспроизведения экспериментатором квази-слова и шепотного поиска ребенком нормативной структуры («ся..па... ся..пак... ся..пка» - показывает на картинку с изображением шапки). На вопрос экспериментатора «Я правильно говорю? – ша-пак» дети отвечали утвердительно. Когда шепотное проговаривание не помогало опознанию слова, дети предлагали собственные варианты нормативных структур, имеющие общий фрагмент с воспринятым квази-словом (шапак (шапка) – палка; банак (банка) - банан).

Анализ результатов заданий, направленных на выявление возможностей опознания и дифференциации лексических единиц, имеющих одинаковые фрагменты, показал, что всем детям *первой группы* доступны данные операции. Обнаружены затруднения в опознании редко употребляемых слов (воспринимая на слух слово «радуга» – ребенок показывал картинку с изображением горы; «попугай» – ребенок указывал на картинку с изображением пугала). Данные трудности показали дошкольники, имеющие ошибки опознания по результатам предыдущих заданий.

Следует отметить, что выполнение заданий комплексов «Б» и «В» вызывало выраженную эмоциональную реакцию на предъявляемые квази-слова у большинства детей *первой группы* (смех, недоумение) и воспринималось как веселая игра.

Дошкольники *второй группы* показали следующие результаты выполнения экспериментальных заданий второй серии.

Анализ заданий комплекса «А», направленного на выявление возможностей восприятия длины слова, наличия или отсутствия акцентов в слоговом ряду и количества его структурных элементов, показал, что ни один ребенок указанной группы не справился с полным составом предложенных заданий.

Длину слова адекватно оценили пятеро дошкольников группы. Остальные дети допускали следующие ошибки: неадекватное соотнесение имеющегося символа с воспринимаемым словом (для длинного слова подбирали короткий символ, и наоборот); случайное соотнесение символа с воспринимаемым словом (и для короткого и для длинного слова подбирали одинаковые символы). Дополнительное объяснение не изменило результатов выполнения данного задания.

Определение количества элементов в слоговом ряду, а так же наличия или отсутствия в них акцентов недоступно всем дошкольникам *второй группы*. Ошибки выражались в следующем: подборе одинаковых символов для всех слоговых рядов, как содержащих, так и не содержащих акцент; подборе противоположных символов при определении наличия или отсутствия акцента в ряду слогов; выкладывании одного символа (полного состава символов; неадекватного их числа) при определении количества элементов в последовательности слогов. Дополнительные попытки позволили незначительно улучшить результаты заданий у пяти человек: двое смогли определить количество структурных элементов, трое – акцентацию (с помощью экспериментатора).

Нами было отмечено обилие хаотичных, бесцельных движений у детей *второй группы* при выполнении указанных заданий.

Анализ результатов выполнения заданий комплекса «Б», направленного на выявление возможностей оценивать наличие / отсутствие ритмических и структурных искажений в слове, показал специфические особенности восприятия у детей *второй группы*.

Выявлено, что все дошкольники не способны определить наличие или отсутствие как ритмического, так и структурного искажения в слове (предметные картинки не являлись значимой помощью). Результаты обследования представлены следующими вариантами: а) искаженные эталоны принимались за нормативные слова, а нормативные оценивались как искаженные (к нормативным были отнесены квази-слова - «самот», «кавотка»,

«атикай», «голова», «акадаш»; к неправильным – слова типа «рука», «самолет», «стакан», «сковородка» и д.р.); б) и искаженные, и нормативные эталоны оценивались как правильные («амасина», «машина» - машина).

Многократное воспроизведение экспериментатором слова или квазислова не способствовало улучшению результатов.

Анализ результатов заданий, направленных на определение возможностей прогнозирования окончания в слове показал, что ограниченное количество детей *второй группы* способны производить данные операции.

Адекватные окончания для незавершенных слов были предложены в 15% случаях и только при наличии предметной картинки.

Большинство детей *второй группы* (около 90%) испытывали выраженные трудности при завершении начатого экспериментатором слова. Результаты представлены следующими вариантами: а) угадывание слова, но искаженное его завершение (чема...даман; чема...мадан; сама...намот); б) соотнесение предлагаемого слова с денотатом, содержащим похожий фрагмент (пухо... - «сяпаги» (сапоги); поду... - «падой» (помидор); в) случайные варианты реагирования (VELO... - «пувигся» (пуговица); чема... - «висипет» (велосипед); г) завершение слова предыдущим слогом (забо... - «бо», лопа... «па»); д) отсутствие вариантов реагирования со ссылкой на неумение, незнание (преобладало в случаях предъявления ребенку одного слога (са...; па...)).

Прогнозирование окончания в квазисловах (пугацва; порав и др.) недоступно всем дошкольникам группы. Три ребенка справились с заданием, при этом они определяли как «правильные» и квазислова, и нормативные слова. Большинство детей ссылались на неумение, незнание; предлагали собственные варианты слова, игнорируя предложенный картинный материал (**банак** – «это **банак**, животна такая»; **порав** – «это павать» (порвать); **пугацва** – «огурцы»).

Для большинства дошкольников *второй группы* (около 80%) характерно наличие значительного латентного периода реагирования, в течение которого

отмечалось дополнительное прохождение слова ребенком (беззвучное артикулирование, шепотное проговаривание), характеризующееся искажениями структуры слова: а) инверсией слогов (молоко – ка..ма..ло; радуга – ра..гу..да; помидор – ми...па...дор); б) персевераторным повторением фрагментов, часто - в хаотичном, нелинейном порядке (собака – ка...са..бак..ка; чемодан – да..на..че..да..ман; пуговица – пу...ся...ва...га...).

Очевидно, у детей *второй группы* имеет место резкое ограничение прогностических возможностей в процессе рече-слухового восприятия, что детерминировано трудностями реализации звуко-смысовых связей, операций сличения воспринимаемого слова с имеющимся акустическим эталоном (вследствие его вариабельности, диффузности), отсутствием линейного посегментного правонаправленного анализа структуры лексической единицы.

Анализ результатов заданий, направленных на выявление возможностей опознания и дифференциации звучащих структур лексических единиц, имеющих одинаковые фрагменты, показал, что большинству детей *второй группы* недоступны данные операции.

Обнаружены многочисленные случаи ошибочного опознания и невозможности дифференцировать похожие структуры лексических единиц (воспринимая на слух слово «цветок» – дети указывают на «листок»; при восприятии слова «крот» - указывают на «торт» и т.д.).

Следует отметить неуверенность, замешательство, эмоциональное напряжение, которые испытывали дети *второй группы* при выполнении заданий данной серии.

Результаты обследования слоговой структуры слова у детей экспериментальной группы представлены в Приложении 2 (таб. 2, рис. 1).

### **3.2 Состояние процессов, значимых для становления слоговой структуры слова, у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития**

При анализе полученных материалов третьей серии эксперимента, направленной на выявление возможностей динамической и темпопритмической организации серий движений, нами учитывались следующие критерии:

- количество удержаных двигательных серий;
- количество правильно воспроизведенных ритмических моделей;
- количество попыток, их результативность;
- характер допущенных ошибок, их стойкость;
- точность воспроизведения предложенной последовательности движений (полнота или фрагментарность воспроизведения);
- темп, плавность, амплитуда, целенаправленность движений;
- самостоятельность выполнения заданий.

Анализ результатов показал, что все обследованные дошкольники испытывают трудности серийной организации движений и действий.

Дети, обозначенные нами по результатам первой серии заданий, как *первая группа* (70% от общего числа обследованных детей), показали следующие результаты выполнения заданий данной серии.

Анализ результатов выполнения заданий комплекса «А», направленных на выявление состояния динамических параметров артикуляторных движений, показал, что чередования двух движений губ или языка доступно всем детям данной категории. Существуют различия в количестве удержаных серий: до 8-10 раз (у 57% дошкольников), до 4-6 раз (у 28% дошкольников), до 2-4 раз (у 15% дошкольников).

Двигательную серию, состоящую из трех движений, непродолжительно (2-3 раза) удерживали половина дошкольников, им необходима помощь экспериментатора в виде вербализации выполняемых движений.

Повторные попытки улучшали показатели у большинства детей *первой группы*.

У всех дошкольников при утомлении выявлено сокращение амплитуды, замедление или ускорение темпа выполняемых движений.

Анализ результатов комплекса «Б», направленного на выявление состояния динамического параметра тонких движений, показал, что выполнение последовательных движений пальцами рук (пересчет пальцев) доступно всем детям *первой группы*. Различия заключались в количественных показателях: 2-3 раза (55%), 1-2 раза (25%), 1 раз 20%. С увеличением количества выполненных серий снижался темп и амплитуда, изменялся порядок движений. Качественный анализ выявил недостаточность их точности, плавности и целенаправленности.

Единичное движение «перекрест пальцев» было доступно 10% дошкольникам описываемой группы. Последующие серии характеризовались резким уменьшением амплитуды, изменением плавности и темпа движения. Остальные дети (90%) выполняли задание с напряжением, помогали другой рукой. Повторные попытки не улучшили показателей.

Выполнение последовательных движений двумя руками («кулак-ладонь») было доступно всем детям описываемой группы, однако количество правильно воспроизведенных серий ограничивалось 2-3. Трудности проявлялись в изменении темпа, амплитуды, точности движений и нарастали с увеличением количества выполненных серий.

У детей, не справившихся с заданием (5 человек), обнаружено застревание на предыдущем действии, трудности переключения, замены последовательных движений на одновременные.

Анализ результатов комплекса «В», направленного на выявление состояния динамического параметра общих движений, свидетельствует о

различии количественных и качественных показателей выполнения заданий детьми экспериментальной группы.

Заданное количество хлопков без акцентуации в умеренном темпе (Х-Х, Х-Х-Х) способны воспроизвести все дети *первой группы*. Следует отметить, что с увеличением количества ударов нарастала их сила. Изменение темпа движений приводило к нарушению их количественного состава. Быстрый темп, как правило, способствовал увеличению числа хлопков, медленный – уменьшению. Повторные попытки и объяснения экспериментатора позволили улучшить выполнение заданий у 38% детей.

Выполнение последовательных хлопков руками и ударов ногами (типа «топ-хлоп», «хлоп-топ») доступно большинству детей группы (98%) и не потребовало специальных тренировок. Увеличение количества серий («топ-хлоп-топ», «хлоп-топ-хлоп») потребовало дополнительного обучения у 30% дошкольников. При этом отмечались нарушения последовательности, плавности движений, нарастание силы ударов, пропуски элементов модели, «соскальзывание» на воспроизведении движений только руками или только ногами, переходы с последовательного выполнения движений на одновременное.

Обучение в рамках экспериментального времени, помочь экспериментатора в виде вербализации выполняемых действий позволило улучшить результаты выполнения комплекса заданий у половины детей.

Копирование и самостоятельное продолжение серий, состоящих из двух движений (руки - в стороны, на пояс), доступно всем детям *первой группы*. Увеличение количества выполненных серий (руки - в стороны, на пояс, в стороны, на пояс) вызывало снижение качества выполнения движений: изменялся их темп, последовательность, уменьшалась амплитуда.

Копирование и самостоятельное продолжение серий, состоящих из трех движений (руки - на пояс, на плечи, вверх), доступно 65% детей. Остальным дошкольникам требовалось большее количество попыток и помочь экспериментатора в виде вербализации выполняемых действий. Некоторые

дети оказались неспособны к самостоятельному повторению серии (около 10% детей).

Таким образом, из 22 предъявленных заданий комплексов «А», «Б», «В» с первой попытки без ошибок выполнено около 50%.

Анализ результатов комплекса «Г», направленных на выявление особенностей ритмической организации движений показал, что воспроизведение двухступенчатых ритмических моделей (типа X-x, x-X) руками без дополнительного обучения доступно 45% детей *первой группы*; трехступенчатых - 13%.

Выполнение ударов ногами (комплекс «Д») характеризовалось более низкими показателями: некоторым детям группы (около 10%) доступно воспроизведение двухступенчатых ритмических моделей, модели трехступенчатой структуры недоступны всем дошкольникам группы.

Трудности выражались в том, что в заданные ритмические модели включались лишние постукивания, упрощался рисунок, указанные ритмические рисунки воспроизводились без учета силы ударов, их структураискажалась (отмечалось смещение акцентов). Следует отметить, что ошибки в выполнении заданий замечались детьми, они оценивали результаты своих действий как неправильные.

Повторные попытки позволили улучшить результаты у некоторых детей (13%).

Итоговый анализ показал, что из 10 заданий комплексов «Г» и «Д» 70% выполнены правильно с первой попытки.

Анализ результатов выполнения заданий **третьей серии** детьми *второй группы* (30% от общего числа обследованных дошкольников) показал, что им недоступно самостоятельное построение и непродолжительное удержание двигательной последовательности любой степени сложности. Характерно, что помочь экспериментатора в виде отсчитывания или одновременного выполнения заданий с детьми вносила еще большую дезорганизацию в их деятельность.

Артикуляторные движения дошкольников состояли из хаотичных неконтролируемых одновременных движений губ и языка. Некоторым дошкольникам (2-3%) после тренировок удалось непродолжительно удержать серию, состоящую из двух движений.

Тонкие движения пальцев рук также характеризовались хаотичностью, бесцельностью, аритмичностью. Последовательная смена движений двух рук («кулак-ладонь») недоступна детям данной группы. Предложенную серию дети заменяли одновременными или беспорядочными, хаотичными движениями.

Воспроизведение заданного количества хлопков без акцентуации в умеренном темпе с первой попытки удалось некоторым дошкольникам (3-4%). Обучение в рамках экспериментального времени позволило увеличить количество ударов до трех.

Увеличение темпа постукиваний вызывало дезорганизацию в деятельности детей и приводило к хаотичным многократным ударам. В замедленном темпе дошкольники воспроизводили один удар. Часть детей (12%) отказывались выполнять задание в этом темпе со ссылкой на неумение.

Выполнение серии последовательных движений руками и ногами дошкольниками рассматриваемой группы характеризовалось заменами последовательности ТХ (топ-хлоп) на ХТ (хлоп-топ) с нарушением структуры двигательной серии (увеличение количества ударов), либо заменами на одновременные хаотичные, аритмичные удары значительной силы; при самостоятельных попытках воспроизведения отмечался их распад.

Организация двигательной серии из трех движений оказалась недоступной для всех детей *второй группы*.

Копирование серии движений с последующим ее удержанием (руки – в стороны, на пояс; руки – на пояс, на плечи, верх) также недоступно для всех детей группы. Действия распадались, становились беспорядочными, увеличивалось время выполнения (т.е. замедлялся темп).

Итоговый анализ показал, что только 10% заданий комплексов «А», «Б» и «В» выполнено детьми правильно с первой попытки.

Рассмотрение результатов выполнения заданий комплексов «Г» и «Д», связанных с ритмической организацией движений, показало, что из 10 предложенных заданий ни одно не выполнено правильно всеми детьми группы. После обучения 5% детей правильно воспроизвели двухступенчатые ритмические модели (Х-х, х-Х).

Ритмические рисунки повышенной сложности недоступны всем детям указанной группы. Трудности проявлялись в неспособности удержания структуры ритмического рисунка и соскальзывании на беспорядочное постукивание; отмечался обратный порядок воспроизведения моделей х-Х, Х-х (ориентировка на конечный элемент модели); сокращалось количество ударов в трехступенчатых рисунках; опускались «безударные» (слабые) элементы в моделях типа Х-хх, хх-Х; безударные компоненты заменялись на ударные. 89% детей заменяли все предложенные модели на множественные аритмичные хлопки значительной громкости.

Воспроизведение ритмических постукиваний ногами характеризовалось еще более низкими показателями. Дошкольники рассматриваемой группы оказались способны лишь к воспроизведению единичных ударов. Попытки детей организовать серию двигательных актов сопровождали: нарастание хаотичных, аритмичных ударов, увеличение их силы, беспорядочные движения руками, появление синкинезий.

Таким образом, ритмически организованная деятельность всех детей второй группы характеризовалась наличием хаотичных, аритмичных, бесцельных ударов одинаковой силы (либо одинаково громких, либо одинаково тихих) и усугублялась появлением синкинезий (открыванием рта, высовыванием языка, поднятием бровей). Следует отметить неспособность дошкольников оценивать правильность / неправильность собственных действий.

Для анализа результатов выполнения заданий **четвертой серии**, направленной на выявление особенностей оптико-пространственной ориентации у дошкольников экспериментальной группы были разработаны следующие критерии оценки полученных данных:

- количество правильно выполненных заданий;
- автоматизированность, точность, скорость, самостоятельность выполнения действия;
- возможность удержания программы последовательных пространственно организованных действий, точность ее выполнения (полнота или фрагментарность воспроизведения);
- характер стратегии и тактики пространственно организованной деятельности;
- возможность оценивать правильность собственных действий.

Анализ результатов данной серии заданий показал наличие трудностей оптико-пространственной ориентации у всех детей экспериментальной группы.

