

УДК 376
ББК 74.3(2Рос)я72
С 54

© Художественное оформление
Издательство «Классике Стиль», 2003
Все права защищены

Соботович Е.Ф.

С 54 Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): Учеб. пособие для студентов. — М.: Классике Стиль, 2003. — 160 с.

15ВЫ 5-94603-026-4

В учебном пособии рассматриваются особенности речевого развития детей с моторной алалией и другими формами речевого недоразвития. Раскрываются механизмы моторной алалии и умственной отсталости и пути речевого развития у этой категории детей. Также представлено содержание коррекционной работы по преодолению задержки речевого развития у этих детей.

Учебное пособие предназначено студентам дефектологических факультетов педагогических вузов и колледжей.

УДК 376
ББК 74.3(2Рос)я72

Учебное пособие **Соботович**

Евгения Федоровна

Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции
(Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией)

Редактор *А.И. Павлова*
Корректор *Г.Л. Уранова*
Оформление обложки *Н.В. Мантузова*
Компьютерная верстка *А.Т.Дудов*

Изд. лиц. ИД № 04691 от 28.04.2001

Издательство «Классике Стиль»
127018, Москва, Сушевский вал, д. 49, стр. 1.

Подписано в печать 23.09.2002. Формат 60х90/16. Гарнитура
«Литературная». Печать офсетная. Бумага тип. № 2. Усл. печ. л.
10,0. Тираж 5000 экз. Зак. № 4650.

Отпечатано с готовых диапозитивов в Ивановской областной типографии
Министерства Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций
153008, г. Иваново, ул. Типографская, 6. Е-таП: 091-018@ac1t1ne1.1Уапоуо.ги

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Проблема речевого недоразвития и пути его преодоления . . .	5
Психофизиологическая структура речевой деятельности и ее формирование в процессе нормального онтогенеза.....	11
Нейропсихологические механизмы устной речи	11
Формирование психологических механизмов речевой деятельности в процессе нормального онтогенеза	15
Речевое развитие детей с нарушенным интеллектом.....	23
Нарушения речевого развития.....	23
Особенности речевого развития детей с нарушенным интеллектом	25
Особенности усвоения звуковой системы речи.....	36
Логопедическая работа, направленная на преодоление общего недоразвития речи у детей в специальных детских садах и школах VIII вида	38
Формирование значения слов и обогащение на этой основе активного словаря	41
Моторная алалия	67
Проявления речевого дефекта и его механизмы	67
Особенности психического развития детей с моторной алалией (в сравнительном плане с умственной отсталостью)	90
Содержание и методы психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речевого развития в междисциплинарных комиссиях.....	102
Содержание и методика логопедического обследования детей с нарушениями речевого развития.....	113
Содержание и методы коррекционной работы при моторной алалии	121

ВВЕДЕНИЕ

Одной из основных задач коррекционного обучения аномальных детей является подготовка их к практической деятельности и общественно-производственному труду. Особенно большое значение в результате приобретает проблема совершенствования методов преодоления нарушений речевого развития.

Дефекты речевого развития отмечаются у всех категорий аномальных детей. Актуальность исследований, направленных на изучение этих дефектов, определяется социальной ролью языка и речи и их значением в психологическом развитии ребенка.

Еще Л.С. Выготский отмечал, что психическое развитие человека имеет в своих истоках речевое общение ребенка со взрослыми.

С «чрезвычайной прибавкой» (словом) вводится новый принцип нервной деятельности — принцип отключения и обобщения бесчисленных сигналов предшествующей системы... принцип, обуславливающий безграничную ориентировку в окружающем мире¹.

Речь имеет принципиальное значение для развития мышления и деятельности ребенка в целом, выступая и как стержень в развитии обобщения, и как его материальный носитель, и как высший регулятор поведения ребенка.

Таким образом, ввиду тесной взаимосвязи речи и мышления проблема речевого недоразвития у детей и разработка научно обоснованного содержания и методов коррекционной работы, направленных на его преодоление, имеет важное значение и является сложной общепедагогической, психологической и логопедической проблемой.

ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОГО НЕДОРАЗВИТИЯ И ПУТИ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ

Нарушения речевого развития наблюдаются при различных аномалиях: у детей, страдающих олигофренией; задержкой психического развития; с тяжелыми первичными нарушениями речи.

Лексико-грамматическое недоразвитие отмечается также при патологии различных участков зрительного и слухового анализаторов.

В настоящее время достигнуты значительные успехи в решении проблемы речевого недоразвития.

Л.С. Выготским было разработано учение об общих и частных закономерностях проявления аномального развития и принципах их анализа, которое имело большое значение для определения научно-теоретического подхода к проблеме речевого недоразвития.

Так, для разработки классификации аномалий речевого развития очень важными оказались **принципы анализа структуры дефекта**: определение первичного нарушения, установление характера вторичных отклонений, изучение происхождения каждого из наблюдаемых симптомов и их правильная классификация с учетом ведущих факторов (времени возникновения первичного дефекта, степени его выраженности, условий воспитания и совокупности социальных факторов, в которых происходит развитие личности аномального ребенка).

Такой подход к анализу структуры дефекта позволил произвести дифференциацию отклонений речевого развития, имеющих место у различных групп аномальных детей. Установлено, что в одних случаях **нарушения речевого развития выступают в качестве первичного дефекта** и наблюдаются у детей с первичными расстройствами речи — ринолалией, дизартрией, детской афазией, алалией; у большинства других категорий аномальных детей **нарушения речи выступают как вторичный дефект** (при нарушениях слуха, интеллекта) либо как **второй первичный дефект** (например, дети с олигофренией и алалией или дизартрией).

В соответствии с характером основного дефекта (нарушения речи, интеллекта, слуха) комплектуются и соответствующие типы школ.

¹Павлов И. П. Поли. собр. трудов. — Т. III. — М., 1949. С. 476.

Р. Е. Левиной были установлены не только различные, но и общие, взаимосвязанные между собой, отклонения в формировании фонетического, лексического и грамматического строя речи у детей с первичными нарушениями речи. На основании этого было выделено понятие **общее недоразвитие речи** и разработано учение о закономерностях его проявления.

Установление общего недоразвития речи, несформированности всех ее сторон у детей с различными речевыми диагнозами имело большое значение для разработки фронтального обучения детей с тяжелыми первичными нарушениями речи и коррекционных мер в виде создания системы специальных школ и дошкольных учреждений, были обоснованы принципы отбора, комплектования и организаций указанных учреждений, разработаны содержание коррекционного обучения и программы речевых школ, построенные с учетом общих закономерностей отклонений в речевом развитии детей с различными речевыми диагнозами (сложная дислалия, дизартрия, ринолалия, сенсорная и моторная алалия, детская афазия).

Дальнейшее изучение индивидуальных различий в проявлениях речевой недостаточности позволило разработать педагогическую классификацию детей с общим недоразвитием речи, отражающую степень выраженности и тяжести речевого дефекта, а также равномерный или неравномерный характер недоразвития различных сторон речи (словаря, звуковой системы, грамматического строя). В соответствии с этими критериями были разграничены такие варианты речевого недоразвития, при которых преобладают фонетико-фонематические нарушения (сложная дислалия, ринолалия, дизартрия, осложненные лексико-грамматическим недоразвитием), а также варианты, при которых имеет место равномерное недоразвитие всех речевых систем — звуковой, лексической и грамматической (сенсорная, моторная и оптическая алалия, детская афазия).

На этой основе в дальнейшем была дифференцирована сеть специальных дошкольных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи (детские сады и группы при массовых детских садах для детей с фонетико-фонематическим и общим недоразвитием речи).

В зависимости от степени выраженности дефекта были выделены три уровня общего недоразвития речи.

Учение об общих проявлениях дефекта, отмечающихся при различных аномалиях речевого развития, явилось научно-теоретической основой для создания методических систем фронтального обучения.

Это позволило обосновать принципы организации и построения педагогической работы с детьми, направленной на преодоление речевого дефекта и на их всестороннее развитие.

Дифференциация степени речевого недоразвития (выделение трех его уровней), определение типичных особенностей формирования речи

на каждом уровне, разработанные Р. Е. Левиной, позволили найти наиболее рациональные критерии комплектования классов для детей с тяжелыми нарушениями речи, а также наметить программу их коррекционного обучения.

Большое значение для изучения аномалий речевого развития и разработки содержания указанных программ имели принципы анализа речевых нарушений, выдвинутые Е. Е. Левиной. Так, раскрытие связей между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности ребенка помогло найти пути воздействия на психические процессы, прямо или косвенно мешающие нормальному функционированию речевой деятельности.

Принцип системного подхода, подчеркивающий «единство и целостность языка как системы», положен в основу логопедических коррекционных программ, предусматривающих взаимосвязанное формирование фонетических, фонематических и лексико-грамматических компонентов речи.

Были выделены этапы логопедической работы в зависимости от степени нарушения речевого развития ребенка, определена последовательность формирования языковых обобщений в зависимости от последовательности формирования их в процессе онтогенеза, возрастающей сложности речевой коммуникации.

Р. Е. Левиной и ее школой в соответствии с указанными положениями было разработано содержание логопедического воздействия, направленного на формирование у учащихся речевых школ отдельных сторон речи при ее общем недоразвитии: фонетико-фонематической системы языка, лексико-грамматического строя речи.

Вначале уделяется внимание фонематическому оформлению речи — активизация, уточнение и обогащение словаря.

Большое значение придается развитию внимания к звучащей речи, ее воспроизведению, слуховой памяти, слоговому восприятию. Затем в соответствии с общепринятыми методами проводится работа по постановке звуков и формированию навыков звукового и слогового анализа. Последовательность формирования звукового анализа определяется, прежде всего, возможностями детей правильно произносить те или иные звуки.

Многие авторы (Левина Р. Е., Спирина Л. Ф. и др.) рассматривали формирование словаря у детей с общим недоразвитием речи: уточнение значения имеющихся слов, обогащение новыми словами, организация словаря по тематическим группам и грамматическим категориям. Формирование многозначного значения слова и его сочетаемости с другими словами — в процессе бесед, работы с картинками, ответно-вопросной формы речи, использования различных текстов и т. д.

Была определена направленность работы по формированию грам-

<https://vk.com/logopedrnd>

матического строя речи у названных детей — воспитание навыков

сознательного различения, выделения и обобщения морфологических – элементов языка и синтаксических конструкций. Для этого предлагалось использовать такие приемы, как формирование понимания противопоставляемых грамматических форм, понимания грамматических вопросов и выработка связей между словом и вопросом, сопоставление начальной и косвенной формы слов, при овладении предложением — его моделирование по образцу, а затем самостоятельно. Определен принцип последовательности формирования грамматических форм и конструкций, отражающий закономерности развития языка в норме.

Разработанная методика обучения грамоте и языку детей с общим недоразвитием речи тесно связана с развитием устной речи и произношения (и на их основе).

Эти материалы явились основой ныне действующих учебных программ для речевых школ.

Было также разработано с учетом возрастной психологии и деятельности ребенка содержание коррекционной работы с детьми дошкольного возраста (Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б., Ефименкова Л.Н.).

Это содержание включает в себя формирование знаний и представлений об окружающем, развитие познавательной деятельности ребенка. Развитие импрессивной речи — увеличение объема понимаемых слов, уточнение значения грамматических форм и понимания различного рода синтаксических конструкций. Необходимость этих упражнений определяется уровнем развития импрессивной речи детей.

Основным разделом работы является формирование собственной активной речи ребенка. Обычно его начинают с произвольного вызывания лепетной коммуникации, звукоподражаний, простых слов в специально создаваемых ситуациях речевого общения.

За основу дальнейшего обучения принимается формирование высказывания, т.е. словосочетаний и предложений. Содержание и методы работы при этом основываются на использовании естественных путей усвоения ребенком родного языка: усвоение системы наиболее употребительных базовых структур, которые представляют собой практическое воплощение грамматики. Учитывая последовательность формирования указанных грамматических конструкций в процессе нормального онтогенеза и степень их сложности, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и Т.Б. Филочева выделяют 6 этапов работы — от формирования элементарного двусоставного предложения (**I этап**) до формирования связной повествовательной речи (**VI этап**). Разработанная авторами система коррекционной работы широко используется в специальных детских садах для детей с общим недоразвитием речи.

Дальнейшая оптимизация обучения детей с общим недоразвитием речи требует более дифференцированной квалификации рассматриваемых дефектов с учетом их психологических механизмов, опираясь на

разрабатываемое смежными дисциплинами учение о структуре речевой деятельности и психолингвистический анализ ее формирования в процессе нормального онтогенеза.

Наименее изученными в указанном плане являются нарушения формирования экспрессивной речи у детей с первично сохранным интеллектом, нормальным слухом и достаточными элементарными сенсомоторными предпосылками. Для обозначения этих нарушений используется термин «моторная алалия».

В ходе дальнейшего изложения материала мы также будем по традиции использовать этот термин, но наряду с этим для обозначения указанного нарушения будем употреблять и термин «первичное недоразвитие экспрессивной речи», так как он более корректно отражает сущность рассматриваемого расстройства (см. с. 68).

В настоящее время накоплен большой материал, раскрывающий проявления моторной алалии, разработана по аналогии с афазией ее лингвистическая и психоневрологическая классификация, имеются исследования, посвященные изучению патофизиологической структуры названного нарушения.

Однако трактовка этого сложного речевого расстройства, определение синдрома моторной алалии в целом и отдельных его звеньев, его нейропсихологических механизмов, индивидуальных различий между детьми, страдающими данным расстройством, остается во многом дискуSSIONной и нерешенной.

Таким образом, речевые дефекты, объединяемые термином «общее недоразвитие речи», требуют дальнейшего уточнения своего содержания и структуры, динамики развития, прогноза и разграничения между собой, а следовательно, и совершенствования методов коррекции.

Кроме того, уровень современного развития психолингвистики, нейропсихологии и физиологии высшей нервной деятельности делает настоятельно необходимым пересмотр имеющихся концепций, теорий, гипотез и интерпретации накопленных экспериментальных фактов в отношении указанной группы нарушений, именно с мультидисциплинарных позиций, а также с учетом сложной структуры речевой деятельности и ее многоуровневой церебральной организации.

Другой важный аспект данной проблемы — вопрос о связи рассматриваемых нарушений с интеллектуальным развитием ребенка. Существует мнение, что у детей с моторной алалией интеллект страдает вторично из-за тяжелого речевого дефекта. В соответствии с этой точкой зрения строятся и учебные программы специальных детских садов и школ для детей с тяжелыми нарушениями речи. Однако в современной литературе этот вопрос не решается столь однозначно. У многих детей с моторной алалией имеются такие отклонения в психическом развитии, которые не являются следствием только речевой недостаточности. Все

<https://vk.com/logopedrnd>

это снижает уровень обучаемости этих детей, в ряде случаев затрудняя их дифференциацию от умственно отсталых.

Отсюда возникает ряд вопросов: каков удельный вес речевой недостаточности у детей с моторной алалией в имеющихся у них отклонениях психического развития? Какую роль в снижении их обучаемости играют субъективные факторы — индивидуальные свойства личности ребенка и объективные — методы обучения? Каковы потенциальные возможности детей и как они проявятся в условиях интенсификации педагогического процесса?

Ответы на эти вопросы требуют также сравнительного анализа особенностей речевого и интеллектуального развития детей с олигофренией и детей с алалией.

Недостаточная изученность этих вопросов снижает эффективность существующего коррекционного обучения детей с моторной алалией, хотя в его разработке и достигнуты определенные успехи (см. с. 4).

Попытаемся проанализировать имеющиеся в литературе и изученные нами в процессе длительного эксперимента материалы по данной проблеме и хотя бы частично ответить на поставленные вопросы. Для этого мы должны, прежде всего, рассмотреть современное учение о психолингвистической структуре речевой деятельности и ее церебральной организации, так как именно с позиций этого учения мы и будем рассматривать упомянутые вопросы.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ НОРМАЛЬНОГО ОНТОГЕНЕЗА

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ УСТНОЙ РЕЧИ

Для понимания сущности и механизмов речевого недоразвития большое значение имеет прежде всего разграничение таких неоднозначных понятий, как язык, речь, речевая деятельность.

Язык — это система условных символических знаков, создаваемых той или иной народностью в целях общения. Язык, таким образом, относится к числу социальных явлений. «Язык» — по выражению Ф. де Соссюра — «есть система знаков, выражающих понятия, а следовательно, его можно сравнить с письменностью, с азбукой для глухонемых, с символическими обрядами, с формами учтивости, с военными сигналами и т.д. Он только наиважнейшая из этих систем»¹.

Речевая деятельность имеет психофизиологическую природу. Это работа человеческого организма и прежде всего мозга, направленная на использование усвоенного языка в целях коммуникации.

Речь же является продуктом этой деятельности, т.е. речь — «это определенная последовательность языковых единиц (фонем, морфем, слов, предложений), регулируемая законами языка и работой сознания, формирующего ту или иную мысль»².

Язык, таким образом, является одним из важнейших компонентов речевой деятельности, так как именно он придает ей характер специфической деятельности человека.

Разграничение этих понятий существенно изменяет сам подход к анализу речевых нарушений и их преодолению: совершенно очевидно, что для нахождения наиболее оптимальных путей устранения того или иного речевого дефекта важно не только выявить имеющиеся у ребенка отклонения речи, но, анализируя их с учетом названных положений, определить нарушенное звено речевой деятельности и направить коррекционную работу на компенсацию этого звена.

¹ С о с с ю р Ф. Курс общей лингвистики. — Труды по языкознанию (рус. пер.). — М., 1974. С. 54.

<https://vk.com/logopedrnd>

²Березин Ф.М., Головин Б. Н. Общее языкознание. — М., 1979. С18—19.

В разработке учения о структуре речевой деятельности принимали участие ученые различных специальностей — психолингвисты, психологи, лингвисты, нейропсихологи, физиологи по высшей нервной деятельности, афазиологи.

Речевая деятельность имеет сложную структуру. Она включает в себя совокупность сложных постепенно формирующихся операций, умений, навыков, обеспечивающих усвоение языка и его использование в целях общения.

В процессе **усвоения языка** ребенок овладевает языковыми навыками разного уровня. В языковых знаках выделяют их внешнюю сторону и содержание. Внешняя сторона таких знаков представлена корпусом фонем. Фонемы сами по себе не выражают никакого значения, но они служат для складывания и различения значимых единиц языка — морфем слов. Для выполнения этой роли фонемы должны быть противопоставлены в системе языка. Такие противопоставления называются оппозициями: например, в фонеме *д* мы можем выделить признак звонкости в отличие от глухости *т*, что дает возможность различать слова *дом-том*.

Минимальным языковым знаком, несущим смысловое значение, является морфема, более сложные — слова и предложения.

Какое значение выражают морфемы? Корневые морфемы выражают вещественные понятия. Приставки, суффиксы придают слову значение признака (например, приставка *без* обозначает отсутствие качества — *безветренный, бездушный*; суффикс *-ост* — наличие качества — *бережливость, хвастливость* и т.д.). С помощью окончаний (синтаксических морфем) выражаются смысловые отношения между словами. Так, окончания *-у* и *-ом* в словосочетании *покажи ручку карандашом* указывают на объект и орудие действия.

Слова называют вещи или явления, т.е. несут назывную, или номинативную, функцию. Предложение, являясь наиболее сложным языковым знаком, служит **для** сообщения, т.е. несет коммуникативную функцию. Однородные знаки, взаимодействуя в языке, организуются в системы (фонетическая, морфологическая и др.). Объединение фонем в морфемы, фонем и морфем в слова, слов в предложения происходит в соответствии с определенными законами языка.

Таким образом, в процессе овладения языком ребенок должен усвоить практически значение языковых знаков и их формальную внешнюю сторону: закономерности их организации и сочетания в языке. В результате усвоения этих структур у ребенка формируется так называемое чувство языка или «языковая компетентность» — «приобретенные интуитивно знания небольшого количества правил, которые лежат в основе языка»¹.

Но усвоить язык — это еще не значит уметь общаться с его помощью. Человек не овладевает готовым набором предложений и вынужден понимать их неограниченное количество. Таким образом, в процессе общения нам приходится постоянно строить, конструировать собственные предложения и понимать чужие, неосознанно используя для этого интуитивно усвоенные закономерности языка. Эти **навыки использования усвоенного языка для выражения своих мыслей и понимания чужих называются речевыми действиями** — действием программирования речевого высказывания или порождения речи и действием ее понимания.

Действие программирования речевого высказывания предшествует акту его произнесения. В чем заключается его суть? Когда человек хочет высказать определенную мысль на усвоенном им языке, из долговременной памяти автоматически всплывают слова, необходимые для высказывания. Долговременная же память автоматически подает усвоенные правила сочетания слов (схемы построения предложения) и правила грамматического оформления слов (грамматические стереотипы словоизменения или схемы грамматического оформления слов). В оперативной памяти происходит применение этих правил к данному набору слов. Далее эта языковая программа подобным же образом соотносится с моторной, т.е. мозговыми центрами определяются движения и их последовательность, необходимые для реализации этой программы.

В процессе **действия понимания речи** происходит восприятие и членение звукового ряда, опознание в нем всех слов и морфем и расшифровка значения всего высказывания в целом с учетом усвоенных правил сочетания языковых знаков.

Необходимо подчеркнуть, что эта деятельность, предшествующая речевому высказыванию и его пониманию, не является делом сознательно проводимого анализа. Она осуществляется специализированными речевыми системами (физиологическими механизмами речи) и формируется по мере их созревания под влиянием общения ребенка со взрослыми. В процессе поступательного речевого развития указанные действия достигают степени совершенства, т.е. осуществляются автоматизированно. Но эта автоматизация является результатом многоступенчатого пути развития.

Как указывал А.Р. Лурия, языковая компетентность и применение языка (т.е. речевые действия) не являются независимыми явлениями. Можно думать, что сама компетентность в языке есть в значительной мере результат развития его применения и что только в процессе активного общения у ребенка возникает усвоение языка. Таким образом, сложный процесс формирования речи у ребенка проходит как процесс усвоения языка и действий речевого программирования и понимания (последнее в психолингвистике обозначается как действие декодирования). Однако при рассмотрении вопросов развития детской речи необходимо, как отмечает А.А. Леонтьев, различать формирование речевых

<https://vk.com/logopedrnd>

механизмов (к ним автор относит речевые действия) и речевых умений. Ребенок должен научиться использовать указанные речевые механизмы для различных целей общения. Это и есть развитие речевых умений. Таким образом, ребенка необходимо учить общению с помощью сложившихся речевых механизмов.

Какие психологические механизмы обеспечивают усвоение указанных звеньев в речевой деятельности?

Усвоение языка, а именно значения морфем, слов, предложений, их правильное смысловое объединение, тесно связано с развитием мышления ребенка. Неслучайно при олигофрении нарушается прежде всего усвоение значения языковых знаков.

Вместе с тем выделяют и специфические психологические операции, обеспечивающие усвоение языка, особенно его формальной стороны, и навыков его использования. Так, **формирование звуковых образов слов, морфем** (т.е. внешней стороны языковых знаков) **связано с развитием способности различать по звучанию слоговой и фонематический состав** слов (слоговое восприятие речи и фонематический слух), **улавливать определенную последовательность фонем в словах** (сукцессивный анализ), **запоминать звуковые образы слов** (слуховая память). Большую роль в этом играет и проприоцептивный анализ, т.е. **способность мозговых механизмов анализировать мышечные ощущения**, возникающие при имитации ребенком отдельных звуков и слов, а также **хранить их** (двигательная память).

Овладение грамматической системой языка и ее использование связаны с развитием названных ранее и других операций. В частности, большое значение для усвоения грамматической системы словоизменения и словообразования имеет развитие у ребенка способности неосознанно устанавливать границы значимых элементов языка, т.е. членить воспринимаемый речевой поток на звукозначения или морфологические элементы. Так, например, дети рано начинают понимать, что когда взрослые говорят «кукла», то имеют в виду единичный предмет, а когда говорят «куклы» — множество предметов; быстро схватывают разницу в значении слов «входят-выходят», «прилетела-улетела», «утка-утенок», выражений «мальчик догоняет девочку», «девочка догоняет мальчика» и т.д. Это дифференцированное понимание указанных элементов языка и их свободное использование в дальнейшем в собственной речи оказывается возможным только в результате практического морфологического членения слышимой речи, улавливания в разных словах сходных элементов (например, *топором, ножом, пером; входит, влетает, вносит; утята, котята, медвежата* и т.д.) и их осмысления.

В процессе программирования собственного высказывания происходит постоянное оперирование звуковым и словесным рядом — объе-

реотипом; использование слов в определенных грамматических **формах**, что предполагает присоединение к их звучанию грамматических **морфем** соответственно усвоенным грамматическим стереотипам словоизменения и словообразования. **В процессе соотнесения языковой программы с моторной происходит оперирование двигательным рядом.** Эти операции возможны только при сохранном сукцессивном синтезе (схватывание, удержание и воспроизведение звуковых и других речевых рядов). **При понимании речи необходимо одновременно учитывать и семантику входящих в них слов, их грамматическое оформление, а также их последовательность,** что обеспечивается сохранностью симультанных синтезов (объединение последовательно поступающих раздражений в одновременные синтезы, одновременное целостное восприятие всех частей).

Все указанные операции обеспечиваются различными мозговыми механизмами, которые, объединяясь в рабочем состоянии, образуют речевую функциональную систему. В настоящее время выделяют три уровня ее организации: **элементарный сенсомоторный, гностико-праксический и языковой.**

Сенсомоторный уровень обеспечивает слуховое восприятие в звучащей речи и имитацию услышанного. **Этот уровень представлен периферической частью соответствующих анализаторов и проводящими путями.**

Гностико-праксический уровень обеспечивает акустический анализ воспринимаемой речи, в результате чего формируются слуховые образы слов и проприоцептивный анализ мышечных ощущений, возникающих при имитации ребенком услышанных звуков. В результате этого формируются двигательные образы, двигательные стереотипы звуков речи и слов, благодаря чему происходит фиксация языковых знаков. **Гностико-праксический уровень представлен корковой частью слухоречевого и речедвигательного анализаторов.**

Языковой уровень обеспечивает усвоение языка и речевых действий. На данном уровне происходит анализ поступающих в акустико-двигательной модальности языковых знаков, их членение, установление функциональных связей между их значением и обозначающими их звуко-комплексами.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ НОРМАЛЬНОГО ОНТОГЕНЕЗА

Как происходит формирование всех указанных операций, обеспечивающих овладение ребенком речью, в процессе нормального онтогенеза?

Для правильного анализа отклонений в речевом развитии ребенка и нахождения наиболее оптимальных методов их преодоления этот вопрос

является весьма существенным. Процесс формирования речевой деятельности проходит длительный и сложный путь развития.

Сначала у ребенка отмечаются лишь рефлекторные **голосовые реакции** (плач, крик). В 3—4 месяца появляется **гуление** (нерасчлененные звуковые комплексы). В 5—6 месяцев гуление перерастает в **лепет**. Звуки лепета по сравнению с гулением носят более расчлененный и отчетливый характер. Но гуление и лепет постепенно угасают, так как они не несут никакой социальной значимости, однако и **гуление** и **лепет играют определенную роль в формировании речи — они способствуют развитию слухового восприятия и артикуляционного аппарата ребенка. Развитие же речи, ее социальной функции начинается с того момента, когда она становится средством общения, т.е. тогда, когда ребенок начинает понимать обращенную к нему речь и использует ее для выражения своих мыслей.**

Как известно, в возрасте 8 месяцев ребенок овладевает элементарным пониманием речи, основанном на различении только ее ритмико-интонационного состава. Н.Х. Швачкин называл этот период в развитии речи ребенка дофонемным, так как ребенок еще не различает в обращенной к нему речи слова по их звучанию. Исследования Ф.И. Фрадкиной показали, что при изменении звукового состава слова, но при сохранении его ритмико-мелодической структуры, понимание его все равно сохраняется: известно, что в 8 месяцев у ребенка можно выработать двигательную реакцию (хлопки в ладоши) на песенку «Ладушки-ладушки». Ф.И. Фрадкина заменяла слова «ладушки-ладушки» словами «капитан-капитан» и получила на них ту же двигательную реакцию, однако в возрасте 10—11 месяцев начинается качественно другой период в развитии понимания речи ребенком, основанный на восприятии и различении звукового состава слов. Этот этап Н.Х. Швачкин называет **периодом фонемной речи**. Различие звуков речи, а следовательно, и слов формируется постепенно. Н.Х. Швачкин установил такую последовательность развития этого процесса: **сначала ребенок начинает различать в потоке воспринимаемой речи гласные звуки**, затем возникает **дифференциация шумных и сонорных**, далее — **твердых-мягких согласных, взрывных-щелевых, переднеязычных-заднеязычных, глухих-звонких, шипящих-свистящих, р-л**.