70% детей, выделенных нами по результатам анализа предыдущих серий в  *первую группу*, имели ряд общих особенностей при выполнении пространственно организованных действий.

Результаты заданий комплекса «А», направленного на выявление возможностей сомато-пространственной ориентации, характеризовались следующими показателями. Большинство дошкольников описываемой группы (95%) выполняли предметно-практические действия (надевание варежек и ботинок) без учета асимметрии конечностей. Действия остальных детей носили неавтоматизированный характер, осуществлялись путем примеривания и сравнения.

Копирование сомато-положений по образцу доступно всем детям рассматриваемой группы при использовании одной руки или одной ноги.

Праксис позы двух конечностей (правая рука - вверх, левая нога - вперед) характеризовался зеркальностью у 25% детей.

При анализе результатов комплекса «Б», направленного на выявление возможностей оптико-пространственной ориентации в трехмерном пространстве, у детей этой группы были обнаружены трудности определения таких пространственных координат как «слева», «справа» (у всех дошкольников группы), «далеко», «близко» (у 10% детей). Доступными всем детям *первой группы* для определения и практического ориентирования оказались направления - «высоко», «низко», «впереди», «позади».

Примерно у 72% детей точные перемещения в заданных направлениях пространства сопровождались ошибками в количестве совершаемых шагов. Некоторым дошкольникам группы (8%) оказались недоступными для выполнения двухступенчатые инструкции.

При анализе результатов комплекса «В», направленного на обследование ориентации детей в двухмерном пространстве, было установлено следующее. Склонность к упрощению программы деятельности выражалась в пропусках элементов последовательно организованного предметного ряда, недорисовывании фигур и являлась характерной для 15% детей. При построении линейного ряда обнаружено риверсивное расположение элементов предметного ряда (характерно для 28% детей).

Риверсии направлений обнаружены и при изображении графических знаков на листе бумаги: знаки, которые должны были изображаться наверху листа или сверху от ориентира, изображались внизу (у 50% детей); знаки, которые должны были изображаться с левой стороны листа или слева от ориентира, изображались справа, и наоборот (у 90% детей данной группы). Рассмотрение результатов выполнения заданий позволило установить недостаточную определенность и прочность усвоения понятий «справа», «слева», «наверху», «внизу», «в середине».

Пространственно организованная деятельность дошкольников *первой группы* характеризовалась неопределенностью стратегии, трудностями

удержания предложенной последовательности действий, недостаточностью метрических представлений, что отражалось на способе манипулирования элементами фигуры при выполнении аппликации, и на качестве копирования графического образца.

В процессе анализа результатов **четвертой серии** заданий у детей *второй группы* были выявлены следующие трудности.

Задания комплекса «А», направленные на выявление степени освоения детьми схемы собственного тела, обнаружили у всех дошкольников группы недоступность использования предложенных предметов одежды и обуви с учетом асимметрии конечностей.

При копировании положений рук или ног в заданных направлениях часть детей (20%) изменяли направления (образец: нога - вперед, выполнение: нога - в сторону); 10% - использовали противоположную конечность для выполнения действий. Производство действий двумя конечностями (вместо одной) выявлено у трех человек группы (образец: правая рука - в сторону, выполнение: правая и левая руки - в стороны).

Праксис позы двух рук или руки и ноги осуществлялся со стойкой зеркальностью всеми дошкольниками группы (образец: правая рука – в сторону, левая нога – вперед; выполнение: левая рука – в сторону, правая нога - вперед). У всех детей выявлены беспорядочные, хаотичные движения, предваряющие выполнение действий.

Для дошкольников *второй группы* характерно отсутствие соматоощущений от ошибочно выполняемых действий.

Обследование возможностей ориентации детей этой группы в трехмерном пространстве показало выраженную недостаточность пространственных представлений, несформированность всех пространственных понятий («далеко», «близко», «высоко», «низко», «впереди», «позади», «слева», «справа», «в середине»).

Ошибки, выявленные у всех детей в различных комбинациях и с разной частотностью, выражались в дезориентации при перемещениях в пространстве

и при манипулировании предметами. Для действий детей были характерны хаотичность движений, беспорядочная перестановка игрушек, поиск тактильной опоры, невозможность выполнения двухступенчатых инструкций.

Дошкольники, показавшие способность к манипулированию предметами в рамках одноступенчатой инструкции (13%), проявили множественные риверсии при построении предметного ряда.

Анализ результатов заданий комплекса «В», направленного на обследование особенностей ориентации детей в двухмерном пространстве, показал следующее. При копировании линейного ряда у 95% детей данной группы выявлена стойкая риверсивная деятельность: частичные риверсии (образец - треугольник, круг, квадрат; выполнение – треугольник, квадрат, круг) и полные (образец – треугольник, круг, квадрат; выполнение - квадрат, круг, треугольник). Большинство детей упрощали программу, что выражалось в пропусках элементов предметного ряда.

Два ребенка показали полную неспособность линейно располагать предметы на плоскости в соответствии с заданными пространственными ориентирами, геометрические фигуры хаотично раскладывались на столе, что свидетельствовало о невозможности удержания стратегии пространственно организованной деятельности.

Все дошкольники *второй группы* показали выраженную дезориентацию на листе бумаги при изображении графических знаков, что проявлялось в их хаотичном расположении (без учета пространственных характеристик). Некоторые дети (10%) смогли упорядочить расположение графических знаков, но с риверсированием их пространственных координат.

При манипулировании элементами фигуры в занятиях аппликацией у всех дошкольников выявлены бесцельные движения, хаотичность стратегии пространственно организованной деятельности и, в результате, ошибочное расположение элементов, искажающее изображение. Некоторые дети (5 человек) обнаружили частичное игнорирование перцептивного поля. В данном случае расположение графических знаков, элементов аппликативной фигуры

сосредоточивалось в определенном пространстве листа. У двух детей выявлена невозможность самостоятельного создания фигуры в аппликации (дети хаотично располагали на плоскости элементы изображения) и недостаточность копирования образца фигуры посредством рисунка (отказывались от деятельности или располагали элементы в произвольном порядке).

Частичное упорядочение действий и улучшение качества выполнения аппликации происходило при линейном предъявлении элементов изображаемой фигуры, что помогло некоторым детям (6 человек) завершить аппликативную фигуру.

Результаты обследования состояния неречевых процессов у детей экспериментальной группы представлены в Приложении 2 (таб. 3, рис. 1).

Подведение итогов сопоставительного анализа результатов выполнения детьми экспериментальных заданий позволило сделать ряд **обобщений**.

Выделены две группы детей, у представителей которых обнаружены значимые различия как в качественной, так и в количественной характеристиках выполнения заданий, разные степени выраженности неречевых и речевых затруднений (*первая группа* – дети со средней степенью проявления нарушений, *вторая группа* – дети с тяжелой степенью проявления нарушений).

Трудности слогового оформления слов у детей *первой группы* (примерно 70% от общего числа обследованных дошкольников) представлены известными в логопедической практике искажениями: сокращениями, добавлениями, пропусками, уподоблениями, отдельными перестановками слогов и звуков; сокращениями стечений согласных звуков. Выявлены изменения ритмического рисунка слова, которые проявлялись в сокращении числа слогов.

Для дошкольников *второй группы* (30% от общего количества обследованных детей) характерными особенностями являлись следующие:

комбинаторность разных видов искажений в рамках одного слова; многочисленные перестановки слогов и звуков (преобладание регрессивных антиципирующих мен); инверсный порядок проговаривания элементов слова (ориентация на последний / срединный фрагменты слова, проговаривание слова «с конца»); добавление согласного во все слова, начинающиеся с гласного; усечение начальных элементов слова и их замена на гласный; диффузность звуко-слогового контура слов (разные варианты искажений одного и того же слова); контаминации двух слов; распад структуры лексической единицы при необходимости ее многократного произнесения; замена трудной конструкции другими словесными эквивалентами; сочетание риверсивного порядка следования слов с аграмматизмом и искажением их слогового состава при попытках использования в контексте; многочисленность, стойкость, выраженность персевераторных искажений, а также изменений слоговых акцентов и темпинговых характеристик слова (расчленение на равнообъемные в звуковом отношении отрезки).

Обнаружены трудности различной степени выраженности в восприятии и опознании лексических единиц, незавершенных слов и квазислов.

Большинство детей *первой группы* испытывали затруднения при выявлении дисритмии в слове, но проявили способность безошибочного опознания искажений его структуры и прогнозирования окончания слова; незначительная часть детей испытывала затруднения в преобразовании квазислов в существующие лексические единицы (предлагали собственные варианты нормативной структуры, которые имели общие фрагменты с воспринимаемым квази-словом).

Дети *второй группы* показали выраженную неспособность к обнаружению дисритмии и искажений в предъявляемых квазисловах. У дошкольников выявлены следующие особенности: необходимость повторного прохождения слова путем его беззвучного артикулирования или шепотного проговаривания, необходимость дополнительного (иногда многократного)

предъявления стимула (слова, квази-слова); большой латентный период реагирования; отсутствие вариантов реагирования; случайное соотнесение предложенного слова с любым денотатом (картинкой); неадекватный выбор варианта завершения или исправления предложенного квази-слова; использование неадекватных стратегий обработки вербальной информации: а) замена прямой (правонаправленной) стратегии на обратную, для которой характерна полная или частичная инверсия, т.е. обратный порядок следования сегментов слова; б) фрагментарный (нелинейный) анализ структуры воспринимаемого слова (с середины, «выхватывание» какого-либо компонента структуры слова); в) хаотичность (неопределенность) стратегии анализа.

Выявлена разная степень несформированности предпосылок становления слоговой структуры слова у дошкольников экспериментальной группы.

Обследование сложных параметров движений и действий показало, что дошкольникам *первой группы* доступны самостоятельная организация и непродолжительное удержание двигательных серий, а так же воспроизведение некоторых темпо-ритмических моделей. Трудности детей выражались в изменении темпа, последовательности, амплитуды движений, упрощении двигательной программы. Дошкольники *второй группы* показали неспособность к построению и непродолжительному удержанию двигательных серий, а также воспроизведению ритмических моделей любой степени сложности. Специфические особенности выражались в распаде начатых действий и переходе к хаотичным, аритмичным, бесцельным, неконтролируемым движениям.

Обследование оптико-пространственной ориентации показало, что у всех детей экспериментальной группы выявляется наличие зеркальности при выполнении заданий на копирование движений, аппликативных и графических фигур, риверсивность направлений при построении предметных рядов. Различия результатов выполнения заданий детьми разных групп заключались в следующих количественных показателях: у 28% детей *первой группы*

имелись затруднения, у всех детей *второй группы* отмечены выраженные трудности формирования оптико-пространственной ориентации. В качестве особенностей детей *первой группы* нами выделены возможности частичного удержания стратегии пространственно организованной деятельности и упорядочивания ее с помощью экспериментатора. Спецификой деятельности дошкольников *второй группы* являлись обилие бесцельных движений при манипулировании предметами и элементами аппликативной фигуры; хаотичность стратегии деятельности и невозможность ее упорядочивания; трудности пространственной организации движений; выраженная дезориентация в трехмерном и двухмерном пространстве.

Итоговый анализ результатов экспериментального обследования позволяет сделать следующие выводы.

**1.** Трудности слогового оформления слов детьми *первой группы* (со средней степенью выраженности нарушений) представлены в логопедических исследованиях, тогда как описание особенностей слогового оформления слов детьми *второй группы* (с тяжелой степенью проявления нарушений) не встречаются в специальной литературе.

Аналитическое рассмотрение результатов обследования восприятия слов различной слоговой сложности показал сформированность механизмов вероятностного прогнозирования, идентификации, генерализации, сегментного анализа языковых единиц, контроля их правильности у большинства дошкольников *первой группы*, что свидетельствует о частичном функционировании у них (на уровне восприятия) нормативного чувства правила. Неготовность детей *второй группы* к систематизированному опознанию слов, опирающемуся на упреждение, предвосхищение, догадку, указывает на недостаточную сформированность языкового чутья.

**2.** На основе полученных результатов нами выделены дифференциально-диагностические показатели, позволяющие оценивать

степень выраженности речевых и неречевых затруднений, и распределять детей по группам с целью определения адекватных подходов к коррекции.

А) Для детей со средней степенью проявления нарушений:

- *В произнесении лексических единиц*: доступность слов слоговой структуры типа СГС, СГСГ, СГСГС, СГСГСГ, СГСГСГС; сокращения и добавления числа слогов, сокращения стечений согласных звуков, уподобления слогов и звуков, отдельные перестановки слогов и звуков (искажения 45 % слов).
- *В восприятии лексических единиц*: способность к быстрому опознанию лексической единицы, воспринимаемой на слух; возможность установления искажений в квази-составах и соотнесение их с нормативным словом (затруднения вызывают около 10 % лексического материала).
- *В состоянии неречевых процессов*: несформированность отдельных пространственных понятий, парциальная дизориентация в двухмерном и трехмерном пространстве, возможность частичного сохранения предложенной стратегии пространственно организованной деятельности; способность к восприятию и воспроизведению отдельных темпо-ритмических структур (затруднения вызывает 50 % заданий).

Б) Для детей с тяжелой степенью проявления нарушений:

- *В произнесении лексических единиц*: доступность слов структуры типа СГС, СГСГ, СГСГС; комбинации разных типов искажений в рамках одного слова; перестановки слогов и звуков (ориентация на последний фрагмент слова, обратный порядок следования его элементов); персеверации, дробление слова на части, искажение ритмического рисунка слова (смещение ударения); добавление согласного в начало слова, начинающегося с гласного; постоянная замена начала слова типа СГ на ГС с одновременным упрощением

его структуры; аморфность звуко-слогового контура слова (разные варианты искажения одного и того же слова); невозможность правильного воспроизведения слова при сопряженном проговаривании; распад структуры слова при многократном его произнесении (искажения 80 % слов).

- *В восприятии лексических единиц:* многочисленные ошибки опознания лексических единиц, полная неспособность к узнаванию сложных по структуре слов; отсутствие ощущений искажений в квази-слогах, трудности соотнесения квази-слов с их нормативными эквивалентами; резкое ограничение возможностей прогнозирования и линейного сегментного анализа (обратная или фрагментарная стратегии анализа) (затруднения вызывают 90 % лексического материала).
- *В состоянии неречевых процессов:* выраженная несформированность пространственных представлений, дизориентация во всех направлениях пространства; аритмичность, хаотичность, бесцельность производимых движений и их серий; невозможность удержания последовательности серийных действий и стратегии пространственно ориентированной деятельности, распад последовательности движений; неспособность к воспроизведению темпо-ритмических моделей любой степени сложности (затруднения вызывают 85 % заданий).

3. Результаты обследования неречевых процессов у детей с общим недоразвитием речи позволяют говорить о дизонтогенетическом состоянии способности к ритмической и пространственной организации движений и действий, к серийно-последовательной обработке информации, что патологически сказывается на восприятии и проговаривании слов различной слоговой структуры. Выявленные у дошкольников с нарушениями речевого развития трудности сигнализируют о *дисфункции механизма линейного, посегментного, правонаправленного анализа информации* разного уровня.

Результаты экспериментального исследования позволяют говорить о детерминированности дисфункционального состояния возможностей восприятия и произношения слов различной слоговой структуры недостаточностью оптико-пространственной ориентации, ритмической организации движений, способности к серийно-последовательной обработке информации. Несформированность указанных неречевых процессов объясняет феномен стойкости и выраженности искажений слогового состава лексических единиц.

Результаты экспериментальной работы позволяют определить изученные неречевые процессы как *базовые предпосылки* становления слоговой структуры слова, недостаточность которых проецируется как на произнесение, так и на восприятие лексических единиц.

**4.** Эффект затруднений проговаривания слов, восприятия и опознания незавершенных слов и квази-слов, выявленные у дошкольников экспериментальной группы, детерминирован рядом факторов, соотносящихся с недостаточным функционированием соответствующих механизмов.

- Нарушение функционирования механизма *упреждающего синтеза* в проговаривании приводит к различным трансформациям структурной организации слова, отсутствию конкретности его звуко-слогового облика, контаминациям; недостаточность механизма *вероятностного прогнозирования* в восприятии слов, проявляется в невозможности быстрого опознания лексических единиц, узнавания сложных по структуре слов, восстановления неоконченных слов и преобразования квази-слов в нормативные.
- Дисфункция механизмов *идентификации* и *генерализации*, что приводит к нечеткости, диффузности сенсорных эталонов, деавтоматизации процесса восприятия и отрицательно сказывается на формировании перцептивно-моторных связей.
- Несформированность механизма *посегментного правонаправленного (прогрессивного) анализа* определяет трудности воплощения

адекватной модели восприятия линейной последовательности слова и синтеза его элементов при проговаривании (фрагментарность, инверсность или хаотичность анализа и синтеза). Рассматриваемое положение основано на результатах а) вспомогательного (шепотного) проговаривания детьми опознаваемого слова, когда внутреннеречевой анализ их структуры выносится вовне, при этом выявляется обратный порядок следования элементов и др.; б) неадекватного опознания слова, когда собственный вариант ребенка имеет общий фрагмент с воспринимаемым квази-словом; в) инверсного воспроизведения структуры слова, с ориентацией на срединный или конечный фрагменты.