Названный период (от 11 месяцев до 1 года 10 месяцев — 2 лет) характеризуется увеличением пассивного словаря и появлением слов в собственной речи. Усвоение значений слов, таким образом, связано с определенной функциональной зрелостью анализаторов и формированием межанализаторных связей (ребенок должен научиться различать слова по звучанию, соотносить звучание с конкретным предметом или его качеством, что требует определенного уровня развития слухоречевого, двигательного, зрительного анализаторов). Однако ребенок очень скоро овладевает не только конкретным значением слова, но и его обобща-

ющей функцией: слово начинает соотноситься не с отдельным индивидуальным предметом, а с целым классом предметов, что предполагает абстрагирование от отдельного, индивидуального, т.е. определенный уровень развития интеллектуальной деятельности. Л.С. Выготский по этому поводу писал, что развитие мышления и речи в известный момент, приходящийся на ранний возраст (около 2 лет), которые шли отдельно, переkreшиваются, совпадают в своем развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека. Это переломный момент, начиная с которого речь становится интеллектуальной, а мышление речевым. Ребенок, у которого произошел этот перелом, начинает активно расширять свой словарь, спрашивая о каждой новой вещи: как это называется. Ребенок сам нуждается в слове и активно стремится овладеть знаком, который служит для называния и общения. Ребенок как бы открывает символическую функцию речи.

Именно с этого момента начинается интенсивный рост словаря ребенка: к 2 годам он насчитывает около 300 слов, к 3,5 годам — немногим более 1000 слов, к 4 годам — около 2000 слов. В этом словаре представлены все части речи, а по своему содержанию он включает в себя широкий круг понятий о различных областях жизни и деятельности ребенка. Они обозначают жилище, пищу, одежду, животных, растения, городской быт, части тела, профессии, технику, инструменты, неживую природу, социальные явления, родовые понятия, геометрические фигуры, некоторые абстрактные понятия.

В ходе последующего развития ребенок овладевает также абстрактно-лексическим значением слова как части речи. Указанное значение слов ребенок в дошкольном возрасте усваивает в процессе соотнесения вопросов **кто? что? что делает? какой?** с соответствующими словами.

Наконец, необходимо отметить, что на протяжении всего дошкольного возраста у ребенка формируется понятийная соотнесенность слова, т.е. складывается определенная система понятий, знаний, ассоциативных связей, стоящих за определенным словом.

Усвоение значений слов и расширение пассивного словаря происходит более быстрыми темпами, чем рост активного словаря, особенно в возрасте до 2—2,5 лет, в силу трудностей воспроизведения двигательной структуры слова. Так, в 1,8—1,10 месяцев ребенок практически понимает обращенную к нему элементарную речь, активная же речь в своем развитии резко отстает от пассивной. В среднем к 1 году в словаре нормально развивающегося ребенка насчитывается 5—10 слов (слова-звукоподражания, слова, состоящие из двух однотипных слогов — *мама, папа, дядя* и т.д.). В 1 год 6 месяцев в активном словаре ребенка насчитывается около 40 слов; к 2 годам происходит резкий рывок в развитии активного словаря: он насчитывает около 300 слов. Это в значительной мере объясняется тем, что звуковые образы слов (хотя и

<https://vk.com/logopedrnd>

глобальные) к этому периоду времени оказываются уже достаточно сформированными и их реализация в звучащей речи обеспечивается определенной функциональной зрелостью речедвигательного анализатора¹.

Дальнейшее совершенствование звуковых образов слов в значительной мере зависит от развития направленности внимания ребенка на звуковое оформление речи. При нормальном развитии эта направленность появляется очень рано: ребенок около 3 лет начинает замечать явления языковой омонимии (мальчик спрашивает мать, как зовут дядю на фотографии. Мать отвечает: «Дядю зовут Костя». Малыш смеется и спрашивает: «Почему кости, а не мясо?»). Благодаря развитию этой направленности ребенок начинает замечать неправильности своего произношения (они обусловлены возрастными особенностями речедвигательного анализатора) и норму правильного произношения и стремится подогнать свои артикуляционные уклады к этой норме. Таким образом, именно направленность внимания ребенка на звуковую сторону речи (а не только фонематический слух, который к этому времени в норме является уже сформированным) способствует тому, что звуковые образы слов² начинают складываться в соответствии со слуховым восприятием, в соответствии с тем, что ребенок слышит в речи взрослых, а не со своим неправильным произношением. Эти звуковые образы слов, отвечающие языковым нормам (первые языковые «знания», обобщения) и становятся важнейшим стимулом совершенствования дальнейшего произношения ребенка, конечно, при условии, что у него сформирован слуховой контроль собственной речи. Если же у ребенка в силу различных причин не формируется направленность внимания на звуковое оформление речи, звуковые образы слов соответствуют его неправильному произношению (не завершившему свое развитие речедвигательному анализатору), у него, таким образом, отсутствует стимул для совершенствования своего произношения. Поэтому такие дети даже при достаточных в дальнейшем моторных предпосылках продолжают звуковой состав слова воспроизводить неверно.

Наши исследования показали, что указанные отклонения в развитии отмечаются у детей с нарушением в интеллектуальной деятельности (дети, страдающие олигофренией и задержкой психического развития различного генеза).

Это дает основание сделать вывод о том, что даже формирование звуковой системы речи зависит не только от анализаторной деятельности, но и от уровня и темпов психического развития ребенка.

¹Н.Х. Швачкин отмечает такую последовательность появления двигательной дифференциации звуков в собственной речи (от 1 до 5 лет): сначала появляются гласные, затем сонорные *м*, *к* (а следовательно, и первые слова *мама*, *на* и т.п.), затем шумные взрывные *п*, *б*, *д*, *т*, *к*, щелевые *в*, *ф*, *х*, *й*, свистящие, шипящие *л*, *р*.

²Для обозначения этого понятия мы в дальнейшем будем также использовать термин «фонематические представления».

Все изложенное позволяет считать, что **дефекты звуковой системы речи** могут быть обусловлены не только недостатками фонематического восприятия и речедвигательной сферы, но и отклонениями психического развития ребенка, которые вызывают нарушение правильного взаимодействия слухоречевого и речедвигательного анализаторов при их сохранности и достаточной функциональной зрелости. Нарушения этого взаимодействия проявляются прежде всего в неправильном формировании звуковых образов слов или фонематических представлений и недоразвитии слухового контроля своей собственной речи.

Однако овладение звуковой системой речи и словарем еще не обеспечивает полноценной коммуникации. **Основной коммуникативной единицей речи является предложение**, и овладение родным языком протекает в виде усвоения ребенком различных по своей структуре предложений. Исходным моментом в развитии предложения, как известно, является односоставное предложение (1,8—1,10 месяцев). Разница между словом, обозначающим предмет, и односоставным предложением состоит в том, что последнее отражает глобально ту или иную ситуацию. Односоставные предложения соответствуют образу нерасчлененной ситуации и слиты с чувственно воспринимаемой ситуацией. Связи, которые устанавливаются ребенком между односоставным предложением и ситуацией деятельности, квалифицируются как образные. Таким образом, в односоставном предложении оказываются слитыми и субъект, и объект, и предикат. Этот период в развитии речи ребенка А.А. Леонтьев и А.М. Шахнарович называют **допрограммным, или досинтаксическим, этапом формирования речи**.

Дальнейшее развитие предложения, по А.Н. Гвоздеву, состоит во все большем его усложнении в отношении количества включаемых элементов и разнообразия смысловых отношений этих элементов между собой. При этом сначала грамматические связи слов в этих предложениях отсутствуют, однако эти конструкции по своему содержанию представляют двусоставное предложение. Приведем образцы таких первых предложений: «Машина жжик» (звукоподражание сопровождается жестом) — *Машина поехала*, «Папа кх, кх» — *Папа кашляет*. В этих предложениях еще нет названий действий, но само действие уже осознается, выделяется и обозначается с помощью звукоподражаний. С соединения в предложении определенных элементов ситуации начинается формирование программы высказывания.

Таким образом, дальнейшее усложнение предложения связано с развитием структурного восприятия ситуации, с практическим различением в ней деятеля, действия, объекта действия и установлением смысловой связи между ними.

Как вытекает из сказанного, особенности овладения ребенком се-

высказывания непосредственно отражает характер мышления ребенка, т.е. способность устанавливать смысловые связи между явлениями.

Для усвоения предложения ребенок должен овладеть не только его смысловой структурой, но и языковыми средствами ее выражения: наименованием основных элементов ситуации и их сцеплением. С этапа смыслового вычленения деятеля и действия из ситуации начинается формирование готовности ребенка к овладению языковыми (морфологическими) средствами, фиксирующими различие между предметом и действием, а также дающими возможность объединения названий этих элементов в предикативной связи. (*Мама, мыть! Папа, гулять!*) Поэтому в этот период в активном словаре ребенка начинает увеличиваться глагольный словарь. Однако несмотря на то, что ребенок владеет названием основных элементов, им нередко опускается, хотя перцептивно и осознается предикат или субъект действия. На это указывает А.Н. Гвоздев. Это говорит о том, что объединение слов в предложение представляет для ребенка сложную задачу. Этот факт отмечается и другими исследователями. Так, в работах Л.В. Выготского, Д. Пиаже показано, что внешняя сторона речи у ребенка развивается постепенно от слова к сцеплению 2—3 слов, затем к простой фразе и к сцеплению фраз и т.д. В дальнейшем ребенок овладевает объединением 3, 4 и большего количества слов в предложении. Таким образом, связь элементов ситуации и соответствующих им словесных знаков в систему представляет собой специфическую операцию, формирующуюся постепенно и опирающуюся на сукцессивный синтез.

Овладение связным высказыванием обеспечивается также практическим усвоением грамматических средств связи слов в предложении, в частности флективной системы языка (системы морфологического словоизменения).

Многие исследователи показали роль ориентировки на звуковую форму слова при усвоении ребенком системы окончаний. При этом они отводят большую роль культуре фонематического слуха, слоговому восприятию речи, а также и активной деятельности ребенка со словами. Эта деятельность включает в себя сравнение слов по звучанию и значению, сопоставление изменившегося звучания слова с его новым значением, например, *стол-толы; делает-сделал* и т.д. Ориентировка входит в эту деятельность в качестве важного компонента.

Для усвоения грамматического изменения слов требуется особый вид анализа — морфологический. Ребенок должен научиться выделять части слов, имеющие преимущественное перед другими значение. Части слов, выделяемые морфологическим анализом, по мнению Ж.И. Шиф, представляют собой «блоки», состоящие из сочетаний компонентов, выделяемых фонетическим анализом. «Морфологический анализ опирается на фонетический и слоговой анализ, но часто

не совпадает с ним, а представляет собой новое расчленение уже расчлененного слова»¹.

Вначале у ребенка происходит ориентировка на общую звуковую характеристику морфем без учета ее тонкого фонематического состава, затем он быстро проходит путь от ориентировки на звуковую форму морфемы к ориентировке на отдельные фонематические признаки.

Вслед за ориентировкой ребенка на звуковую форму слова и установлением им некоторого константного звукокомплекса в разных словах (например, *лису, утку, кошку, собаку; столы, слоны, зебры*) А.Н. Шахнорович выделяет следующие осуществляемые речевыми механизмами операции:

1. Соединение звукокомплекса с некоторым означаемым в действительности (*столы, слоны, зебры* — много; *ежонок, котенок, лисенок* — детеныш).

2. Установление жесткой взаимосвязи звукокомплекса со значением.

3. Перенос на разные слова этого звукокомплекса при тождественной действительности (образования по аналогии).

4. Генерализация указанного отношения, т.е. перенос оформления данных отношений на другие случаи выражения такого же содержания (формирование грамматических стереотипов).

Следует отметить, что на этапе овладения морфологическими элементами языка (т.е. в возрасте 1,8—4 лет) выделение отдельных фонетических и морфологических элементов слова не является делом сознательно проводимого анализа. Этот период выделяется В.К. Орфинской как элементарный неосознанный уровень анализа, что подтверждается данными исследований многих авторов. Действительно, действие выделения звука или морфемы на произвольном уровне начинает формироваться с 4,5—5 лет, т.е. к тому времени, когда ребенок в целом овладевает фонетикой и морфологией родного языка и использует эти морфемы и фонемы в своей речи.

Так в общих чертах происходит овладение ребенком речевой деятельностью. В заключение необходимо отметить, что в психологии также выделяют 2 уровня овладения ребенком языковой деятельностью: уровень практического овладения речью и осознанного отношения к речевой деятельности. На практическом уровне речь выступает для ребенка как средство общения в ее коммуникативной функции. Ребенок овладевает речью без ясного осознания общих закономерностей, которым подчиняется эта деятельность, и своих операций с ней. «Ребенок владеет известными умениями в области речи, но не знает, что он ими владеет»².

¹ Шиф Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления глухих детей. — М., 1968. С. 39—40.

² Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М., 1956. С.258.

Таким образом, используя различные структурные единицы языка (фонемы, морфемы, слова, предложения), ребенок ясно не осознает ни эти элементы, ни законы их сочетания, поэтому произвольно оперировать ими не может.

Уровень осознанного отношения к речевой действительности, согласно Л.С. Выготскому, характеризуется тем, что речь, ее формальная сторона, становится предметом осознанных произвольных действий. В результате этих действий осознается символическое отношение между языковым знаком и значением и формируется функциональное использование этих знаков. Л.С. Выготский показал, что только в результате специального обучения речь становится для ребенка предметом осознанного и произвольного отношения.

В целом эволюция форм отношения ребенка к формальной стороне речи изучена недостаточно, хотя и имеются работы, посвященные исследованию формирования у ребенка понятий о слове, фонеме и морфеме в дошкольном возрасте и в период школьного обучения.

А.А. Леонтьев намечает уровни осознания ребенком языковой действительности: в начале движения ребенка по пути последовательно осознания лежит произвольность речи и лишь затем вычленение ее элементов. Под последним понимается бессознательное «нащупывание», выделение в потоке своей речи каких-то основных (с точки зрения ребенка) характеристик, как бы всплывающих в сферу сознания при необходимости анализа речи. Это «нащупывание» не связано с активными сознательными действиями над речью, оно производит впечатление стихийности. На другом полюсе стоит осознание как актуальный, ясно выступающий процесс.

Л.С. Выготский показал сложность перехода от одного уровня к другому. Отмечая преобладание «житейских» понятий о языке в дошкольном возрасте, он подчеркивал, что эти понятия проходят через различные ступени своего развития, видоизменяются, в ходе их развития назревают известные предпосылки для перехода к осознанным знаниям.

Таким образом, самосознание вырастает на основе развивающейся речи, ребенок овладевает речевой действительностью так же, как и другими предметами, — в ходе практического употребления средств языка в своей речевой деятельности.

Будучи усвоенными, теоретические понятия оказывают влияние на имеющиеся у ребенка практические понятия, в результате чего он получает возможность не только перейти к письменной речи, но и к своей устной речи подходить осознанно, начинает произвольно строить ее.

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

НАРУШЕНИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Речевая деятельность осуществляется специфическими речевыми механизмами, представляющими сложную организацию речевой функциональной системы, вместе с тем формирование речи тесно связано с развитием мышления.

Мышление представляет собой главное орудие развития системы лексических и грамматических значений.

Усвоение даже конкретного значения слова связано с тем, что ребенку приходится соотносить услышанное звучание (слово) с тем или иным конкретным предметом, действием или воспринимаемым (зрительно или тактильно) качеством предмета. Овладение же обобщающим значением слова (а как известно, в любом слове заключено обобщение) требует включения более сложных процессов — сравнения однородных предметов и выделения в них типичных общих признаков. Эти операции неполноценны у детей с нарушенным интеллектом.

Некоторые слова в языке нельзя прямо соотнести с определенным конкретным предметом (*вчера, сегодня*). Целый ряд слов представляет собой сложные понятия, которые формируются постепенно по мере накопления знаний, социального опыта, понимания значения этих слов в контексте (*добрый, злой; весна, зима* и т.д.). У детей с нарушенным интеллектом накопление опыта, знаний идет искаженно, медленно и не только в силу дефектов познавательной деятельности, но и вследствие снижения познавательной активности.

Усвоение грамматической системы языка и прежде всего смысловой (семантической) структуры предложения требует, чтобы ребенок структурно воспринимал ситуацию, т.е. дифференцировал бы в ней практическим образом производителя действия, само действие, предмет, на который направлено действие. Эти дети длительное время воспринимают ситуацию глобально, нерасчлененно.

Усвоение значения целого ряда грамматических категорий связано с развитием особого вида умственной деятельности — многочисленными сопоставлениями слов по звучанию и значению (*слон-слоны,*

<https://vk.com/logopedrnd>

ушел-ушла и т.д.), практическим выделением элементов, за счет которых образуется разница в значении, типизацией этого значения, его дифференциацией от других значений.

Большую роль играет мышление и в процессе порождения речевого высказывания: создание смысловой программы высказывания, выбор языковых единиц (слов, грамматических форм) в соответствии с их значением, контроль за построением речи — все эти операции осуществляются механизмами, относящимися к уровню интеллектуальной деятельности.

Не менее отчетливо просматривается роль мышления и в процессе действия понимания. Понимание высказывания строится с одновременным учетом значения всех входящих в него единиц (слов, их последовательности, грамматического оформления, структуры предложения), что предполагает взаимосвязь разных уровней анализа и синтеза.

Таким образом, анализ структуры речевой деятельности в интересующем нас аспекте показывает, какую роль играет мышление в усвоении языка и в процессах использования его в целях коммуникации.

Однако мы коснулись только лексико-грамматического строя речи. Овладение ее звуковой системой также невозможно без определенного уровня развития аналитико-синтетической деятельности: для усвоения фонематического состава слова и его реализации в звучащей речи требуется сформированность слуховых и произносительных дифференцировок. Вместе с тем известно, что процесс формирования любых дифференцировок, в том числе и названных, при нарушениях интеллекта происходит гораздо более замедленными темпами, чем в норме. Но главное даже не в этом. Как отмечалось ранее, все дети проходят такой этап в развитии, когда из-за функциональной незрелости речедвигательного анализатора не могут правильно воспроизводить звуковой состав слов. Но дети с нормальным развитием очень быстро начинают осознавать дефекты собственного называния слов и языковую норму. Это осознание является важнейшим стимулом для развития моторных функций речевого аппарата и совершенствования правильного произношения.

Как возникает это осознание? Для того чтобы понять дефект собственного и норму правильного произношения, ребенок должен овладеть навыком сравнения (механизмом сличения) по звучанию (глобально) слов, произносимых им самим (например, «масына» — *машина*) и тех же слов, произносимых взрослыми. Таким образом, формирование звуковых образов связано не только с развитием слуховых и произносительных дифференцировок, но и памяти, внимания, умственных операций сравнения слов по звучанию. Очевидно, что нарушение речевого развития у детей с олигофренией связано с недостаточностью всех рассмотренных ранее интеллектуальных операций, что и опреде-

ляет специфику данной формы речевого недоразвития.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

Как известно, интеллектуальный дефект не останавливает процесс спонтанного формирования речи (в отличие от того, что мы наблюдаем у детей с первичным поражением речевых механизмов), но замедляет и качественно искажает его.

Развитие импрессивной речи опережает активную речь как по количеству слов, так и по функции. Характерно, что элементарное понимание речи у детей с нарушенным интеллектом становится возможным к концу 2-го года жизни. К 4—5 годам около 30% словосочетаний из речи взрослых не понимаются детьми.

Дети 4-5 лет понимают фразы, как правило, только в одном варианте, постоянно встречающемся в речи взрослых.

Наблюдается большой разрыв между накоплением словарного запаса и введением его в общение, появление фраз.

Однако своеобразие в развитии речи рассматриваемой категории детей не исчерпывается только количественными расхождениями с нормально развивающимися детьми. Оно отличается и по качественным характеристикам. В период раннего детства у нормально развивающегося ребенка слова имеют самое узкое, конкретное значение. К 2 годам ребенок овладевает обобщенным значением слова, что непосредственно связано с развитием его мышления. Это обуславливает в дальнейшем быстрое накопление словаря. Своеобразие речи детей с нарушенным интеллектом в том, что словарный запас ребенка растет не только медленно, но и включает в себя слова, наиболее конкретные по своему значению и часто встречающиеся в его жизни. Поэтому значения многих слов, особенно не имеющих предметной соотнесенности, в сознании и дошкольников и школьников являются неточными, расплывчатыми, нечетко отграниченными друг от друга. Именно в силу этого в своей собственной активной речи дети часто вместо одного слова употребляют другое, нередко проводя эти замены на основе звуковой смежности.

В силу своего основного дефекта они с трудом овладевают обобщенным значением слова. Это особенно ярко проявляется при усвоении слов, обозначающих родовые понятия. Словарный состав языка, как известно, включает слова различной меры обобщенности. Именно поэтому мы можем определить один и тот же предмет несколькими терминами, пользуясь словами то более общего, то более узкого значения. Так, например, *клен* мы можем назвать *растением*. В данном случае мы подчеркиваем принадлежность предмета к миру растений в отличие от животного мира и неживой природы. Этот же объект можно обозначить словом *дерево*. Слово *дерево*, обладая меньшей мерой

обобщенности, ограничивает рассматриваемый предмет от всех растений, не являющихся деревьями. Обозначение предмета словом *клен* конкретизирует название дерева. Наличие в речи слов различной меры обобщенности дает возможность с большей точностью выражать мысли, так как в одних случаях мы прибегаем к обобщенному обозначению предметов, в других — к более узкому и конкретному. Умение правильно пользоваться словами различной меры обобщенности свидетельствует об определенном уровне развития мышления и речи.

Дети, обучающиеся в специальных дошкольных (подготовительная группа) и в школьных учреждениях (1—2 классы) VIII вида используют в своей речи такие обобщающие слова, как *овощи, фрукты, птицы, домашние и дикие животные* и оперируют этими понятиями при классификации предметов. Однако понимание этих слов нередко носит всего лишь номинативный характер: дети в лучшем случае правильно относят отдельные предметы (видовые понятия) к названным логическим группам (родовым понятиям), применяя название класса («Это фрукты», «Это овощи», «Это дикие животные» и т.д.) как основу группировки предметов. Однако они оказываются не способными выделить те типичные признаки, которые определяют содержание указанных обобщающих понятий. Так, например, на вопрос: «Чем похожи морковь и помидор?» ученики 2 класса спецшколы отвечали: «Мы их кушаем», «Это овощи». На вопрос же: «Чем отличаются морковь, помидор от торта» последовали ответы: «Помидор можно посолить, а торт нельзя», «Морковку можно на суп порезать, помидор тоже, а торт нельзя».

Детям подготовительной группы детского сада и 1 класса специальной школы было предложено охарактеризовать собаку, кошку или корову как домашних животных. В лучшем случае дети называли только ту пользу, которую приносят названные животные. Трудным для детей было осознание отношений между частными и общими, видовыми и родовыми понятиями. Так, например, ученица 2 класса, перечисляя мебель, говорит: «Стол, шкаф, мебель, кровать». Таким образом, значение ряда обобщающих слов у детей с нарушенным интеллектом является сформированным на формальном уровне.

Трудность усвоения обобщающей функции слова, по-видимому, является и одной из наиболее существенных причин замедленного роста словаря, и прежде всего, что основной удельный вес в этом словаре занимают существительные и глаголы, соотносимые с наглядной ситуацией.

Учащиеся младших классов специальной школы редко употребляют в своей речи и прилагательные, характеризующие внутренние качества человека, героя прочитанной сказки. Большинство детей могут пользоваться прилагательными при выполнении определенных заданий

(подобрать слова, противоположные или подобные по смыслу, объяснить

значение прилагательного в определенном контексте, использовать данную группу слов-прилагательных при пересказе художественного текста) или употребляют только те, которые многократно встречаются им в повседневной домашней и школьной жизни. Иногда дети употребляли в речи оценочные прилагательные с общим неточным значением («хороший», «плохой»). В ряде случаев пользуются прилагательными неадекватно. Так, ученика, который хорошо учится, всегда выполняет задания, они могут назвать «смелым».

Большие затруднения испытывают дети при использовании предлогов. Дети недостаточно используют глаголы, передающие состояние, проявление и изменение признака. Лишь в единичных случаях употребляют глаголы, указывающие на отношение к чему-либо или кому-либо. В речи детей отмечался явный дефицит отыменных и приставочных глаголов, 1/3 продуктивных приставок современного русского языка совершенно не использовалась школьниками.

Как известно, большинство полных слов языка имеет несколько значений. Кроме того, в различных текстах многие слова употребляются в переносном значении. Недостаточное понимание многозначного значения слова приводит к неполному пониманию связной речи.

Дети с нарушенным интеллектом усваивают слово преимущественно в его прямом значении. Вся система смысловых связей данного слова с другими словами, смысловое многообразие слов ими не осознается. Все изложенное свидетельствует о том, что дети с нарушенным интеллектом усваивают преимущественно предметную соотнесенность слов, словесные же понятия, сумма существенных признаков предметов, явлений действительности, стоящих за данным словесным обозначением, оказываются у них сформированными недостаточно не только в период дошкольного, но и школьного возраста.

Система знаний и представлений, совокупность существенных признаков, стоящих за тем или иным понятием, оказываются явно недостаточно усвоенными детьми с нарушенным интеллектом, даже несмотря на то, что содержание этих понятий отрабатывалось на занятиях по развитию речи в детском саду и в школе.

Все эти недостатки в усвоении значения слов вызывают определенные особенности и собственной речи — частое использование одной и той же группы слов, использование слов широкого, недифференцированного значения (например, словами «дяденька» обозначаются люди, занятые различными видами деятельности, прилагательными «плохой, красивый, хороший» обозначаются все оттенки оценочных значений). Таким образом, словарный запас, которым располагают дети с нарушенным интеллектом, существенным образом характеризует особенности их познавательной деятельности, умение осмысливать и отражать в речи окружающую их действительность.

Еще в большей мере дефекты усвоения языковых значений проявляются на уровне грамматической системы языка, причем эти дефекты не обнаруживаются явно в процессе обиходного общения, а выявляются лишь в процессе специального обследования.

Как известно, предложение является основной коммуникативной единицей речи, и овладение родным языком протекает в виде усвоения ребенком различных по своей структуре предложений. Дети с трудом овладевают смысловой или семантической структурой предложения, прежде всего умением соотносить содержание высказывания с действительностью. Эта связь определяется лингвистами как **предикативная**. Результаты исследований свидетельствуют, что дети 6-8 лет с выраженной степенью нарушенного интеллекта недостаточно овладевают даже этим действием, что выражается в трудностях соотнесения доступных по своему языковому оформлению и смыслу связанных текстов с соответствующими сюжетными картинками. Дети старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста с легкой степенью нарушенного интеллекта не улавливают в полной мере смысловых взаимоотношений предметов и явлений в действительности, поэтому и выражаемые ими в предложениях смысловые отношения примитивны и обозначают название лица, утверждения (это игрушка); субъект и его действия (Мальчик купается — *мама купает мальчика*); субъект, его действия или состояния с обозначением прямого и косвенного объекта действия или места действия (*Мальчик идет в школу*). Смысловая ситуация воспринимается детьми нередко нерасчлененно, глобально, т.е. в ней практически не различаются психологический субъект и предикат действия. Отсюда широкое использование в собственной речи односоставных предложений или пропуски его главных членов при достаточном овладении грамматической структурой двусоставного предложения. Именно недостаточно расчлененное восприятие смысловой ситуации приводит к тому, что дети не отделяют действие от его объекта или орудия и часто опускают его при наличии в словаре соответствующего глагола. Так, например, на вопросы педагога, заданные по сюжетным картинкам: «Что делает девочка, что делает мама?», ребенок 7 лет отвечает: «Полотенцем куклу», «Девочку мылом», т.е. заменяет действие названием орудия, не дифференцируя по смыслу эти понятия. По данным Р. И. Лалаевой, даже умственно отсталые школьники 1 класса выделяют лишь отдельные элементы ситуации (название субъекта или название действия), но не устанавливают соответствия между ними. Во 2 классе, по данным названного автора, дети начинают лучше расчленять ситуацию, выделяют субъект, действие, объект и место действия. Оказывается несформированной к периоду школьного обучения и синтаксическая роль слова в предложении. В грубых случаях это приводит к непониманию вопросов к второстепенным членам предложения. Так,

дети 7—8 лет с выраженной степенью умственной отсталости давали следующие ответы на вопросы:

Вопрос	Ответ
Чем мальчик забивает гвозди?	Молоток, скамейка
С кем занимается учительница?	Тетя
У кого цыплята?	Цыплята
Из чего дети лепят снежную бабу?	Бабу

Дети 7-8 лет с выраженной умственной отсталостью допускают значительное количество (17,8%) таких неправильных ответов (от общего числа предъявленных вопросов), дети с легкой умственной отсталостью — 2,5%.

Усвоив предметное значение отдельных падежных форм, дети длительное время (до 8—9 лет) не осознают их синтаксического значения и синтаксических отношений между словами, выраженных падежными окончаниями. Это особенно отчетливо проявляется при восприятии предложений, понимание которых строится именно на осознании этих взаимоотношений (например, покажи ручку карандашом, покажи карандаш ручкой).

Длительное время в сознании умственно отсталого ребенка не формируется как грамматическое значение слова в целом, так и дифференцированное понимание отдельных грамматических форм и морфологических категорий. Несформированность грамматического значения слова проявляется в том, что ребенок при восприятии речи фиксирует свое внимание в основном на лексическом значении слова, игнорируя его грамматическое оформление. Например, при предъявлении коррелирующих словоформ, данных попарно (задания типа покажи, где *стол* — *столы*; *скамейка* — *скамеечка*), дети правильно их распознают, что само по себе свидетельствует о понимании указанных грамматических форм (окончаний единственного и множественного числа и суффикса уменьшительности), но при показе противопоставленных по своему грамматическому оформлению слов, предъявленных вразброс (например, *слон, заяц, волки, слоны, шишки, зайцы, волк, шишка*), задания выполняются неверно: в ответ на просьбу показать, где слоны, дети показывают и слова и слонов и т.д.