- Несформированность механизма контроля языковой правильности идентифицируемой лексической единицы проявляется в невозможности оценки правильности / неправильности искаженно произносимых ребенком слов, предъявляемых квази-слов и слов с дисритмией.

**5.** Сравнительный анализ экспериментальных данных первой и второй серий, отражающих состояние восприятия и произнесения слов различной слоговой структуры, выявил соотнесенность затруднений и степени их выраженности в указанных процессах. Это позволяет говорить о наличии взаимообусловленности расстройств восприятия и проговаривания слов и свидетельствует о *системном* характере имеющихся нарушений слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи.

**6.** Выявленные особенности, стойкость, выраженность и низкая динамика преодоления имеющихся дефектов позволяют выделить детей с тяжелой степенью проявления нарушений в *группу риска* по возможностям их подготовки к школьному обучению и говорить о необходимости создания специальной методики коррекции неречевого и речевого развития младших дошкольников с общим недоразвитием речи.

## ГЛАВА 4. ФОРМИРОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА И ПРЕДПОСЫЛОК ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

При разработке основных направлений коррекционного обучения мы основывались на результатах констатирующего эксперимента, учитывали полученные данные об особенностях восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова, развития оптико-пространственной ориентации, возможностей динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации у детей с разными степенями проявления трудностей.

Содержание коррекционного обучения в каждом из предлагаемых направлений определялось рядом исходных положений.

1. Анализ литературы в области лингвистики и психолингвистики указывает на тесную взаимосвязь процессов восприятия и проговаривания структуры лексических единиц, что свидетельствует об их сложной интермодальной сущности. Адекватность восприятия определяется возможностью ориентировки в сложном внутреннем пространстве языковой единицы, в системе взаимоотношений ее компонентов. Проговаривание слова является процессом последовательного развертывания линейной структуры во времени и пространстве. При восприятии и проговаривании вербальная конструкция облекается в ритмические формы, стремится к произносительному удобству и подчинена в своем существовании законам эвфонии. Литературные данные, материалы нашего исследования свидетельствуют о том, что процессы восприятия и произнесения слов различного структурного наполнения выступают как полярные проявления одной лингвистической способности. Рассматриваемое положение является определяющим для включения в

коррекционную работу направлений по развитию и совершенствованию не только способности к проговариванию, но и к восприятию лексических единиц различной структурной сложности.

2. Анализ литературы различных областей научного знания (психолингвистики, психофизиологии, психологии), экспериментальные материалы показывают, что закон опережающего отражения действительности, выдвинутый П.К. Анохиным в качестве общего принципа существования материального мира, является специфической характеристикой для процессов восприятия и порождения речи. Проявлением указанной закономерности в восприятии выступает механизм *вероятностного прогнозирования*, а в проговаривании - механизм *упреждающего синтеза*, суть которых заключается в опознании целой структуры и предвидении последующего ее элемента. При этом, функционирование указанных механизмов определяет возможность *посегментного одностороннего правонаправленного анализа* (и последующего синтеза) воспринимаемой и произносимой структуры. При разработке содержания коррекционных направлений особая роль отводится учету значимости функционирования указанных механизмов для восприятия и проговаривания слов различной слоговой структуры.
  
3. Теоретические и экспериментальные данные в области исследования онтогенеза речевого развития свидетельствуют о том, что для нормативного восприятия и проговаривания структуры лексических единиц необходимо наличие определенного уровня сформированности ряда неречевых процессов, а именно, оптико-пространственной ориентации, сложных параметров движений и действий (динамического и ритмического), а также возможностей построения двигательных серий. Дефицитарность указанных процессов

патологическим образом проецируется на функционирование механизмов вероятностного прогнозирования, упреждающего синтеза, посегментного анализа языковых единиц, что сказывается на восприятии и произнесении слов различной структуры. Результаты констатирующего эксперимента явились определяющей предпосылкой для включения в содержание коррекционной работы по формированию слоговой структуры слова у младших дошкольников с общим недоразвитием речи направления, посвященного развитию и совершенствованию оптико-пространственной ориентации возможностей динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации.

4. Нейропсихологические, психологические, физиологические характеристики оптико-пространственной ориентации, возможностей динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации, экспериментальные данные позволяют оценить значимость указанных процессов для развития слоговой структуры слова и определить их как *базовые предпосылки* ее становления. Определяющим принципом построения этапов коррекционного воздействия явился учет обязательного опережающего формирования базовых предпосылок с их последующим параллельным совершенствованием в процессе работы над восприятием и воспроизведением слов различной слоговой структуры у дошкольников с нарушениями речевого развития.

Определены следующие **принципы** организации логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у младших дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи:

- многоаспектной квалификации дефекта, нацелено на нейропсихологический анализ психических функций и выявление ведущих факторов нарушения (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, А.Р. Лuria, Л.С. Цветкова);
- использования сохранных психических процессов и сохранных анализаторных систем в качестве опоры при обучении (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский), что подразумевает не механическое замещение нарушенного процесса, а его самостоятельное развитие в компенсаторном направлении;
- взаимосвязи развития речи и других психических процессов (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, В.И. Лубовский, А.Р. Лuria, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн), предполагающий формирование языковых обобщений на основе чувственного познания.

#### **4.1 Основные направления и примерное содержание коррекционной работы**

##### **1. Формирование предпосылок становления слоговой структуры слова**

- *Формирование пространственных представлений и оптико-пространственной ориентации*

А) ориентация в собственном теле:

- практическое осознание схемы собственного тела и тела другого субъекта (верхних и нижних частей тела,entralных и дорзальных сторон тела); асимметрии конечностей;
- удержание, изменение, самостоятельное построение двигательных серий;
- обозначение направлений пространства соответствующими верbalными эквивалентами.

Б) ориентация в трехмерном пространстве:

- дифференциация, освоение и вербализация различных направлений окружающего пространства (впереди, позади, далеко, близко, высоко, низко) относительно сторон собственного тела и тела другого субъекта;
- выполнение манипулятивных действий с предметами и последующая их вербализация с учетом характеристик окружающего пространства;
- правильное зрительное отслеживание предметного ряда;
- освоение и вербализация пространственных отношений элементов предмета;
- построение предметной серии по инструкциям («Поставь пирамидку, справа от нее поставь кубик, мячик положи между пирамидкой и кубиком»);

- удержание и изменение порядка в серии предметов по инструкциям («Продолжи ряд предметов: мячик, кубик, пирамидка, мячик, кубик, пирамидка...», «Измени ряд предметов: кубик, мячик, пирамидка, кубик, мячик, пирамидка...»);
- построение, удержание, изменение серий манипулятивных действий по инструкциям, содержащих пространственные характеристики («Возьми мячик, положи рядом с пирамидкой, отдай Свете»).

В) ориентация в двухмерном пространстве:

- освоение, дифференциация и вербализация направлений (вверху, внизу) картинающего ряда, расположенного вертикально;
- освоение, дифференциация и вербализация различных направлений картинающего ряда, расположенного горизонтально (далеко, близко, впереди, позади, рядом, около, между, на, под);
- правильное зрительное отслеживание порядка элементов предметного ряда (вертикального и горизонтального);
- освоение и вербализация пространственных отношений элементов плоскостного предмета («Кружок находится сверху квадрата»);
- построение, удержание, изменение серий, состоящих из плоскостных предметов.

Содержание коррекционной работы по формированию *сомато-пространственной ориентации*:

- рассматривание и вербальное обозначение разных сторон и парных частей своего тела и другого субъекта (верхняя, нижняя, передняя, задняя, левая, правая);

- соотнесение сторон своего (и чужого) тела с предметами одежды (впереди – пуговицы, молния, цветок на платье; позади – карманы, капюшон и т.д.);
- примеривание предметов одежды с учетом асимметрии левых и правых сторон своего (и чужого) тела (варежки, перчатки, ботинки, брюки, колготки и т.д.);
- символическое знаковое обозначение разных сторон своего (и чужого) тела, парных конечностей (ношение значков на левой / правой сторонах груди, браслетов, часов – на левой / правой руках и т.д.)
- копирование соматоположений и их последующая вербализация («Левая рука - вперед; правая нога - назад»);
- пространственная организация соматоположений объекта (по инструкции) по инструкции с последующей вербализацией («Подними руку Буратино вверх, а ногу отведи назад»);
- выполнение действий в соответствующих направлениях относительно сторон своего и чужого тела (встать или поставить игрушку впереди, позади, далеко, близко, справа, слева) и их последующая вербализация;
- освоение пространственных отношений между предметами и собственным телом / телом другого субъекта и их вербализация («Кукла позади меня, мишкa впереди меня», «Кубик позади Светы, Чебурашка впереди Светы»);
- определение степени удаленности предмета от собственного тела / тела другого субъекта («Мишкa сидит далеко от меня», «Мишкa сидит близко от Светы»);
- определение своего положения относительно двух объектов (выполнение инструкции, содержащей пространственные характеристики: «Встань впереди куклы, но позади Незнайки»);

- называние собственного местонахождения относительно одного (двух, нескольких) предметов или другого человека («Я стою впереди мишки», «Я стою позади куклы», «Я стою впереди мишки и позади куклы»).

Содержание коррекционной работы по формированию *ориентации в трехмерном пространстве*:

- определение расстояния между предметами путем подбора «дорожек» разной длины («Собачка далеко от домика, нужна длинная дорожка», «Матрешка близко от домика, ей нужна короткая дорожка»);
- нахождение предмета в ряду других по заданным пространственным ориентирам («Эта игрушка стоит впереди куклы», «Эта игрушка стоит впереди куклы, но позади мишки»);
- описание пространственных координат предмета («Чебурашка стоит впереди куклы», «Чебурашка стоит впереди куклы и позади мишки»);
- построение предметного ряда с учетом пространственных характеристик предметов («Поставь кубик близко к пирамидке; лошадку поставь между кубиком и пирамидкой; елочку поставь после лошадки»);
- манипулирование предметами с целью изменения их пространственных положений в соответствии с одноступенчатой и двухступенчатой инструкциями («Поставь елочку позади домика», «Поставь елочку позади домика, а машинку впереди домика»);
- вербализация выполненных действий;
- манипулирование элементами предмета в соответствии с заданными пространственными ориентирами («Положи шарик на кубик; положи красный кирпичик внизу, а синий сверху»);

- вербализация выполненных действий;
- составление последовательностей из бус с чередованием и без чередования количества и состава структурных элементов (две синих бусины, одна зеленая, две синих...);
- построение «дорожек», «башен», «мостов» и др. из кубиков с чередованием и без чередования количества и состава структурных элементов («дорожки» - только из красных кубиков; «дорожки» с чередованием двух цветов: красный кубик – синий кубик; «дорожки» с чередованием разных форм: два кубика – один шарик и т.д.); последующее речевое опосредование выполненных действий;
- создание конструктивной композиции путем выполнения инструкций, содержащих пространственные характеристики («Возьмите большой красный кубик, сверху положите синий кирпичик, рядом с кубиком поставьте в ряд три зеленых шарика» и т. д.); последующее речевое опосредование выполненных действий.

*Содержание коррекционной работы по формированию ориентации в двухмерном пространстве:*

- определение расстояния между изображенными предметами путем подбора «дорожек» разной длины («Этот зайчик далеко от елочки, нужна длинная дорожка. Эта белочка близко от елочки нужна короткая дорожка»);
- расположение плоскостных предметов с учетом заданных пространственных характеристик (высоко, низко, далеко, близко, впереди, позади);
- расположение серии плоскостных предметов с учетом их заданной последовательности (мяч, пирамида, машинка; мяч, пирамида...);

- изменение последовательности плоскостных предметов по слуховым следам (Исходный ряд: мяч, пирамида, машинка. Изменить: пирамида, мяч, машинка).
- выкладывание вертикальных и горизонтальных «дорожек», состоящих из чередования разных цветов мозаики (синий, красный, синий...);
- выкладывание вертикальных и горизонтальных «дорожек», состоящих из геометрических фигур с чередованием и без чередования количества и состава структурных элементов (треугольник, треугольник, круг, треугольник, треугольник, круг...);
- речевое опосредование пространственных ориентиров во всех видах выполняемых действий;
- построение последовательности из фигур с учетом величины (с возрастанием, убыванием, чередованием);
- изображение графического ряда из одинаковых и разных элементов (по цвету, форме, величине);
- вербализация пространственных характеристик плоскостного предмета, расположенного в вертикальном или горизонтальном рядах («Треугольник нарисован сверху от круга и снизу от квадрата»);
- обозначение пространственных отношений элементов плоскостного предмета соответствующими вербальными эквивалентами.

Содержание работы по формированию *отслеживания взором и последовательных движений рук* (на примере предметного или картинного ряда):

- самостоятельное построение вертикального или горизонтального рядов из картинок (сверху вниз, слева направо);

- воспроизведение и построение последовательности из предметов по зрительным или слуховым следам («Посмотри, запомни, назови», «Посмотри, запомни, выложи также», «Послушай, запомни, выложи также»);
  - называние и показ предмета по предъявляемому порядковому номеру (назови и покажи вторую игрушку, третью игрушку и т.д.);
  - перестройка предметной последовательности по показу (Исходный ряд: дом, елочка, грибок. Инструкция: «Измени так, как я покажу». Логопед осуществляет показ: елочка, грибок, дом);
  - перестройка предметной последовательности по инструкции (Исходный ряд: дом, елочка, грибок. Инструкция: «Измени так, как я скажу: елочка, дом, грибок»).
- Развитие моторных функций, пространственной организации и сложных параметров серийных движений и действий (практика позы, динамических, темпоральных и других характеристик движения):
- воспроизведение и удержание заданной позы органов артикуляции, пальцев рук;
  - воспроизведение заданной последовательности артикуляторных (чередование артикуляторных упражнений – «улыбка - трубочка»), тонких (последовательное разжимание пальцев рук), общих (чередование упражнений – руки на пояс - руки вверх), графических (/ 0 / 0 /) движений;
  - речевое опосредование последовательности выполненных движений;

- изменение порядка следования структурных элементов, количества и расположения акцентных частей в заданной последовательности;
- анализ заданной двигательной последовательности по количеству составляющих элементов, по наличию и расположению акцентных частей;
- различие и воспроизведение темпа, ритма на основе тактильно-кинестетических, зрительных, слуховых ощущений;
- характеристика темпа, ритма;
- воспроизведение последовательности одинаковых (разных) действий в заданном темпе, (ритме);
- изменение темпа, ритма артикуляционных, мелких и общих движений.

Содержание коррекционной работы *по развитию отдельных компонентов моторного праксиса пальцев рук*:

- пальцы рук сжаты в кулак, вытянуть вперед второй и третий пальцы правой (левой) руки;
- пальцы рук сжаты в кулак, вытянуть вперед первый и пятый пальцы правой (левой) руки;
- сложить пальцы правой (левой) руки в кольцо;
- сложить кольцо из большого и указательного пальцев (из большого и третьего пальцев и т.д.), остальные при этом вытянуты;
- положить второй палец на третий и наоборот;
- ладони лежат на столе, указательные пальцы подняты вверх.

*Содержание работы по совершенствованию статической и динамической координации артикуляторных движений и движений пальцев рук:*

- выполнение артикуляционного упражнения совместно с последовательными движениями пальцев рук (губы удерживают артикуляционную позу, пальцы рук под счёт передвигаются по фишкам);
- выполнение артикуляционного упражнения совместно с имитационными движениями рук /синхронными и асинхронными, однонаправленными и разнонаправленными/;
- выполнение серий артикуляционных упражнений совместно с чередующимися движениями пальцев рук (поочередное сгибание и разгибание пальцев, пересчет пальцев и т.д.).

*Содержание работы по совершенствованию статической и динамической координации движений пальцев рук:*

- поочередное единичное прикосновение большим пальцем к указательному пальцу, среднему, безымянному, мизинцу в умеренном, медленном, быстром темпах (правой рукой, левой рукой, одновременно двумя руками);
- выполнение по два (по три, по четыре и т.д.) поочередных прикосновений большого пальца к указательному, среднему, безымянному, мизинцу в умеренном, медленном, быстром темпах (правой рукой, левой рукой, одновременной двумя руками);
- чередование поочередных прикосновений (два прикосновения большого пальца к указательному, одно прикосновение большого пальца к среднему, два прикосновения большого пальца к безымянному, одно прикосновение большого пальца к мизинцу)

выполняется правой рукой, левой рукой, двумя руками одновременно в разных темпах;

- поочередное прикасывание большого пальца к другим пальцам с пропуском одного из них;
- поочередное прикасывание пальцев правой руки к пальцам левой руки в умеренном, медленном, быстром темпах;
- выполнение по два (по три, по четыре и т.д.) поочередных прикасываний пальцев правой руки к пальцам левой руки в умеренном, медленном, быстром темпах;
- выполнение прикасываний пальцев правой руки к пальцам левой руки с чередованием похлопываний (по два, по одному и т.д.) в умеренном, быстром, медленном темпах;
- поочередное прикасывание пальцев рук к столу – «игра на рояле» - в направлениях слева направо, справа налево (правой руки, левой руки), во встречных направлениях (двух рук одновременно);
- поочередное сгибание и разгибание пальцев правой (левой) руки, двух рук одновременно;
- выполнение статичных артикуляционных упражнений с совместными синхронными и асинхронными движениями правой (левой) руки, двух рук одновременно в умеренном, быстром, медленном темпах.