В собственной речи у умственно отсталых детей встречается довольно большое число стойких ошибок — у детей 6—8 лет с выраженной степенью умственной отсталости — 21,5%, у детей 6 лет с легкой степенью умственной отсталости — 21,3%, 7—8 лет — 3,6% на замены одних падежных окончаний другими, смежными по значению. Так, дети смешивают лицо, на которое направлено действие, с частичным объектом действия, о чем свидетельствовали их ответы на вопросы в процессе выполнения специальных грамматических заданий

(например, *Кому мальчик дает молоко?* — «Ежа»); материал, из которого сделан предмет, с совместностью действия (*Из чего мама варит варенье?* — «Из малинаю»), психологический и грамматический субъект и объект действий («Молоко разлито котенок»), прямой и косвенный объекты действия («Морковка нужна зайчика»). Смешиваются все оттенки, обозначающие пространственные отношения, — место и направление действия («Мальчик посадил мишку в машине»). «Мальчик пришел на берегу»), удаление от места действия и направление действия («Птичка прыгнула на веточки») и т.д.

Как видно из приведенных примеров, затруднения в разграничении значений, выражаемых падежными формами, связаны частично с неусвоением семантики предлогов и приставок, что проявляется в непонимании разницы между такими вопросами, как *разлито — налито, что — из чего, кто — у кого, над чем — из чего — в чем*. Однако в ряде случаев неправильные ответы связаны именно с неразграничением по смыслу смежных значений («Мальчик догоняет девочка») падежных форм.

Наконец, необходимо отметить, что не все падежные формы используются одинаково правильно или неправильно. Наиболее часто возникают ошибки (замены именительным падежом) при обозначении отношений, выражаемых творительным падежом, что скорее объясняется его многофункциональностью (значение орудия действия, производителя действия, творительным предикативным, признака, совместности действия и т.д.), чем вариабельностью его окончаний (*-ом, -ем, -ой, -ью*). Об этом свидетельствует то, что наряду с заменой творительного падежа именительным наблюдаются и замены косвенных падежей, в частности родительного и предложного, творительным («Собака стоит на снегом»).

Длительное время не усваиваются детьми категории рода и одушевленности. В связи с этим в их собственной речи возникают такие ошибки, как смешение падежных окончаний существительных по типам склонения (например, «под цветочной, поддеревой, пушистый хвост у зайчики, молоко нужно котике, моется мылой»), падежные окончания существительных мужского и среднего рода здесь оформлены по женскому роду. Такого рода ошибки отмечаются у детей с легкой степенью умственной отсталости до 7—8 лет, у детей с выраженной умственной отсталостью до 8—9 лет. У детей с нормальным развитием, по данным А.Н. Гвоздева, разграничение окончаний существительных вырабатывается к 5 годам. Естественно, что недостаточное усвоение категории рода вызывает также ошибки в согласовании существительных с другими частями речи, особенно с прилагательными, числительными и местоимениями. При этом в дошкольном возрасте (6—7 лет) встречаются ошибки, характерные для наиболее ранних периодов развития речи ребенка с нормальным развитием (2—3 года): смешение мужского и женского рода («красная барабан, девочка нашел гриб»).

Прилагательное может употребляться в разном роде при **одном и** т же однотипном существительном («красная чашка, красный лента»), В школьном возрасте основные трудности вызывает уже **оформление** среднего рода («красная яблоко, синяя ведро»).

Неусвоение категории одушевленности проявляется в неправильном оформлении винительного падежа («вижу автобуса»).

Итак, недостаточное усвоение значений слов, грамматических категорий и понятий, нерасчлененное восприятие смысловой ситуации определяют особенности собственной речи детей с нарушенным интеллектom: бедность словаря, неправильное использование слов, бедность синтаксических конструкций, пропуски членов предложения (при достаточном усвоении грамматической структуры предложения), так называемый смысловой аграмматизм. Однако наряду с ошибками, связанными с неусвоением значения определенных грамматических форм и категорий, в речи детей встречается и другой тип ошибок, природа которых носит иной характер. Так, наше исследование показало, что интеллектуальный дефект вызывает также трудности удержания всей совокупности сложных операций, выполняемых речевыми механизмами в процессе порождения речи и ее понимания. В результате этого возникают такие ошибки, как неиспользование даже усвоенных грамматических элементов языка в собственной речи или неправильное истолкование услышанной информации при понимании всех входящих в нее языковых элементов. Обратимся для иллюстрации этого положения к примерам. В собственной речи детей как дошкольного, так и школьного возраста встречается довольно значительный процент нестойких, нестабильных ошибок: замена окончаний единственного числа существительных и глаголов множественным и наоборот при достаточном усвоении значения категории числа и ее морфологического оформления замена окончаний косвенных падежей именительным падежом при наличии косвенных форм. Характерно, что фиксация внимания ребенка на неправильной форме ведет к устранению этих ошибок. Причиной этих ошибок является неустойчивость ребенка грамматических обязательств, накладываемых значением и формой управляющего слова, несформированность или потеря операции самоконтроля за построением высказывания (сличение высказывания, его грамматического оформления с усвоенными грамматическими нормативами).

Подобные ошибки просматриваются и в процессе понимания речи. Так, дошкольники и младшие школьники достаточно усваивают значение глаголов совершенного и несовершенного вида, категорию числа существительных и глаголов, значение некоторых синтаксических конструкций, о чем свидетельствует правильное смысловое использование их в собственной речи. Однако в усложненных психологических и лин-

вызывает затруднения. Дети очень хорошо понимают смысловое значение таких предложений, как *Девочка играет — девочки играют*, но не могли правильно показать соответствующие картинки в ответ на конструкцию: *Покажи, кто играет, играют*.

Возникает вопрос: почему это задание представляет такую трудность для детей? Определение числа существительного по форме глагола (*покажи, кто играет, а где играют*), так же как и синтаксический способ определения рода существительных (задание типа: *покажи, где Женя нашел гриб, где Женя найма гриб*), является более сложной задачей, чем непосредственное определение единственного и множественного числа существительных (*покажи, где яблоко — яблоки*). В последнем случае определение числа существительных опирается только на улавливание различия между звучанием слов И соотнесения этого различия с наглядными предметами: при этом различение же одного предмета от группы предметов опирается непосредственно на наглядность и определяется наблюдением.

В первом случае способ определения числа существительных (*покажи, кто поет, а где поют*) является синтаксическим и весь процесс носит более абстрактный и опосредованный характер: ребенок должен соотнести грамматическую форму глагола с грамматической формой существительного, а затем с наглядным образом. Поэтому ошибки в указании числа существительных по грамматической форме глагола встречаются у детей с легкой степенью умственной отсталости даже в 8 лет.

На примере понимания и использования категории видовременных глагольных форм еще более отчетливо прослеживается данный механизм неправильного понимания речи. Ошибок в употреблении этих форм у обследованных детей не отмечалось, хотя нередко для обозначения глаголов они могли наряду с суффиксально-префиксальным способом использовать только суффиксальный (*рисует — рисовала, моет — мыла*). Характерно, что даже дети с выраженной степенью умственной отсталости правильно называли глаголы совершенного и несовершенного вида, используя указанные ранее нормативные варианты, но при проверке понимания этих форм (задания типа: *покажи картинки, где мальчик строит дом, где мальчик построил дом*) отмечалась неустойчивость выполнения задания. Таким образом, когда дети строят свое высказывание, опираясь на данную конкретную картинку, содержание которой понятно (экспериментатор показывает последовательно картинки: «Девочка моет руки» и просит сказать, что делает девочка; затем показывает другую картинку «Девочка вымыла руки» и повторяет вопрос), они правильно используют глагольные формы. Когда же экспериментатор называет предложение (*Девочка моет руки* и показывает соответствующую и конфликтную картинки: «Девочка моет руки», «Девочка вымыла руки»), предложение должно быть

удержано и соотнесено с одним из двух демонстрируемых объектов. Это усложнение задания — его поэтапность и момент выбора оказываются для данных детей сверхтрудной задачей. Все эти факты указывают не столько на несформированность значения указанных форм, сколько на оперативность действий, необходимых для понимания речи.

Особенно резко отмеченные дефекты выступают при понимании некоторых синтаксических инвертированных и пассивных конструкций, имеющих одинаковый лексический состав, но различное грамматическое оформление слов и их последовательности, изменяется содержание этих предложений. Примерами таких конструкций являются следующие: *Машина догоняет автобус. Машину догоняет автобус. Покажи ручку карандашом. Покажи ручкой карандаш.* Понимание подобного рода конструкций зависит не только от осознания значения входящих в них слов, но и одновременно от учета их грамматического оформления и места в предложении, что создает необходимость сложных смысловых переключений. Поэтому дети 6-9 лет с нарушенным интеллектом их содержание воспринимают неправильно. Содержание предложений нередко воспринимается в соответствии с последовательностью слов в них. Вследствие этого инвертированные конструкции, в которых последовательность слов и содержание не совпадают, также оцениваются неправильно (например, *Машину догоняет автобус. Мальчик стал делать уроки после того, как сходил в библиотеку*).

Таким образом, анализ ошибок показывает, что они связаны с недостаточностью речевых действий, а именно с трудностью удержания совокупности даже усвоенных операций, осуществляемых речевыми механизмами в процессе понимания и порождения речи, особенно ее грамматической стороны. В результате этого некоторые даже достаточно автоматизированные операции выпадают, и грамматического оформления речи не происходит, или происходит неверно. Не осознается значение предложений, даже при понимании всех входящих в него элементов.

И, наконец, говоря о лексико-грамматической стороне речи, необходимо остановиться на характеристике системы словообразования. Усвоение системы словообразования является, с одной стороны, более сложным, а с другой — более творческим процессом, чем усвоение грамматической системы словоизменения: количество используемых при морфологическом словообразовании элементов чрезвычайно велико, одни и те же суффиксы и приставки употребляются в разных значениях, и наоборот, для выражения одних и тех же значений используются разные аффиксы. Наиболее простым типом словообразования является образование существительных с помощью суффиксов, имеющих уменьшительно-ласкательное значение. Эти слова появляются у нормально развивающихся детей до 2 лет. В возрасте 2—4 лет

появляются другие производные существительные (обозначающие действующее лицо, состояние и т.д.). В этом же возрасте начинают появляться прилагательные и приставочные глаголы. Этот период богат детским словотворчеством, неологизмами, что отмечается многими авторами (Гвоздев А.Н., Чуковский Н.И., Ушакова Т.Н. и др.).

Достаточный уровень словообразовательных процессов облегчает в дальнейшем практическое применение орфографических правил, например, правил написания безударных гласных, звонких и глухих согласных в конце слова (*нож, глаз* и т.д.), непроизносимых согласных. Для того чтобы использовать эти правила при записи слов с названными орфограммами, требуется подобрать однокоренные слова, т.е. производные слова с суффиксами и приставками.

Наше исследование показало, что дети дошкольного и младшего школьного возраста с нарушенным интеллектом недостаточно дифференцируют значения ряда словообразующих приставок и суффиксов. Так, вызывает затруднения смысловая дифференциация суффиксов, имеющих уменьшительно-ласкательное значение, значение невзрелости и единичности (дети не видят оттенков смысловых значений, например, в таких словах, как *зайчик-зайчонок, травка-травинка*). Не всегда осознается значение производных существительных, обозначающихместилище (например, не различаются по смыслу слова *песок-песочница, сахар-сахарница* и т.д.). Много ошибок встречается при распознавании слов с приставками *в-вы, на-вы* (*входит-выходит, влетает-вылетает*), *на-у-по* (*накрывает-укрывает-покрывает*) и т.д. У всех обследованных нами детей до 7—8 лет фиксировалась недостаточная направленность внимания на словообразующие элементы слова (даже при понимании их значения) и ориентация лишь на его предметное значение, выраженное основой.

Указанные особенности понимания значения словообразующих аффиксов отражаются на их использовании в собственной речи: отмечаются их неправильное смысловое употребление, замены («Люди уходят в трамвай» вместо *входят в трамвай*; «Девочка накрывает одеяло» вместо *укрывает одеялом*; «Птичка влетает в домик» вместо *вылетает из клетки*).

Обращают на себя внимание и другие ошибки, явно связанные со снижением умственной деятельности. Эти ошибки проявляются в том, что в процессе словообразования по аналогии дети не улавливают того смыслового и грамматического критерия сопоставления основного и производного слова, который делается в образце уподобления, предлагаемом педагогом. Например, при образовании по аналогии существительных со значением отвлеченного действия от глагола (*рисовать-рисование*) ребенок 8 лет вместо существительного *пение* (от *петь*) называет «хор». Примером подобных ошибок являлись и следующие

ответы детей при образовании притяжательных прилагательных. Педагог на примере показывал образование притяжательных прилагательных следующим образом: ставились игрушечные домики, в которых расселяли животных. Затем давался образец: «В этом доме живет волк. Чей же это дом? Этот дом волчий». Затем дети, отвечая на этот вопрос, должны были по аналогии самостоятельно образовать притяжательные прилагательные.

Вопрос

Ответ¹

В этом домике живет лиса.

а) волчий;

Чей это домик?

б) лисята.

В этом домике живет заяц. Чей это домик? а) волчий;

б) зайчата.

Та же тенденция просматривается в

бессмысленных повторениях ответов на данные педагогом примеры.

Педагог дает образец: «Стол сделан из дерева. Он деревянный».

Вопрос

Ответы (ребенка 6 лет
с легкой умственной отсталостью)

Деревяна

Чашка сделана из стекла.

Какая она?

Стакан сделан из стекла. Какой он?

Деревянный

Значительное количество существительных и прилагательных в этих заданиях вообще не было образовано детьми. Так, дети не образовали в среднем 35,3 % существительных и 40,7 % прилагательных от общего количества предъявленных им заданий. Одной из причин несформированности произвольного словообразования являлись указанные ранее факторы — непонимание ребенком стоящей перед ним умственной задачи, неспособность уловить аналогию в образце, данном педагогом, и предъявленном ему задании. Так, например, дети с умственной отсталостью спонтанно могли употреблять существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, но при предъявлении этого задания на произвольном уровне его не выполняли, т.е. не называли производных существительных.

Таким образом, все указанное свидетельствует о низком уровне словообразовательных процессов у этих детей: значительно позже, чем в норме, формируется у них произвольность этого процесса. Они не проявляют творчества в этих процессах, ими недостаточно осознается

¹ а) — ребенок 6 лет с легкой степенью умственной отсталости; б) — ребенок 7 лет с выраженной степенью умственной отсталости.

значение словообразующих элементов. В дальнейшем обучении это приводит к тому, что, усвоив такие орфографические правила, как написание безударных гласных, звонких и глухих согласных в конце слов, непроносимых согласных, дети использовать эти правила не могут и делают в письме стойкие ошибки.

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ЗВУКОВОЙ СИСТЕМЫ РЕЧИ

Многие умственно отсталые дети, поступающие в школу, имеют недостатки звукопроизношения. У учащихся младших классов преобладает полиморфное нарушение звукопроизношения — дефекты произношения двух или трех групп звуков (свистящих, шипящих, /л/ или л). Обычно дефекты звукопроизношения делятся на 2 группы. Первая группа — искаженное произношение звуков (различные виды ротоцизма, ламбдацизма, сизматизма и т.д.). Эти недостатки не отражаются на усвоении навыков письма. Они чаще всего объясняются недостаточностью тонких речедвигательных дифференцировок, сложившимися в практике общения и упрочившимися неправильными стереотипами.

Вторую группу составляют недостатки, выражающиеся в заменах одних звуков другими, близкими по акустико-артикуляционным признакам (замена шипящих свистящими, аффрикат — их составными частями, *p-l*, твердых — мягкими, звонких — глухими и т.д.). Как правило, эти недостатки препятствуют обучению грамоте и в дальнейшем переносятся на письмо. В основе этих дефектов могут лежать полиморфные причины. Так, одни исследователи указывают на несформированность тонких речедвигательных и слуховых (фонематического слуха) дифференцировок, другие отмечают недостаточную направленность внимания умственно отсталого ребенка к своей речи. В результате этого даже правильно произносимые в изолированном положении звуки не вводятся в собственную спонтанную речь и срывает упрочившийся в практике неправильный стереотип. Наше исследование позволило выявить еще одну возможную причину этих дефектов — **нечеткость фонематических представлений о звуковом составе слова**. Как отмечалось, фонематические образы слов формируются под влиянием слухового и речедвигательного анализаторов. В норме обычно до 3 лет эти образы соответствуют собственному неправильному произношению, т. е. складываются в соответствии с еще недостаточно функционально созревшим речедвигательным анализатором. Однако в дальнейшем нормально развивающийся ребенок начинает сопоставлять собственное произношение слов с их произношением взрослыми, замечает в результате этого свой дефект, осознает норму правильного произношения и начинает приспосабливать свои движения к тем укладам, в результате которых

возникает правильное звучание. Это осознание является важнейшим стимулом совершенствования собственного произношения и развития моторных функций речедвигательного анализатора. С этого момента фонетические представления начинают складываться в соответствии со слуховым анализатором.

Развитие этого осознания, «чутья языка», связано с формированием направленности внимания на звуковое оформление речи, практических навыков сравнения слов по звучанию (самые элементарные формы фонематического анализа на практическом уровне), развитием слуховой памяти.

Все эти функции снижены, недостаточны у рассматриваемой категории детей.

Итак, умственная отсталость вызывает у ребенка нарушения формирования интеллектуального компонента всех звеньев речевой деятельности, поэтому к периоду школьного обучения дети подходят с недостаточным уровнем речевого развития.

К числу отклонений речевого развития при умственной отсталости относятся дефекты усвоения языка и, прежде всего, значения языковых знаков разной степени сложности (лексической и грамматической семантики) ввиду снижения у детей основных мыслительных процессов — анализа, синтеза, сравнения, систематизации. Следствием этого является неправильный выбор языковых единиц (слов, морфем) в процессе порождения речевого высказывания.

К числу ведущих отклонений речевого развития относятся и своеобразные нарушения речевых действий — порождение речевого высказывания и понимания, а именно, трудности удержания сложного многооперационного состава речевых действий вследствие особенностей операционной стороны мышления (памяти, внимания). Это выражается в неиспользовании или неправильном использовании даже косвенных языковых элементов как в процессе понимания речи, так и при построении собственного высказывания. Вследствие указанных особенностей формирования речевой деятельности у детей с олигофренией создается нехарактерная для нормального онтогенеза и для других форм речевого недоразвития диспропорция между состоянием импрессивной и экспрессивной речи, когда собственная речь оказывается формально на более высоком уровне, чем понимание речи. Однако эта диспропорция не фиксируется в обиходной речи и выявляется в процессе выполнения ребенком специальных заданий, особенно грамматического словообразования, понимания грамматически противопоставленных словосочетаний и целого ряда синтаксических конструкций.

Эти особенности речевого развития препятствуют усвоению учебного материала ребенком, снижают и без того невысокую продуктивность обучения. Поэтому коррекционная работа должна быть направлена,

прежде всего, на преодоление названных дефектов. Предлагаемая система коррекционного воздействия разработана в соответствии с нашим пониманием проблемы. Она может быть более успешно использована в комплексе с методиками других авторов.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА, НАПРАВЛЕННАЯ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ДЕТСКИХ САДАХ И ШКОЛАХ VIII ВИДА

Логопедическая работа в специальных детских садах и школах VIII вида как составная часть всей системы коррекционного воздействия должна быть направлена, прежде всего, на расширение знаний и представлений об окружающем, накопление социального опыта, развитие познавательной деятельности и активности учащихся. Поэтому система речевых упражнений должна включаться в задания, нацеленные на решение основных коррекционных задач, стоящих перед специальными учреждениями. Работа по развитию речи должна быть направлена, прежде всего, на преодоление тех дефектов, которые препятствуют обучению этих детей: формирование значения слов, грамматических категорий и понятий, действия понимания речи и увеличение на этой основе объема импрессивной речи, обогащение словаря, преодоление аграмматизма и развитие связной речи.

Значительная роль отводится также коррекции фонематического развития: воспитанию дифференцированного фонематического восприятия, направленности внимания на звуковое оформление речи, фонематического анализа и на этой основе — формированию четких фонематических представлений, преодолению дефектов звукопроизношения и предупреждению дисграфий. На каждом логопедическом занятии, независимо от его темы и частных целей, должны решаться указанные задачи.

Работа по развитию речи в детском саду проводится учителем-дефектологом в рамках общего коррегирующего обучения. Ведущей формой работы являются подгрупповые занятия (4—5 чел.). Занятия проводятся со всеми детьми возрастной группы. Предлагаемое содержание коррекционной работы по развитию речи частично может быть реализовано в старшей, и особенно подготовительной, возрастных группах детского сада. В полном объеме эта работа проводится в 1 или частично во 2 классах школ VIII вида в рамках логопедических занятий. Логопедические занятия в этих школах проводятся также преимущественно в форме подгрупповых (5—6 чел.). На эти занятия отбираются учащиеся, речевое развитие которых препятствует обучению, особенно по

языку по программе школы VIII вида. Уровень речевого развития, с которым умственно отсталые дети подходят к школе после специального обучения в детском саду, является недостаточным для успешного усвоения школьных знаний, особенно по родному языку. Многие же дети в дошкольном возрасте не получили специальной подготовки, уровень их речевого развития является еще более низким. Все это вызывает необходимость охвата логопедической работой практических всех учащихся 1-го класса школы VIII вида. Предлагаемое содержание логопедических занятий направлено на развитие речи у детей с неосложненными первичными речевыми дефектами (дизартрией, ринолалией, алалией, заиканием). Цель: формирование у учащихся такой речевой базы, которая не препятствовала бы усвоению школьных знаний, подготовила бы детей к овладению языком как школьным предметом и способствовала бы предупреждению нарушений письма.

При разработке содержания логопедических занятий необходимо учитывать программные требования дошкольных и школьных учреждений VIII вида, особенно по разделам: развитие речи; развитие устной речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей природы; обучение грамоте; грамматика, правописание и развитие речи.

Рассмотрим содержание названных разделов работы.

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЯ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ

Работу с умственно отсталыми детьми дошкольного возраста начинают с формирования самого действия понимания речи. С этой целью педагог учит соотносить услышанные простые предложения, тексты с соответствующими предметами и действиями. Для этого рекомендуются следующие упражнения:

—выполнение действия с предметами по словесной инструкции педагога;

—выполнение детьми действия с игрушками в процессе чтения педагогом отдельных предложений и элементарных связных текстов.

Для детей младшего школьного и дошкольного возраста: чтение педагогом составленных им рассказов по серии сюжетных картинок, чтение этих рассказов и соотнесение детьми каждого предложения с соответствующей сюжетной картинкой.

Важно в процессе этих упражнений использовать постепенно усложняющийся речевой и смысловой материал. Однако на данном этапе он должен включать в себя только те языковые знаки (слова, морфемы, конструкции предложений), значением которых ребенок владеет (далее приводятся образцы таких текстов), поэтому формирование действия

понимания речи проводится и на всех последующих этапах работы по

мере расширения у ребенка пассивного словаря, а также объема понимаемых им грамматических структур:

— выполнение детьми действий с игрушками по ходу чтения несложных тестов.

К нам пришел Медведь из леса
И на стульчик быстро влез.
Какой ты грязный Мишка.
Так не годится. Давай-ка мыться!
Ты воды не бойся. Начисто умойся!
На штанишки не накапай!
Полотенцем вытри лапы.
Вот гребенка, расчешись.
Причесался? Покажись.
Иди, я бантик повяжу,
Я Мишку детям покажу.

— выполнение детьми действий по ходу чтения сказки «Катя и кошка».

На столе расставляется игрушечная мебель: кровать, шкаф, стол, стул. Педагог называет все эти предметы, затем читает текст, дети выполняют соответствующие действия. «Жила была девочка, маленькая Катя. Вот она. Ребята, кто это? Была у Кати кошечка. Спала кошечка на коврик, вот здесь, а Катя — в кроватке, вот здесь. Катя кошечку любила, гладила, молочком поила (дети выполняют действия). Пошла Катя гулять. Ушла Катя далеко-далеко (кукла ставится на конец стола). А кошечка что делает? Забралась в кровать, одеялом накрылась (дети выполняют действие) и лежит тихо. Пришла Катя домой. Смотрит, нет кошки. Стала Катя кошку искать. Под кровать заглянула (выполняют действие) — нет кошки. Под стул заглянула (выполняют действие) — нет кошки. В шкафу посмотрела (выполняется действие).

Если дети затрудняются его выполнить, помогает логопед и несколько раз называет действие.

Где же Катя нашла кошку, где же она была?» Чтение педагогом рассказов по серии сюжетных картинок и соотнесение детьми каждого предложения с соответствующей сюжетной картинкой: Логопед поочередно показывает детям картинки из серии. К каждой картинке он придумывает предложения, которые составляют несложный рассказ. Затем логопед раскладывает перед детьми картинки, а сам читает рассказ. Дети показывают ту картинку, которая соответствует тексту рассказа.

Например. Мальчик в лодке удит рыбу, а на берегу сидит собака. Мальчик падает с лодки в воду. Мальчик тонет, а собака бросается в воду. Собака спасает мальчика.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВ И ОБОГАЩЕНИЕ НА ЭТОЙ ОСНОВЕ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАЧЕНИЯ НОВЫХ СЛОВ

Когда ребенок приходит в школу, он встречается с потоком новой лексики, которая приходит из уроков по языку, математике, трудовому обучению, изобразительного искусства и т.д. Эта лексика неоднородна, в ней можно выделить такие слова, понятия, которыми ребенок должен сначала овладеть в процессе практической деятельности на логопедических занятиях, и только на этой основе можно давать дальнейшее объяснение этих слов на уроке в классе. (К таким словам относятся следующие термины: *звук, предложение, число, цифра, сумма, цена, длина, ширина, прибавить, сложить, отнять* и т.д.)

Прежде чем объяснять такие понятия, как звук, слог, предложение, которые отрабатываются на уроках языка, ребенка следует предварительно подготовить к усвоению этих понятий на логопедических занятиях путем практического вычленения этих элементов из речи. Например, педагог, обращаясь к детям, говорит, что он будет читать стихотворение, а дети должны добавить в него недостающее слово: «Серый волк в глухом лесу встретил рыжую ... (лису)».

Педагог просит отгадать задуманное им слово, закончив его: *плато-^), носо-(к), песо-(к)*. Давая оценку выполнения задания, он отмечает, что дети правильно отгадали задуманное слово, добавив в него звук *к*. В следующем упражнении логопед уже просит отгадать, какой звук нужно добавить в произносимое им слово: *телефо-н, магази-н, стака-н*. Таким же практическим способом, выделяя предложения из текста, дети учатся понимать значение слова «предложение». Эта работа проводится в подготовительной группе детского сада.

Следует также в указанном плане уделить серьезное внимание формированию у детей практических математических знаний и опыта, которые задолго до решения задач и примеров должны быть закреплены арифметическими терминами и выражениями. Так, детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста следует научить практически производить измерения, пользуясь бытовыми единицами (измерить стаканами воду, с помощью шагов измерить длину и ширину помещения; ребенку предлагают сложить вместе книги и тетрадки, рисунки, выполненные детьми, или, наоборот, взять несколько игрушек со стола, отрезать часть ленты и т.п.). Выполняя эти действия, ребенок тем самым учится практически складывать, вычитать, измерять и понимать соответствующие слова в их математическом значении.

Наряду с указанными словами в языке имеются и такие, которые усваиваются на основе их непосредственного соотнесения с соответствующими предметами действия и качества, их изображениями, а также объяснения их значения и наблюдений детей за использованием этих слов в различных текстах, ситуациях речевого общения, дидактических играх. Например, при формировании значения новых слов в связи с прохождением таких тем в школе, как «Учебные принадлежности», «Материалы и инструменты», «Комнатные растения», «Птицы и насекомые». Усвоив значение новых слов, ребенок должен научиться самостоятельно использовать их в собственной речи.

Для отработки навыка самостоятельного использования новых слов применяются следующие приемы работы:

1. Называние детьми предметов, их качеств и действия при непосредственном восприятии их изображения в процессе различных дидактических игр и занятий, направленных на развитие познавательной деятельности (например, задания на классификацию предметов, игра «Отгадай, чего не стало на столе»), в процессе различных форм деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование).