*Содержание коррекционной работы по совершенствованию статических, динамических и темпо-ритмических характеристик общих движений и действий:*

- зрительное восприятие модели представленного движения, определение темпа (количества) выполняемых движений;
- воспроизведение заданного темпа и количества движений;
- слуховое восприятие модели представленной серии движений;

- выполнение серии движений в заданном темпе;
- тактильное восприятие, определение и воспроизведение темпа, заданного посредством ударов;
- количественный анализ структурных элементов заданного ритмического рисунка (сколько хлопков, ударов и т.д.);
- качественная оценка структурных элементов заданного ритмического рисунка (чем отличались звуки друг от друга, сколько сильных ударов, сколько – слабых, сколько длинных звуков, сколько – коротких);
- воспроизведение заданного ритмического рисунка посредством выкладывания последовательности из предметных символов;
- качественный анализ выполнения движений другим человеком.

## **2. Формирование слоговой структуры слова**

(на основе развития механизмов упреждающего синтеза, вероятностного прогнозирования, посегментного анализа и выведения на внутреннее проговаривание, механизмов идентификации и генерализации, контроля языковой правильности при восприятии, воспроизведении и проговаривании лексических единиц).

○ *Развитие восприятия лексических единиц*

А) восприятие и воспроизведение изолированных гласных звуков, слогов, слов:

- различение и последующее воспроизведение языковой единицы с соответствующей силой голоса;
- различение и последующее воспроизведение языковой единицы с различной длиной звучания.

Б) восприятие и воспроизведение последовательностей звуков, слогов, слов:

- различение и последующее воспроизведение заданного количества языковых элементов и порядка их следования;
  - различение и последующее воспроизведение серий языковых единиц с соответствующей силой голоса;
  - различение и последующее воспроизведение серий языковых единиц в заданном темпе;
  - различение и последующее воспроизведение ритмических моделей языковых единиц (с учетом паузирования); различение и последующее воспроизведение ритмических моделей языковых единиц (с учетом акцентуации);
  - определение наличия и отсутствия ритмического и структурного искажения в словах с последующим называнием нормативно оформленных слов;
  - прогнозирование финальных, инициальных, медиальных частей слова с последующим проговариванием.
- Развитие возможностей произношения лексических единиц различной слоговой сложности:
- проговаривание (отраженное, сопряженное, замедленное) слов с разным количеством и порядком следования его структурных элементов (СГСГ, СГСГС, СГСГСГ, СГСГСГС, ССГС, СГСС, ССГСГ, ССГСГС);
  - анализ слова: выделение его структурных элементов с опорой на двигательное, кинестетическое подкрепление (хлопки, отстукивание, удары в бубен и т.д.); примерные структурные типы: СГСГ, СГССГ, СГСГС, СГСГСГ, СГСГСГС;
  - формирование обобщений структурного характера и развитие категоризации (на уровне анализа и дифференциации коротких и длинных слов);
  - слоговые трансформации лексических единиц.

Содержание работы по различению *силы и длины* звучания (на примере работы с изолированным звуком):

- произнесение звука перед зеркалом, определение, уклада губ при его произнесении, сравнение положения своих губ и губ соседа;
- произнесение звука без зеркала, уточнение уклада губ;
- определение звука по беззвучной артикуляции логопеда;
- определение длительности звучания гласного звука (поднимание соответствующего флагжка - длинного или короткого);
- воспроизведение гласного с соответствующей длительностью звучания: а) по подражанию, б) на основе соотнесения со зрительно предъявляемым символом (длинный - короткий флагжки);
- определение силы звука (громко, тихо, шепотом);
- определение силы звука (громкого или тихого) путем поднятия соответствующего символа (большой или маленькой звездочки);
- воспроизведение звуков различной громкости (посредством голоса, хлопка, музыкального инструмента): а) по подражанию, б) на основании поднятого логопедом символа;
- определение силы и длительности звука на основе соотнесения с соответствующими символами;
- произношение гласных звуков различной силы и длительности а) по подражанию б) на основе соотнесения с символами.

Содержание работы по *восприятию, воспроизведению, самостоятельному проговариванию и анализу* последовательностей звуков, слов (на примере последовательностей гласных звуков):

- определение количества коротких звуковых (у-у-у) сигналов и выкладывание соответствующего количества символов (кружков, квадратиков и т.д.);

- определение количества длинных звуковых сигналов и выкладывание соответствующего количества символов;
- воспроизведение количества коротких звуковых сигналов (а-а-а) на основании а) заданного количества символов, б) невербальных звуковых сигналов;
- воспроизведение определенного количества длинных звуковых сигналов на основе а) заданного количества символов, б) невербальных звуковых сигналов;
- анализ и воспроизведение последовательности, состоящей из разных по силе или длительности звуков, (посредством хлопков, музыкальных инструментов, нанизывания бус, выкладывания символов - высокая елочка, низкая елочка, высокая елочка и т.д.);
- определение и последующее воспроизведение темпа звуковой серии;
- восприятие и последующее воспроизведение последовательностей звуков, содержащих паузы: а) серии одинаковых звуков (и...и-и), б) серии разных звуков (а...и-и);
- воспроизведение серий одинаковых (разных) звуков с акцентуацией ударной части на основе а) восприятия на слух, б) анализа схемы ритмического рисунка данной последовательности;
- воспроизведение серий одинаковых (разных) звуков совместно с движениями (хлопками, ударами по музыкальным инструментам и т.д.) на основе а) восприятия на слух, б) зрительного восприятия схемы данной последовательности;
- самостоятельное создание схемы ритмического рисунка последовательности звуков на основе восприятия на слух.

(Проведение работы на материале слогов и слов осуществляется по такой же схеме).

Содержание работы по *формированию обобщений структурного характера и развития категоризации* (на материале слогов и дифференциации структур слова):

- подбор слов (с опорой на предметные картинки) к символическому изображению длинного или короткого слова (длинный или короткий флагки и т.д.);
- подбор символического изображения к словам разной длины (с опорой на предметные картинки): а) один символ, несколько предметных картинок, б) одна предметная картинка, несколько вариантов символов;
- придумывание слов в соответствии с предлагаемым символом;
- дифференциация слов по длине (на основе набора предметных картинок и символов, обозначающих длину слова).

Содержание работы по развитию возможностей *идентификации и прогнозирования*:

- определение наличия или отсутствие ритмического искажения в слове, воспринимаемом на слух;
- определение наличия или отсутствия структурного искажения в слове, воспринимаемом на слух (перестановки слогов, звуков; пропуски слогов, звуков; добавления лишних слогов, звуков);
- угадывание нормативного слова, содержащегося в квази-слове, воспринимаемом на слух («маталок» - молоток; «велописет» - велосипед; и т.д.);
- прогнозирование финального элемента слова (с опорой на предметные картинки и без опоры): а) фрагмента, состоящего из двух слогов (лопа...; само...); б) фрагмента, состоящего из одного слога (ло..; са..);
- прогнозирование инициального элемента слова (с опорой на предметные картинки и без опоры): а) во фрагментах, состоящих из трех слогов (...лосипед, ...ратино); б) во фрагментах, состоящих из

двух слогов (...бака, ...мокат); в) во фрагментах, состоящих из одного слога (...дор, ...лет,...ка);

- прогнозирование медиального элемента слова (с опорой на предметные картинки);
- прогнозирование инициального и финального элементов слова (с опорой на предметные картинки) а) во фрагментах, состоящих из двух слогов (...рати..., ...ласи...) б) во фрагментах, состоящих из одного слога.

*Содержание работы по развитию возможностей слогового трансформирования:*

- замена конечного слога в словах с одинаковой инициальной частью с опорой на предметные картинки (**само..вар**, **само..лет**, **само..кат**);
- замена начального слога в словах с одинаковой финальной частью с опорой на предметные картинки (**цве..ток**, **лис..ток**, **моло..ток**);
- замена срединного слога в словах с одинаковыми инициальными и финальными частями с опорой на предметные картинки (**ба..ра..ны** – **ба..то..ны** – **ба..на..ны**);
- синтез двух слов с опорой на предметные картинки (вол + осы);
- перестановка слогов местами с опорой на предметные картинки (дыра - рады);
- вычленение из слова усложненной слоговой структуры слова простой слоговой структуры (**молоток**, **колобок**, **рыбак**).

#### **4.2 Описание результатов обучающего эксперимента**

Обучающий эксперимент проводился на основе предложенных направлений коррекционной работы по формированию слоговой структуры слова и базовых предпосылок ее развития.

В эксперименте приняли участие 32 дошкольника пятого года жизни, имеющие второй уровень речевого развития (согласно классификации, предложенной Р.Е. Левиной).

Экспериментальная работа осуществлялась на базе ДОУ № 1565 г. Москвы в течение одного учебного года, после чего был проведен контрольный срез по сериям заданий, предлагавшимся детям в рамках констатирующего эксперимента в начале учебного года. Анализ полученных данных проводился по выделенным ранее критериям.

Анализ результатов опытного обучения показал положительную динамику восприятия и воспроизведения структуры лексических единиц, оптико-пространственной ориентации, возможностей динамической и ритмической организации движений и действий, серийно-последовательной обработки информации у всех дошкольников.

Анализ результатов обследования возможностей произношения слов различной слоговой сложности показал, что дошкольники со средней степенью проявления нарушений (около 70%) произносят без искажений 90% всех предъявляемых слов. При сопряженном проговаривании 100% лексических единиц воспроизводятся без искажений их слоговой структуры. Использование слов различной слоговой структуры в составе минимального контекста характеризуется отсутствием риверсий порядка слов.

Дошкольники с тяжелой степенью проявления нарушений (30%) демонстрируют правильное проговаривание всех слов, не содержащих стечений согласных звуков, и 60% слов со стечениями согласных звуков (структуры типа ССГС, СГСС, СГССГ, СГССГС и др.). У 1/3 детей группы

сохраняются трудности при произношении слов усложненной слоговой структуры (велосипедист, экскурсовод, милиционер).

Отмечается преодоление таких трудностей как скандированное произнесение слова, изменения его ритмического рисунка, инверсное проговаривания элементов слова, распада и диффузность его звуко-слогового облика.

Анализ результатов обследования процессов восприятия показал, что дети *первой группы* не имеют ошибок опознания нормативной и искаженной структуры слова (как с опорой на предметные картинки, так и без нее), прогнозирования окончаний в словах и квази-словах.

Дошкольникам *второй группы* (30%) доступно опознание и прогнозирование окончаний 50-60 % предъявленных стимулов. 10 % детей испытывали затруднения в опознании: а) при отсутствии зрительной опоры, б) при наличии общих фрагментов опознаваемых слов (в ситуации выбора). Часть детей указанной группы использовали шепотное проговаривание в качестве опоры при опознании, однако, у них не выявлено инверсного и фрагментарного анализа, а также хаотичного персевераторного повторения слов.

Обследование состояния базовых предпосылок становления слоговой структуры слова показало, что 70% детей справляются со всеми предложенными заданиями: способны ориентировались во всех направлениях трехмерного и двухмерного пространства (исключение составляют право-левые отношения); удерживать предложенную последовательность действий и сохранять стратегию пространственно организованной деятельности; адекватно воспроизводить темпо-ритмические структуры различной степени сложности.

Дошкольники *второй группы* также продемонстрировали значительное продвижение: отмечается преодоление риверсий при построении предметного ряда и пропусков его структурных элементов, зеркальности при копировании, распада действий при воспроизведении

темпо-ритмических моделей, отсутствие хаотичности и бесцельности движений. Трудности проявляются при организации серийной деятельности и выражаются в нарушении последовательности движений и стратегии пространственно организованной деятельности; в упрощении программы, в воспроизведении темпо-ритмических моделей усложненной структуры.

Для оценки эффективности предлагаемых направлений коррекционного обучения нами осуществлено обследование детей, не принявших участие в опытном обучении, но обучавшихся в течение одного года по традиционным методикам, использующимся в логопедических группах для детей с общим недоразвитием речи. *Контрольную группу* составили 18 дошкольников пятого года жизни с общим недоразвитием речи 2 уровня.

Анализ результатов обследования детей *контрольной группы* свидетельствует о наличии низких показателей по всем направлениям обследования и, соответственно, о менее выраженной динамике речевого и неречевого характера по сравнению с детьми, прошедшими опытное обучение.

Анализ результатов обследования состояния слоговой структуры слова показал, что ни один ребенок *контрольной группы* не воспроизвел без искажений все предложенные слова.

13 человек искажают структуру 65% многосложных слов со стечениями согласных звуков, 5 человек – 70% лексических единиц (как со стечениями, так и без стечений согласных звуков). Использование слов в составе словосочетаний и предложений характеризуется наличием риверсий порядка слов, искажений структуры лексических единиц, аграмматизмом.

У всех детей обнаружены персеверации, скандирования и другие изменения ритмического рисунка слова. Кроме того, выявлены уподобления начала слова определенной структуре, инверсное проговаривание элементов слова, распад и диффузность его звуко-слогового облика.

Результаты обследования процессов восприятия

свидетельствуют о наличии ошибок разной степени выраженности в опознании и прогнозировании слов и квази-слов, определении наличия / отсутствия структурного или ритмического искажения у всех детей группы. Кроме того, обнаружены хаотичность, фрагментарность, инверсность стратегии анализа воспринимаемого слова.

Обследование состояния предпосылок становления слоговой структуры слова показало, что незначительная часть детей (три человека) успешно справляются со всеми предложенными заданиями.

Затруднения детей проявляются при определении пространственных отношений между предметами (и элементами аппликативных фигур) и выражаются в несформированности понятий «далеко-близко», «высоко-низко», «справа-слева». У детей обнаружено наличие риверсий при построении предметного ряда и изображении графических символов, зеркальное копирование, хаотичность, аритмичность движений, распад начатых действий. Все дошкольники *контрольной группы* испытывают затруднения различной степени выраженности при организации серийной деятельности (удержании предложенной последовательности действий и стратегии пространственно организованной деятельности, воспроизведении темпо-ритмических моделей различной степени сложности).

Таким образом, около 70% детей *контрольной группы* – показали частичную положительную динамику по сравнению с результатами обследования в начале учебного года. Остальные дошкольники (около 30%) имеют низкие динамические показатели.

Сравнительный анализ показателей уровня сформированности слоговой структуры слова и базовых предпосылок ее становления у детей контрольной и экспериментальной групп свидетельствует об эффективности предлагаемых направлений работы и позволяют говорить о необходимости их использования в коррекционной практике с детьми пятого года жизни, имеющими общее недоразвитие речи (см. приложение 2, табл. 2, 3, рис. 1).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В последнее десятилетие значительно возрос интерес специалистов различных областей психологии, специальной педагогики, медицины к раннему развитию детей, к предупреждению возможных трудностей и ранней коррекции существующих нарушений.

Преодоление искажений слогового состава слова у детей с недоразвитием речи является одной из приоритетных задач коррекционного обучения в условиях специального дошкольного учреждения.

Обращение к теме исследования обусловлено неразработанностью в специальной педагогике таких вопросов, как характеристика процесса восприятия слова в единстве его структурных составляющих, слогового оформления слова, а также состояние неречевых процессов, значимых для его становления, у детей пятого года жизни с недоразвитием речи.

Настоящее исследование было направлено на выявление и изучение предпосылок, значимых для становления слоговой структуры слова, особенностей восприятия и произнесения лексических единиц детьми указанной категории.

Анализ данных литературы различных областей научного знания позволил определить следующие неречевые процессы как значимые для становления слоговой структуры слова: оптико-пространственная ориентация, возможности динамической и ритмической организации движений и действий, способность к серийно-последовательной обработке информации.

Итоговый анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у детей пятого года жизни с общим недоразвитием речи выявляется разная степень выраженности нарушений слоговой структуры слова и неречевых процессов, значимых для ее формирования, что определило необходимость разработки основных направлений по их коррекции и совершенствованию.

Результаты опытного обучения детей с недоразвитием речи и сравнения с показателями контрольной группы свидетельствуют о более высокой динамике у них развития слоговой структурой слова, оптико-пространственной ориентации, возможностей темпо-ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации.

Выводы по проведенному исследованию таковы:

1. Разработана модель изучения слоговой структуры слова и базовых предпосылок ее формирования, включающая обследование: 1) произношения слов различной слоговой сложности; 2) восприятия лексических единиц; 3) неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова (оптико-пространственной ориентации, динамических и ритмических параметров движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации).
2. По характеру и выраженности недостатков формирования слоговой структуры слова и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи выявлены средняя и тяжелая степени проявления нарушений.
3. Выделены следующие дифференциально-диагностические показатели:
  - A) при средней степени проявления нарушений -
    - сокращения, добавления, пропуски, уподобления, отдельные перестановки слогов и звуков, сокращения стечений согласных звуков; искажения слов многосложного слогового состава (около 45% от общего количества предъявленных слов);
    - затруднения в определении ритмических искажений в словах и отдельные трудности преобразования кази-слов в нормативные (около 10% слов);
    - нестабильность некоторых пространственных ориентировок, недостаточная точность, плавность и координированность

движений, отдельные трудности переключения, наличие замен последовательных движений на одновременные, затруднения в реализации последовательности сложных серий движений и воспроизведения усложненных темпо-ритмических моделей (трудности при выполнении около 50% всех заданий).

Б) при тяжелой степени проявления нарушений -

- комбинации разных видов искажений в рамках одного слова, многочисленность персевераций, скандированное произнесение слова, частичная или полная инверсия, диффузность звуко-слогового контура слова, распад структуры слова при попытках многократного произнесения (искажается до 80% слов);
- инверсный, фрагментарный, хаотичный порядок анализа структурных элементов воспринимаемых лексических единиц, ограниченные возможности их опознания и прогнозирования окончаний (затруднение вызывает 85% слов);
- дезориентация во всех направлениях пространства, аритмичность, хаотичность движений; нереализованность моторной программы, наличие зеркальности при копировании движений и риверсивности при построении предметных рядов; невозможность удержания заданной последовательности серийных движений, хаотичность стратегии пространственно организованной деятельности, недоступность воспроизведения темпо-ритмических моделей любой степени сложности (значительные трудности при выполнении 85% заданий).

4. Установлено, что в основе искажений слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи лежит несформированность следующих психологических механизмов:

- вероятностного прогнозирования, идентификации и генерализации при восприятии и опознании лексических единиц;
  - упреждающего синтеза при проговаривании;
  - линейного посегментного анализа и контроля языковой правильности, как при восприятии, так и проговаривании слов различной слоговой структуры.
5. Результаты экспериментального исследования позволяют сделать заключение о том, что оптико-пространственная ориентация, ритмическая организация движений, способность к серийно-последовательной обработке информации являются *базовыми* предпосылками становления слоговой структуры слова.
6. Разработаны и апробированы основные направления коррекционной работы по развитию восприятия и произношения слов различной слоговой сложности, составной частью которых является поэтапное формирование базовых предпосылок становления слоговой структуры слова.
- Контрольная проверка, показавшая высокую эффективность разработанных направлений коррекционной работы по развитию слоговой структуры слова и предпосылок ее формирования у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития, позволила наметить перспективы продолжения начатого исследования. Актуальной является проблема создания специализированной программы коррекционного обучения детей, имеющих тяжелую степень проявления нарушений.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абасов А.С. Пространство и время, пространственно-временная организация. - Вопросы философии, 1985, №1, С. 71-81.
2. Аванесов Р.А. О слогоразделе и строении слога в русском языке. - Вопросы языкоznания, 1954, кн. 6, С. 8-15.
3. Аванесов Р.А. Фонетика современного русского литературного языка. - М.: Изд-во Московского Ун-та, 1956, 240 с.
4. Айрапетьян Э.Ш. К вопросу о функциональной структуре пространственного анализа. - В кн.: Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений, М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961, С. 15-21.
5. Ананьев Б.Г. Новое учение о восприятии пространства. - Вопросы психологии, 1960, №1, С. 15-28.
6. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. - М.: Просвещение, 1964, 304 с.
7. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. - М.: Просвещение, 1968, 229 с.
8. Арама Б.Е., Шахнарович А.М. Интонация и модальность. - М.: Институт языкоznания РАН, 1997, 110 с.
9. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. - М.: Просвещение, 1968, 445 с.
10. Асмус В.Ф. Античные мыслители об искусстве. - М.: Изд-во Московского Ун-та, 1993, 258 с.
11. Ахундов М.Д. Концепции пространства и времени: истоки, эволюция, перспективы. - М.: Наука, 1982, 222 с.
12. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. - М.: Изд-во МГУ им М.В. Ломоносова, 1989, 180 с.

13. Бабина Г.В., Анищенкова Т.С Нарушения слоговой структуры слова у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи и их влияние на овладение грамотой. – В сб.: Научные труды МПГУ им. В.И. Ленина. – М.: Прометей, 1997, С. 192-202.
14. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). – М.: Педагогика, 1977, 256 с.
15. Бернштейн Н.А. Проблема взаимодействия локализации и координации. – М.: Медгиз, 1935, Т. 38, №6, 58 с.
16. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М.: Медгиз, 1947, 425 с.
17. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активности. – М.: Наука, 1990, 495 с.
18. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологической активности. – М.: Наука, 1966, 489 с.
19. Белякова Л.И., Гаркуша Ю.Ф., Усанова О.Н., Фигередо Э.Л. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормальной речью. – В сб.: Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с нарушениями речи: Межвузовский сборник научных трудов. – М.: Прометей, 1991, С. 74 - 89
20. Бехтерев В.М. Теория образования наших представлений о пространстве. - СП-б.: МиМ, 1994, 19 с.
21. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Изд-во АПН СССР, 1963, Т. 1, 387 с.
22. Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. – М.: Просвещение, 1977, 175 с.
23. Бондарко Л.В. Модель восприятия речи человека. Исследования речи. – Новосибирск, 1968, 256 с.

24. Бот О. Формирование тонких движений пальцев рук у детей с ОНР. - Дефектология. – М., 1983, №3, С. 56-60.
25. Брик О.М. Звуковые повторы: анализ звуковой структуры стиха. – В кн.: Русская словесность. – М.: Академия, 1997, С. 117-120.
26. Бушурова В.В. О первоначальном формировании функциональной асимметрии рук в связи с дифференцировкой направлений пространства. – М.: Известия АПН РСФСР, 1956, Вып. 86, С. 37-46.
27. Бюхер К. Работа и ритм. – М.: Наука, 1923, 198 с.
28. Венгер Л.А. О способах зрительного восприятия формы предметов в раннем и дошкольном детстве. – В кн.: Развитие познавательной деятельности и волевых процессов у дошкольников. – М.: Просвещение, 1965, С. 81-160.
29. Венгер Л.А. Развитие восприятия и сенсорное воспитание в дошкольном возрасте. - Автореферат дисс. кан. пед. наук. – М., 1968, 37 с.
30. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. – М.: Наука, 1989, 288 с.
31. Винарская Е.Н. Нарушение пространственной организации движений взора и конечностей при зрительной агнозии. – В кн.: Проблемы восприятия пространства и времени. – Л.: Изд-во ЛГУ им. А.А. Жданова, 1961, С. 184 – 236.
32. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речевого развития.. – М.: Педагогика, 1990, 193 с.
33. Власенко И.Т. Проблемы логопедии и принципы анализа речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи. – Дефектология, 1988, №4, С. 3-12.
34. Власенко И.Т., Голод В.И., Алле А.Х. Нейропсихологическое изучение детей. – В кн.: Методы обследования нарушений речи у детей. Под ред. Кузьмина Т.И. – М.: Наука, 1982, С. 144-160.

35. Вовчик-Блакитная М.В. Развитие пространственного различия в дошкольном возрасте. – В кн.: Проблема восприятия пространства и пространственных представлений. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961, С. 78-83.
36. Вовчик-Блакитная М.В. Различение дошкольниками пространственных отношений между предметами. – В сб.: Материалы научного совещания по проблеме восприятия пространства и пространственных представлений. – Л.: Изд-во ЛГУ им. А.А. Жданова, 1959, С. 60-64.
37. Водейко Р.И. Ранние этапы онтогенеза речи. – М.: Педагогика, 1968, 217 с.
38. Волокитина М.Н. Особенности восприятия и графического изображения плоскостных фигур в дошкольном возрасте. Ученые записки. – М.: ГНИИпсих, 1940, Т. 1, С. 127-271.
39. Воробьева В.К. К понятию системности нарушения речевой деятельности при моторной алалии. – В сб.: Современная логопедия: теория, практика, перспективы. – М.: НПО «Экран», 2002, С. 48-50.
40. Воронова А.П. Нарушения зрительного гноэза у дошкольников с речевой патологией. - Дошкольное воспитание. – СП-б, 1994, №6, С. 47-51.
41. Галкина О.И. Развитие представлений о пространстве у детей в процессе обучения в начальной школе. – В сб.: Материалы научного совещания по проблеме восприятия пространства и пространственных представлений. – Л., Изд-во ЛГУ им. А.А. Жданова, 1959, С. 70-73.
42. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Просвещение, 1964, 87 с.
43. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык. Фонетика и морфология. Ч. 1. – М.: Просвещение, 1973, 432 с.

44. Гвоздев А.Н. От первых слов до первых книг. Дневник научных наблюдений. – Саратов: Изд-во Саратовского Ун-та, 1981, 23 с.
45. Глубувене В.Б. Развитие фонологической системы языка ребенка раннего возраста. Автореферат дисс. канд. псих. наук. – Киев, 1977, 27 с.
46. Голубева Н.И. Опыт изучения ориентировки в пространстве на первом году жизни. – М.: Известия АПН РСФСР, Вып. 86, 1956, С. 19-36.
47. Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Функциональная структура действия. – М.: Педагогика, 1982, 365 с.
48. Горфункель П.А. Роль зрительных представлений в формировании письма. – М.: Академия пед. наук РСФСР, 1953, 182 с.
49. Гумбольдт В. фон О сравнительном изучении языков применительно к различным эпохам их развития. – В кн.: История языкознания XIX-XX в очерках и извлечениях. Под ред. Звегинцева В.А. – М.: Просвещение, 1964, С. 73-85.
50. Гуревич Б.Х. Об условнорефлекторном базисе зрительного восприятия пространства. – В кн.: Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. – М.: Наука, 1961, С. 47-52.
51. Далькроз Ж. Ритм и его воспитательное значение для жизни и искусства. 6 лекций. - Театр и искусство, 1914, №2, С 12-24.
52. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Пространственно-временные факторы в организации нервно-психической деятельности. - Вопросы философии, 1975, №5, С. 113-145.
53. Есечко Т.Б. Овладение слоговым составом слова учащимися школы для детей с ТНР. – В сб.: Обучение и воспитание детей с недостатками в физическом и умственном развитии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1970, 142 с.

54. Есечко Т.Б. Опыт формирования слоговой структуры состава слова у детей с ОНР. – В сб.: Методы коррекционного нарушения звуковой стороны речи у детей. – Киев.: КГПИ, 1979, С. 22-52.
55. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958, 369 с.
56. Жинкин Н.И. Новые данные о работе двигательного речевого анализатора в его взаимодействии со слуховым. – М.: Изд-во АПН РСФСР, Вып. 81, 1956, 264 с.
57. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. - Вопросы языкознания, 1964, №5, С. 54-72.
58. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи: Учебное пособие для студентов дефектологического и дошкольного факультетов педагогических вузов. – М.: УНПЦ «Энергомаш», 1994, 128 с.
59. Запорожец А.В. Воспитание и обучение в детском саду. – М.: Просвещение, 196, 58 с.
60. Запорожец А.В. Психология действия: Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт - Воронеж: НПО «Модэкс», 2000, 731 с.
61. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. – М: Изд-во АПН РСФСР, 1960, 430 с.
62. Запорожец А.В., Зинченко В.П., Венгер Л.А., Рузская А.Г. Восприятие и действие. – М.: Просвещение, 1967, 323 с.
63. Звуковой строй языка. Сборник статей АПН СССР. Ред. колл. Р.И. Аванесов и др. – М.: Наука, 1979, 268 с.
64. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. – Л.: Изд-во ЛГУ им. А.А. Жданова, 1960, 33 с.
65. Зиндер Л.Р. О лингвистической вероятности. – В кн.: Вопросы статистики речи. – Л.: Леноблиздат, 1958, С. 243-278.

66. Зимняя И.А. Лингво-психология речевой деятельности. – М-В.: 2001, 411 с.
67. Зимняя И.А. Упреждающий синтез и вероятностное прогнозирование в речевом поведении. – М.: Наука, 1973, 431 с.
68. Зинченко В.П., Зинченко Т.П. Восприятие. – В кн.: Общая психология. Под ред. Петровского А.В. – М.: Педагогика, 1977, С. 240-282.
69. Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей. – Саратов: Изд-во СГУ, 1986, 162 с.
70. Касаткин Л.Л., Клобуков Е.В., Лекант П.А. Краткий справочник по современному русскому языку (2-ое издание, исправленное и дополненное). Под ред. П.А. Леканта. – М.: Высшая школа, 1995, 380 с.
71. Квасов Д.Г. О развитии автоматизированных движений руки. - Физиологический журнал СССР им. И.М. Сеченова. – М., 1952, Т. 38, №4, С. 423-433.
72. Кистяковская М.Ю. Развитие движений у детей первого года жизни. – М.: Педагогика, 1970, 223 с.
73. Кистяковская М.Ю. Развитие и воспитание детей первого года жизни. – М.: Изд-во Мин-ва здравоохранения СССР, 1970, 27 с.
74. Киттерман Б. Опыт изучения слоговой эллизии в детском языке. - Русский филологический вестник. – М., 1913, Т. 69, №1, С. 66-82.
75. Кларк Г., Кларк Э. Как маленькие дети уподобляют свои высказывания. – В кн.: Психолингвистика. – М.: Просвещение, 1984, С. 353-366.
76. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. Л.: МиМ, 1985, 94 с.
77. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия как языковое расстройство. – В кн.: Изучение динамики речевых и нервно-психических нарушений. – Л.: ЛГПИ им. Герцена, 1983, С. 61-79.

78. Ковшиков В.А., Элькин Ю.А. Экспрессивная алалия: задержка нормального речевого развития или патологическое ее развитие? – В кн.: Механизмы речевого процесса и реабилитация больных с речевыми нарушениями. – М.: Просвещение, 1989, С. 24-30.
79. Колодная А.Я. Развитие дифференцировки направлений «право» и «лево» у детей дошкольного возраста. – М.: Известия АПН РСФСР. Вып. 53, 1954, С. 183-228.
80. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М.: Педагогика, 1973, 144 с.
81. Комарова Т.С. Формирование графических навыков у дошкольников. – М: Просвещение, 1970, 152 с.
82. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. - СП-б.: МиМ, 1997, 283 с.
83. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М.: РПА, 1997, 123 с.
84. Курганский А.В., Ахутина Т.В. Трудности обучения и серийная организация движений у детей 6-7 лет. – В сб.: Вестник МГУ. Сер.14, 1996, С. 58-65.
85. Лабунская Г.В. Изобразительное творчество детей. – М.: Просвещение, 1965, 207 с.
86. Лебединский М.С. Развитие высшей моторики у ребенка. Экспериментальное исследование. – М-Л.: Огиз, 1931, 160 с.
87. Левина Р.Е. К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь). – М.: Наука, 1936, 134 с.
88. Левина Р.Е. Принцип анализа речевых нарушений у детей. – В сб.: Труды 2-ой научной сессии по дефектологии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959, С. 166-173.

89. Левина Р.Е. Нарушения слоговой структуры слова у детей. - Специальная школа. - М.: Изд-во АПН РСФСР. Вып. 4, 1959, С. 86-89.
90. Левина Р.Е., Никашина Н.А. Характеристика общего недоразвития речи у детей. - В кн.: Основы теории и практики логопедии. - М.: Просвещение, 1968, С. 67-85.
91. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - М.: Академия, 1991, 305 с.
92. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание. - М.: Наука, 1969, 37 с.
93. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. - М.: Наука. - 1965, 245 с.
94. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х Т.Т. - М.: Педагогика, 1983, 384 с., 405 с.
95. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности. - В кн.: Основы теории речевой деятельности. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1974, С. 321-389.
96. Леонтьев А.Н. О социальной природе психики человека. - Вопросы философии. - М., 1961, №1, С. 24-35.
97. Леонтьев А.Н., Запорожец В.П. Восстановление движения. - М.: Наука, 1945, 285 с.
98. Лепская Н.И. Язык ребенка с онтогенезом речевой коммуникации. - М.: Изд-во МГУ, 1998, 151 с.
99. Ломпшер И. О развитии понимания детьми некоторых пространственных отношений. Дисс. канд. пед. наук. - Л., 1958, 235 с.
100. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. - М.: Академический проект, 2000, 504 с.
101. Лурия А.Р. Двигательный анализатор и корковая организация произвольных движений. - Вопросы психологии, 1957, №2, С. 3-17.