2. Припоминание этих же слов без непосредственного восприятия их изображения в процессе ответов на различные вопросы; дополнения произносимых педагогом предложений указанными словами; отгадывание загадок.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАСШИРЕНИЕ СЛОВЕСНЫХ ПОНЯТИЙ

В процессе развития речи у умственно отсталых детей недостаточно отработать предметную соотнесенность слова, необходимо сформировать, расширить систему понятий, знаний, стоящих за словом, его смысловые связи с другими словами. Для этого можно использовать следующие упражнения:

- чтение в сопровождении с иллюстрациями специально подобранных текстов, раскрывающих данное смысловое понятие;
- рассмотрение специально подобранных картинок и проведение бесед по ним;
- сравнение данного понятия, входящих в него отдельных признаков с другими, противоположными по значению;
- определение предметов, явлений, качеств, характеризующих данное понятие, по их описанию;
- отгадывание специально подобранной серии загадок (текст загадок содержит характеристику отдельных явлений, входящих в круг данного понятия);

- выбор сюжетных и предметных картинок, характеризующих данное понятие;
- заканчивание начатых педагогом предложений;
- описание предмета или явления, обозначаемого тем или иным словесным понятием, ребенком с опорой на вопросы педагога, наглядность и без них.

В качестве примера приведем фрагменты занятий, направленных на формирование понятия «зима» и значений слов, связанных с этим понятием.

На 1 занятии детям иллюстрируется сюжетная картинка и читается текст.

«Пришла зима. Выпал белый снег. Снег покрыл землю, деревья, крыши домов. Рады ребята зиме. Они катаются по снегу на санках, лыжах. А вот эти ребята лепят снежную бабу. Посмотрите, вместо глаз они поставили ей угольки, вместо носа — морковку, вместо губ — прутьики, а на голову надели ведро. Вот так снеговик!» Дети выполняют аппликацию снежной бабы.

На 2 занятии детям зачитывают строчки из стихотворения:

«Белый снег пушистый в воздухе кружится И на землю тихо падает, ложится».

После чтения стихотворного отрывка дети отвечают на вопросы педагога: «Когда это бывает, чем покрыта земля, деревья зимой?» Дети рассматривают изображение деревьев зимой, в том числе ели и сосны. Педагог объясняет, что зимой листьев на деревьях нет, а на елке и сосне иголки, они зеленые. На них лежит снег. Под руководством педагога дети делают зарисовку или выполняют аппликацию, изображающие зимнюю ель. Педагог предлагает

им отгадать загадки:

	Глаза — угольки,
Меня не растили, Из снега	Губы — сучки.
лепили. Вместо носа ловко	Холодная, большая
Вставили морковку.	Кто я такая?

Бел, да не сахар, нет ног, да идет.

На этом же занятии педагог объясняет, что зимой вода в реке замерзает, поэтому зимой на реке лёд. Он твердый, скользкий, по нему можно кататься. Дети катаются по льду на коньках (иллюстрация).

На 3 занятии вниманию детей предлагаются различные контрастные картинки: река покрыта льдом; река в жаркий летний день; дети лепят снежную бабу — дети собирают грибы; дети купаются — дети катаются на коньках. Лес (на его фоне ели) в снегу, лес (лиственный)

летом.

Педагог предлагает выбрать только те картинки, на которых изображена зима. После этого логопед рассказывает о других картинках, поясняя, что летом жарко, дети купаются, растут цветы, ягоды, грибы. Сравнивается елка летом и зимой.

Предлагают детям отгадать загадки, закончить начатые предложения:

Идут морозные деньки. Нужны нам
льжи и ... Зимой холодно, а летом ...
Снег мягкий, а лед... Летом дети на
реке купаются, А зимой...

На 4 занятия проводится беседа о том, что зимой холодно, люди надевают теплые вещи. Вывешивается картинка с изображением зимнего пейзажа, на его фоне — люди, одетые в зимнюю одежду. Педагог предлагает внимательно рассмотреть картинку и сказать, во что одеты люди.

Далее проводится игра в лото, по ходу которой дети указывают, когда нарисованная на картинках вещь надевается (зимой или летом). На занятии проводится игра, в процессе которой дети одевают кукол для зимней и летней прогулки (отбор вещей проводится самими детьми).

Педагог демонстрирует картинки с недостающими деталями или с ошибками. Например: мальчики идут по снегу и держат лыжные палки, но на ногах у них нет лыж; зимний пейзаж, на его фоне стоят зеленые елки, зеленые березы и дубы. Дети должны назвать недостающие детали и найти ошибки.

Отгадать загадки: «Зимой и летом одним цветом»; «Палки да ножки бегут по дорожке».

На последующих занятиях в процессе чтения специально подобранных текстов детей знакомят с тем, как звери проводят зиму, чем они питаются, где живут, какие изменения происходят в их окраске и почему. Затем педагог предлагает выполнить различные задания. Например, найти ошибки в картинках:

Белый заяц бежит по зимнему снегу. Рыжая
белочка сидит на снегу. Серый заяц сидит на
снегу и грызет кору. Медведь в зимнем лесу
ест малину.

Закончить предложения, начатые педагогом:

Летом птицы прилетают, зимой ...
Зимой птицы улетают, летом ...
Зимой заяц белый, а летом ...

Отгадать загадки:

Это кто зимой холодной, бродит по лесу злой и голодный?

Его не встретишь на дороге Он
всю зиму спит в берлоге.

Ей не страшен холод,
Ей не страшен голод.

У нее дупло

В нем уютно и тепло,

В нем грибов сухих полно.

На заключительных занятиях актуализируются полученные знания. С этой целью можно предложить игру в лото «Когда это бывает». На больших картинках, которые получают дети, изображена зима и лето, на маленьких карточках, которые они открывают, — предметы, иллюстрации, сюжеты, которые так или иначе характеризуют зиму и лето. Например, дети кормят зимующих птиц; дети поднимают выпавшего из гнезда птенчика; мальчик, одетый в зимнюю одежду; мальчик, одетый в летнюю одежду; мальчик ест сосульку; мальчик ест ягоды; идет снег — идет дождь.

Детям предлагают исключить лишнюю картинку в ряду: лыжи, коньки, санки, лодка; шуба, меховая шапка, валенки, панамка.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБОБЩАЮЩЕГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА

В процессе проведения словарной работы необходимо уделить большое внимание формированию у детей обобщающей функции слова.

В дошкольном возрасте даже дети с нарушением интеллекта овладевают обобщенным значением существительных, обозначающих определенные предметы. Так, дети понимают, что словом *стол* обозначаются различные виды столов. Вместе с тем они недостаточно усваивают обобщающее значение слов, являющихся родовыми понятиями. В результате занятий ребенок должен понять, на основании каких общих признаков можно объединить разнородные предметы в одну группу. С этой целью педагог сравнивает игрушки, замещающие предметы, обозначаемые одним и тем же словом (например, различные виды транспорта, животных), выделяет в них общие признаки, функциональное назначение, а затем просит ребенка из предложенных игрушек или картинок отобрать все те, которые обозначаются данными словами.

В целях закрепления и более осознанного усвоения указанных по-

<https://vk.com/logopedrnd>

нятий можно использовать следующие приемы работы.

Классификация предметов по логическим категориям, когда педагог предлагает ребенку различные картинки и просит разложить их в группы, отобрав в одну — овощи, в другую — фрукты, в третью — посуду и т.д. В этом задании принцип классификации дается детям в готовом виде.

В следующем задании принцип классификации не называется, но педагог раскладывает перед ребенком ряд картинок, относящихся к различным логопедическим категориям, например: морковка, яблоко, тарелка и предлагает разложить данные ему картинки (огурцы, груши, помидоры, чашку и т.д.) под указанным рядом. После выполнения задания ребенок называет обобщающим словом скомплектованные группы. Эти задания можно усложнить, увеличивая количество логических групп.

Из ряда картинок, относящихся к одной логической категории, выделить относящуюся к другой логической категории (по типу: найди лишнюю картинку). При этом лишняя картинка может быть различной степени контрастности с рядом однородных предметов, например: собака, кошка, корова, тарелка; собака, кошка, корова, курица; собака, кошка, корова, пчела; собака, кошка, корова, волк. После выполнения задания или по ходу его ребенок или педагог дают объяснения, используя обобщающие слова.

Однако слова обладают разной мерой обобщенности лексического значения. Например, слово *морковь* входит в ряды слов, представляющих градацию обобщенного смысла: *морковь-овощи-растения-живая природа-предмет*. Предмет — высшая степень обобщенного лексического значения.

В школьном возрасте необходимо сформировать у детей и обобщения более высокого уровня, в частности такие, как продукты питания (все что мы едим), растения, живое — неживое и т.п. В дошкольном возрасте дети учатся сравнивать предметы, относящиеся к различным логическим категориям. Эта работа продолжается и в школе (сравнение учебных вещей и игрушек — 1 класс; овощей и фруктов, деревьев и кустарников, домашних и диких животных, птиц и насекомых — 2 класс и т.д.). Сравнения предметов проводятся и внутри одной логической группы. Для формирования указанного действия и понимания значений обобщающих слов разной степени сложности можно использовать следующие приемы работы¹, формирование таких понятий, как «фрукты, овощи, цветы, деревья». Затем на этой основе вводится понятие «растение». Значение слова «растение» закрепляется следующим образом. Ребенку называют 2 слова, предъявляют соответствующие картинки, например морковка и картофель, и задают вопрос: «Чем похожи

¹ Методика Р. Олвери, Д. Хорноби.

морковь и картофель? » Затем к этим словам добавляется слово (картинка) *яблоко* и педагог спрашивает: «Чем яблоко отличается от морковки и картофеля?», а затем: «Чем морковь, картофель и яблоко похожи?» Эти операции можно продолжать до тех пор, пока не получится ряд, состоящий из следующих слов: «морковь-картофель-яблоко-груша-береза-ель-ромашка-колокольчик-трава». К концу ряда присоединяют резко контрастный объект (например, слово *камень*) и спрашивают, чем он отличается от предшествующих понятий.

Формируя обобщенное значение прилагательных, педагог показывает на конкретных примерах наличие данного признака в целом ряде предметов (например, называет различные предметы красного цвета). Затем дети сами определяют наличие этого признака в других предметах, сначала при непосредственном восприятии, а потом по представлениям.

В ходе дальнейшей работы целесообразно использовать следующие упражнения:

- соотнесение предметов, данных в черно-белом изображении, с соответствующим цветом. Например, перед ребенком раскладывают кружки красного, желтого, белого цвета и предлагают под ними разложить черно-белые картинки с изображением морковки, гусеницы, крыжовника, клубники, огурца, подсолнуха, снега, солнца и т.п.;
- исключение из ряда предметов одного и того же цвета, предмета другого цвета (по типу задания «найди лишнюю картинку»). Например, красная морковь, красный помидор, красная клубника, зеленая гусеница; красная морковь, красная клубника, зеленый огурец. Для этой работы необходимо использовать не только группы прилагательных, обозначающих чувственно воспринимаемые признаки предмета, но и качественные прилагательные, обозначающие материал, из которого сделаны предметы (лото «из чего сделано», выполнение заданий типа: отобрать из предложенных позиций все деревянные, стеклянные, бумажные предметы).

Особенную трудность для детей представляет усвоение относительных прилагательных, обозначающих собирательные, личностные качества (смелый, сильный, добрый, злой, хитрый и т.д.). Для их усвоения можно рекомендовать чтение педагогом специально подобранных текстов с последующей беседой и комментарием.

Формируя обобщенное значение глаголов, педагог показывает, что одно и то же действие могут выполнять различные существа или предметы, например, плавает рыба, утка, собака, человек; растет дерево, трава, цветы, ребенок и т.д.

С этой целью можно использовать игру в глагольное лото, ответы на вопросы типа: отгадай, что растет, что (кто) плавает, кто летает, кто ползет, что висит и т.д. При этом в облегченном варианте перед

ребенком раскладывают картинки с изображением предметов, выполняющих указанные действия. В более сложном варианте опора на эти картинки исключается.

ФОРМИРОВАНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ БЛИЗКИЕ ПОНЯТИЯ

Необходимо также уделить внимание формированию дифференцированного значения слов, являющихся близкими по значению (например, *пушистая-мягкая, прыгает-скачет*).

Для этого целесообразно из пройденных лексических тем выбрать сходные по смыслу глаголы, обозначающие способ передвижения (*бежит-прыгает-скачет-ползает*); труд в семье (*моет, умывает, купает, стирает; чистит-режет; варит-жарит-печет*); способы поглощения пищи (*пьет, лакает, грызет, клюет*); труд в сельском хозяйстве (*копает, рыхлит, сажает, срывает, собирает, пропальывает*); существительные, обозначающие посуду (*тарелка-миска; чашка-кружка-стакан*); мебель (*кресло-стул; кровать-диван*); одежду и обувь (*сапоги-туфли-ботинки; варежки-перчатки; шапка-кепка-панамка*); транспорт (*лодка-ракета-пароход; самолет-вертолет*); прилагательные (*красный-румяный, пушистый-мягкий, смелый-сильный, жаркий-горячий* и т.д.).

Для формирования дифференцированного значения названных и других подобных слов могут быть использованы следующие задания.

Чтение различных текстов и на основе раскрытия содержания того или иного рассказа — формирование дифференцированного значения указанных слов. Например, читаются два текста:

1. Однажды пошел маленький Ваня со своим отцом в лес. И вдруг видит совсем близко волка. Он такой большой, страшный, пасть открыта, зубы острые, стоит и щелкает ими. Но Ваня не испугался, он быстро поднял ружье, прицелился и выстрелил. Волк упал замертво. Пришли охотники, посмотрели на убитого волка и сказали: «Такой маленький и убил волка! Молодец, Ваня».

2. Тигр — один из самых страшных зверей. Он легко может справиться даже с быком. Охотятся тигры на кабанов, но нередко нападают и на домашний скот.

После чтения задается вопрос: «О ком можно сказать сильный, а о ком смелый?»

Предлагают детям составить предложения сданными словами, ответить на вопрос, как правильно сказать: *румяное, красное* (знамя, яблоко); *жаркий, горячий* (чай, день); *тонкая, худая* (тетрадь, девочка); *пушистая, мягкая* (елка, подушка) и т.п.; заменить в пред-

ложении указанное слово другим, например, в предложении: *Солнце светит* заменить слово *светит* (как можно еще сказать, что делает солнце?).

ФОРМИРОВАНИЕ МНОГОЗНАЧНОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВ

Как известно, большинство полнзначных слов языка имеет несколько значений. Например, слово *перо* может обозначать и покров птицы и орудие письма. Кроме того, в различных текстах многие слова употребляются в переносном значении. Недостаточное понимание семантики перечисленных разделов слов ведет к неполному пониманию связной речи. Смысловое многообразие слова проявляется в его связях с другими словами: *нос птицы*, но *нос лодки*; *железный ключ*, но *железный человек*. У детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с нарушенным интеллектом необходимо сформировать смысловое многообразие хотя бы наиболее часто употребляемой группы глаголов и существительных: *идет человек*, но *идет снег, дождь, урок, занятие, поезд*; *стоит стол, чашка*, но *стоит поезд, осень, лето*; *бежит мальчик*, но *бежит ручей, бежит огонь*; *растет ребенок, цветы, трава, снежная гора*; *пришла девочка*, но *пришла весна, пришла радость в дом*. Особенно серьезное внимание следует уделить формированию практического понимания таких глаголов, которые на уроке математики употребляются не в обычном, обиходном, смысле, а в значении математических терминов: *израсходовать, истратить, издержать, отрезать* — в значении *вычесть, отнять*; *добавить, присоединить, приложить, докупить* — в значении *прибавить*. Дети должны полнее познакомиться со смысловым многообразием некоторых существительных, таких как *лист* — *лист бумаги*, но *лист дерева*; *ручка* — в значении орудия письма, *ручка чайника, окна, двери, ребенка*; *стол* — в значении предмета мебели, *стол* — в значении *еды*; *перо* в значении орудия письма — *перо птицы*; *хвост лисы, хвост поезда* и т.д.

Сопоставление предложений с одним и тем же словом, но используемым в разных значениях: покажи картинки, на которых изображено: идет дождь, идет урок, идет поезд. Выделение из этих предложений повторяющегося слова.

Подбор к данным глаголам всех предметов, которые могут употребляться с данным глаголом, например, педагог просит отобрать из предложенных картинок все те, которые могут употребляться со словом *стоит*.

Составление предложений с заданным словосочетанием (*ручка ребенка, писать ручкой*).

Значения глаголов, используемых в значении математических терминов, лучше всего отработать в процессе выполнения ребенком практических заданий.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ, ПОНЯТИЙ И ФОРМ, ПРЕОДОЛЕНИЕ АГРАММАТИЗМА, РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Работа по формированию грамматического строя речи занимает одно из центральных мест в системе развития речи у детей с умственной отсталостью; известно, что все лексические значения новых слов усваивают только те дети, которые имеют достаточные грамматические навыки. То же самое можно сказать и о предпосылках овладения ребенком связной речью.

Ранее было показано, что хотя дети даже дошкольного возраста используют в речи многие грамматические формы и конструкции, но значение их при этом они осознают недостаточно. Поэтому основное внимание следует уделить формированию практического понимания целого ряда грамматических форм, категорий и понятий.

Необходимо прежде всего сформировать у детей направленность внимания на грамматическое оформление речи или на грамматическое значение слова, т.е. научить понимать слово не только с учетом значения его корневой части, но и грамматического оформления. С этой целью рекомендуется использовать, прежде всего, такие грамматические формы, значение которых хорошо осознается детьми (формы единственного и множественного числа существительных и глаголов, глаголы совершенного и несовершенного вида, некоторые падежные формы существительных, родовые окончания глаголов прошедшего времени, некоторые предлоги). С этим грамматическим материалом можно проводить следующие виды работ:

- различение по значению только двух противопоставленных по грамматическому оформлению слов или предложений (покажи, где стол — столы, девочка играет — девочки играют);
- различение по значению противопоставленных по своему грамматическому оформлению слов, предъявленных не попарно, а вразброс (покажи, где столы, шишка, белки, стол, шишки, белка), придумывание детьми предложений с одним и тем же словом, данным в разной грамматической форме (*мяч, мячом*);
- добавление в предложение, произносимое педагогом, слов в определенной грамматической форме (*В небе летит ... В небе летят ...*);
- соотнесение глаголов прошедшего времени мужского и женского рода с соответствующим существительным (задание типа: отгадайте, кто

говорит, мальчик или девочка — *Я на солнышке лежал, кверху носик я держал*);

- дифференциация по значению предложений, имеющих один и тот же лексический состав, но различное грамматическое оформление (*Мама зовет домой дочку. Дочка зовет домой маму*. Ответы на вопросы, *кто дома, кто на улице*).

Большое значение следует уделить также формированию навыка практического вычленения синтаксических морфем и сравнения слов по входящим в них синтаксическим морфемам. Этому способствуют такие упражнения, как словоизменение по образцу (аналогии), предложенному педагогом.

В процессе словоизменения по аналогии ребенок практически образом сравнивает слова, данные в образце педагога, по значению и морфологическому составу, практически же способом вычленяет формообразующие элементы и образует с их помощью другие слова.

Для накопления у ребенка обобщений в сфере морфологических и грамматических явлений языка полезно также сопоставление слов с однотипными окончаниями (ножом, карандашом, веником, пером) и выделение в них общего звучания; это классификация данных слов по входящим в них морфемам: заяц — *зайцы*; оценка правильности грамматического оформления слов (Можно ли так сказать? Как правильно сказать?)

Необходимо отработать значение тех грамматических категорий и понятий, которые не осознаются детьми: синтаксическую роль слова в предложении, дифференцированное предметно-синтаксическое значение падежных форм, предлогов, категории одушевленности и неодушевленности, рода. Значение всех перечисленных грамматических понятий отрабатывается в практическом плане. Так, синтаксическое значение слов в предложении отрабатывается в процессе ответов детей на вопросы, которые ставят к различным членам предложения (Кто? Что? Что делает?) Особое внимание следует уделить дифференциации таких вопросов, которые ставятся к подлежащему, выраженному существительным в именительном падеже, и косвенному дополнению, а также словам-обстоятельствам, выраженным существительными в косвенных падежах (дифференциация по значению вопросов: *кто, что — у кого, у чего; кто, что — кому, чему; кто, что — кем, чем* и т.д.). Таким образом, значение каждой падежной формы и используемого с ней предлога ребенок усваивает, соотнося указанные вопросы с соответствующими словами предложения. При проведении этой работы педагог сначала подсказывает ребенку смысловой ответ, показывая соответствующую картинку (Кто это? — *Мишка*. А у кого медвежата? — *Вот у кого*.) Затем по мере усвоения данного вопроса ребенок начинает самостоятельно правильно

отвечать на однотипные вопросы (У кого ежата, козлята, котята).

В процессе этих упражнений отрабатывается предметно-синтаксическое значение слов, выраженных существительными в косвенных падежах, или предметно-синтаксическое значение падежных форм, а также некоторых предлогов. При этом необходимо помнить, что каждый падеж имеет несколько значений, ввиду чего необходимо формировать каждое из основных значений в отдельности. Последовательность работы определяется в данных случаях легкостью усвоения детьми падежных форм в процессе нормального онтогенеза.

Указанным способом отрабатывается значение винительного падежа, обозначающего прямой объект действия, а затем направление действия; дательный падеж косвенного объекта, родительный падеж в значении принадлежности, а также для обозначения материала, из которого сделан предмет; предложный падеж для обозначения пространственных отношений; творительный падеж в значении орудия, совместности действия для обозначения пространственных и временных отношений.

В процессе этой работы параллельно с усвоением предметно-синтаксического значения падежных форм дети овладевают и значением предлогов, но работу по формированию предметно-синтаксического и грамматического значения предлогов следует выделить отдельно. Только усвоив указанные значения предлога, дети научатся практически вычленять его из предложения, осознавать как самостоятельное слово. В дальнейшем на этой базе они смогут овладеть и раздельным написанием предлогов с последующим словом.

В связи с изложенным мы рекомендуем проведение таких последовательно усложняющихся упражнений.

Отработка предметного значения предлога в процессе выполнения инструкции педагога с опорой на образец. Например, педагог кладет мяч на стол и говорит: «Я положила мяч на стол». Затем, обращаясь к ребенку, просит его положить книгу на стол, поставить цветы на окно, посадить куклу на стул.

Показать названные картинки: «Цветы стоят на окне». «Часы висят на стене». «Кастрюля стоит на плите». «Дети лежат на песке». «Собака лежит на траве». «Кошка спит на стуле» и т.п. Предлог *на* в процессе называния предложений акцентируется голосом.

Далее отрабатывается навык практического вычленения данного предлога как формально-грамматической единицы речи путем различения последовательно усложняющихся предложений. Сначала дети выполняют инструкцию, понимание которой опирается на логику предметных отношений («Положи мяч на стол, посади куклу на стул»), а не на грамматическую структуру фразы. В следующей серии заданий предлагается положить один предмет на другой, но даются рядоположенные предметы, например, круг и кубик разного размера. В соответствии

с методикой Ф.А. Сохина, детям сначала дают кубик и маленький кружочек и просят положить круг на кубик. В этом случае, хотя ребенок при понимании инструкции и должен ориентироваться на грамматическую структуру фразы (т.е. определять в практическом плане прямой и косвенный объект на основании учета порядка слов), направленность действия все же подсказывается самой ситуацией. При выполнении же следующей инструкции (ребенку предлагается большой кубик и маленький кружок — «Положи кубик на кружок») подсказывающая ситуация отсутствует.

Эти упражнения, по данным Ф.А. Сохина, способствуют в практическом плане вычленению из потока речи предлога как формально-грамматической единицы речи. Они подготавливают основу для выделения предлога как самостоятельного слова. С этой целью педагог, демонстрируя названные ранее картинки, называет их («Цветы стоят на окне», «Часы висят на стене» и т.п.), предлог интонируется голосом, после чего педагог спрашивает, какое одно и то же слово слышится, повторяется во всех предложениях, предлагает детям составить предложения с этим словом.

В дальнейшем, формируя анализ словесного состава фразы (определение количества слов в предложении), в качестве дидактического материала используем предложения с предлогами. По такому плану отрабатываются предлоги *в, на, из, между, под, над*. Важно при проведении указанных упражнений постоянно сравнивать предлоги по значению (*Самолет летит над землей, дети сидят под деревом*).

Усвоение категории одушевленности и неодушевленности необходимо для дифференциации окончаний винительного падежа. Для этого дети учатся определять одушевленность или неодушевленность предметов (живой — неживой), для чего предмет соотносится с вопросами *Кто это?* или *Что это?* На практическом уровне на большом количестве примеров показывают и различные оформления одушевленных и неодушевленных существительных в винительном падеже. Например, педагог спрашивает: *Слон живой или неживой? — Слон живой, о нем можно спросить, кто это?* Кого ты видел в зоопарке? — *Слона*.

Стол живой или неживой? — Стол неживой, о нем можно спросить: что это? Что ты видишь в комнате? — *Стол*.

В практическом плане формируется и понимание грамматической категории род"а. Это достигается следующей серией последовательно усложняющихся упражнений. Сначала дети учатся соотносить существительное с местоимениями мужского и женского рода (*он*), (*она*). С этой целью лучше всего использовать специально подобранные тексты. Слушая их, дети практически подводятся к такому сопоставлению.

Например:

— Все умела белочка, белочка-умелочка.
И грибы **она** сушила, и зверей **она** кормила...
— На первый снег взглянул щенок
и ничего понять не мог...
Он пасть раскрыл — и снегу хватить И
стал задумчиво жевать... Он был не
глуп, а просто мал И снег впервые
увидал.

В дальнейшем формируется наблюдение детей над использованием родовых окончаний глаголов прошедшего времени путем сопоставления предложений: *мальчик ел — девочка ела, мальчик спал — девочка спала, мальчик пел — девочка пела.*

Это дает возможность перейти к выполнению упражнений, в процессе которых дети определяют род существительного по родовому окончанию глагола. Так, в приведенном ранее примере слова *мальчик* и *девочка* заменяют именами (мальчику и девочке дается одинаковое имя), предложения читают детям, а они должны показать в ответ соответствующую картинку или сказать, о ком говорится в предложении — о мальчике или девочке: *Женя ел, Женя ела; Женя нашел гриб, Женя нашла гриб* и т.д.; или отгадать, кто произносит текст, мальчик или девочка: *Я на солнышке лежал, кверху носик я держал. Я развесила белье куклино и мишкино* и т.п. Детям старшего возраста предлагаются упражнения на соотнесение прилагательного с соответствующим существительным. Например, определить по картинке то, о чем можно сказать *красная, красный* и т.д.

На этой основе в дальнейшем отрабатывается дифференциация падежных отклонений в зависимости от рода существительного. Проследим это на примере формирования дифференцированных окончаний существительных в творительном падеже. Детям предлагают прослушать ряд противопоставленных по указанным грамматическим признакам предложений.

Это вилка (она). Мы едим вилкой}. Это ложка (она). Мы едим ложкой. Это щетка (она). Мы чистим зубы щеткой.

Но: Это нож (он). Хлеб режут ножом. Это мел (он). Пишут мелом. Это веник (он). Пол подметают веником.

Все названные упражнения способствуют увеличению объема импрессивной речи и преодолению экспрессивного аграмматизма.

На основе усвоения указанных грамматических категорий формируется и понимание некоторых синтаксических конструкций. Как отмеча-

¹ Окончания интонируются голосом и выделяется общее звучание в словах одного морфемного ряда (ножом, мелом, веником).

лось, дети с нарушением интеллекта, особенно дошкольного и младшего школьного возраста, испытывают затруднения при понимании предложений, смысл которых может изменяться в зависимости от грамматического оформления слов (*Девочка догоняет мальчика, мальчик догоняет девочку; на празднике девочки пели лучше мальчиков, на празднике мальчики пели лучше девочек*).

Особенно большие затруднения возникают при понимании пассивных конструкций, в которых смысловым субъектом действия являются слова в творительном падеже, а смысловым объектом — слова в именительном падеже. Понимание таких конструкций вызывает необходимость сложных логических переключений.

Названные конструкции встречаются в текстах учебников, в частности, в условиях арифметических задач (*красная лента длиннее желтой на ... см, Оля старше Кати на ... лет* и т.п.).

В результате проведения указанной работы, направленной на формирование понимания грамматических элементов языка, у детей увеличивается объем импрессивной речи в целом и в том числе понимание названных конструкций. Однако после усвоения детьми значения упомянутых грамматических форм следует уделить определенное внимание улучшению понимания сложных синтаксических структур. С этой целью сначала уточняется понимание конструкций, при восприятии которых ребенок ориентируется на языковой контекст предложения в целом или логику существующих в действительности отношений.

Например, ребенку предлагают выполнить по инструкции следующие задания: взять карандаш, нарисовать карандашом дом; взять ручку, написать свое имя. Прослушать предложения: *Слон больше волка. Платье шито мамой* и ответить на вопросы: *Кто больше? Кто меньше? Кто шил платье?* и т.д. Только после того как ребенок безошибочно научится понимать эти конструкции, следует вводить такие предложения, понимание которых зависит лишь от учета грамматического оформления слов в них (*Катя старше Оли. Кому 3 года? Кому 5 лет?* и т.д.).

В процессе занятий по развитию речи следует уделить большое внимание и **развитию системы словообразования**. Для этого необходимо сформировать навык морфологического анализа на практическом уровне путем сопоставления слов однотипного морфемного ряда, т.е. с однотипными суффиксами (*зайчик, пальчик, стульчик, огурчик* и т.д.), приставками (*пришел, принес, привез, прилетел*), одним и тем же корнем (*снег, снежный, снежинка, снеговик*). Дети прослушивают эти ряды слов и выделяют в них общее звучание. Для проведения занятий отбирается только такой лексический и грамматический материал, который осознается ребенком.

В дальнейшем проводится работа по формированию грамматической системы словообразования по следующему плану¹: путем сравнения основного и производного слова формируется значение обрабатываемой приставки или суффикса (задание типа: *Покажи где сахар, сахар лежит в сахарнице, покажи где сахар, а где сахарница; мыло хранится в мыльнице, покажи где мыло, где мыльница* и т.п.). Затем в процессе сопоставления производных слов выделяется образующий значение суффикс (послушай слова — *сахарница, мыльница, песочница*² — во всех этих словах слышится суффикс *-ница*). По аналогии дети образуют другие производные слова с тем же суффиксом (*конфеты, чернила* и т.д.).

Для закрепления навыка практического использования слов с суффиксами и приставками можно использовать дидактические игры и упражнения: для образования прилагательных «Кто в домике живет», «Чей это домик» (*лиса-лисий, заяц-заячий, волк-волчий* и т.д.), «Что из чего сделано» (*нож из железа — железный* и т.п.); для образования глаголов — дополнение предложений недостающими словами (*Магазин вечером Земля снегом*), дополнение предложений словами, противоположными по значению (*Девочка приколола брошку, а как сказать наоборот*), составление предложений по картинкам, изображающим противоположные действия (*Люди входят в трамвай, люди выходят из трамвая*), для образования существительных — лото «Детеныши диких и домашних животных», «Найдите свою посуду» (*медведь тарелку, ложку, медвежонок — тарелочку, ложечку*).

Детям старшего возраста предлагаются более сложные задания: классификация предложенных слов (например: *солить, соль, соленый; свет, светлеть, светлый*) по вопросам Что? Какой? Что делать? Данные группы словосочетаний заменить словами, приведенными в скобках, например: *ранний цветок, кристаллик снега, снежная баба (подснежник, снежинка, снеговик)*.

У детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста следует сформировать понимание и навык использования в собственной речи следующих суффиксов и приставок. Для глаголов приставки, обозначающие пространственные отношения (*вбежать, взлететь, перебежать, отлететь, убежать* и т.д.); приставки, обозначающие завершенность действия (*построил, вымыл*).

Для **прилагательных и существительных** самым продуктивным **способом образования** является **суффиксальный**. Наиболее часто встречаются следующие суффиксы.

¹ Эта последовательность работы была предложена В.К. Орфинской при формировании речи у детей с моторной алалией.

² При произнесении слов педагог выделяет суффикс интонационно.

Для **существительных** — суффиксы, имеющие размерно-оценочное значение: *-ец-, -ик-, -к-, -ок-, -ышк-, -еньк-* (*домик, оконце, письмо, дружок, ячико, Катенька, перышко*); суффиксы со значением невзрослости: *-онюк-* (*котенок, ежонок*); суффиксы, обозначающие лицо: *-щик* (*барабанищик*), *-чик* (*буфетчик*), *-ник* (*школьник*), *-ец* (*комсомолец*), *-арь* (*аптекарь*), *-ник* (*чайник*) *-ниц* (*сахарница*); производителя действия: *-тель* (*читатель*), *-ист* (*тракторист, машинист*); место действия: *-льн* (*читальня*), *-лк* (*раздевалка, сушилка*).

Наиболее распространенные суффиксы **прилагательных**, обозначающие в предмете наличие определенного качества: *-«-* (*лесной, школьный*), *-ое-* (*бензиновый, апельсиновый*), *-ан-* (*кожаный*), *-ат-* (*горбатый*), *-ист-* (*болотистый*), *-лив-* (*дождливый*); оценочные прилагательные образуются с помощью суффиксов *-оньк-, -енн-* (*добренький, страшный*); притяжательные — суффиксы *-ья-, -ин-* (*листья, волчья, тигриная*).

Развитие связной речи. Работа по развитию связной речи у детей с олигофренией складывается из 2 звеньев — **формирования дифференцированного смыслового восприятия ситуации и составления смысловой программы высказывания; навыка ее перешифровки в развернутую речь.** Эти действия и навыки необходимо отработать на уровне предложения, а затем связного текста.

Так, при формировании смысловой программы предложения педагог, опираясь на сюжетную картинку, задает ребенку вопрос к каждому слову предполагаемого предложения. Например, на картинке изображено: «Девочка вытирает голову полотенцем». Педагог задает вопросы: Кто нарисован на картинке? Что делает девочка? Чем она вытирает голову? После чего ребенок рассказывает, что нарисовано на картинке.

Последующее усложнение заданий будет выражаться в том, что часть смысловой программы ребенку дается педагогом, завершает же ее ребенок: логопед, опираясь на картинку, произносит начало предложения, ребенок заканчивает его, добавляя одно или два слова самостоятельно. Например: *Осенью дети идут ... (в школу). В лесу дети ... (нашли ежа).*

В дальнейшем указанные упражнения производятся без опоры на наглядность. Отработка этой программы дает возможность перейти к более сложным заданиям: самостоятельному составлению предложений по картинкам*, по опорным словам.

На этапе работы с предложением можно рекомендовать и такие упражнения, как расширение объема предложения, составленного педагогом и самим ребенком по вопросам, сужение объема простых пространственных и сложносочиненных предложений, например, логопед

произносит: «Летом дети любят ходить на речку, купаться и загорать»

и просит повторить предложение так, как ребенок его запомнил. Как правило, дети повторяют подобные конструкции в более сжатом виде. Эти процессы происходят и в норме; согласно данным Е.И. Ласкова и В.Ф. Сатинова, операция сжатия, если она не искажает содержания принятого сообщения, является критерием понимания речи, поэтому указанные упражнения способствуют охватыванию ребенком основной смысловой информации при восприятии речи: она носит более сжатый характер, чем произносимое предложение, с одной стороны, с другой — закрепляют навыки построения предложений.

В таком же плане проводится работа и по формированию связной контекстной речи: сначала педагог отрабатывает смысловую программу связного контекстного высказывания. С этой целью логопед вместе с детьми рассматривает сюжетные картинки или их серию и задает вопросы, помогающие ребенку установить смысловые связи между ее отдельными элементами. Например, на картинке изображен овощной магазин, за прилавком стоит продавец, у прилавка — мать с мальчиком и девочкой, продавец взвешивает яблоки. Проводя беседу по картинке, логопед спрашивает: «Кто нарисован на картинке? Куда пришла мама с детьми (в магазин)? Что продается в магазине? Что делает продавец, что делает мама? В какой магазин пришли дети? В какое время года это происходит?»

Далее педагог составляет небольшой рассказ. Дети добавляют в рассказ педагога по его заданию предложения, в дальнейшем, опираясь на вопросы педагога, самостоятельно составляют рассказ, наконец, составляют рассказ без опоры на вопросы. В таком же плане отрабатывается пересказ прочитанного текста: с опорой и без опоры на наглядность.

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОВОЙ СИСТЕМЫ РЕЧИ

При коррекции нарушения звуковой системы речи у детей с нарушением интеллекта работу следует направить, прежде всего, на привлечение внимания к своей собственной речи и речи окружающих его людей, особенно к ее звуковому оформлению. Этому в значительной мере будут способствовать упражнения (см. Формирование грамматического значения слова). Как отмечалось, в процессе этих упражнений ребенок учится учитывать значение слова, выраженное не только его корневой частью, но и другими элементами (приставками, суффиксами, окончаниями). Для этого он должен, прежде всего, обратить внимание на разное звуковое оформление слов (*слон-слоны, строит-построил* и т.д.).

На фоне этих упражнений проводится работа по формированию четких звуковых образов слов или фонематических представлений (представлений о том, в составе каких слов имеются звуки, смеси-

ваемые ребенком в произношении и письме). Для этого ребенок должен научиться самому действию или операции выделения звука из слова. Естественно, что эту операцию следует формировать на материале правильно произносимых звуков (при этом следует учитывать, что легкость или трудность выделения звука зависит от его акустико-артикуляционных признаков и положения в звуковом ряду). Лишь после этого формируется навык распознавания в слове смешиваемых в произношении звуков и сравнение слов по смешиваемым звукам.

Эти положения определяют последовательность упражнений, направленных на формирование фонематических представлений. Сначала дети учатся определять наличие гласного звука в слове, стоящего в его начале (задания: *запомни слова, в которых слышится звук а — арбуз, дом, апельсин, бегемот, автобус, вертолет*); вычленять главный звук из позиции начала слова (задание: какой звук слышится в начале слов *апельсин, арбуз, автобус* и т.д.).

Далее дети учатся определять наличие заданного (правильно произносимого) согласного звука в слове. При подборе речевого дидактического материала учитывается, что твердые согласные выделяются легче мягких, щелевые, как более длительные, выделяются легче из начала слов, чем из конца, взрывные наоборот.

После того как действие выделения звука из слова на материале правильно произносимых звуков будет сформировано, отрабатывается умение распознавать каждый из смешиваемых звуков (по отдельности) в речи (например, звуков *ш-с*). С этой целью учат детей определять:

1. Наличие заданного звука (например, звука *с*, в случае если *ш-с*) в ряду других звуков (например, *е, а, у, р, о, с, л*).
2. Наличие слова с данным звуком (*с*) среди других слогов.
3. Наличие общего звука в произносимых педагогом словах (*слон, собака, песок, стул, снег* и т.д.).
4. Наличие заданного звука в данных словах (*снег, дом, сыр, вода* и т.д.).
5. Определение места звука (*с*) в слове.

Педагог предлагает детям дополнить предложение словом с данным звуком, придумать слова. Далее в таком же плане отрабатывается заменяемый звук (звук *ш*). Лишь после этого идет работа над дифференциацией указанных звуков. При этом последовательность упражнений остается такой же, как и при формировании навыка распознавания каждого звука (*ш й*с*), но речевой материал уже подбирается на оба эти звука. Например, детям предлагается поднять красный флажок, когда они услышат звук *с*, и синий флажок, когда услышат звук *ш* в ряду звуков: *с, с, ш, с, ш, ш, с*; в ряду слогов: *са, со, ша, шу, ши, сы*; в ряду слов: *снег, школа, лошадь, машина, слон, мишка* и т.д. Если в основе смешения звуков лежат нечеткие фонематические представления при

нормальном фонематическом слухе, указанные упражнения следует проводить с опорой на слуховой анализатор, т.е. весь речевой материал, предъявленный для анализа, произносится педагогом, громкое и даже шепотное его проговаривание ребенком на данный период времени целесообразно исключить.

Затем все эти упражнения повторяются, но распознавание коррелирующих звуков в словах проводится по представлениям, т.е. без опоры и на слуховое восприятие, и на собственное произношение: ребенку предъявляются знакомые картинки, содержащие оппозиционные звуки, эти картинки не называются ни педагогом, ни ребенком. Ребенок в умственном плане (про себя) решает поставленную перед ним задачу (определить, в названии каких картинок имеется, например, звук *с*, звук *ш*, или дополнить пропущенный звук в слове и т.д.) и затем дает нужный ответ. Если же в основе смешения звуков лежат дефекты фонематического слуха, проводятся те же упражнения, но детей учат сначала распознавать смешиваемые звуки по их оральному образу, кинестетическим ощущениям с речедвигательного анализатора и лишь затем по слуху и по представлениям.

1 класс

Словарная работа проводится по следующим темам: «Игрушки», «Одежда», «Обувь», «Растения — овощи, фрукты, комнатные растения», «Сезонные изменения в природе», «Животные (дикие, домашние, птицы)», «Учебные принадлежности», «Части тела», «Семья».

В связи с этим:

1. Уточняется значение слов (существительных), входящих в названные тематические группы, а также обобщающих слов на уровне как предметной, так и понятийной соотнесенности. При отработке содержания обобщающих понятий в 1 классе сравнение объектов проводится только внутри одной логической группы.

2. Уточняется значение и формируется навык использования в собственной речи прилагательных, обозначающих чувственно воспринимаемые признаки предметов (цвет, форма, величина, внешний вид), в связи с прохождением тем: «Фрукты», «Овощи», «Птицы», «Дикие и домашние животные», «Одежда», «Обувь». При этом дети сначала учатся различать названные признаки в процессе их зрительного или тактильного восприятия, а затем отрабатывается их словесное обозначение, закрепляются представления о цвете, форме, величине известных предметов.

3. При прохождении тем «Учебные вещи», «Овощи», «Фрукты», «Одежда» уточняется словарь глаголов, обозначающих действия, выполняемые с помощью орудий (*рисовать, писать, красить, резать*,

чистить, шить); отрабатываются глаголы, обозначающие способы передвижения (*бегает, прыгает, плавает, летает*), питания (*грызет, лакает, пьет, клюет*), в связи с прохождением тем: «Дикие и домашние животные», «Птицы». Необходимо научить детей четко дифференцировать эти действия и выполняющие их предметы.

4. Уточняется предметное значение предлогов **в** и **на** на основе восприятия выполняемых педагогом действий (*Я кладу ручку на книгу, в книгу*), выполнения детьми инструкций педагога, в текст которых включаются эти предлоги (*Положи ручку в пенал, на пенал* и т.п.).

Развитие грамматического строя речи и связной речи. В соответствии с требованиями программы по языку дети 1 класса должны уметь полно отвечать на поставленные вопросы, составлять простые нераспространенные предложения, распространять предложения по вопросам, правильно употреблять формы знакомых слов.

Согласно указанным программным требованиям на логопедических занятиях:

- уточняется синтаксическое значение слов в простом распространенном предложении. В связи с этим формируется дифференцированное понимание детьми вопросов, относящихся к подлежащему и сказуемому (*кто? что? что делает?*), а также к подлежащему и второстепенным членам предложения, выраженным существительными в косвенных падежах (*кто? что? кого? чего? кто? что? кому? чему? кто? что? кем? чем?* и т.д.);
- проводится работа по формированию направленности внимания ребенка на грамматическое оформление речи и грамматического значения слова (методы этой работы представлены ранее). В 1 классе для этой работы можно использовать формы единственного и множественного числа существительных и глаголов (сопоставление по значению существительных в единственном и множественном числе, заканчивание предложений типа: *В небе летит В небе летят ...*), суффиксы существительных со значением уменьшительности, невзрослости (сопоставление по значению основных и производных слов с указанными суффиксами), усвоенные падежные формы (сопоставление предложений, имеющих один и тот же лексический состав, порядок слов, но разное грамматическое оформление, задание типа: *Покажи картинку, на которой автобус догоняет машину, автобус догоняет машина*).

На основе усвоенного предметного значения предлогов **в** и **на** отрабатывается их грамматическое значение (см. содержание логопедической работы):

- формируется навык практического морфологического анализа. Для этого проводятся упражнения на словоизменение и словообразо-

вание по аналогии на материале тех же грамматических форм,

которые были указаны в п. 2. (Например, детям говорят, что от слова «стол» можно образовать слова «стола, слон — слоны, еж — ежи», а затем их просят образовать подобные слова от других, предложенных педагогом, или дают серию предложений. «Это стол. Книга лежит на столе. Это парта. Тетрадь лежит на парте. Это окно.

Цветы стоят на окне. Педагог называет их, а затем предлагает послушать, как мы изменяем слова: стол — на столе; окно — на окне; парта — на парте; после чего предлагает таким же образом изменить слова земля — ... (на земле), стул — ... (на стуле) и т.д. Практическое вычленение морфем из слов, которое приходится производить детям в процессе выполнения этих заданий, подготавливает их к овладению звуковым анализом слова.

Совершенствование звуковой системы речи. Работу по формированию направленности внимания на звуковое оформление слов следует проводить на специально подобранном лексическом материале: используются слова-паронимы с правильно произносимыми детьми звуками (например, *стол — стул; зима — Зина*). С этими словами проводятся различные виды работы: называние слов педагогом и показ соответствующих картинок детьми; заканчивание начатых педагогом предложений: *В берлоге спит ... (мишка), В норе сидит ... (мышка)*; «исправление» детьми ошибок, допущенных педагогом (*Маша сварила вкусный дуб. В лесу на поляне растет большой суп*).

Формирование звукового анализа проводится на материале правильно произносимых детьми слов.

2 класс

Развитие и обогащение словаря проводятся по тем же темам, что и в 1 классе, но знания учащихся значительно расширяются. Так, в соответствии с программой, при изучении темы «Растения» дети знакомятся с деревьями, кустарниками, комнатными растениями, овощами, фруктами, раннецветущими растениями; а также с новыми темами: «Дом, квартира, школа и пришкольный участок», «Работа родителей».

В связи с прохождением этих тем вводится и новая лексика: предметы, входящие в названные тематические группы: значительно расширяется глагольный словарь — названия действий, обозначающих труд в семье, на приусадебном участке, уход за домашними растениями, уход за одеждой, расширяется словарь глаголов, характеризующих поведение птиц, диких и домашних животных, обозначающих труд людей разных профессий, сезонные изменения в природе.

Дети должны также научиться понимать и называть свойства изучаемых предметов (словарь прилагательных). На логопедических занятиях закрепляется, обобщается система знаний по данным темам, на ос-

нове чего расширяется система словесных понятий, особенно существительных, обозначающих родовые понятия. При их отработке во 2 классе проводится сравнение предметов, относящихся не только к одной, но и к разным логическим категориям (фрукты — овощи, деревья — кусты, а все вместе взятое — растения, дикие и домашние животные).

Объем словаря учащихся 2 класса позволяет также пробовать работу, направленную на усвоение учащимися:

обобщающего значения глаголов и прилагательных;

дифференцированного значения существительных, глаголов, прилагательных, близких по лексическому значению или функциональным признакам внутри каждой темы.

Например, при прохождении темы «Обувь» необходимо обратить внимание ребенка на дифференцированное значение таких слов, как *ботинки, туфли, тапочки, сапоги*. В связи с прохождением тем «Охрана здоровья» и «Труд в семье» подчеркивается различное значение таких слов, как *мыть — купать — стирать; варить — жарить — печь*.

Изучение темы «Дикие и домашние животные» должно подвести ребенка к дифференциации значения таких слов, как *слабый — трусливый, сильный — смелый, злой — хитрый* и т.д.

Развитие грамматического строя речи и связной речи. В соответствии с программными требованиями учащиеся 2 класса на уроках языка знакомятся с категорией одушевленности и неодушевленности. В связи с этим на логопедических занятиях важно закрепить дифференцированное использование окончаний одушевленных и неодушевленных существительных в винительном падеже путем организации целенаправленных наблюдений ребенка.

Дети во 2 классе должны научиться правильно называть предметы (существительные) и действия (глаголы) в единственном и множественном числе и согласовывать существительные с глаголами в числе. Как отмечалось ранее, категорию числа дети с нарушением интеллекта усваивают и правильно согласовывают существительные с глаголом в числе. Ошибки в использовании числовых окончаний связаны с недостаточным контролем за своей речью или с неухоением атипичных форм множественного числа существительных. Поэтому на логопедических занятиях важно привлечь внимание детей к различным вариантам окончаний существительных во множественном числе (*ы — столы, слоны**; *зайцы; и — волки, утки, сумки; а, я — дома, леса, моря;ья — стулья, листья*). Для этого проводится сравнение слов с однотипными окончаниями и вычленение последних (выделяется общее звучание, общий звук в конце названного ряда слов). Полезны упражнения, направленные на привлечение внимания детей к грамматической форме существительного или глагола в словосочетаниях и практическое

определение на этой основе числа подчиненного или подчиняющего слова (задание типа: Покажи на картинке играет кто? Играют кто? При этом предъявляются картинки с изображениями: «Девочка играет с куклами», «Девочки играют с куклами»).

Знакомство с предлогом как самостоятельным словом необходимо для усвоения раздельного написания предлога с последующим словом. В связи с этими требованиями в процессе ответов детей на вопросы, адресованные к существительным в родительном падеже в значении материала, из которых сделан предмет (*что это? — тетрадь; из чего сделана тетрадь? что это? — снежная баба; из чего сделана снежная баба?*), и значении принадлежности (*кто это? — курица; цыплята у кого? кто это? — белка; пушистый хвост у кого?*) обрабатывается значение указанных предлогов.

Для того чтобы научить детей осознавать предлоги как отдельные слова, следует проводить сопоставление предложений с одним и тем же предлогом (*пушистый хвост у белки, длинный хобот у слона, цыплята у курицы, котята у кошки; дети были в лесу, дети пошли в школу, книга лежит в сумке* и т.д.) с последующим выделением в этих предложениях повторяющегося слова.

Овладение умением произвольного составления простого предложения по вопросам, картинкам, на заданную тему, составлять предложения из данных слов, выделять предложения из текста обрабатывается на логопедических занятиях при составлении детьми конструкций простого предложения: субъект + предмет + объект действия (*дети нашли ежа, мальчик поймал рыбу*); субъект + предикат + объект действия + орудие действия (*мальчик ловит рыбу удочкой, девочка поймала бабочку сачком*); субъект + предикат + прямой и косвенный объект действия (*мама подарила дочке книгу*); субъект + предикат + обстоятельственные слова (*дети идут в школу*). Эти конструкции отрабатываются на различном лексическом материале с опорой на вопросный план и соответствующие сюжетные картинки.

Полезны упражнения на расширение предложений по вопросам педагога, а также на их сжатие (например, ребенку предлагается прослушать длинное предложение: *Осенью птицы собираются в стаи и улетают на юг* и воспроизвести то, что он запомнил), перевод одних пассивных конструкций в активные (например, предлагают детям прослушать предложения: *Пушистая елка украшена красивыми игрушками. Окно разрисовано морозными узорами* и ответить на вопросы: Кто украсил елку? Кто разрисовал окно?). Выполнение детьми названных операций способствует закреплению структуры распространенного двусоставного предложения.

Целесообразно проводить также графическую запись предложений (-----). входящих в состав связных текстов.

Продолжается работа по формированию навыка практического морфологического анализа. Учитывая, что дети во 2 классе уже владеют письмом, занятия проводятся письменно в тетрадях над морфологическим составом слова путем сопоставления слов с однокоренными суффиксами, приставками, значение которых понимается детьми, а также в процессе сопоставления предложений с однокоренными словами. На логопедических занятиях логопед предлагает детям послушать слова: *пришел, приехал, прибежал, прилетел, огурчик, зайчик, стульчик, пальчик* и выделить общее звучание в них. Подобным образом проводится и выделение близких по звучанию слов в текстах: *Пришла зима. Выпал снег. Деревья и земля покрылись снегом. Дети слепили снежную бабу.*

Совершенствование звуковой системы речи. Во 2 классе продолжается работа по постановке, автоматизации неправильно произносимых звуков и формированию звуковых образов слов, соответствующих языковым нормам. На уроках языка дети знакомятся со звуками: гласными — согласными, звонкими — глухими, твердыми — мягкими, свистящими — шипящими, аффрикатами и их различением.

Работа по формированию понятия «гласный звук» проводится на материале всех гласных звуков. На логопедических занятиях следует с помощью практических упражнений закрепить навык выделения гласных из слова (определение гласного в начале слова, анализ слога, определение гласного, стоящего в конце слова, при этом лучше отбирать для анализа слова, в которых гласный в конце слова несет функцию окончания, в качестве конфликтных подбирать слова с нулевым окончанием: *дом — дома, стол — столы, стол — столу, пел — пела* и т.п., определение гласного в середине слова; графические диктанты слов с написанием только гласных звуков, замены в словах гласных звуков). Особое внимание следует уделить формированию слогаобразующей роли гласного звука в слове, соотношению количества гласных звуков в слове с количеством слогов (составление слов из слогов, данных вразбивку, соотношение слов с их графической слоговой схемой, добавление к данному слогу других слогов и запись образованных слов, изменение слогового состава слова путем добавления в него окончания — сад — сады и т.д.).

При дифференциации звонких и глухих, твердых и мягких, шипящих, свистящих и аффрикат следует прежде всего ориентировать ребенка, на различение этих звуков по акустическим признакам, так как по акустическим признакам они являются более далекими. Артикуляционные же признаки названных звуков являются более сходными, и, «прощупывая» эти звуки путем проговаривания слов в процессе письма, умственно отсталый ребенок ориентируется преимущественно на них и делает ошибки.

<https://vk.com/logopedrnd>

<https://vk.com/logopedrnd>

лично произносят названные звуки. Во всех названных случаях важно сформировать у ребенка з

лрГяеГ

Методы постановки звуков в случае, если недостатки их произношения вызваны несформированностью артикуляционных укладов являются общепринятыми и широко освещены в литературе

МОТОРНАЯ АЛАЛИЯ

ПРОЯВЛЕНИЯ РЕЧЕВОГО ДЕФЕКТА И ЕГО МЕХАНИЗМЫ

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АЛАЛИИ

Моторной алалией называется тяжелое недоразвитие экспрессивной речи, вызванное органическим поражением высших уровней (языкового и гностико-праксического) речевой функциональной системы. Для обозначения моторной алалии применяется очень большое количество терминов, что отражает разное представление о ней и большую разнородность этого расстройства.

Так, в отечественной науке для обозначения указанных форм тяжелого недоразвития речи используется термин «моторная алалия». К моторной алалии относят расстройства, выражающиеся в нарушении языковых систем вследствие поражения речевых зон коры головного мозга, которые возникают у ребенка в период до развития речи. В.А. Ковшиков предлагает обозначать данную группу нарушений термином *экспрессивная алалия*. Другие исследователи называют алалией в целом весь симптом общего недоразвития речи.

В зарубежной литературе для обозначения аномалий речевого развития, не обусловленных нарушением интеллекта, иннервации мышц речевого аппарата и слуха, также используются разные обозначения. Эти расстройства в отличие от речевых дефектов, вызванных моторными нарушениями, обозначают как языковые: *языковая неспособность, дисфазия развития, детская афазия, врожденная афазия*.

К вопросу о том, какой из этих терминов наиболее корректно отражает сущность дефекта, мы вернемся несколько позднее, когда рассмотрим специфические проявления этого нарушения и его механизмы.

Причиной моторной алалии являются **повреждения речевых зон коры головного мозга у детей в дородовой, родовой и ранний послеродовой период.**

Моторная алалия представляет собой сложное расстройство и характеризуется целым комплексом взаимосвязанных между собой дефектов.

В Структуру этого расстройства входят: специфическое тяжелое недоразвитие речи; своеобразные особенности формирования у детей сложных двигательных действий; общие для всех видов аномального

<https://vk.com/logopedrnd>

развития и специфические закономерности формирования психической деятельности.

Имея в виду сложную структуру этого расстройства, некоторые авторы называют его **симптомокомплексом моторной алалии** или идентифицируют с **первичным тяжелым недоразвитием речи**, которое наблюдается у детей с первично сохранным интеллектом, нормальным слухом и достаточными речедвигательными функциями.

ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВЫХ РАССТРОЙСТВ ПРИ МОТОРНОЙ АЛАЛИИ

Речь у детей с моторной алалией, как отмечалось ранее, спонтанно не развивается, и даже в условиях специального обучения она может отсутствовать до 5—8 лет. В дальнейшем по мере компенсации дефекта у детей наблюдается неправильное, искаженное использование всех норм родного языка во всех видах речевой деятельности: при повторении, самостоятельном назывании слов, при построении высказывания, в процессах чтения и письма.

Для **моторной алалии** характерно **нарушение формирования всех сторон речи: синтаксической, морфологической, лексической и фонематической**. В чем они проявляются?

Особенности формирования фонетико-фонематической системы языка

Одним из наиболее тяжелых дефектов, наблюдающихся при моторной алалии, являются **дефекты формирования звуковых образов слов**. Дети, правильно воспринимаемая явления, понимая значение слов, не могут назвать их при достаточных артикуляторных (моторных) возможностях. Об этом свидетельствует тот факт, что большинство или все звуки могут произноситься изолированно или в слогах произвольно. Однако эти возможности не реализуются при подражании и, особенно, в произвольной речи на языковом знаковом уровне, т.е. при назывании слов. У детей не формируются «знания» о том, каким набором фонем обозначается то или иное смысловое понятие, поэтому даже в условиях специального обучения речь детей с моторной алалией длительное время состоит из нескольких звукоподражаний, лепетных слов. Причем, даже и этими словами дети, как правило, в своих играх и повседневной речи не пользуются, т.е. для них характерно снижение речевой активности. Известно, что все дети проходят этап лепетной речи. В норме он продолжается от 10 месяцев до 1 года 8—10 месяцев. Этот период может составлять у детей с нарушенным интеллектом и задержками

психического развития до 3-3,5 лет. Но в дальнейшем и те и другие дети овладевают звуковой системой родного языка, т.е. к 5—6 годам звуковые образы слов являются у них в целом сформированными, и если они допускают ошибки, то лишь отдельные фонетические элементы речи — т.е. неправильно произносят наиболее сложные по биомеханике звуки речи. На поздних этапах развития речи и у детей с моторной алалией могут быть такие ошибки. Однако специфические особенности нарушений усвоения звуковой системы речи у детей с моторной алалией проявляются в другом: умея воспроизводить почти все звуки родного языка, дети не могут длительное время называть слова. В дальнейшем называемые ими слова являются резко деформированными со стороны как звуковой, так и слоговой структуры.