102. Лурия А.Р. О генезисе произвольных движений. - Вопросы психологии, 1957, №6, 21-38 с.
103. Лурия А.Р. Развитие речи и формирование психических процессов. – В сб.: Психологическая наука в СССР. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1959, Т. 1, 56-72 с.
104. Лурия А.Р. Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. — М.: Изд. АПН РСФСР, Т.Т. 1, 2, 1956-58, 36-49 с., 24-32 с.
105. Люблинская А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста. – М.: Изд. АПН РСФСР. Вып. 86, 1956, 47-62 с.
106. Люблинская А.А., Леонтьев А.А. Деятельность и общение. - Вопросы философии, 1979, №1, 121-132 с.
107. Лямина Г.М., Гагуа Н.И. О формировании правильного произношения у детей от полутора до трех лет. - Вопросы психологии, 1963, №6, 18- 27 с.
108. Маркова А.К. Особенности овладения слоговым структурированием детьми с ОНР. Автореферат диссер. канд. пед. наук. – М., 1963, 25 с.
109. Маркова А.К. Недостатки произношения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией. - Специальная школа. – М.: Изд-во АПН РСФСР. Вып. 3, 1961, 83-89 с.
110. Маркова А.К. Соотношение между произношением отдельных звуков и усвоением слогового состава слова у детей, страдающих алалией. – В сб.: Материалы научной конференции по дефектологии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962, С. 5-14.
111. Маркова А.К. Овладение слоговым составом слова в раннем возрасте. - Вопросы психологии, 1969, №5, С. 22-34.

112. Маркова А.К. Периодизация речевого развития. - Вопросы психологии, 1973, №6, С. 96-106.
113. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Просвещение, 1974, 225 с.
114. Маркова А.К., Пеньковская Л.А., Орфинская В.К. Воспитание детей 3-го года жизни. – М.: Педагогика, 1962, 375 с.
115. Манелис Н.Г. Нейропсихологические закономерности нормального развития. - Школа здоровья, 1999, Т.6, №1, 8-24 с.
116. Марутаев М.А. Гармония как закономерность природы.: В кн.: Золотое сечение: Три взгляда на природу гармонии. – М.: Наука, 1999, С. 130-234.
117. Международная конференция памяти А.Р. Лурия. Сборник докладов. Под ред. Хомской Е.Д., Ахутиной Т.В. – М.: Наука, 1998, 164 с.
118. Мелихова Л.В. Алалия. – В кн.: Очерки по патологии речи и голоса. Под ред. С.С. Ляпидевского. – М.: Учпедгиз, 1960, Вып. 1, С. 24-52.
119. Микляева Н.В. Совершенствование коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи в аспекте развития языковой способности. Автореферат дисс. канд. пед. наук. – М., 2001, 18 с.
120. Михалевская М.Б., Нагибина Н.Л. Исследование гармонической функциональной чувствительности к музыке. - Психологическое обозрение, 1995, № 1, С. 21-25.
121. Моисеева Н.И. Восприятие времени человеческим сознанием. – М.: Наука, 1989, 69 с.
122. Мусейбова Т.А. Генезис отражения пространства и пространственных отношений у детей дошкольного возраста. - Дошкольное воспитание, 1970, №5, С. 36-40.

123. Мусейбова Т.А. Дидактические игры в системе обучения детей пространственным ориентировкам. - Дошкольное воспитание, 1971, №5, С. 33-36.
124. Мусейбова Т.А. Первые пространственные представления у детей дошкольного возраста. - Дошкольное воспитание, 1959, № 4, С. 14-19.
125. Мусейбова Т.А. Развитие понимания пространственных отношений и отражения их в речи у детей дошкольного возраста. – В кн.: Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961, С. 89-95.
126. Неверович Я.З. Вопросы изучения и диагностики развития вербальной способности учащихся. – Вопросы психологии, 1983, №3, С. 32-38.
127. Нейропсихология сегодня. Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1995, 224 с.
128. Носиков С.М. Опыт фонетического описания лепета. – В кн.: Становление речи и усвоение языка ребенком. – М.: Педагогика , 1985, С. 36-64.
129. Овладение пространственными отношениями у ребенка дошкольного возраста. – В кн.: Проблемы психологии. Под ред. Б.Г. Ананьева. – Л.: Изд-во ЛГУ им. А.А. Жданова, 1948, С. 67-75.
130. Орфинская В.К. Типы моторной оптической алалии. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. Герцена, 1959, Т.7, 346 с.
131. Оsipенко Т.Н. Психоневрологическое развитие дошкольников. – М.: Медицина, 1996, 289 с.
132. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. – М-Л.: Наука, 2-ое изд., 1951, Т. 3, Ч. 1, 390 с., 435 с.
133. Палавандишвили М.Л. Формирование чувства ритма у детей 5-7 лет. - Дисс. канд. пед. наук. – М, 1973, С. 5-120.

134. Поддъяков Н.Н. Формирование у дошкольников способностей наглядно представлять перемещения предметов в пространстве. – В кн.: Сенсорное воспитание дошкольников. Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963, С. 163-185.
135. Проблемы восприятия пространственных отношений. Под ред. Б.А. Ананьева, Б.Ф. Ломова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961, 212 с.
136. Русская словесность. Под ред. Аверинцева А.А., Васильева В.И. и др. – М.: Академия, 1997, 259 с.
137. Рыбников Н.Н. Язык ребенка. – М-Л.: Очгиз, 1926, 24 с.
138. Сакулина Н.П. Значение рисования в сенсорном восприятии дошкольников. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963, 155 с.
139. Салахова А.Д. Развитие звуковой речи детей. Автореферат дисс. канд. пед. наук. – М., 1972, 25 с.
140. Сикорский И.А. О развитии речи у детей. Собрание сочинений. – Киев., 1899, Кн. 2, 143 с.
141. Семенович А.В., Умрихин С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. – М.: Медицина, 1997, 85 с.
142. Семенович А.В., Умрихин С.О., Цыганок А.А. Нейропсихологический анализ школьной неуспеваемости среди учащихся массовых школ. – Ж-л ВНД им. Павлова, 1992, Т.64, Вып.3, С. 45- 62.
143. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. – М.: Политиздат, 1947, 647 с.
144. Сеченов И.М. Очерки рабочих движений человека. – М.: Изд-во Московского Ун-та, 1901, 139 с.
145. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики. Психолингвистика. – М.: Просвещение, 1984, 168 с.
146. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М.: Наука, 1976, 94 с.

147. Соботович Е.Ф. Психологические механизмы, структура и формы первичных нарушений речевого развития. Недоразвитие и утрата речи. – В кн.: Вопросы теории и практики. – М.: МПГИ им. В.И. Ленина, 1985, С. 3-13.
148. Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. – Киев: КГПИ им. А.М. Горького, 1981, 389 с.
149. Соссюр Ф. Де Курс общей лингвистики. – М.: Соцэкгиз, 1933, 272 с.
150. Тарасова К.В. К онтогенезу чувства музыкального ритма. – В кн.: Генезис сенсорных способностей. Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1976, С. 16-67.
151. Тарасова К.В. Формирование чувства музыкального ритма как сенсорной способности. Автореферат дисс. канд. пед. наук. – М.: Просвещение, 1989, С. 5-18.
152. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Госполитиздат, 1946, 223 с.
153. Тонкова-Ямпольская Р.В. Внешняя среда и психическое развитие ребенка. Под ред. Борман И.А., Пантиухина Г.В. и др. – М.: Медицина, 1984, 207 с.
154. Тонкова-Ямпольская Р.В. Стимуляция речевого развития у детей первого года жизни. Методическое письмо. – Львов: Изд-во Львовского научно-исследовательского института акушерства и гинекологии, 1968, 13 с.
155. Трауготт Н.Н. О сенсорной алалии и афазии в детском возрасте. – В сб.: Рефераты научно-исследовательских работ. Медико-биологические науки.– М.: АПН РСФСР, 1947, Вып. 1, С. 14-32.
156. Трахтеров А.Л. Основные вопросы теории слога и его определения. – В кн.: Вопросы языкоznания. – М.: Наука, 1956, С. 15-32.

157. Усанова О.Н. Логопедическая работа по формированию звукопроизношения у детей с моторной алалией в дошкольном возрасте. Диссертация канд. пед. наук. – М., 1970, 200 с.
158. Ушакова Т.Н. В поисках детерминации психических явлений. – В сб.: Теоретические и прикладные исследования психологии речи. – М.: Ин-т психологии АН СССР, 1988, С. 35-50.
159. Фарбер Д.А. Формирование зрительного восприятия в раннем дошкольном возрасте. - В кн.: Физиология человека. – М.: Медицина, Т. 21, 1995, С. 27-36.
160. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. Учебное пособие для студентов дефектологических факультетов, педагогических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов и родителей. – М.: МГЗПИ, 1991, 188 с.
161. Фрадкина Р.И. Что должны знать родители о ребенке трех лет. Издание 2-ое. – Л.: Леноблиздат, 1935, 15 с.
162. Фрумкина Р.М. Вероятностное прогнозирование в речи. – М.: Просвещение, 1971, 272 с.
163. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. Учебник для вузов по направлению и специальности «Психология». – М.: Academia, 2001, 315 с.
164. Хватцев М.Е. К вопросу о развитии речи у неговорящих детей. – Л.: Леноблиздат, 1938, 31 с.
165. Хомская Е.Д. Нейропсихологический фактор: уровни анализа. Изучение биологических основ психики с позиций нейропсихологии. - Вопросы психологии, 1999, №3, С. 31-38.
166. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М.: Педагогическое общество России, 2000, 126 с.

167. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект. – М.: Просвещение, 1995, 303 с.
168. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. Учебное пособие для студентов высшего учебного заведения. – М.: ВЛАДОС, 2000, 240 с.
169. Черемисина Н.В. Вопросы эстетики русской художественной речи. – М.: Просвещение, 1981, 73 с.
170. Чистович Л.А. Текущее распознание речи человеком. Машинный перевод и прикладная лингвистика. – М.: Наука, Вып. 6, 1961, С. 48-69.
171. Чистович Л.А., Бондарко Л.В. Об управлении артикуляционными органами в процессе речи. Анализ нарушений речи при задержке обратного сигнала. – М.: Изд-во АПРН РСФСР, 1963, 297 с.
172. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М.: Изд-во 12, 1958, 230 с.
173. Шахнарович А.М. К проблеме психолингвистического анализа детской речи. Дисс. кан. пед. наук. – М., 1974, 174 с.
174. Шахнарович А.М. Семантика детской речи, психолингвистический аспект. Дисс. доктора филос. наук. – М., 1985, 250 с.
175. Швачкин Н.Х. Развитие речевых форм у младших дошкольников. – В кн.: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. Под ред. Леонтьева А.Н., Запорожца А.В. – М-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948, С. 48-79.
176. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, Вып. 13, 1948, 103 с.
177. Шеворокин В.В. О структуре звуковых цепей. Проблемы структурной лингвистики. М.: Наука, 1963, 181 с.
178. Шемякин Ф.Н. Ориентация в пространстве. – В кн.: Психологическая наука в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959, Т. 1, С. 140-193.

179. Шемякин Ф.Н. О психологии пространственных представлений. – В сб.: Ученые записки ГИП. – М.: Учпедгиз, 1940, Т. 1, С. 69-84.
180. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957, 211 с.
181. Щерба Л.В. Несколько слов о сложных согласных. – В кн.: Избранные труды по языкоznанию и фонетике. – Л.: Изд-во ЛГУ им. А.А. Жданова, 1958, Т.1, С. 144- 195.
182. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974, 427 с.
183. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Учпедгиз, 1960, 28 с.
184. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1989, 554 с.
185. Эльконин Б.Д. Психология развития. – М.: Академия, 2001, 141 с.
186. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Педагогика, 1980, 240 с.
187. Якубинский Л.П. О звуках стихотворного языка. – В кн.: Русская словесность. – М.: Академия, 1997, С. 121-127.
188. Ярмоленко А.В. Роль речи в отражении пространства. – В кн.: Проблема восприятия пространства и пространственных представлений. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961, С. 69-71.
189. Allport J. Theories of Perceptions and the Concept of Structure. – New-York, 1994, 143 p.
190. Chapanis L. Language deficits and cross-modal sensory perception. – In b.: Gruber Language development and neurological theoru. S. J. Segalowitz & A.F. – N.Y, 1979, P. 95-130.
191. Clark H.H. Clark E. Psychology and language. – In b.: An introduction to psycholinguistic. – N. Y., 1977, P. 32-58.
192. Fant G. Theory of Speech analysis. – Berlin: STL-QPSR, 1967, 158 p.

193. Fessenden S.A. Levels of listening. – London: Education, V. 75, 1991, 98 p.
194. Firth J. Sounds and Prosodies. – London: TPS, 1999, 152 p.
195. Fletcher H. Speech and hearing in Communication. – N.-Y., 1993, 74 p.
196. Fry D.B., Denes P. An Analogue of speech recognition process. To be presented at a symposium on the Mechanization of Thought processes. National Physical Laboratory. – Teddington: England, 1975, 112 p.
197. Gardner A. Theory of speech and language. – Oxford.: Univesity, 1995, 138 p.
198. Leiberman A.M. Motor theory of speech perception. – In b.: Speech communication seminar. – Stockholm, 1968, 81 p.
199. Osgood Ch., Sebeok T.A. Psycholinguistics. – Berlin: Baltimore, 1954.
200. Siersema B. Timbre, Pitch and intonation. – N.Y.: Lingua, V.XI, 1962, 115 p.

## Приложение 1

**Игровые упражнения, направленные на развитие оптико-пространственной ориентации**

***Серия игр для развития сомато-пространственной ориентации***

**Задачи:** практически освоить асимметрию собственного тела, научить пользоваться предметами одежды и обуви с учетом их асимметрии; дифференцировать пространственные понятия «впереди», «позади», «наверху», «внизу»; развивать оптико-пространственное восприятие, координацию движений, пространственную организацию движений.

**1. Игра «Одеваемся на прогулку»**

Ход игры: перед детьми в хаотичном порядке разложены варежки, перчатки, носочки, гольфы, расставлены тапочки, чешки, сандалии, туфли и т. д.

Инструкции: 1) «Найди пару», 2) «Правильно поставь тапочки (туфли, чешки)» (с учетом лево-правых положений), 3) «Правильно надень чешки».

**2. Игра «Одеваем куклу».**

Ход игры: Детям предлагается кукла и предметы одежды для нее.

Инструкции: «Застегни пуговицы впереди (позади)»; «Завяжи шарф спереди (сзади)»; «Надень шапку, цветок впереди (позади, сбоку)» и т. д.

### 3. Игра «Ладошки и следы»

Вариант 1. У каждого ребенка парные плоскостные изображения ладоней или ступней.

Инструкция: «Правильно приложи свои ладошки / ступни к рисунку».

Вариант 2. У каждого ребенка по одной «ладошке» или «ступне».

Инструкция: «Найди свою пару».

Вариант 3. Плоскостные изображения ладоней и ступней хаотично раскладываются на ковре.

Инструкция: «Найди пару ладошек /или стоп».

Вариант 4. На полу выложена дорожка из «следов». В конце дорожки сидит игрушечный медведь. Задача ребенка добраться до мишши, ступая по дорожке с учетом асимметрии отпечатков следов. По мере усложнения игры предлагаются разные варианты дорожек: прямая, перекрестная, круговая.

Инструкция: «Доберись до мишши».

Вариант 5. На полу выложено несколько дорожек из «следов» и муляжи овощей, фруктов, ягод.

Инструкция: «Пройди по той дорожке, где соберешь фрукты (овощи, ягоды и д.т.)».

### 4. Игра «Обезьянки»

Вариант 1. Копирование движений одной руки. Логопед поворачивается спиной к детям и выполняет движения руки вверх (в сторону, вперед, за спину, за голову, на голову, на плечо, на пояс).

Инструкция: «Сделай как я».

Вариант 2. Копирование движений ноги. Логопед поворачивается спиной к детям и осуществляет показ движений ноги: вперед (назад, в сторону, сгибает в колене).

Вариант 3. Копирование движений двух рук. Логопед поворачивается спиной к детям и выполняет движения: а) симметричные: обе руки в стороны, обе руки на пояс, обе руки за голову и т.д.; б) несимметричные: одна рука в сторону, другая рука на пояс; одна рука на плечо, другая рука вперед; одна рука вниз, другая рука в сторону, одна рука на плечо, другая рука на пояс.

Вариант 4. Копирование движений руки и ноги. Логопед становится спиной к детям и показывает движения: одна рука опущена вниз, другая на пояс, нога вперед; одна рука на пояс, другая на плече, нога назад; одна рука на пояс, другая в сторону, нога согнута в колене и т.д.

### *Серия игр для развития ориентации в трехмерном пространстве*

*Задачи:* уточнить и дифференцировать пространственные понятия «впереди», «позади», «наверху», «внизу», «близко», «далеко»; активизировать их в спонтанной речи.