Так, многие авторы отмечают, что при воспроизведении звукового состава слова у моторных алаликов могут наблюдаться следующие ошибки: опускание звуков слова — «трато» (*трактор*), бабан (*барaban*), уподобление звуков — «полсолнух» (*подсолнух*); перестановки, добавление в слова лишних звуков, в результате чего двигательная структура слова даже усложняется: «коньски» (*коньки*), «вовцы» (*овцы*); замещение одних звуков другими: «шубака» (*собака*), «месвед» (*медведь*), «татик» (*фантик*).

Характерно, что замены одних звуков другими являются весьма разнообразными, хаотическими и нестойкими, т.е. один и тот же звук каждый раз может воспроизводиться по-разному: «жук-зук-люх, зима-лима-жима-нима». Такой неустойчивости в воспроизведении звукового состава слова не отмечается ни при каких других дефектах: при дислалии, дизартрии, ринолалии имеют место стойкие замены одних звуков другими, более простыми по биомеханике (р — л, шипящих — свистящими) или стабильное искаженное произношение звуков (ротацизм, сигматизм и т.д.).

Интересно, что звук-заменитель может быть более сложным по артикуляции, чем заменяемый звук. Все это свидетельствует о том, что для детей с моторной алалией характерны не фонетические (артикуляционные) нарушения, а языковые затруднения — у них не формируются в целом представления о фонемном составе слов. Поэтому слова каждый раз называются по-разному. Изолированные же звуки или слоги могут при этом воспроизводиться без каких-либо затруднений. Вследствие этого работа по постановке звуков у этих детей совершенно бессмысленна и даже вредна.

Значительные затруднения испытывают дети с моторной алалией и при воспроизведении слоговой структуры слова.

Характерны ошибки, сводящиеся к укорочению слоговой структуры слова. Сюда относится сокращение числа слогов в слове: «у» — *утка*,

<https://vk.com/logopedrnd>

«лу» — *рука*, «усо» — *колесо*, «вырат» — *виноград*.

Сокращение слоговой структуры слова продолжительно и стабильно держится в речи детей с моторной алалией. Нормально развивающийся ребенок к 4 годам овладевает 3—4 сложными словами. При других речевых дефектах тоже имеются нарушения слоговой структуры слов, например при дизартрии. Но у дизартриков эти дефекты отмечаются при произнесении сложных в фонетическом отношении слов со стечением согласных звуков, у моторных же алаликов — даже при воспроизведении простых слов.

Другой характерной особенностью искажения слоговой структуры слова является уподобление слогов внутри слова, а также перестановка слогов: *тротуар* — «тутуар», *раскладушка* — «раскрадушка». К сказанному необходимо добавить, что усвоение слоговой и звуковой структуры слова является настолько трудным для моторных алаликов, что нередко вызывает дезорганизацию всего звукового и слогового состава слова, вследствие чего они являются совершенно неузнаваемыми. Характерно, что нарушается не только самостоятельное название слов, но и их повторение вслед за педагогом.

Приводим в качестве иллюстрации образцы названия слов детьми с моторной алалией и дизартрией.

С дизартрией (возраст 5 лет)

Образец	Самостоятельное название	Повторение
стул		туй(туль)
шкаф		каф
стол	фкаф	столь (толь)
гриб	столь	глиб
лист	глиб	лит
рыба	лит	либа
	либка	

С моторной алалией (возраст 7 лет)

стул	туль	туль
шкаф	каф	каф
стол	стой	толь
гриб	ип	ип
рыба	иба	ыба

Затруднения в правильном воспроизведении звуковой и особенно слоговой структуры слова оказываются очень стойкими и проявляются даже у детей, значительно продвинутых в своем речевом развитии.

В качестве иллюстрации приводим некоторые выписки из протокола проведенного обследования.

Таня Ш., 10 лет, ученица 3 класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Таня владеет разговорной речью, умеет строить простые предложения и

даже составлять небольшой связный рассказ. Исследование звукопроизношения показало, что ученица изолированно и в словах может правильно произносить все звуки, за исключением звука />, который произносится как одноударный, и звука ж, который является у нее губногубным. Правильно произносит простые по структуре слова, однако при произношении более сложных слов допускает все перечисленные ранее ошибки: пропуск звука («шижинка» — *снежинка*; «тоебус» — *троллейбус*), пропуск и перестановку слогов («акварк» — *аквариум*; «певер» — *велосипед*).

Ученица 5 класса речевой школы Вита Ш. относительно хорошо владеет связной речью. При самостоятельном же назывании слов произносит слово *аквариум* последовательно как «квария», «акварию», «аквари»; при повторении слова *университет* произносит его как «уни», «универ», «универ»; *вертолет* — «верто», «вертолет»; *светофор* — «свето», «сето», после чего заявляет, что не знает, как нужно сказать это слово.

Многие исследователи указывают на то, что у одних моторных алаликов наблюдаются преимущественно трудности усвоения звуковой структуры слова, у других — слогового состава.

По мере компенсации этих дефектов отмечаются трудности актуализации слов. Это проявляется в паузах в речи, во время которых ребенок пытается вспомнить слово, в длительных подступах к слову. Процесс припоминания слов нередко сопровождался эмоциональными междометиями, свидетельствующими об активных поисках звукового образца слова.

В качестве иллюстрации может служить выписка из протокола обследования Марины С, 7 лет (3—1 уровень речевого развития).

Вопросы экспериментатора	Что	Ответы
нужно сделать, чтобы чай был сладкий?	Что	М... (Поиск, слово назвать не может)
Какой?	Надо песок положить.	(Не отвечает)
Я положила в чай и в нем растаял? В нем растаял са...? Что висит сзади тебя? Ты смотришься в него, когда причесываешься?	Сахар	Са... сахар (Не отвечает, поиск слова)
Там висит зер...?		(Не отвечает, поиск слова)
Составление рассказа по сюжетным картинкам: «Зайчик хотел морковку украсть. А морковка висела далеко. Зайчик нашел скамейку, но ... (потеря слова, поиск) растаяла (снежная баба). И съел зайчик морковку».		

Особенности формирования словаря

Отмеченные дефекты усвоения звуковой системы речи вызывают и специфические, системно обусловленные особенности словаря моторных алаликов.

<https://vk.com/logopedrnd>

Известно, что дети с моторной алалией понимают значение большинства слов, составляющих пассивный и активный словарь их сверстников. Они, как правило, без ошибок соотносят услышанные слова с соответствующими картинками и по этому показателю приближаются к норме. Однако у моторных алаликов наблюдается резкое расхождение между достаточным пониманием значения слов и возможностью их называния вследствие неустойчивости звуковых образов слов (при достаточных сенсомоторных предпосылках), трудностей воспроизведения слогового ряда. Именно этими обстоятельствами объясняется в первую очередь бедность активного словаря детей. При других формах речевого недоразвития, например при олигофрении, также отмечается бедность активного словаря. Но у олигофренов отклонения в формировании словаря имеют другие проявления и объясняются недостаточностью, диффузностью значений слов. У детей с моторной алалией, как правило, наблюдается задержка психического развития, поэтому значения некоторых слов также не точны в их сознании. Однако не эти факты определяют своеобразие словаря детей с моторной алалией.

Именно **неустойчивостью звуковых образов слов, трудностью их припоминания и удержания слогового ряда объясняются** в первую очередь **специфические особенности словаря детей с моторной алалией**. Бедность активного словаря детей проявляется в неумении отбирать из словарного запаса и правильно употреблять в речи знакомые слова. Типичным является такой вид нарушений, когда один и тот же предмет в определенных ситуациях называется по-разному.

Приводим в качестве иллюстрации примеры называния слов детьми 8-9 лет:

Картинки	«Зима»	«Змея»	«Жук»
Называние одним и тем же ребенком в разное время	нима зима	юзя зея	зук жук
«Вертолет»	мима жима	«Скакалка»	люх
таталеть		сотате	
литолот		этата	
талелет			

Н.Н. Трауготт отмечает узкоситуативный характер словаря детей с моторной алалией. Это проявляется в том, что они не сразу начинают употреблять в различных ситуациях речевого общения слова, усвоенные на занятиях. При малейшем изменении ситуации теряют казалось бы хорошо знакомые и произносимые в других условиях слова. Автор называ-

ет это **симптомом повышенной тормозности речевой функции**, т.е. моторный алалик лишь очень постепенно приобретает возможность свободно оперировать знакомыми словами, без ограничения употребляя их во всех ситуациях. Эта особенность нередко приводит к отказу от называния слов (при понимании их значения), к поиску. При этом поиски нужного слова сводятся к перебору, к замене искомого слова последовательным рядом других, близких по звучанию или по значению, использованию неадекватных ситуации слов. При этом сам ребенок осознает свою ошибку, однако часто не может все же назвать соответствующее слово. Например:

Название картинки	Воспроизведение ее ребенком
«Змея» «Корабль» «Ножницы» «Лев»	земля
(педагог обращал внимание ребенка на различие этих животных)	лодка
	нож
«Влетела птичка»	тигль
	улетела
(также обращалось внимание на различие этих глаголов)	

Характер и структура нарушений усвоения синтаксической системы языка

Особенности усвоения грамматической системы языка детьми с моторной алалией сопровождаются трудностями усвоения морфологической системы словообразования и словоизменения, а также грамматической структуры предложения.

Многие авторы перечисляют, какими грамматическими формами и категориями не овладевают дети с моторной алалией. Однако, как отмечалось ранее, необходимо определить дифференциальные признаки моторной алалии. Именно эти признаки наиболее важны при анализе формирования грамматического строя речи, тем более, что структура аграмматизма при моторной алалии очень специфична.

Действительно, моторные алалики не усваивают, а затем неправильно используют падежные, числовые, родовые и другие окончания, т.е. в их речи имеет место множественный аграмматизм — неправильное использование грамматических форм, ошибки в построении предложений. Но эти ошибки отмечаются и при других формах речевого недоразвития, например при умственной отсталости. Какие же ошибки характерны только для рассматриваемого дефекта?

Естественно, что отсутствие и неустойчивость звуковых образов слов и трудности реализации их слогового состава надолго задерживают

<https://vk.com/logopedrnd>

появление предложения у детей с моторной алалией. Их затрудняет не только грамматическое оформление предложения, но и его лексическое наполнение.

На наиболее ранних этапах развития (это может быть в возрасте от 4 до 6—7 лет) у моторных алаликов отмечаются различные восклицательные слова, междометия, отрицательные частицы: «Вот!», «Как!», «Ой», «Нет», которые при произнесении в определенной конкретной ситуации замещают собой предложения.

Под влиянием специального обучения по мере расширения словаря появляются односоставные предложения. При этом чем старше ребенок, тем больше используемые им односоставные предложения приобретают обобщенный характер. Эти предложения начинают употребляться не только в значении номинативных или звательных, но с их помощью ребенок глобально отражает ситуацию.

Например, предложение, составленное по картинке Вовой М., 7 лет. «Мачик. Зима» (на картинке дети катаются на санках, лепят снежную бабу).

«Машины» (мальчик катает мишку на машине).

«Девочка. Котик. Ай-ай». (Кот сбросил со стола недовязанный носок — клубок ниток и играет с нитками. Девочка смотрит на это, схватившись руками за голову.)

Таким образом, этот этап в развитии речи детей с моторной алалией соответствует по своему содержанию периоду однословных предложений — корней, который нормально развивающийся ребенок проходит в возрасте от 1 года до 1 года 10 месяцев. Дети, страдающие моторной алалией, длительное время задерживаются на этапе однословных предложений. Они продолжают оставаться основной синтаксической единицей речи даже тогда, когда моторные алалики овладеют довольно обширным словарем наиболее обиходных слов.

Дальнейшее расширение предложения выражается в том, что дети начинают соединять в предложении названия отдельных элементов ситуации, не оформляя эти связи грамматически. По семантике эти предложения выражают следующие типы отношений:

1. Субъект и его действие: «Маси куси» (*мальчик кушает*); «Ути паэ» (*утка плавает*); «Мама си» (*мама шьет*).

2. Действие и его объект (или место, или орудие, или образ действия): «Мачи ча» (*мальчик пьет чай*); «Мачи ибы» (*мальчик ловит рыбу*); «Ляля петя» (*девочка кормит кур*); «Дети ко» (*дети идут в школу*); «Дада еди сапета» (*дядя едет на велосипеде*); «Дети няз лизи» (*дети катаются на лыжах*).

Иногда с помощью таких предложений передается целый сюжет: «Пуста тратор» (*пустой трактор*). (*Дядя нет Дядя дома*).

Название действий в этих предложениях, как видно из приведенных примеров, часто отсутствует. Глаголы в речи детей с моторной алалией появляются вообще значительно позже существительных, даже в условиях специального обучения их использование в речи длительное время затрудняет детей. Этот факт отмечают многие исследователи. При этом нередко отсутствие глагольных слов связывается с нарушением предикативной функции речи. Однако трактовка этого факта может быть и другой и зависит от того, как рассматривается категория предикативности.

Лингвисты и психолингвисты выделяют предикативность как психологическую категорию (практическое вычленение при порождении высказывания психологического субъекта и предиката, т.е. основного предмета разговора, и всего того, что его характеризует) и внешнюю лингвистическую форму ее выражения. Глагол и является одним из таких внешних лингвистических средств. По мнению Т.В. Ахутиной, действие на уровне составления смысловой программы высказывания может быть выражено собственным именем действия или названием объекта или орудия действия.

Исследование импрессивной речи детей с моторной алалией подтверждает, что они структурно воспринимают ситуацию и устанавливают между ее элементами отмеченные смысловые и, прежде всего, предикативные связи. Если же проанализировать приведенные ранее собственные высказывания детей, которые по существу представляют свернутую смысловую программу высказывания, перекодированную в звучащую речь без грамматических трансформаций, с указанных позиций, то психологическая предикативность выражена в них отчетливо, хотя глагол нередко и отсутствует. Однако отсутствие глагола в данной ситуации не означает нарушение предикативной функции речи, так как его смысловое обобщенное значение в структуре предложения осознается ребенком.

Наше наблюдение за развитием речи детей с моторной алалией свидетельствует о значительных трудностях овладения звуковым образом глагола. Звуковой образ глагола для них является значительно более неясным и неустойчивым, чем звуковой образ существительного. То, что именно нечеткость звукового образа глагола вызывает его пропуск, подтверждается следующими наблюдениями: обычно в произносимой ребенком фразе место глагола заполняется выразительной паузой, некоторые дети вместо глагола произносят неясный набор звуков или какой-либо эмбол, наконец, третьи — название действия заменяют жестом, четвертые — различные действия обозначают каким-либо одним универсальным глагольным словом.

Образцы называния детьми действий по картинке: «Гуляе девочка, мое девочка» (*девочка стирает белье*). «Гуляе улица» (*дети сажают*

<https://vk.com/logopedrnd>

дерева). «Машик дома гуляет» (*мальчик играет с мячом*). «Кацели, так-так (жест), так-так» (*девочка катается на качелях*). «Машик моте мама» (*мальчика моет мама*). «Маши пои ибу» (*мальчик поймал рыбу*). «Машик + неясный звуковой образ + дом» (*мальчик строит дом*). «Папа + жест + книгу» (*папа читает книгу*). «Девуца» — пауза (поиск слова) (*девочка рисует*). «Машик... поиск слова, я не знаю» (*мальчик копает землю*). «Волкутька» (*волк кушает*). «Лиса кутькае» (*лиса кушает*).

Отвечая на вопросы: *Кто? Что? Что делает?*, эти дети нередко вместо глагола называют объект действия или орудие действия.

Приведем пример: Ответы на вопросы Славы К, 6 лет.

Вопрос

Ответ

Что делает мальчик?
(демонстрируется картинка)

«Кису» (*читает книгу*)

Что делает голубь?

Жест (*летит*)

Что делает корова?

«Трававку»... (пауза, поиск глагола сопровождается произнесением различных междометий)

Ребенку предлагают попрыгать и затем спрашивают, что он делал. Ответ: «Зайчика» (прыгал, как зайчик).

Экспериментатор рисует дерево и задает ребенку вопрос: «Что я делаю?» Ответ: «Веточка».

Итак, приведенные примеры еще раз подтверждают то, что дети владеют категорией психологической предикативности, но звуковой образ глагола с трудом формируется, закрепляется и актуализируется у них.

Чем объяснить этот факт? Мы можем только высказать предположение о причине этого явления. Словоизменение глагола по сравнению с другими частями речи является наиболее многообразным. В зависимости от разных фонетических и морфологических условий в корневых морфемах глагола осуществляется целая система замен одних звуков другими. Далее глагол вступает в многосторонние связи с различными членами предложения. Очевидно, эта динамичность глагольных форм и затрудняет их усвоение.

Во всяком случае, даже в процессе нормального онтогенеза усвоение трех основных частей речи русского языка «...представляет различные трудности: у существительных наиболее сложен путь усвоения окончаний; у глаголов, наоборот, затруднения сосредоточены в овладении основами; что касается прилагательных, у них ни основы, ни окончания не представляют препятствия для усвоения вследствие их единства»¹.

Глагол является цементирующей частью предложения, поэтому его отсутствие и нечеткость звукового образа задерживают формирование предложения у детей. Многие отечественные авторы отмечали, что моторные алалии по-разному овладевают структурой предложения. Так, у одних детей, по данным Н.Н. Трауготт, при всем несовершенстве техники речи, при наличии грубого искажения слов и недостаточной сформированности морфологической системы словоизменения, фраза интонационно выразительна, имеет логическое удаление и в общем представляет собой ритмическое целое. У других — характеризуется тем, что эти дети говорят отдельными словами с равномерными паузами, не выделяя интонаций окончания мысли, не делая логических ударений.

Нами были выделены 2 группы детей, отличающихся характером усвоения синтаксической системы языка. У детей первой группы были отчетливо обнаружены нарушения в основном на морфологическом уровне, у детей второй группы — как на морфологическом, так и на синтаксическом уровнях. Приведем краткую характеристику детей этих групп.

Дети первой группы, несмотря на грубейшие искажения звукового и отчасти слогового состава слова и обилие вербальных парофазий, оказываются способными, хотя и в очень дефектной форме, выразить то или иное содержание с помощью предложения. Они относительно легко (по сравнению с другими детьми, о которых мы будем говорить далее) овладевают структурой двусоставного предложения, устанавливают синтаксические связи между словами и объединяют их в предложения.

Например: «Машик вози миска масинка» (*мальчик везет мишку на машинке*). «Дети катють санки горка» (*дети катаются на санках с горки*). «Девуца руки мыть» (*девочка моет руки*). «Делуца (неясный набор звуков) бабечка» (*девочка ловит бабочку*). «Делуца и маська идут сколи» (*девочка и мальчик идут в школу*). «Маська ивалит мач» (*мальчик играет в мяч*).

Двусоставное предложение постепенно обогащается у них разнообразными предложениями, различающихся структурой главных членов. В дальнейшем подлежащее начинает выражаться не только существительным, но и указательным местоимением (*это труба*), сказуемое — глаголом (*Я это видел*), предикативным словом *нет* («Дядя нет» — *дяди нет*). Появляется неглагольное сказуемое. Для его обозначения используются существительные, наречия, прилагательные: «Там вода. Много вода! Пуста трактор» (*пустой трактор*). Доказательством того, что эти сочетания являлись предложениями, была их интонация. Речь этих детей вообще отличалась интонационной выразительностью, и в ней были представлены утвердительные, вопросительные и отрицательные предложения «Дальше трамвар едет не!» (*дальше трамвай не едет*).

¹Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. — М., 1961. С. 464.

<https://vk.com/logopedrnd>

«Ого, мост!». Часто вопрос или восклицание в этих предложениях

выражались только интонацией: «Там много вода? *Там много* \ Там есть клей?»).

Между тем известно, что интонация играет исключительно большую роль в организации предложения. С ее помощью передаются как общее значение предложения, так и отношения между словами в предложении.

Предложение в дальнейшем относительно быстро растет как за счет усложнения его содержания, так и вследствие увеличения количества слов в них. Поэтому уже к началу II уровня речевого развития дети овладевают довольно обширным набором синтаксических конструкций. Так, они могут повторять вслед за педагогом простые, распространенные предложения, сравнительные и даже некоторые легкие пассивные конструкции, хотя в спонтанной речи пользуются в основном простыми предложениями.

Приводим образцы повторения предложений Светой Г., 7 лет, после 1 года 8 месяцев обучения в речевом детском саду (при поступлении владела только словарем обиходных лепетных слов).

Повторение простых предложений

(II уровень речевого недоразвития)

Образец	Воспроизведение предложения ребенком
Заяц прыгает. Девочка ест. Мальчик рисует белку. Под елкой сидит серенький зайчик.	<i>Заяц прыдаеи Деваська епи Масик иет бека. Ека сидит сеньки зачик.</i>
Бабушка купила внучке вкусные конфеты.	<i>Васька внуське вкусала кофеты.</i>

Инвертированные предложения

Траву ест корова. Маленького мальчика одевает мама.	<i>Каву есь ковова.</i>
Красивое платье шьет мама дочке.	<i>Маленьки мачик виваеть мама. мами швет тинти.</i>

Пассивные конструкции

Молоко разлито котенком.	<i>Иико</i>
Кукла сломана девочкой.	<i>вито коти.</i>
Земля покрыта снегом.	<i>Кука... неясный набор звуков... девоськи. Зима исита сег.</i>

Сравнительные конструкции

Образец	Воспроизведение предложения ребенком
Самолет летит быстрее птицы.	<i>Иивот тиця быстлея.</i>
Слон больше волка.	<i>Фон босе воцк.</i>
На празднике девочки пели лучше мальчиков.	<i>Ека девоськи луси пели мачики.</i>

Приведенные примеры показывают, что несмотря на все фонетическое несовершенство звуковой стороны речи и дефекты ее морфологического оформления ребенку доступно воспроизведение не только простых, но и инвертированных и даже пассивных и сравнительных конструкций. Доступны и синтаксические трансформации, т.е. сужение объема предложения (сокращение количества слов с сохранением грамматической структуры и смысла), расширение его (добавление слов), перевод одной конструкции в другую, хотя при этом могут и пропускаться некоторые члены предложения, не нарушающие, однако, его смысл.

У детей первой группы, которые относительно легко овладевают структурой предложения, без больших затруднений под влиянием специального обучения формируется связная речь.

Приводим образцы связной речи детей, находящихся на разных уровнях речевого развития, по серии картинок «Птичка-синичка».

Рассказ Славы К., 7 лет, после 2 лет обучения в специальном детском саду (до обучения словарь ребенка состоял из небольшого количества лепетно произносимых слов, фраза отсутствовала). «Было зимой хононо (холодно). Синички, синичку витал (увидал) мальчики». Пауза. Вопрос педагога: «Что сделали мальчики?» — «Пустили до дома» («до» — украинизм). Вопрос: «Как она влетела в дом?» — «Крыли (открыли) кошки (окно). Мальчик птичке-синичке куши (дал кушать). Дали зернику куши (дали кушать зернышки). Птичка-синичка не хоно, опустили улицу (когда стало тепло, птичку-синичку отпустили на улицу)».

Рассказ Марины С, 7 лет, по той же серии картинок после 3 лет обучения в специальном саду и трехразового лечения в стационаре. «Стала (стояла) зима. Сделать холодно (сделалось холодно), морозы. Один мальчик окно открыл и птичка улетела... нет (чувствует, что слово «улетела» не подходит по смыслу, но актуализировать слово с подходящей приставкой не может). Дети увидели, птичка дома. Стало тепло. Осень. Нет весна. Дети пошли гулять. Однажды они пошли гулять... Один мальчик дверку раскрыл, и птица улетела на улицу».

Однако, как видно из приведенных примеров, в употребляемых

<https://vk.com/logopedrnd>

этими
детьми
предло
жениях
практи
чески
отсутст
вуют
(на I—
II
уровня
х

недоразвития) или грубо нарушаются выражения грамматических отношений между словами (окончания, предлоги).

На всех этапах речевого развития у них отмечаются множественные стойкие парадигматические¹ или морфологические ошибки, свидетельствующие о своеобразных дефектах усвоения и использования детьми морфологической грамматической системы словоизменения и словообразования. Эти морфологические ошибки носят различный характер и динамику устранения.

Таким образом, у данных детей четко прослеживается несоответствие между уровнем развития предложения и способами его внешнего грамматического оформления.

При первом варианте нарушения выявляется патологическое формирование преимущественно парадигматической системы языка. Усвоение синтаксической грамматической структуры предложения в данных случаях происходит в соответствии с закономерностями нормального онтогенеза, но в значительно более поздние сроки, и тормозится неустойчивостью звукового состава слова.

У детей второй группы выявилась диспропорция между состоянием активного словаря и трудностью высказать какую-либо мысль с помощью этого словаря. У некоторых детей этой группы, в отличие от первой, при назывании слов не отмечалось таких грубых искажений звукового состава слова, но при попытке передать то или иное содержание они переходили на лепетно-жестовую речь.

В процессе обследования нам удалось зафиксировать несколько спонтанно произнесенных фраз, которые возникали в связи с определенными эмоциональными ситуациями: «Ехал самолетом», «Елка ставить», «Подарки принес», «У нас есть + жест телефон», «Мама есть + жест (показывает на картинке сковородку). Самостоятельное составление по картинке предложений было невозможно, это детям удавалось сделать только с помощью вопросов экспериментатора. Например:

Вопрос	Ответ
Кто это?	<i>Мачик.</i>
Что делает мальчик?	<i>Пить чай.</i>
Кто это?	<i>Мачик.</i>
Что он делает?	<i>Ловит</i>
Что он ловит?	<i>Рыбу.</i>
Скажи теперь, что нарисовано на картинке?	<i>Ловит рыбу.</i>

² В языкознании обозначают замкнутую систему соотносительных форм слова. Так, существует парадигма склонения (система падежных окончаний), парадигма окончаний глаголов и т.д.

¹ Парадигмой в I _____

одного и того же слова, ищ, существует парадигма склонения (с окончаний существительного), парадигма окончаний глаголов и т.д.

Кто это?
Что делает девочка?
Как она играет?
Скажи теперь полностью,
что делает девочка?

Девочка.
Играет.
Мячик.

Играет мячик.

При подборе примеров, иллюстрирующих речь»детей первой и второй группы, отбирали высказывания детей, находящихся на одном и том же уровне речевого (по объему словаря, степени сформированности навыков речевого общения, морфологической системы словоизменения) и психического развития.

Как видно из примеров, синтаксические связи слов в этих предложениях исчерпываются почти теми же случаями, что и у детей предыдущей группы: предикат + объект действия (глагол + глагольные формы), т.е. выражаемые в этих предложениях отношения те же. Эти дети способны устанавливать логико-грамматические отношения между словами предложения, о чем свидетельствуют их ответы на вопросы. Более того, эти отношения оказываются у некоторых из них частично оформленными с помощью окончаний. Но вместе с тем имеют место такие же грубые парадигматические ошибки, как и у детей первой группы.

Объединить в основе предложения три слова, одно из которых (предикат) вступает в двустороннюю связь с двумя другими словами (субъект + предикат + управляемое ими слово), на данном этапе речевого развития они не могли (см. составление предложений по картинке детьми первой группы).

В дальнейшем в результате большой коррекционной работы дети овладевают двусоставным распространенным предложением, но при его использовании допускают грубые ошибки — пропуски нескольких членов предложения, в результате чего нарушается его смысл, что осознается самим ребенком. Двусоставное простое нераспространенное и распространенное предложение, состоящее из трех слов, на долгие годы остается основной синтаксической единицей их речи.

На более высоких уровнях речевого развития у этих детей отмечается также уменьшение объема высказывания при передаче как связанного текста, так и отдельных предложений. Имеет место резко выраженное сокращение объема синтаксических моделей, их упрощенность, неспособность производить синтаксические преобразования (изменить порядок слов, заменить одну синтаксическую конструкцию другой), обилие пауз внутри и на границе предложения. Так, детям, находящимся на III уровне речевого недоразвития, предлагалось выполнить следующие задания: прослушать, запомнить и повторить различные предложения.

Например с увеличением количества слов: *Листья падают с деревьев. Осенью птицы собираются в стаи и улетают на юг.*

Сравнительные конструкции, например: *Слон больше волка. На празднике мальчики пели лучше девочек.*

Пассивные конструкции, например: *Молоко разлито котенком* и т.д.

В зависимости от возраста и речевых возможностей ребенка содержание этих конструкций могло быть более легким или более сложным.

Характерно, что дети первой группы, владеющие простым двусоставным предложением, в целом правильно передавали смысл названных конструкций, как отмечалось, производя трансформационные операции, упрощающие структуру предложения, а именно, сжимали его объем (например, 2-е предложение воспроизводили следующим образом — «Осенью птицы улетают на юг»), упрощали конструкцию предложения (например, 4-е предложение чаще всего воспроизводилось в активной конструкции: «Котенок разлил молоко»). Перефразировали предложения; например, ребенок первой группы, находящийся даже на более низком уровне речевого развития по сравнению с детьми второй группы, не владеющими сравнительной конструкцией, следующим образом передал ее содержание: «Боса (больше) вок, нет слон боса, вок не боса. Босой сон, малышки вок».

Дети второй группы, уже овладевшие простым распространенным предложением, эти трансформации произвести не могли. Поэтому они либо вообще отказывались от выполнения задания, либо воспроизводили предложения с большим количеством синтаксических ошибок, нарушающих смысл высказывания. Например, 2, 4, 5-е предложения были переданы как «Птицы летают», «Молоко разлило молоко», «Девочки лучше мальчика». При этом содержание услышанных предложений, в отличие от детей с умственной отсталостью, правильно осознавалось детьми.