#### 1. Игра «Расскажи, что видишь»

Вариант 1. Впереди и позади детей расставляются игрушки.

Инструкция: «Расскажи, какие игрушки впереди, позади».

Вариант 2. Дети и логопед стоят у окна.

Инструкция: «Расскажи, что видишь впереди, позади».

## 2. Игра «Кто рядом?»

Ход игры: Дети выстраиваются в ряд в соответствии с инструкцией логопеда, затем называют всех, кто оказался впереди, позади.

Инструкции: 1) «Встань позади Светы», 2) «Расскажи, кто впереди (позади) от тебя», 3) «Расскажи, кто впереди, позади Светы».

## 3. Игра «Живые вагончики»

Ход игры: По инструкции логопеда дети выставляют предметы, затем называют их пространственные позиции («Мишка стоит впереди Светы, котик стоит позади Светы»).

Инструкции: «Поставь мишку впереди Светы. Поставь котика позади Светы».

## 4. Игра «Веселые зверята»

Ход игры: Логопед поочередно выставляет игрушки перед ребенком (впереди и позади). Ребенок определяет пространственную позицию новой игрушки, называет, затем с закрытыми глазами перечисляет игрушки в порядке предъявления.

Для усвоения пространственных понятий «наверху», «внизу», «близко», «далеко» возможно использование подобных игровых ситуаций.

***Серия игр для развития ориентации в двухмерном пространстве  
(вертикальная и горизонтальная плоскости)***

*Задачи:* уточнить и дифференцировать пространственные понятия вертикальной и горизонтальной плоскостей: «впереди», «позади», «высоко», «низко», «далеко», «близко»; научить сравнивать пространственные позиции предметов; совершенствовать графо-моторные навыки. В качестве вертикальной плоскости применяется фланеллэграф. Использованы методические разработки Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой. Предлагаются тексты, содержащие пространственные понятия. Возможны варианты конструкций предложений, предлагаемых детям.

### 1. «Новый год»

Ход игры. На фланеллэграфе - изображение елочки и медвежонка. Логопед произносит текст и выставляет плоскостные предметы на фланеллэграф.

Примерный текст: «Медвежонок наряжает елочку. Звезду повесил высоко. Шар – пониже. Бусы будут висеть совсем низко».

Вопросы логопеда: «Что висит высоко?», «Что висит низко?», «Что висит выше бус?», «Где висит звезда?», «Где висит шар?», «Где висят бусы?».

### 2. «Кот на лесенке»

Ход игры. На фланеллэграфе – фигура кота и горизонтальное изображение лестницы, наверху которой сидит попугай.

Примерный текст: «Кот ловит попугая. Попугай – высоко, кот – низко. Кот залез высоко, а попугай уже сидит низко. Не может кот поймать попугая».

Вопросы логопеда: «Где сидит кот?», «Где сидит попугай?», «Куда слетел попугай?», «Куда забрался кот?».

### 3. «Белка на елке»

На фланеллеграфе – изображение елки и белки.

Примерный текст: «Шишка высоко висит. Белка низко сидит. Белка – прыг-скок по веткам. Теперь Белка высоко. Достала шишку».

Вопросы логопеда: «Где висит шишка?», «Где сидит белка?», «Куда забралась Белка?».

### 4. «Солнышко»

Ход игры. На фланеллеграфе – изображение солнышка и домика.

Примерный текст: «Утром солнышко низко. Днем поднимается высоко. Вечером низко сидит, спит».

Далее может следовать имитация действий детьми с последующим оречевлением (присели – солнышко низко; встали – солнышко высоко; присели – солнышко низко).

### 5. «Солнечный зайчик»

Ход игры. Игра проводится в солнечный день. Посредством зеркала солнечный «зайчик» перемещается по комнате, дети комментируют: «Зайчик высоко, зайчик низко. Зайчик далеко, зайчик близко».

### 6. «Игрушки для Клоуна»

Ход игры. У каждого ребенка лист бумаги с профильным изображением клоуна (Незнайки, Буратино и т.д.).

Инструкция: «Нарисуй маленький красный мячик (шарик, колесо, бублик) позади Клоуна. Нарисуй большой синий мяч впереди Клоуна. Назови всех по порядку. Давайте придумаем историю».

### 7. «Игрушки для мишки»

Ход игры. У каждого ребенка лист бумаги с изображением Зайчика (мишки, котика) в нижнем левом углу.

Инструкция: «Нарисуй красный шар далеко от Зайчика. Нарисуй синий мяч близко к зайчику. Нарисуй зеленый шар между мячиком и шариком. Назови всех по порядку. Давайте придумаем историю».

### 8. «Коврики»

Ход игры. У каждого ребенка чистый лист бумаги. По инструкции логопеда дети изображают графические знаки.

Инструкция: «Будем рисовать коврики. Нарисуйте синий круг в середине листа. Сверху от круга - красный квадрат. Снизу от круга – зеленый треугольник. В каждом углу коврика нарисуйте один маленький желтый круг».

## **Игровые упражнения, направленные на развитие сложных параметров движений и действий**

### ***Серия упражнений для тренировки статической и динамической координации при выполнении синхронных и асинхронных движений***

**Задачи:** формирование кинестетической и кинетической основы движений; совершенствование плавности и переключаемости движений; совершенствование координации артикуляционных движений и движений пальцев рук.

### Упражнение 1.

Перед ребенком вертикальной (затем горизонтальной) линией раскладываются цветные фишечки (от трех до пяти штук). Логопедом осуществляется показ движения: губы растягиваются в улыбке, палец касается фишечки, положение фиксируется в течение трех секунд. Подобным образом осуществляется продвижение по всем фишкам. Ребенок повторяет за логопедом. Длина «пути» зависит от индивидуальных возможностей ребенка. Упражнение считается освоенным, когда ребенок способен пройти весь «путь».

Варианты артикуляционных упражнений: «улыбка», «трубочка», «заборчик», «лопатка», «иголка», «горка», «парус», «грибок», «лошадка».

В качестве дорожки из фишечек используются следующие изображения: клоуна с рядом пуговиц, дудочки с рядом отверстий, паровоза с рядом дымовых колец и т.д.

### Упражнение 2.

Перед ребенком раскладываются картинки-символы с изображениями артикуляционных упражнений. Логопед осуществляет показ чередующихся движений: губ растягиваются в улыбке, указательный палец касается нужной картинки; губы вытягиваются трубочкой, третий палец касается нужной картинки и т.д. Ребенок повторяет упражнение.

Варианты чередований движений губ: «заборчик-трубочка», «горка-парус», «лопатка-иголочка», «улыбка-заборчик-трубочка», «лопатка-горка-парус», «иголка-парус-горка».

Варианты чередований движений пальцев: работает только указательный палец; работают указательный и третий пальцы; указательный и четвертый пальцы; указательный, третий, четвертый пальцы.

### Упражнение 3: «Качели»

Вариант 1. Рот широко открыт, язык поднимается верх, затем опускается вниз. Прямые руки двигаются одновременно с языком в тех же направлениях.

Вариант 2. Язык производит те же движения, руки двигаются в противоположных направлениях.

### Упражнение 4: «Часики»

Вариант 1. Рот открыт, губы растянуты в улыбку, кончик языка попеременно тянется к уголкам рта. Указательные пальцы руки выполняют синхронные движения «влево-вправо».

Вариант 2. Органы артикуляции производят те же движения и находятся в тех же положениях. Указательные пальцы рук двигаются в противоположных направлениях.

### Упражнение 5: «Чистим зубки»

Вариант 1. Рот широко открыт, зубы обнажены, язык выполняет движения из стороны в сторону, имитирующие чистку зубов (верхних, затем нижних). Указательный палец руки двигается синхронно с языком (в тех же направлениях).

Вариант 2. Органы артикуляции выполняют те же движения и находятся в тех же положениях. Указательный палец двигается синхронно в противоположных направлениях.

### Упражнение 6: «Вкусное варенье»

Вариант 1. Рот открыт, широкий язык облизывает верхнюю, затем нижнюю губы, двигаясь по кругу. Указательные пальцы рук выполняют вращательные движения в тех же направлениях.

Вариант 2. Органы артикуляции находятся в тех же положениях и выполняют те же движения. Указательные пальцы рук двигаются в противоположных направлениях.

#### Упражнение 7: «Гармошка»

Рот широко открыт, язык присасывается к небу, нижняя челюсть оттягивается вниз, возвращается в исходное положение. Руки имитируют игру на гармошке.

#### Упражнение 8: «Лошадка»

Вариант 1. Рот широко открыт, язык медленно щелкает. Руки выполняют одновременные хлопки (удары по коленям).

Вариант 2. а) руки и язык выполняют заданное количество движений; б) руки и язык выполняют заданный ритмический рисунок.

#### Упражнение 9: «Барабан»

Рот широко открыт, язык «стучит» в альвеолы (д-д-д-д). Одновременно выполняются постукивания кулаками рук (сначала правый о левый, затем наоборот).

#### Упражнение 10: «Бочка»

Вариант 1. Рот закрыт, напряженный язык упирается то в левую, то в правую щеку. Кисть левой руки выпрямлена (положение «ребро»), кисть правой руки сжата в кулак и упирается в левую руку (затем наоборот).

Вариант 2. Руки выполняют движения в направлениях, противоположных движениям языка.

### Упражнение 11: «Горячий чай»

Вариант 1. Рот открыт, широкий язык поднят кверху (положение «чашечки») и двигается вперед-назад («остужаем горячий чай»). Кисти сближены, пальчики сближены, руки двигаются синхронно с языком.

Вариант 2. Органы артикуляции находятся в тех же положениях и выполняют те же движения. Руки двигаются в направлениях, противоположных движениям языка.

### Упражнение 12: «Гудит самолет»

Губы растянуты, кончик языка зажат между зубами, длительно произносится звук «ы». Руки выполняют вращательные движения, имитирующие работу пропеллера.

### Упражнение 13: «Гудит пароход»

Органы артикуляции выполняют движения, аналогичные упражнению 13. Кисти рук сложены «лодочкой», большие пальцы подняты вверх, руки выполняют колебательные движения влево и вправо.

### Упражнение 14: «Маляр»

Вариант 1. Рот широко открыт, язык выполняет движения по небу вперед-назад. Кисть одной руки имитирует потолок, кисть другой руки – кисточку, которая двигается синхронно движениям языка.

Вариант 2. Органы артикуляции находятся в том же положении и выполняют те же движения. Руки двигаются в направлениях, противоположных языку.

***Серия игр для совершенствования темпо-ритмической организации общих движений***

**Задачи:** совершенствование координации общих движений; формирование умений различать и воспроизводить заданные темп и ритм на основе восприятия разных модальностей; формирование зрительного отслеживания в заданных направлениях.

### 1. Игра «Загадки от зверят»

Вариант 1. Перед ребенком на столе расположены три игрушки (медведь, лошадь, заяц). Логопед показывает определенный темп передвижения игрушки по столу, соответствующий характеру определенного персонажа (мишка – медленно, вразвалку; заяц – быстро, подскоками; лошадь – в умеренном темпе). Ребенок берет игрушку и воспроизводит заданный темп и характер движений.

Вопросы логопеда: «Скажи, как двигается мишка (лошадка, зайка)? Кто двигался быстрее (медленнее, одинаково)?»

Вариант 2. Ребенок воспроизводит движение животного по инструкции «покажи сам».

### 2. Игра «Веселые инструменты»

Ход игры. Логопед воспроизводит на музыкальном инструменте (барабане, бубне, пианино, металлофоне) определенное количество ударов в заданном темпе (определенный ритмический рисунок). Ребенок повторяет темп (или ритм; и темп, и ритм).

Вопросы логопеда: «Какой инструмент играл? Сколько раз ударил барабан? Как играл барабан? Прохлопай так же. Сыграй так же на пианино и т.д.»

### 3. Игра «Передай привет»

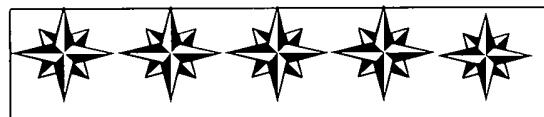
Вариант 1. Дети выстраиваются по кругу друг за другом. Хлопками по плечу (ладони) предают заданный логопедом темп (или ритм; и темп, и ритм).

Вопросы логопеда: «Как хлопают по твоему плечу? Сколько раз хлопнули? Хлопки одинаковые или разные?»

Вариант 2. Дети стоят спиной. Заранее оговаривается, какой ребенок выполняет сильный удар, слабый удар, серию ударов. Один передает удар, другие дети угадывают.

### 4. Игра «Танцующие снежинки»

Ход игры. На фланелеграфе - изображение снежинок в ряд. Ребенок воспроизводит заданный темп (или количество ударов; и темп, и количество ударов).



- быстрый темп



- медленный темп

### 5. Игра «Танцующие листочки»

Логопед движениями листьев из стороны в сторону задает темп танца (руки подняты вверх, колебательные движения рук и тела). Ребенок определяет темп, затем воспроизводит «танец».

## 6. Игра «Бабочки и цветы»

Вариант 1. На фланелеграфе - изображение цветка, на котором сидит бабочка. Этот символ обозначает сильный удар. Цветок без бабочки – слабый удар. Изображения появляются по одному, дети угадывают, какой силы удар им необходимо воспроизвести, затем выполняют задание.

Вариант 2. На фланелеграфе появляется ряд одинаковых цветков. Дети считают их количество. Затем воспроизводят заданное количество ударов определенной силы.

Вариант 3. На фланелеграфе появляется ряд, состоящий из разных цветков – с бабочками и без бабочек. Логопед осуществляет показ. Дети следят взором, хлопают.

Инструкция: а) «Следи за указкой, хлопай на цветок с бабочкой (сильный удар)»; б) «Следи за указкой, хлопай на цветок без бабочки (слабый удар)».

Вариант 4. На фланелеграфе появляется ряд, состоящий из разных цветков (изображающий определенный ритмический рисунок).

Инструкция: «Прохлопай (протопай, сыграй) песенку».

Вариант 5. а) Каждый ребенок выкладывает свой ряд из цветков и воспроизводит свою «песенку»; б) Воспроизводит «песенку» соседа по парте.

Варианты символических изображений для игры №6:

А) по силе удара – куклы в шляпках (сильный удар), куклы без шляпок (слабый удар); елочки с шишкой (сильный удар), елочки без шишки (слабый удар); камешки с лягушками (сильный удар), камешки без лягушек (слабый удар).

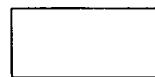
Б) по длине звука – цветы на длинных ножках (долгое звучание), цветы на коротких ножках (короткий звук); высокие елочки (долгий звук), низкие елочки (короткий звук); высокий заборчик (длинный звук), низкий заборчик (короткий звук).

## Игровые упражнения, направленные на совершенствование восприятия и произношения слов различной слоговой структуры

*Задачи:* формирование механизмов упреждающего синтеза и вероятностного прогнозирования, идентификации и генерализации; посегментной правонаправленной стратегии анализа лексических единиц, контроля их языковой правильности.

1. Игра «Закончи слово» (на основе восприятия **инициальной** части лексической единицы).

Детям предлагается ряд из трех предметных картинок и инструкция: «Я начну слово, а ты продолжи, назови все слово».



Руба...

соба...

пана...

Рекомендуемый порядок восприятия инициальных частей: а) два слога в трехсложных словах; б) два слога (затем три слога) в четырехсложных словах; в) один слог в двусложных (трехсложных, четырехсложных) словах.

Речевой материал (слова из трех и четырех слогов без стечений согласных звуков):

руба...(ха), бума...(га), пана...(ма), маши...(на), забо...(ры), соба...(ка),  
газе...(та), лопа...(та), часи...(ки), бана...(ны), раду...(га), моло...(ко),  
воро...(на), соро...(ка), коро...(ва), доро...(га), топо...(ры), мали...(на),  
каче...(ли), ряби...(на), бере...(за), мага...(зин), поми...(дор), беге...(мот),  
теле...(фон), васи...(лек), моло...(ток), пugo...(вица), гусе...(ница),  
Бура...(тино), поми...(доры), само...(леты), само...(каты), бара...(баны).

Речевой материал (слова со стечениями согласных звуков):

коф...(та), пал...(ка), бел...(ка), вет...(ка), бан...(ка), пол...(ка), лам...(па),  
руч...(ка), мыш...(ка), птич...(ка), спич...(ка), свеч....(ка), конфе...(та),  
каран...(даш), картош...(ка), стака...(ны), подуш...(ка), ромаш...(ка),  
букаш...(ка).

Речевой материал (слова из двух слогов без стечений согласных звуков):

но...(ги), ли...(са), ли...(цо), лу...(на), лу...(жа), ту...(ча), ру...(ки),  
но...(ты).

2. Игра «Угадай начало слова» (на основе восприятия **финальной** части лексической единицы).