Приводим текст рассказа, составленного ребенком данной группы, Алешей О., 7 лет, по серии картинок «Птичка-синичка» (после 3 лет обучения в специальном детском саду). «Было холодно. Сидела беденька. Мальчик открыл... Прилетела в дом. Мальчики дали кушать. Посадили в клетку. Открыли клетку и полетела» (см. рассказ по той же серии картинок, составленный ребенком первой группы).

Сам по себе характер рассмотренных синтаксических нарушений заставляет предполагать, что в их основе лежат трудности организации или объединения имеющихся в активном словаре слов в одну динамическую схему — предложение, трудности перестановки элементов и определения их места в словесном ряду, т.е. дефекты симультанного синтеза, проявляющиеся на языковом уровне.

Характер и структура нарушений усвоения морфологической системы языка

Процесс формирования морфологических элементов языка и их использование в речи моторными алаликами также проходит длительный и сложный путь развития. Овладев минимальным словарем, необходимым для общения, дети с моторной алалией пытаются с помощью этого словаря строить элементарные высказывания. Как уже указывалось, в процессе развития речи нормальных детей отмечается период, когда, объединяя слова в предложения, ребенок не оформляет их грамматически. Такие предложения появляются, согласно данным А.Н. Гвоздева, в 1 год 8-9 месяцев. С 1 года 10 месяцев начинается грамматическое оформление предложения. Однако не все грамматические формы усваиваются сразу. Сначала усваиваются грамматические категории, выражающие наиболее простые, наглядно воспринимаемые значения (категория числа существительных, глаголов, суффиксы уменьшительности и т.д.); затем категории, обозначающие отношение между словами (падежные формы).

Отличительной чертой этого периода, по А.Н. Гвоздеву (особенно до 2—2,5 лет), являются колебания в выражении синтаксических и семантических взаимоотношений слов: то они не имеют внешнего оформления (начало этого периода), то эти внешние выражения налицо. Одни синтаксические отношения имеют грамматические выражения, другие нет. Однако к 3 годам нормальный ребенок овладевает флективной системой языка. Процесс овладения морфологической системой языка у детей с тяжелой формой моторной алалии растягивается на многие годы. Нам пришлось наблюдать ребенка, обучающегося в 8 классе речевой школы, в речи которого отмечались множественные ошибки в использовании морфем. Это подтверждается также данными Л.Р. Давидович, исследовавшей особенности речевого развития подростков с остаточными явлениями моторной алалии. При этом наблюдаются (особенно у детей с III уровнем речевого недоразвития) ошибки, характерные и для всех других форм речевого недоразвития: ошибки в оформлении атипичных форм множественного числа существительных («стулы» вместо стулья, «пальты» вместо пальто), смещение падежных окончаний по типам склонения, а также родовых окончаний прилагательных, смешение падежных окончаний, выражающих родственные отношения, неравномерное усвоение форм выражения падежных окончаний (более позднее формирование творительного падежа, замена его именительным; длительный период формирования преименования родительного падежа, замена его именительным), например «букет цветы; набрал полную корзину грибы» и т.д. Но при этом у моторных алаликов про-

<https://vk.com/logopedrnd>

цент указанных ошибок значительно выше, чем у других детей.

Однако наше исследование свидетельствует, что названные ошибки у моторных алаликов носят иной характер, чем у умственно отсталых детей или у детей с задержками психического развития, о чем пойдет речь далее. В данном же случае важно показать, что именно специфический механизм нарушения усвоения грамматической морфологической системы языка у детей с моторной алалией вызывает у них и специфические, присущие только им, морфологические ошибки.

На наиболее низких уровнях речевого развития у моторных алаликов наблюдается морфологическая неформленность слов в предложении (отсутствие не только косвенных, но даже и нулевых окончаний слов): «маси куси» (*мальчик кушает*), «ути паэ» (*утка плавает*), «мама си» (*мама шьет*), «мачи ча» (*мальчик пьет чай*) и т.д.

В дальнейшем под влиянием специального обучения появляются слова в нулевой начальной форме. У одних детей этот период в условиях их обучения и воспитания в специальных учреждениях продолжался около 2 лет, у других — более длительный период.

Например:

Использование падежных форм (Вова М., 7 лет)

Вопрос экспериментатора
(ребенку демонстрируют
соответствующие картинки)

Ответ ребенка

Родительный падеж

У кого цыплята?	<i>курочка</i>
У кого медвежонок?	<i>мишка</i>
У кого ежата?	<i>езич (ежик)</i>
У кого утята?	<i>утка</i>
У кого пушистый хвост?	<i>белка</i>
У кого длинные уши?	<i>заяц</i>
У кого котята?	<i>киця</i>
Из чего дети лепят снежную бабу?	<i>син (снег) и т.д.</i>

Винительный падеж

Назови, что ты видишь на картинке?	<i>Ябуко (яблоко), заяц, киця (кошку), лелька (елку), собака</i>
------------------------------------	--

Кого дети видели в зоопарке?

*слон, белка, тигр
(тигра)*

Куда идут дети за грибами?

лес

Куда идут дети с цветами и портфелями?

селы (в школу)

Куда мальчик вешает пальто?

кавичка (в шкаф)

и т.д.

Дательный падеж

Кому нужно молоко? Кому девочка дает зерно? Кому нужна морковка? Кому нужна травка?

*кица (кошке)
курику (курам)
зайка корова
и т л*

■ Творительный падеж

Чем девочка ловит бабочку? Чем мальчик забивает гвозди? Чем мальчик ловит рыбу? Чем мальчик раскрашивает ракету? Чем мальчику подстригают волосы?

*фертка (сеткой)
моток
удка
краска
нож... ножичка
(ножницами)*

Предложный падеж

В чем суп?
На чем стоит мальчик?
В чем девочка катает маленькую сестру?
На чем стоит собака?
На чем катается девочка?
В чем лежат книги?

*и т.д.
посуда (в тарелке)
мое (на мосту)
каталка
не называет (на льду)
качелка
кафтика (в шкафу)*

Название существительных в единственном и множественном числе

Изображение на картинке	Название слов ребенком
теленок	<i>телят</i>
телята	-• <i>телят</i>
белка	<i>белка</i>
белки	<i>белка</i>
яблоко	
яблоки	<i>яблуко</i>
заяц	
зайцы	<i>заяц</i>
дерево	
деревья	<i>девуко</i>

Такая речь свидетельствует об отсутствии ее морфологического членения.

В дальнейшем дети под влиянием специального обучения овладевают набором синтаксических морфем (окончаний), но на этом и последующих этапах появляются другие характерные ошибки.

Как известно, грамматическое преобразование слов (т.е. их использование в той или иной косвенной форме, образование слов с помощью суффиксов и приставок по образцу, данному педагогом) вызывает необходимость оперирования звуковым и морфологическим составом слова, т.е. к слову присоединяется окончание (топор, но топором), суффикс или приставка. При этом нередко происходит чередование или выпадение гласных в корневой части слова, например, *заяц*, но *зайчонок*.

У одних детей с моторной алалией сам процесс оперирования вызывает чрезвычайные затруднения — потерю морфологических и фонетических элементов слова или их частей, у других детей, ввиду неустойчивости звукового образа слова, повышенной его тормозности, необходимость добавления новых элементов вызывает дезорганизацию звукового состава даже уже хорошо усвоенных слов. В результате указанных причин отмечаются грубейшие искажения морфологического и слогового состава слова в процессе грамматического словоизменения и словообразования. Проиллюстрируем эти ошибки: потеря или искажение основы слова, потеря или искажение его окончания, иногда сочетание того и другого в процессе грамматического формо- и словообразования.

При падежном изменении существительных	<i>ловит бабочку «сакнов» (сачком), забивает гвозди «мотот...» поиск «моток»; подстригает «но... на... ножики» (ножницами), сидят под «де... ду» (под дубом)</i>
Потеря основы при числовых изменениях слов	<i>телякель (телята), якы (яблоки), дети беят (бегут), кораблик пустю (пускает)</i>
Потеря основы при словообразовании	<i>жива (жирафенок от основы жираф), девеля... ли... мым (деревянный от основы дерево), во... ва... вот (волчата от основы волк).</i>

В процессе словообразования допускаются грубые нарушения морфологической структуры слова в целом: при образовании существительных дети могут использовать суффикс существительного и окончание прилагательного (например, «песочинкая» вместо *песчинка*), при образовании прилагательных теряют его суффикс, но воспроизводят окончания (например, «томатый» вместо *томатный*). Указанные ошибки занимают значительный удельный вес в общем количестве ошибок. Они свидетельствуют о недостаточном усвоении детьми морфологической структуры слова и гибкости операций, связанных с ее преобразованием.

Особенно выражены эти явления у детей с невысоким уровнем речевого развития, однако они наблюдаются и на последующих этапах развития, проявляясь в более сложных языковых условиях. Подобные ошибки не характерны для других форм речевого недоразвития (при умственной отсталости, задержке психического развития), хотя в единичных случаях и могут встречаться у детей, как правило, в тех только случаях, когда при грамматическом преобразовании слов происходят выраженные изменения в корневой части слова, например, «левленочек» — *львенок* при образовании производного слова от основного *лев*, «стоит на леду» при изменении слова *лед*.

Но и этим не исчерпывается своеобразие морфологических ошибок у детей с моторной алалией. У некоторых из них при грамматическом оформлении слов и образовании производных слов отмечается выраженная вариабельность грамматических форм, когда для обозначения одного и того же значения ребенок использовал разные морфемы: как близкие, так и далекие по значению. Например:

Вопрос экспериментатора

Ответ ребенка

(по картинке)

Что шьет мама?

Рубашка, рубашки,
рубашку

С кем ты видишь пограничника?

Собака, собаки, собаку

Что ловит мальчик?

Рыба, рубу, рыбы

Чем мальчик удит рыбу?

Удочка, удочку, удочке

Что делают дети?

Едит, едет, едат

В чем суп?

Тарелка, тарелку, тарелки,
тарелке (по аналогии)

Сам по себе характер этих ошибок свидетельствует о том, что ребенок не в состоянии выбрать соответствующую морфему, хотя и может называть ее, что само по себе отрицает моторный и фонетический характер этих ошибок на указанном этапе развития. Дети в данном случае уже владели внешним звуковым оформлением морфем. Таким образом, на этом этапе возникала трудность другого порядка — выбор морфемы для обозначения понимаемого ребенком значения. Более того, как показали наши экспериментальные данные, этот выбор оказывается нарушенным и тогда, когда ребенку предлагали отобрать из готовых словоформ нормативную. Например:

- ребенок должен был оценить правильность высказывания. Экспериментатор спрашивал, можно ли сказать «Лисенок у лиса, лисы, лисе?» При этом специально внимание детей не фиксировали на грамматическом оформлении существительных;
- ребенку предлагали выбрать правильный ответ из предложенных вариантов, например, ответить на вопрос: «Как правильно

сказать: лисенок у лиса, лисенок у лисы, лисенок у лисе?» Во втором случае внимание ребенка прямо привлекалось к грамматическому оформлению слов.

Таким образом, проверялись падежные формы всех косвенных падежей. В результате были получены следующие данные. Дети верно оценили правильное и неправильное, с точки зрения грамматического оформления, словосочетания в 55% случаев и выбрали нормативную форму из предлагаемых вариантов правильных и неправильных словоформ в 62%. Эти цифровые данные были получены при обследовании детей, находящихся на III уровне речевого недоразвития. Дети же с более низкими уровнями речевого развития в подавляющем большинстве случаев не могли выбрать нормативную форму, и их ответы были случайными. Характерно, что контрольное обследование умственно отсталых детей показало, что они оценивали правильность высказывания, ориентируясь прежде всего на его фактическое содержание, грамматическая оформленность высказывания не попадала в поле их анализа. Так, на вопрос, можно ли так сказать «Цыплята у курочка» (*курочки*), эти дети всегда давали положительный ответ. Что же касается выбора нормативной формы (как сказать правильно, цыплята у курочка или у курочки?), они выбирали правильное оформление. Трудности выбора морфем еще более отчетливо просматриваются у детей с моторной алалией при словообразовании, что приводит к использованию ненормативных способов морфологической дифференциации основных и производных слов.

Приведем примеры называния детьми глаголов совершенного и не совершенного вида по картинке (при назывании этих глаголов экспериментатором дети безошибочно показывали соответствующие картинки).

Действие, изображенное на картинке	Называние действия ребенком
Девочка моет руки. Девочка вымыла руки.	Девочка моет руки.
Мальчик строит дом. Мальчик построил дом.	Девочка уже руки. Мальчик строит дом.

Использование несоответствующих суффиксов и приставок в значительно большей степени отражается на смысле слова; чем неправильное использование синтаксических морфем, поэтому дети в данных случаях замечают свои ошибки, однако найти нужную морфему часто оказываются не в состоянии.

Так, Марина С, 7 лет, в рассказе, составленном по серии картинок «Птичка-синичка», неправильно использовала приставку. «Один мальчик открыл окно, и птичка улетела» (по смыслу — вылетела).

После этого предложения последовала пауза и отрицательная реакция на составленное предложение: «Нет» и далее «Дети увидели, птичка дома», т.е. девочка понимала, что слово «улетела» не подходит по смыслу, но найти нужную приставку не могла.

Эти факты свидетельствуют, что дети с моторной алалией не усваивают правил использования морфем в соответствии с законами языка (не усваивают морфологических стереотипов), хотя и владеют их набором на определенном этапе развития.

В.К. Орфинская отмечала дефект образования грамматических стереотипов в качестве ведущего нарушения грамматической системы речи у детей с моторной алалией, связывала его с нарушением морфологического анализа. Но, очевидно, эта причина могла выступать в качестве ведущей на предыдущем этапе развития, когда дети не владели набором морфем.

На рассматриваемом этапе формирования речи данной причиной нельзя было объяснить приведенные факты.

Итак, характер указанных ошибок говорит о невозможности выбора нужной морфемы (при полной возможности ее называния) для обозначения понимаемого ребенком значения: когда ребенок воспринимает морфему в составе слова на уровне импрессивной речи, ее значение безошибочно осознается им. Так, дети с моторной алалией правильно показывают по словесной инструкции картинки, различное содержание которых в речи передается только путем грамматического оформления слов (покажи, где стол — столы; Женя нашел гриб — Женя нашла гриб; девочки играют — девочка играет и т.п.; птичка вылетела из клетки, птичка влетела в клетку).

При попытке же употребления в собственной речи этих форм отбор морфем происходит неправильно. Таким образом, эти ошибки свидетельствуют о том, что связь между взятой в отдельности морфемой и ее значением вне конкретного слова является несформированной.

В русском языке, как известно, существует 67 ненулевых флексий для всех частей речи. При этом большинство флексий являются многозначными: например, [а] используется и для обозначения объекта действия (нет стола) и для обозначения рода существительного (*кошка, ложка*, но *стол, ноги*), родового признака глагола (*ушел*, но *ушла*) и т.д.

Все морфемы (так же, как и фонемы) в языке взаимосвязаны между собой и организованы в систему (морфологическую, фонетическую). Содержание каждой морфемы (так же, как и значимость каждой фонемы) выводится из их совокупности, из ее положения в системе.

Если у ребенка не формируется связь между звукокомплексом, соответствующим морфеме, и ее значением, то, естественно, усвоенные им морфологические элементы (окончания, суффиксы, приставки) представляют всего лишь не взаимосвязанные между собой и не объединенные в систему элементы, которые ребенок использует хаотически и нерегулярно.

<https://vk.com/logopedrnd>

И наконец, у некоторых детей были выявлены ошибки, связанные с искажением фонетического состава окончаний: «красеть шар» (*красный шар*), «синить» (*синие*), «сняк» (*снял*), «взяк» (*взял*), «я рисуль» (*рисую*), девочка «рисузано» (*рисует*), кошка спит на «стулись» (*стуле*), стоит на «мочи» (*мосту*), вылетела из «клетчис» (*клетки*).

Анализ рассмотренных морфологических ошибок показывает, что при моторной алалии оказывается нарушенным и процесс усвоения языковых (морфологических) знаков, и правил их использования (лингвистическая компетентность), а следовательно, и оперирование этими знаками в процессе порождения речи.

Проведенный нами сравнительный анализ речевого развития детей с первичной интеллектуальной недостаточностью и с первичным недоразвитием речи с позиций современного учения о речевой деятельности свидетельствует, что рассмотренные нарушения имеют различную психолингвистическую структуру и в их основе лежат поражения различных звеньев речевой деятельности.

Так, первичный интеллектуальный дефект ведет прежде всего к нарушению интеллектуального компонента речевой деятельности — к дефектам усвоения значения языковых знаков различной сложности и к трудностям удержания и одновременного выполнения комбинации сложных операций, осуществляемых речевыми механизмами в процессе порождения и понимания речи. Первичное же поражение речевых зон коры головного мозга ведет к нарушению усвоения:

а) языкового кода, т.е. к нарушению интуитивно усваиваемых правил о том, с помощью каких языковых знаков, какой их комбинации и последовательности выражается то или иное содержание (языковые формы алалии);

б) кода реализации языковых систем, т.е. к нарушениям отбора необходимых движений и их линейной организации для передачи оформленного с помощью языковых средств содержания в звучащую речь.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ (в сравнительном плане с умственной отсталостью)

Как отмечалось, у детей с моторной алалией имеются сохраненные элементарные моторные функции (если, конечно, алалия проявляется не на фоне церебрального паралича): у них не нарушается тонус мышц, отсутствует ограничение объема движений (параличи и парезы). Вместе с тем ряд исследователей указывают на своеобразные особенности их 90

кортикальной моторной деятельности (праксиса): трудности образования сложных двигательных навыков (предметных и орудийных действий), недостаточную точность, согласованность, темп движений; трудности одновременного выполнения ряда движений, образования и закрепления сложных двигательных стереотипов, состоящих из ряда движений. Многочисленные исследования, касающиеся моторной алалии, свидетельствуют о том, что у детей с данным речевым расстройством имеются отклонения в психическом развитии. Так, у детей отмечаются особенности некоторых психических функций — конкретность мышления, снижение вербальной памяти, задержка развития и нарушение усвоения символической знаковой функции и фигуративных действий — представления, рисование, символическая игра.

В.А. Ковшиков и Ю.А. Элькин полагают, что по состоянию образного и понятийного мышления, результаты которого выражаются в невербальной форме, дети с алалией в целом не отличаются от нормы. В то же время у детей с моторной алалией на процесс и результаты мышления влияют недостатки в знаниях и особенно нарушения самоорганизации (психофизическая расторможенность или, наоборот, заторможенность, отсутствие устойчивого интереса к знаниям и т.д.). У моторных алаликов наблюдаются также нарушения поведения, пространственного гнозиса. Интеллектуальная недостаточность этих детей выступает на фоне сходных изменений всей личности — инфантильности интересов и поведения, малой целенаправленности, отсутствия эмоциональной напряженности, повышенной истощаемости внимания, снижения интеллектуального и эмоционального тонуса.

Структура данных нарушений имеет сложный характер. Одни исследователи отводят определенную роль в снижении психических функций тяжелому речевому дефекту. Этим взглядам противостоит другая точка зрения, согласно которой системное недоразвитие речи при алалии является одним из проявлений общего психического недоразвития, а также сложный характер интеллектуальных нарушений. Так как всякое локальное поражение мозга, тем более такой системы, как речедвигательная, возникающее во внутриутробный, родовой период или в раннем возрасте, не может не вызвать задержку темпов психического развития в целом. Ввиду этого у детей, страдающих моторной алалией, имеется нарушение интеллекта.

Уже сам факт существования столь противоречивых мнений относительно интеллекта у детей с моторной алалией свидетельствует о нерешенности данной проблемы. Между тем поднятые вопросы имеют непосредственное практическое значение, так как система обучения этих детей основывается на взглядах, согласно которым дети с моторной алалией имеют первично сохраненный интеллект и в соответствии с

<https://vk.com/logopedrnd>

этим обучаются по программе массовой школы.

Возникает целый ряд вопросов. В какой взаимосвязи находятся речевые нарушения и особенности психического развития у этих детей? Каков удельный вес речевого дефекта в картине имеющихся отклонений психического развития? Очевидно, для определения оптимальных интеллектуальных возможностей ребенка, которые маскируются тяжелым речевым дефектом, имеющиеся стандартизированные методы психодиагностики являются недостаточными, чем и объясняются противоречивые данные, имеющиеся в литературе относительно психического статуса детей с моторной алалией.

Вопрос об интеллекте детей, страдающих тяжелым недоразвитием речи, и возможности их обучения по программам речевых школ и массовых детских садов может быть решен на основании анализа процесса обучения детей. Причем совершенно очевидно, что это обучение должно строиться с учетом природы и структуры данного дефекта, так как обучаемость ребенка зависит, с одной стороны, от субъективных факторов — индивидуально-психологических особенностей личности ребенка, с другой стороны, — от объективных факторов — от правильной организации и методов его обучения, соответствия структуре дефекта. Эти вопросы являются очень важными, так как от их правильного решения зависят психологическая диагностика и определение типа учебного учреждения для детей. Возникающие при этом диагностические ошибки небезразличны как для самого ребенка, так и для общества в нравственном и экономическом аспектах.

Как свидетельствуют результаты многолетних наблюдений, большинство детей с алалией с трудом усваивают программу речевой школы, подчас их переводят из класса в класс условно, нередко дублируя программу начальной школы. Многих детей переводят в школы VIII вида. Что же препятствует усвоению программы этими детьми? Безусловно, в значительной мере это объясняется различными по характеру и степени выраженности отклонениями в интеллектуальном развитии. Эти отклонения, как было выявлено в процессе экспериментального исследования и обучения, имеют сложный и полиморфный характер.

Известно, что моторная алалия определяется как тяжелое первичное недоразвитие речи, наблюдающееся у детей с первично сохранным интеллектом. В практике, а нередко и в научной литературе, это расценивается так: у названных детей имеется только вторичное недоразвитие вербального интеллекта (трудности выполнения интеллектуальных действий и задач, требующих участия словесно-логического мышления с выражением ответа в словесной форме), все же остальные психические функции развиваются у них нормально.

Действительно, речь играет огромную роль в формировании психических процессов. И конечно, у детей с таким тяжелым речевым

нарушением, как алалия, страдает вторично система вербального интеллекта. Это проявляется в несформированности рассуждений, снижении вербальной памяти, всех других умственных действий, опирающихся на дефектную речь: бедности, неразвернутости, несвязности собственного высказывания. При этом смысловая программа высказывания — смысловые, причинно-следственные связи между предметами и явлениями могут устанавливаться алаликом правильно (в отличие от умственно отсталых детей), но ребенок с алалией не может их выразить из-за языковых затруднений. Поэтому им трудно передать усвоенный на занятиях материал в словесном плане, в форме связного рассказа, словесного рассуждения. Дети с моторной алалией с трудом овладевают умственным действием фонематического анализа и поэтому испытывают затруднения при овладении грамотой. У них снижены операции выполнения действий по аналогии и переноса на языковом материале: так дети, находясь даже на III уровне речевого недоразвития, не могут образовать слова по аналогии, по образцу, данному педагогом. Усвоив какое-либо окончание, используют его нерегулярно, т.е. не переносят на другие случаи для выражения такого же содержания. Эти же операции снижены и при умственной отсталости. Но умственно отсталые дети не усваивают при этом сущность названных умственных действий. Дети же с моторной алалией не выполняют их по другой причине: действительно, как можно научиться определять звуковой состав слов, если нет четкого звукового образа слова, как можно образовать слово по аналогии, если в процессе этого нужно оперировать звуковым и морфологическим его составом, а этот состав неустойчив? Эта разная причина несформированности умственных действий у детей с моторной алалией и умственной отсталостью хорошо просматривается при анализе их ответов.

Приведем в качестве иллюстрации некоторые примеры. Детям 7 лет с III уровнем речевого недоразвития было предложено образование слов по аналогии: указывалось, что от слова *читать* можно образовать слово *чтение*, от *купать* — *купание*, после чего они сами должны были образовать производные слова от *петь*, *рисовать*, *обедать*, *ужинать*.

Сравним ответы детей с умственной отсталостью и детей с моторной алалией. Умственно отсталые дети наряду с отказом от ответов и неправильными ответами (повторение основного слова) давали и такие, которые явно свидетельствовали о непонимании ими смыслового критерия сопоставления слов, данного в образце педагога. Например, от слова *петь* было образовано *хор*, от *обедать* — *суп*. У детей с моторной алалией таких ответов не фиксировалось. Они либо отказывались от ответа, либо давали его в том случае, если производное слово явля-

<https://vk.com/logopedrnd>

лось более простым по своему фонематическому и морфологическому

Возникает целый ряд вопросов. В какой взаимосвязи находятся речевые нарушения и особенности психического развития у этих детей? Каков удельный вес речевого дефекта в картине имеющихся отклонений психического развития? Очевидно, для определения оптимальных интеллектуальных возможностей ребенка, которые маскируются тяжелым речевым дефектом, имеющиеся стандартизированные методы психодиагностики являются недостаточными, чем и объясняются противоречивые данные, имеющиеся в литературе относительно психического статуса детей с моторной алалией.

Вопрос об интеллекте детей, страдающих тяжелым недоразвитием речи, и возможности их обучения по программам речевых школ и массовых детских садов может быть решен на основании анализа процесса обучения детей. Причем совершенно очевидно, что это обучение должно строиться с учетом природы и структуры данного дефекта, так как обучаемость ребенка зависит, с одной стороны, от субъективных факторов — индивидуально-психологических особенностей личности ребенка, с другой стороны, — от объективных факторов — от правильной организации и методов его обучения, соответствия структуре дефекта. Эти вопросы являются очень важными, так как от их правильного решения зависят психологическая диагностика и определение типа учебного учреждения для детей. Возникающие при этом диагностические ошибки небезразличны как для самого ребенка, так и для общества в нравственном и экономическом аспектах.

Как свидетельствуют результаты многолетних наблюдений, большинство детей с алалией с трудом усваивают программу речевой школы, подчас их переводят из класса в класс условно, нередко дублируя программу начальной школы. Многих детей переводят в школы VIII вида.

Что же препятствует усвоению программы этими детьми?

Безусловно, в значительной мере это объясняется различными по характеру и степени выраженности отклонениями в интеллектуальном развитии. Эти отклонения, как было выявлено в процессе экспериментального исследования и обучения, имеют сложный и полиморфный характер.

Известно, что моторная алалия определяется как тяжелое первичное недоразвитие речи, наблюдающееся у детей с первично сохранным интеллектом. В практике, а нередко и в научной литературе, это расценивается так: у названных детей имеется только вторичное недоразвитие вербального интеллекта (трудности выполнения интеллектуальных действий и задач, требующих участия словесно-логического мышления с выражением ответа в словесной форме), все же остальные психические функции развиваются у них нормально.

Действительно, речь играет огромную роль в формировании психических процессов. И конечно, у детей с таким тяжелым речевым

нарушением, как алалия, страдает вторично система вербального интеллекта. Это проявляется в несформированности рассуждений, снижении вербальной памяти, всех других умственных действий, опирающихся на дефектную речь: бедности, неразвернутости, несвязности собственного высказывания. При этом смысловая программа высказывания — смысловые, причинно-следственные связи между предметами и явлениями могут устанавливаться алаликом правильно (в отличие от умственно отсталых детей), но ребенок с алалией не может их выразить из-за языковых затруднений. Поэтому им трудно передать усвоенный на занятиях материал в словесном плане, в форме связного рассказа, словесного рассуждения. Дети с моторной алалией с трудом овладевают умственным действием фонематического анализа и поэтому испытывают затруднения при овладении грамотой. У них снижены операции выполнения действий по аналогии и переноса на языковом материале: так дети, находясь даже на III уровне речевого недоразвития, не могут образовать слова по аналогии, по образцу, данному педагогом. Усвоив какое-либо окончание, используют его нерегулярно, т.е. не переносят на другие случаи для выражения такого же содержания. Эти же операции снижены и при умственной отсталости. Но умственно отсталые дети не усваивают при этом сущность названных умственных действий. Дети же с моторной алалией не выполняют их по другой причине: действительно, как можно научиться определять звуковой состав слов, если нет четкого звукового образа слова, как можно образовать слово по аналогии, если в процессе этого нужно оперировать звуковым и морфологическим его составом, а этот состав неустойчив? Эта разная причина несформированности умственных действий у детей с моторной алалией и умственной отсталостью хорошо просматривается при анализе их ответов.

Приведем в качестве иллюстрации некоторые примеры. Детям 7 лет с III уровнем речевого недоразвития было предложено образование слов по аналогии: указывалось, что от слова *читать* можно образовать слово *чтение*, от *купать* — *купание*, после чего они сами должны были образовать производные слова от *петь*, *рисовать*, *обедать*, *ужинать*.

Сравним ответы детей с умственной отсталостью и детей с моторной алалией. Умственно отсталые дети наряду с отказом от ответов и неправильными ответами (повторение основного слова) давали и такие, которые явно свидетельствовали о непонимании ими смыслового критерия сопоставления слов, данного в образце педагога. Например, от слова *петь* было образовано *хор*, от *обедать* — *суп*. У детей с моторной алалией таких ответов не фиксировалось. Они либо отказывались от ответа, либо давали его в том случае, если производное слово являлось более простым по своему фонематическому и морфологическому

составу. Так, слова *пение* от *петь*, *рисование* от *рисовать* не были образованы, но слова *обед* — *обедать*, *ужин* — *ужинать* были названы.