Детям предлагается ряд из трех предметных картинок, названия которых не имеют общих структурных элементов и инструкция: «Я скажу конец слова, а ты угадай его начало, назови все слово».

Рекомендуемый порядок восприятия финальных частей слов: а) два слога в трехсложных словах; б) два слога (три слога) в четырехсложных словах; в) один слог в двусложных (трехсложных, четырехсложных) словах.

Речевой материал (см. А).

3. Игра «Угадай начало и конец слова» (на основе восприятия **медиальной** части лексической единицы).

Детям предлагаются две (три, четыре) картинки, названия которых не содержат одинаковых структурных элементов, символы для обозначения количества слогов и инструкция «Я назову середину слова, у ты его начало и конец; назови все слово».

Рекомендуемый порядок восприятия медиальных частей слов: а) два слога в четырехсложных словах; б) один слог в трехсложных словах.

5. Игра «Угадай середину» (на основе восприятия **инициальной и финальной** частей).

Детям предлагаются две (три, четыре) картинки, названия которых не содержат одинаковых структурных элементов, символы для обозначения количества слогов в слове и инструкция: «Я скажу начало слова и конец, а ты угадай середину, назови все слово». Логопед произносит слово и одновременно показывает рукой последовательность символов, обозначающих количество слогов.

Рекомендуемый порядок восприятия медиальных частей слов: а) один слог в трехсложных словах; б) два слога в четырехсложных словах.

Речевой материал: слова трехсложной и четырехсложной слоговой структуры.

6. Игра «Найди слово» (идентификация).

Детям предлагаются две (три, четыре) предметные картинки и инструкция: «Угадай, какое слово спряталось в моем слове».

Речевой материал (перестановка слов): мотолок, моколо, сакаба, ракамаш, рагуда, бугама, велописет, тевилезор; (перестановка звуков): чашка – чашак; тыква – тывка; фрукты – фрутки; повар – порав; кабан – канаб.

7. Игра «Бывает – не бывает?» (идентификация).

А) Детям предлагаются три предметные картинки и инструкция: «Послушай, скажи, здесь есть луна (луна)?».

Б) Детям предлагаются для восприятия на слух квази-слова и инструкция: «Послушай, скажи, есть такое слово басака (собака)?».

Речевой материал: луна, луна, сова, сова, лапа, лапа, пила, пила, лиса, лиса, туча, туча, слоны, слоны, рука, рука, нога, нога, голова, голова, басака (собака), гамазин (магазин), мипадор (помидор), масалет (самолет), гебемот (бегемот), равабей (воробей), марашка (ромашка), тамолок

(молоток), мапана (панама), палота (лопата), набаны (бананы), рокова (корова), поторы (топоры), баруха (рубаха).

### 8. Игра «Измени слово» (трансформации слогового состава слова).

#### A) Замена конечного слога в словах с одинаковой **инициальной частью**.

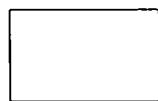
На первом этапе детям предлагаются предметные картинки (самовар, самолет, самокат). Логопед совместно с детьми медленно проговаривают их названия, выделяя голосом и интонацией финальную часть. В качестве вспомогательного материала предлагаются символы, обозначающие слоги.



Самовар



самолет



самокат

Инструкция: «Чем похожи слова? Чем различаются?» (Однаковое начало, разный конец).

На втором этапе детям предлагаются две предметные картинки (самокат, самовар). Логопед совместно с детьми медленно проговаривает их названия. Инструкция: «Что нужно изменить в слове **само-кат**, чтобы получился **само-вар**?» (Изменить окончание).

На третьем этапе детям предлагается одна предметная картинка (самовар) и инструкция: «Замени **вар** на **кат**. Замени **кат** на **лет**» и т.д.

Речевой материал: а) с двусоставной инициальной частью - паровоз, пароход; телефон, телевизор, телебашня; ступа, стужа; ворота, ворона, воробей; клубок, колобок; б) с односоставной инициальной частью – лиса, лицо, лимон; ноги, ноты, норы; каша, каток, кабан; салют, салат, сапог; мама, матрас, матрос; камень, качели, карета, калитка; бусы, бумага, букашка; пенал, петух, песок.

Б) Замены начального слога в словах с одинаковой **финальной** частью.

Структуру упражнения см. «А»

Речевой материал: цветок, листок, молоток; утка, мышка, белка, ветка, палка, банка, полка, ручка, пилка, сумка, вилка, миска, кепка; кофта, лопата, конфета; капли, вафли, туфли; маски, каски, банки, тапки; сова, тыква, голова.

В) Замена **медиальной** части в словах с одинаковыми финальными и инициальными частями.

Структура упражнения см. «А».

Речевой материал: мартышка, мо/a/рковка; собака, сорока; бананы, батоны, барабаны; ракета, работа; капуста, карета.

Г) Трансформация слова путем **перестановок** слогов.

Детям предлагаются предметная картинка и символы, обозначающие слоговой состав слова. Логопед вместе с детьми медленно проговаривают слово, раскладывают символы слогов. Инструкция: «Поменяй местами части слова».



чайка

△

Речевой материал: дыра (рады); насос (сосна); лама (мала); банка (кабан); койка (какой); чайка (качай); лыжи (жилы); мышка (камыш).

Д) Трансформации путем **слияния двух слов**.

Детям предлагаются две предметные (или сюжетные) картинки и инструкция: «Сделай одно слово из двух».

Речевой материал: вол + осы; верх + ушки; корм + ушки; пол + оса; ком + пот; вол + на; мак + ушки; кипа + рис; вес + точка; маска + рад; сад + овод; хор + овод; пар + ты; у + точка; кар + точка.

Е) Выделение меньшего слова из состава большего.

Детям предлагается предметная картинка, название которой медленно проговаривается. Инструкция: «Найди маленькое слово в большом».

Речевой материал: **колобок**, **клубок**, **цветок**, **листок**, **молоток**, **рыбак**, **иголка**.

**Особенности функционирования механизмов, лежащих в основе  
процессов восприятия и проговаривания слов, у детей с общим  
недоразвитием речи**

Нарушения механизмов	Проявления их нарушений при восприятии и проговаривании слов
<p>Несформированность механизма вероятностного прогнозирования (при восприятии)</p> <p>Недостаточность опознания лексических единиц, узнавания сложных по структуре слов, восстановления неоконченных слов и преобразования квази-слов в нормативные.</p>	<p>Неадекватное восстановление квази-слова: а) предлагаемый ребенком вариант имеет общий фрагмент с воспринимаемым словом (латапа - лампа); б) предлагаемый ребенком вариант представляет перестановку слогов в другой последовательности (чедаман - чеманад).</p> <p>Неадекватное завершение слова: а) предлагаемое ребенком окончание является случайным вариантом реагирования (газе... - ма); в) перелагаемое ребенком окончание является персевераторным повторением предыдущего слога (соба... - ба).</p>
<p>Несформированность механизма упреждающего синтеза (при проговаривании)</p> <p>Отсутствие синкетичности звукового облика слова; нарушение иерархизации структурных элементов слова, вследствие чего страдает его композициональность.</p>	<p>Сокращения числа слогов, замены, добавления по типу уподобления, антиципации, трансформации, контаминации, распад структурной организации слова, скандирование равноударность слогов, фрагментарность.</p>
<p>Несформированность механизмов идентификации и генерализации</p> <p>Нечеткость, диффузность сенсорных эталонов, деавтоматизация восприятия, недостаточная дифференцированность опознания слов.</p>	<p>Разные варианты произнесения одного и того же слова.</p> <p>Необходимость многократного восприятия слова при попытках его опознания, шепотного проговаривания слова, соотнесение воспринятого слова с любым денотатом (картинкой), отсутствие вариантов реагирования.</p>
<p>Несформированность механизма линейного посегментного анализа (механизм экспликации симультанного представления в линейную последовательность)</p> <p>Инверсный, фрагментарный, хаотичный анализ структуры воспринимаемого слова.</p> <p>Распад структурных элементов слова.</p>	<p>Перестановки звуков, слов, обратный порядок следования слов (при произнесении). Хаотичное, персевераторное повторение элементов слова в шепотном проговаривании, невозможность завершения начатого слова (при восприятии).</p>
<p>Несформированность механизма контроля языковой правильности (при восприятии и проговаривании)</p> <p>Невозможность определения наличия / отсутствия структурных и ритмических искажений в слове и квази-слова.</p>	<p>Отнесение искаженных эталонов к нормативным словам, а нормативных - к искаженным; отнесение искаженных и нормативных эталонов к правильным словам (при восприятии). Неспособность к оценке правильности собственного высказывания.</p>

*Качественный анализ показателей уровня сформированности слоговой структуры слова у детей экспериментальной и контрольной групп до и после обучения.*

<i>Состояние слогообразного оформления слова (при проведении)</i>		<i>Показатели экспериментальной группы после опытного обучения</i>		<i>Показатели контрольной группы после обучения по традиционным методикам</i>	
<i>Контрольной группе до начала обучения</i>	<i>Дети с тяжелой степенью проявления нарушений</i>	<i>Дети со средней степенью проявления нарушений</i>	<i>Дети с тяжелой степенью проявления нарушений</i>	<i>Дети со средней степенью проявления нарушений</i>	<i>Дети с тяжелой степенью проявления нарушений</i>
Доступны слова слоговой структуры типа СГС, СГСГ, СГСГС, СГСГСТ, СГСГСГС. Обнаружено:	Доступны слова слоговой структуры типа СГС, СГСГ, СГСГС, СГСГСТ, СГСГСГС. Обнаружено:	Доступны слова любой структуры (кроме многосложных со стечениями). Не обнаружено:	Доступны слова без стечений, 60% слов - со стечениями звуков, большинство слов со стечениями. Не обнаружено:	Доступны слова без стечений согласных звуков, большинство слов со стечениями. Обнаружено:	Доступны слова без стечений согласных звуков. Обнаружено:
- комбинации разных типов искажений в рамках одного слова, - перестановки слогов и звуков (ориентация на последний, срединный элементы слова), - сокращения слогов, - сокращения согласных звуков, - стечений согласных звуков, - уподобления отдельные перестановки слогов и звуков, - риверсии порядка слов.	- добавления числа звуков, - склонение, - сокращение согласных звуков, - пересвертывание, скандирование, дробление, смешение ударения, - уподобление начала слова однотипной структуре;	- добавления числа слогов, - распада структуры слова, - уподобления - диффузности его звуко-слогового контура, - риверсий порядка слов.	- скандированного произнесения слова, - сокращений числа звуков и числа слогов, - риверсии порядка слов.	- скандированное произнесение слова, - искаражения его ритмического рисунка (смещения акцентов), - сокращения числа слогов, - распада структуры слова, - диффузности его звуко-слогового контура, - риверсий порядка слов.	- скандированное произнесение слова, - искаражения его ритмического рисунка (смещения акцентов), - сокращения числа слогов, - распада структуры слова, - диффузность звуко-слогового облика слова, - риверсии порядка слов.

*Состояние восприятия слова различного слогового состава*

<b>Показатели экспериментальной и контрольной групп до начала обучения</b>		<b>Показатели экспериментальной группы после опытного обучения</b>		<b>Показатели контрольной группы после обучения по традиционным методикам</b>	
<i>Дети со средней степенью проявления нарушений</i>	<i>Дети с тяжелой степенью проявления нарушений</i>	<i>Дети со средней степенью проявления нарушений</i>	<i>Дети с тяжелой степенью проявления нарушений</i>	<i>Дети со средней степенью проявления нарушений</i>	<i>Дети с тяжелой степенью проявления нарушений</i>
Выявлено:		Не обнаружено:	Выявлено:	Выявлены:	Обнаружено:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- способность к быстрому опознанию лексической единицы, прогностированию окончаний в словах и квази- словах;</li> <li>- невозможность установления искаажения ритмической структуры в квази- словах, отдельные ошибки соотнесения их с нормативными эталонами.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- многочисленные ошибки опознания квази- слов, лексических единиц, неспособность к узнаванию сложных слов, по структуре слов, прогнозирования окончаний в словах и квази- словах;</li> <li>- невозможность установления искаажения соотнесения слова с его нормативным эталоном,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ошибок опознания прогнозирования 38% слов.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- возможность прогнозирования (25%) и 38% слов.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ошибок опознания прогнозирования окончаний (62%) в квази- словах;</li> <li>- ошибок при дифференции слов по похожим фрагментам.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ошибки опознания ритмических структурных искаажений (25%) и (76%) слов;</li> <li>- фрагментарность, инверсность, хаотичность анализа структуры воспринимаемого слова.</li> </ul>

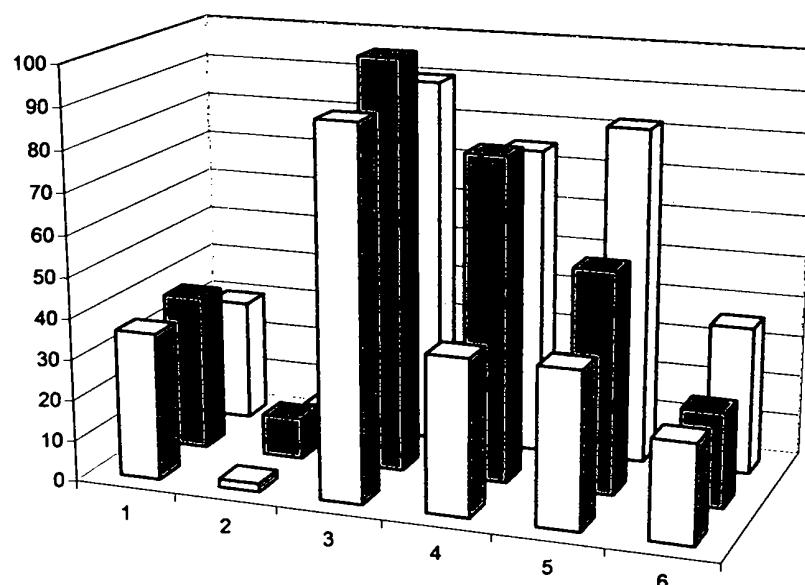
Таблица 3

*Качественный анализ показателей уровня сформированности базовых предпосылок усвоения слоговой структуры слова у детей экспериментальной и контрольной групп до и после обучения.*

<b>Показатели экспериментальной и контрольной групп до начала обучения</b>		<b>Показатели экспериментальной группы после опытного обучения</b>		<b>Показатели контрольной группы после обучения по традиционным методикам</b>	
<i>Дети со средней степенью проявления нарушений</i>		<i>Дети с тяжелой степенью проявления нарушений</i>		<i>Дети с тяжелой степенью проявления нарушений</i>	
- несформированность отдельных пространственных понятий (далеко, близко);	- выраженная несформированность пространственных понятий, представлений, -дезориентация во всех направлениях пространства, парциальная дезориентация в двухмерном трехмерном пространстве;	- сформированность всех пространственных понятий, -возможность ориентировки во всех направлениях пространства, - аритмичность, хаотичность в производимых сериях движений и - возможность непроложительного движения	- дезориентация некоторых направлениях пространства; - возможность непроложительного движения	- дезориентация некоторых направлениях пространства; - возможность непроложительного движения	- дезориентация в отдельных направлениях пространства, - возможность двухмерного трехмерного пространства, - невозможность воспроизведения темпо-ритмических темпов-ритмических моделей типа X-X-x, X-x-X, x-X-X;
удержания стратегии пространственно организованной деятельности, некоторых двигательных серий и темпо-ритмических моделей структур типа X-x, x-X.	удержания стратегии последовательности и пространственно организованной деятельности, неспособность воспроизведению темпо-ритмических моделей любой степени сложности.	удержания стратегии пространственно организованной деятельности и - неспособность воспроизведению темпо-ритмических моделей любой степени сложности.	удержания стратегии пространственно организованной деятельности.	удержание стратегии пространственно организованной деятельности, - отсутствие риверсий при манипулировании предметами, нарушенной структурной организацией предметного ряда	- неспособность к удержанию стратегии пространственно организованной деятельности.

**Рисунок 1. Количественный анализ показателей уровня сформированности слоговой структуры слова и базовых предпосылок ее формирования у детей экспериментальной и контрольной групп до и после обучения (в %).**

- 1) показатели детей экспериментальной и контрольной групп со средней степенью проявления нарушений (до начала обучения); 2) показатели детей экспериментальной и контрольной групп с тяжелой степенью проявления нарушений (до начала обучения); 3) показатели детей экспериментальной группы со средней степенью проявления нарушений (после опытного обучения); 4) показатели детей экспериментальной группы с тяжелой степенью проявления нарушений (после опытного обучения); 5) показатели детей контрольной группы со средней степенью проявления нарушений (после одного года обучения по традиционным методикам); 6) показатели детей контрольной группы с тяжелой степенью проявления нарушений (после одного года обучения по традиционным методикам).



- проговаривание (% правильно произнесенных слов)
- восприятие (% правильно опознанных, восстановленных слов и квази-слов)
- состояние базовых предпосылок (% правильно выполненных заданий)