Итак, все это подтверждает вывод о том, что у детей с моторной алалией вследствие тяжелого речевого дефекта имеется вторичное снижение вербального интеллекта.

Но, как показывают литературные и наши экспериментальные данные, структура имеющихся у детей с алалией интеллектуальных отклонений этим не ограничивается. Приведем некоторые статистические данные: из 90 обследованных и наблюдаемых нами детей лишь у 13 снижение вербального интеллекта было единственным фактором, определяющим их интеллектуальную недостаточность. Как правило, все обстоит значительно сложнее и не ограничивается одним снижением вербального интеллекта, хотя дети с моторной алалией не являются умственно отсталыми и имеют сохранные интеллектуальные предпосылки, т.е. по показателям выполнения невербальных заданий, направленных на проверку анализа, синтеза, обобщений, умозаключений, причинно-следственного мышления, приближаются к норме.

Вместе с тем их психическое развитие протекает специфично и не только из-за вторичного снижения вербального интеллекта, но и из-за органического поражения специфических речевых механизмов. Это поражение происходит во внутриутробный, родовой или ранний послеродовой период, т.е. тогда, когда развитие мозга еще не закончилось. Это, как указывают нейрофизиологи и психиатры, приводит к более замедленным темпам психического развития в целом. Поэтому у большинства детей, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, отмечаются черты психического инфантилизма: детскость поведения, эмоциональная незрелость, неспособность к волевому усилию, более низкий уровень обобщений по сравнению с нормой (разница в 1—2 года).

Таким образом, одна и та же причина — органическое поражение коры головного мозга (речевых зон) — вызывает и речевой дефект, и задержку темпов психического развития ребенка.

И, наконец, при моторной алалии имеют место локальные поражения коры головного мозга, которые, как правило, охватывают несколько зон. Известно, что различные участки мозга несут определенные функции, т.е. обеспечивают те или иные стороны нормальной психической деятельности. Поэтому локальные поражения, не нарушая в целом аналитико-синтетическую деятельность, могут вызывать избирательную (отдельную) недостаточность некоторых психических (корковых) функций или сторон поведения.

Как показывают исследования А.Р. Лурия, лобные доли играют огромную роль в выработке и сохранении программ действия человека,

позволяя пластично менять эти программы по мере изменения ситуации и придавая человеческой деятельности подвижный избирательный характер. Поэтому при поражении лобных отделов мозга нарушается возможность удерживать действия в пределах заданной схемы. Это проявляется даже в протекании несложных двигательных действий: например, при задании поднять правую руку на 1 хлопок, левую — на 2, дети делают двойной подъем руки в ответ на 2 хлопка, либо независимо от характера сигнала начинают поочередно поднимать то правую, то левую руку. Нарушения лобных долей не ограничиваются сферой простых движений, но существенным образом отражаются на учебной деятельности, особенно на усвоении математики. Так, наблюдаемые нами дети под непосредственным руководством учителя и при постоянной фиксации им последовательности действий решали на доске довольно сложные примеры и задачи, причем выполнение математических операций являлось вполне доступным для них (1–3 класс речевой школы). Однако они не могли справиться с этими же примерами и задачами самостоятельно, заменяя решение в целом выполнением отдельных операций.

А.Р. Лурия и Л.С. Цветкова указывают, что при **поражении передних базальных отделов лобных долей** наблюдается **изменение поведения — общая расторможенность, импульсивность, частые аффективные вспышки**. Наши наблюдения за детьми, страдающими моторной алалией, показали, что у многих из них отмечается выраженная неустойчивость произвольного внимания и резкое усиление непроизвольного внимания. Любое, даже незначительное, внешнее воздействие (появление постороннего в классе, любые неучебные действия других учеников, демонстрация наглядности и т.д.) привлекает внимание детей, что мешает усвоению содержания занятия или урока.

При поражении **заднелобных отделов** на первый план выступает аспонтанность — *медленное включение в задание*. Для его выполнения требуется дополнительная стимуляция, ребенок как бы застывает при выполнении какого-либо действия, большие трудности вызывает переключение с одного действия на другое, при этом возникают застревания на прежнем действии.

Естественно, если учитель не знает этих особенностей и обучает таких детей по общепринятым методикам, они становятся неуспевающими и начинают квалифицироваться как умственно отсталые.

Поражение **кинестетических областей коры головного мозга** вызывает, как известно, **кинестетическую апраксию** (нарушение проприоцептивного анализа), т.е. при полной сохранности движения артикуляционного аппарата ребенок затрудняется найти заданное положение губ, языка, не закрепляется связь между фонемой и реализующими ее движением (артикулемой). Следствием этого дефекта является не только отсутствие или нечеткость двигательного (проприоцептивного) образа

слова, но и трудности, испытываемые детьми при обучении грамоте: ребенок длительное время не запоминает название буквы, в дальнейшем ищет нужное движение для произнесения соответствующего ей звука, заменяет одно движение другим (и соответствующий букве звук речи). Таким образом, обучение грамоте этих детей также требует использования специальных методик.

И наконец, как отмечалось ранее, при моторной алалии могут нарушаться **теменно-затылочные области**. Поражение первичных и вторичных отделов этих областей ведет к **нарушению пространственного гнозиса (трудности дифференции предметов и составляющих их элементов по форме, величине, расположению в пространстве). Третичные области теменно-затылочных отделов**, как известно, обеспечивают **синтез поступающей информации, координируя деятельность центральных отделов зрительного, кинестетического и вестибулярного анализаторов**. Эти отделы играют существенную роль в объединении поступающей информации в одновременные (симультанные) пространственные группы, организуя отдельные сигналы в целое.

При поражении указанных областей теряется способность одновременно в целом воспринимать комплекс предъявленных предметов, фигур, картинок, понимать предложения с учетом значения входящих в них слов, их грамматического оформления и последовательности. При недостаточности этих областей внимание сужается на одном из воспринимаемых элементов. На симульном синтезе базируется целый ряд умственных операций, таких как сложение целого из частей (например, кубики Кооса), разложение сюжетных картинок в определенной последовательности. Таким образом, причиной неправильного выполнения этих заданий в данных случаях будут являться не дефекты мышления в целом, а избирательное нарушение симульных синтезов.

Нарушения симульных синтезов вызывает и соответствующие трудности в учебной деятельности: у детей с трудом формируются представления о количестве, а также такие виды символической деятельности, как лепка, рисование, конструирование; они испытывают трудности при понимании прочитанного связного текста, в том числе и условий задачи, трудности при выполнении в уме счетных операций, усвоении разрядов цифр и т.п.

Итак, отставание в интеллектуальном развитии детей с моторной алалией, как видно из изложенного, не ограничивается только вторичным недоразвитием вербального интеллекта.

Структуру имеющейся у них интеллектуальной недостаточности определяют три фактора:

- вторичное недоразвитие вербального интеллекта;
- замедленные темпы психического развития;
- избирательная недостаточность отдельных психических функций.

Названные отклонения, с одной стороны, маскируют потенциальные интеллектуальные возможности детей и ведут к диагностическим ошибкам — идентификация моторной алалии с умственной отсталостью; с другой — определяют основу психического развития рассматриваемой категории детей, отличающую их от олигофренов. Эту основу составляют замедленные темпы развития, сочетающиеся с избирательной недостаточностью отдельных психических функций (преимущественное снижение одних психических процессов и форм умственной деятельности и сохранность других). При умственной отсталости, ее типичных формах имеет место тотальное поражение мозга, а стало быть, снижение и дефектное формирование всей интеллектуальной деятельности.

Эти положения определяют основную особенность общего психического развития детей с моторной алалией, отличающую их от детей с умственной отсталостью, которой является неравномерность и диспропорциональность их развития. Для дифференциальной диагностики моторной алалии и умственной отсталости важно проследить характер этих диспропорций.

У детей с первичным недоразвитием речи отмечается несоответствие между уровнем речевого и умственного развития: они адекватно ведут себя, правильно понимают и оценивают ситуацию, интересуются игрушками, способны развернуть сюжетную игру, выполняют невербальные задания, направленные на проверку интеллекта (хотя при выполнении этих заданий и могут отставать от нормы, так как темпы их психического развития более замедлены), но речь у них самостоятельно не развивается в отличие от умственно отсталых (имеются в виду типичные случаи умственной отсталости) и даже в условиях специального обучения отсутствует до 5—6 лет или ограничивается в более легких случаях I—II уровнем недоразвития. При этом наблюдающиеся в речи детей ошибки носят специфический характер (см. характеристику речевого развития детей с моторной алалией).

Дети же с типичными формами умственной отсталости (средняя и легкая степень), как уже отмечалось, в условиях специального обучения к этому периоду овладевают словарем обиходных слов и элементарной фразой. Имеющиеся у них ошибки устной речи отличаются по своему характеру от ошибок, наблюдающихся при алалии (см. характеристику общего недоразвития речи при умственной отсталости). Таким образом, бедная по своему смыслу и содержанию речь умственно отсталых детей соответствует невысокому уровню их психического развития.

Далее, само умственное развитие детей с первичным недоразвитием речи протекает диспропорционально. Как уже было отмечено, у них имеется резко выраженная диспропорция между вербальным и невер-

бальным интеллектом. Невербальный интеллект может отставать
7-4650

в своем развитии (см. выделенные на основании учета уровня психического развития 5 групп детей с моторной алалией), поскольку темпы развития этих детей снижены. Но, несмотря на это, развитие невербального интеллекта (анализ, синтез, обобщение, установление причинно-следственных связей, зрительная память, сообразительность при решении наглядно-действенных задач, не требующих ответа речью) намного превышает по своим количественным и качественным показателям развитие вербального интеллекта.

При умственной отсталости такой диспропорции не отмечается. Более того, некоторые авторы отмечают у этих детей более высокие вербальные интеллектуальные показатели по сравнению с невербальными. Само развитие невербального интеллекта у детей с первичным недоразвитием речи происходит также непропорционально: по состоянию одних мыслительных операций (обобщения, анализ, синтез, умозаключения, установление смысловых связей между предметами и явлениями) они могут находиться в диапазоне нормы или задерживаться в своем развитии на 1—2 года (см. выделенные 5 групп).

По состоянию других операций (см. избирательное нарушение отдельных корковых функций), опирающихся на дефектный праксис, гнозис, симультанный и сукцессивный синтез, эти дети находятся даже на более низком уровне, чем учащиеся школы VIII вида.

И наконец, характерной является диспропорция в развитии экспрессивной и импрессивной речи.

У детей с первичным недоразвитием экспрессивной речи обиходная импрессивная речь является достаточно хорошо сформированной, хотя в литературе имеются указания на непонимание ими некоторых грамматических отношений. Наши исследования свидетельствуют, что если у детей с алалией и имеются незначительные дефекты импрессивной речи (несформированность грамматического значения слова, недостаточно дифференцированное понимание некоторых конструкций, таких как «покажи карандаш ручкой, ручку — карандашом»), они обусловлены более замедленными темпами развития, а также недостаточностью собственной речи, в частности грамматических навыков, и относительно быстро компенсируются в процессе коррекционного обучения, не отражаясь на состоянии экспрессивной речи.

У умственно отсталых же выявляются грубые нарушения импрессивной речи, обусловленные как непониманием значения языковых знаков разной сложности (слов, предметно-синтаксического значения морфем, смысловых связей между словами, выраженных с помощью окончания), так и своеобразными дефектами формирования действия понимания речи (трудности одновременного учета лексического грамматического значения слов и их последовательности в предложении). Поэтому у них, как указывалось ранее, при специальном обследовании

обнаруживается обратная диспропорция в развитии экспрессивной и импрессивной речи, когда понимание речи оказывается более дефектным, чем собственная речь. Поэтому эти дети могут без больших затруднений повторить вслед за педагогом то или иное предложение (в отличие от детей с алалией), не понимая его смысла. Эта диспропорция очень показательна и поэтому имеет диагностическое значение.

Приведем конкретно тот языковой материал, понимание которого детьми с алалией и умственной отсталостью является очень различным. Как правило, умственно отсталые школьники не могут, в отличие от алаликов, по форме глагола определить род и число существительного (задание типа: *Покажи, где Женя нашел гриб, где Женя нашла гриб, где поют, а кто поет*) даже после специальной фиксации внимания и кратковременного обучения. Дети с умственной отсталостью не различают по значению ряд приставок и предлогов, обозначающих пространственные отношения.

Показательным является понимание ряда синтаксических конструкций, осознание которых не опирается на логику существующих отношений и зависит только от учета грамматического оформления слов, таких как: *Желтое яблоко вкуснее красного. Красное яблоко вкуснее желтого. Машина догоняет автобус. Автобус догоняет машину.* Умственно отсталые дети не могут правильно ответить на вопросы: какое яблоко вкуснее? Не могут правильно показать соответствующую картинку. Однако они понимали такую же конструкцию, опирающуюся на логику существующих в действительности отношений, типа *Слон больше волка.*

Не осознается ими значение пассивных конструкций, в которых предикат выражен кратким причастием, например таких, как *Стекло разрисовано морозными узорами, дерево сломано сильным ветром* (дети не могут ответить на вопрос, кем произведено действие).

По данным нашего обследования, при предъявлении 8-летним детям предложения *Листья с деревьев сорваны сильным ветром во время осенней непогоды* (при этом давалось разъяснение последнего понятия) умственно отсталые дети не могли ответить ни на один вопрос, проверяющий понимание ребенком содержания текста (кто сорвал листья с деревьев, что сделал ветер). То же самое наблюдалось и при понимании конструкции *Окно разрисовано морозными узорами* (слово *узорами* объяснялось. Объяснялось также, что мороз рисует на окне разные узоры — снежинки, горы и т.п.). В ответ на вопрос: «Что разрисовал мороз?» следовали ответы *узоры*; на вопрос «Кто разрисовал окно?» дети либо не давали ответов, либо давали неправильные (*снег, дождик*).

Дети с алалией, находящиеся по уровню своего психического развития в пограничной с умственной отсталостью группе, эти задания после небольшой тренировки выполняют.

Однако мы остановились на рассмотрении одной стороны вопроса — особенностей интеллектуального развития детей с алалией — и показали структуру имеющихся у них отклонений и ее отличие от умственной отсталости. Возникает естественный вопрос, почему же в таком случае дети с алалией с трудом усваивают программу речевой школы, а чаще всего их выводят в школу VIII вида.

Как уже отмечалось, обучаемость ребенка зависит не только от его интеллектуальных возможностей, но и от организации и методов обучения. Все изложенное показывает, что при обучении детей с алалией (особенно при обучении их грамоте, языку, математике) требуется использовать специальные методы, учитывающие структуру имеющихся у них отклонений.

Между тем эти методы разработаны недостаточно. Не решены и организационные вопросы: дети с алалией обучаются в одном классе с детьми, страдающими ринолалией, дизартрией, с учащимися, имеющими задержку психического развития и обусловленную ею задержку речевого развития. При названных расстройствах нет таких тяжелых речевых дефектов и сложной комбинации речевых и неречевых дефектов. Их обучение проводится по программам массовых школ, но в более удлиненные сроки.

Такой же тяжелый и сложный синдром, как алалия, требует обучения детей по специально разработанным программам и использования адекватных структуре дефекта специальных методик.

Экспериментальное обучение учащихся подготовительного класса речевой школы, страдающих наиболее тяжелой степенью дефекта, проведенное нами с соблюдением указанных условий, показало, что дети овладели необходимым объемом знаний и умений, соответствующих программе данного класса, за исключением программных требований по языку, особенно по таким разделам, как развитие активного словаря и связной речи.

Это ставит вопрос о необходимости выделения внутри школ для детей с тяжелыми нарушениями речи отдельных классов, укомплектованных только детьми с рассмотренными формами первичного речевого недоразвития. Названные классы должны находиться в составе речевых школ, так как учебный план и система коррекционного обучения в школе VIII вида не рассчитаны на детей с таким тяжелым речевым расстройством. Попадая в школу VIII вида, дети с алалией не овладевают речью и, имея сохранные интеллектуальные предпосылки, выводятся даже из этих школ.

Итак, мы рассмотрели отклонения в умственном развитии детей, которые сопутствуют такому тяжелому речевому дефекту, как алалия, и входят таким образом в структуру этого синдрома. Однако необходимо отметить, что алалия (а следовательно, и все характеризующие

ее нарушения общего психического и речевого развития) может наблюдаться, как и другие речевые расстройства, и у детей с умственной отсталостью (атипичные формы или осложненная умственная отсталость). Таким образом, в этом случае (сочетание умственной отсталости с алалией) речевое развитие умственно отсталых детей осложняется тяжелым речевым дефектом и происходит иначе, чем при ее типичных формах (при этом мы имеем в виду только легкую степень и исключаем отсюда имбецильность). Поэтому в ходе дальнейшего изложения материала для обозначения этой группы детей (умственная отсталость + алалия) мы будем использовать термин «умственно отсталые дети с атипичным речевым развитием».

Общее психическое и речевое развитие названных детей отличается, с одной стороны, от развития детей с типичными, не осложненными формами умственной отсталости, с другой стороны, — от детей, страдающих алалией.

Интеллектуальный дефект умственно отсталых детей с атипичной формой речевого развития осложняется наличием избирательных нарушений отдельных корковых функций, а стало быть, их психическое развитие происходит неравномерно, так же, как и у детей с алалией. Однако, если у последних эта неравномерность относительно легко выявляется в процессе специального обследования (так как в целом, у детей с алалией отмечается лишь задержка темпов психического развития), у умственно отсталых детей с атипичным речевым развитием эта неравномерность весьма приглушена из-за имеющегося у них тотального нарушения всей аналитико-синтетической деятельности мозга. Поэтому неравномерность развития при атипичных формах умственной отсталости проявляется большим снижением всей познавательной деятельности по сравнению с ее типичными формами. Ввиду этого эти дети по показателям общего психического развития находятся преимущественно в диапазоне резко выраженной дебильности. Этим они отличаются от типичных форм алалии. Особенно показательным для дифференциальной диагностики первичного речевого недоразвития и умственной отсталости, осложненной алалией, является состояние импрессивной речи, ее уровень развития оказывается более низким, чем при типичных формах умственной отсталости. Эти различия проявляются как в большей несформированности предметного значения ряда форм (приставок, предлогов, суффиксов, окончаний), так и синтаксического значения слов в предложении: дети не соотносят вопрос с соответствующим словом предложения. Например, на вопрос, заданный по картинке «Чем мальчик забивает гвозди?», 7-летний ребенок показывает картинки с изображением мальчика, скамейки, молотка.

От детей с типичными формами умственной отсталости дети с атипичным речевым развитием наиболее резко отличаются по состоянию

своей экспрессивной речи. Как было показано ранее, интеллектуальный дефект сам по себе (если это не имбецильность) не вызывает отсутствия речи до 5—6 лет, поэтому отсутствие речи у детей даже с выраженной дебильностью до названных возрастных границ свидетельствует о наличии у них второго дефекта — недоразвития речи, обусловленного не только умственной отсталостью, но и дополнительным локальным поражением специфических речевых механизмов.

Возникает вопрос: где должны обучаться эти дети? Программа ни вспомогательной, ни речевой школы для них недоступна из-за тяжелой комбинации имеющихся у них дефектов. Очевидно, в этих случаях является показанным индивидуальное обучение.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМИССИЯХ

Анализ особенностей речевого и психического развития детей с умственной отсталостью и первичным недоразвитием экспрессивной речи показывает, что правильная оценка психического развития последних и их отграничение от умственно отсталых детей, особенно с атипичными формами (сочетание умственной отсталости с различными формами алалии), представляет собой трудную диагностическую задачу, особенно в дошкольном возрасте.

Критерии оценки психического развития детей с названными дефектами были изложены в предыдущем параграфе. Рассмотрим теперь конкретное содержание и приемы выявления указанных отклонений и методы их анализа.

В содержание дифференциальной психологической диагностики детей с нарушениями речевого развития должны входить:

1) выявление уровня фактического интеллектуального развития ребенка;

2) определение структуры выявленного отклонения.

В связи с этим педагог должен ответить на вопрос, с чем связано отклонение в интеллектуальном развитии ребенка: с первичным нарушением мышления (мыслительных операций) или с замедленными темпами их развития, с нарушением операционной стороны интеллектуальной деятельности (недостаточностью памяти, внимания, переключаемости), с локальными нарушениями отдельных систем (слуха, зрения, гнозиса, праксиса, речи), с нарушениями поведения и эмоцио-

нально-волевой сферы, неблагоприятными микросоциальными условиями жизни и воспитания ребенка.

Мы не будем описывать подробно частные методики, которые могут быть использованы для выявления состояния названных функций, так как они в целом представлены в литературе, а остановимся на анализе и интерпретации полученных в процессе обследования данных и некоторых иллюстрациях.

Обычно обследование начинается с установления контакта с ребенком: педагог включает ребенка в какую-либо игру, сам принимая в ней активное участие. Игра, как известно, является ведущей формой деятельности ребенка дошкольного возраста, поэтому наблюдение за игрой широко используется как один из методов диагностики умственного и речевого развития ребенка.

Правильно организованное наблюдение за игровой деятельностью ребенка помогает выяснить вопрос о круге его знаний и представлений: о ориентировке во времени (день, ночь, зима, лето, осень, весна), о явлениях растительного и животного мира (где что растет, кто чем питается, где кто живет и т.д.), в явлениях социальной и общественной жизни (члены семьи, их занятия), представления о цвете и о количестве. Естественно, при исследовании неговорящих детей или детей, находящихся на низких уровнях речевого развития, игру нужно строить таким образом, чтобы в ходе ее ребенок в ответ на предложения или вопросы педагога выполнял соответствующие действия.

Дети, владеющие даже элементарной активной речью, в процессе игры, как правило, начинают ею пользоваться. Таким образом, правильно организованная игра дает представление (хотя и самое общее) об общем уровне развития ребенка, понимании им обращенной речи, уровне развития собственной речи, а также возможность судить о памяти ребенка (путем включения в нее определенных заданий), его внимании (общая продолжительность игры). Для правильной оценки данных по указанным параметрам их необходимо сравнить с нормой. Так, в работе Н.А. Корниенко приводятся следующие данные, характеризующие память ребенка дошкольного возраста.

Возраст детей	Среднее количество воспроизведенных предметов из 10	Среднее количество воспроизведенных названий знакомых предметов из 10	Среднее количество воспроизведенных названий незнакомых предметов из 10

<https://vk.com/logopedrnd>

3-4	3,9	1,8	0 0,3
4-5	4,4	3,6	0,6
5-6	5,1	4,6	1,8
6-7	5,6	4,8	

Данные о средней продолжительности игры у нормальных детей свидетельствуют об устойчивости их внимания. Так «Бейрль¹ показывает следующую максимальную продолжительность игры у детей разного возраста: у детей 2—3 лет она составляет 27 мин., 4—5 лет — 83 мин., 5—6 лет — 96 мин».

Н.А. Агеносова предлагала детям рассматривать несложную по содержанию картинку и фиксировала время рассматривания ее детьми от 3 до 7 лет: сосредоточенное рассматривание в этот возрастной период возрастало с 6,8 до 12,3 сек.

Наконец, игра дает материал для анализа умственного развития ребенка. С этой целью Г. Л. Выгодская предлагает при наблюдении за игрой фиксировать:

- 1) наличие или отсутствие интереса к игрушкам, степень его выраженности;
- 2) устойчивость интереса;
- 3) адекватность использования игрушки;
- 4) характер игры (что ребенок умеет делать с игрушкой, характер и разнообразие этих действий, являются ли действия специфической или неспецифической манипуляцией, процессуальными или сюжетными);
- 5) наличие в игре элементов сюжета;
- 6) эмоциональную характеристику;
- 7) речевое сопровождение;
- 8) общую длительность.

На основании анализа этих компонентов ГЛ. Выгодская предлагает следующую оценку умственного развития ребенка.

При нормальном развитии у ребенка до 4 лет может отсутствовать сюжетная игра, но он использует игрушки по назначению, выполняет последовательные действия с ними, проявляет устойчивый интерес к ним, сопровождает игру эмоциональными междометиями, звукоподражаниями словам; после 4 лет нормальные дети способны развертывать сюжетные ролевые игры.

Игра, лишенная элементов сюжета и состоящая из одних процессуальных действий (т.е. действия с игрушками ограничиваются одной манипуляцией), у детей старше 4 лет указывает на отклонение в развитии.

Отсутствие интереса к игрушкам, наличие в игре множества неадекватных действий, неспецифические для данного предмета действия с ними, попытка одинаково действовать с разными предметами свидетельствуют о снижении интеллекта.

Бесцельное бросание, облизывание, попытка сосать игрушки, постукивание одной о другую, по своему телу — свидетельства умственной отсталости.

¹ Цит. по: кн. Мухиной М.С. Психология детей дошкольного возраста. — М., 2000.

Конечно, полученные в процессе наблюдения за игрой характеристики не дают основания для окончательного решения. Эти данные определяют пути дальнейшего обследования и его акценты.

Центральное место в ходе дальнейшего обследования занимает изучение умственной деятельности ребенка. При исследовании мышления проверяется уровень мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, способность к обобщениям, умозаключениям, установлению причинно-следственных связей). Для изучения указанных сторон мышления используются различные методы: наблюдение за поведением ребенка, его игрой, а также за умственной деятельностью в процессе выполнения им специальных заданий. Эти задания широко представлены в литературе.

Нам бы хотелось акцентировать внимание на их систематизации, методике предъявления и интерпретации. Для правильной оценки умственного развития ребенка на основании наблюдения за его деятельностью в процессе решения им мыслительных задач важно:

1. Установить уровень развития названных мыслительных операций и определить временной разрыв в их отставании по сравнению с нормой. Так, если 7-летний ребенок способен выполнять только задания, доступные его 5-летним сверстникам, можно думать о задержке темпов развития (но окончательный вывод делается после проведения обследования в целом).

Если 7-летний ребенок может выполнить задание, доступное только детям 3-летнего возраста, это дает основание для возникновения вопроса (но еще не ответа на него) об умственной отсталости.

Поэтому очень важно проверить выполнение ребенком однотипных заданий, предъявляемых в порядке нарастающей сложности (т.е. начинать обследование с заданий, доступных для выполнения детям младших возрастных групп), либо, наоборот, начинать с заданий, соответствующих возрасту ребенка, и в случае их невыполнения спускаться к более легким (заданиям, доступным для детей младшего возраста). Вопрос о том, с каких из этих заданий начинать обследование, должен решаться индивидуально. Мы уже отмечали, что обследование начинается организацией игры с ребенком. Наблюдение за игрой ребенка и его поведением поможет ответить на этот вопрос.

2. Далее для правильной оценки мышления ребенка в процессе выполнения им специальных заданий нередко акцентируется внимание на таких сторонах его умственной деятельности, как ее гибкость, а именно, легкость перестройки в соответствии с меняющимися видами деятельности (но эта гибкость страдает не только у умственно отсталых, но и у детей с первичным недоразвитием речи, особенно с поражением лобных отделов). В этих случаях могут иметь место трудности переключения с одного задания на другое: общий тонус мыслительной

деятельности, его Устойчивость и сила (они могут нарушаться как при церебрастенических состояниях, так и при умственной отсталости); степень самостоятельности мыслительной деятельности (дети с очаговым поражением заднеобочных отделов постоянно нуждаются в стимуляции).

Поэтому для отграничения детей с задержками психического развития, с отклонениями в интеллектуальном развитии, вызванными очаговыми поражениями отдельных корковых систем, от детей с умственной отсталостью более показательны другие особенности мыслительной деятельности: его восприимчивость к помощи, способность к логическому переносу, обучаемость в условиях кратковременного эксперимента. Невосприимчивость к помощи и неспособность к логическому переносу характерны прежде всего для умственно отсталых, поэтому при обследовании нельзя удовлетворяться только конечными результатами выполнения ребенком задания. Если ребенок его не выполнил, ему нужно оказывать дозированную помощь, начиная с небольшой подсказки (например, педагог показывает фрагмент выполнения какого-либо задания или констатирует ошибки ребенка, не объясняя их). Если и это не помогает, мера помощи увеличивается: педагог сам выполняет задание полностью, а затем предлагает выполнить его ребенку на этом же или на другом подобном материале (например, педагог раскладывает под рядом предъявленных ребенку картинок «белка, машина, чашка, яблоко» 2-й ряд зайва, автобус, тарелку, грушу; 3-й и последующие ряды раскладывает ребенок). Наконец, в случае неиспользования и этой помощи педагог объясняет принцип выполнения задания (под картинкой с изображением бедки раскладываются животные, под изображением машины транспорт и т.д.). После этого ребенок производит классификацию самостоятельно, педагог уже не оказывает помощи и лишь фиксирует способ работы. Общее количество подсказок и служит показателем их выполнения.

3. Важен и анализ ошибок, допускаемых детьми: отсутствие понимания принципов в Построении системы (например, принципа классификации предметов по определенному признаку — цвету, форме, логическим категориям, когда ребенок на основании предъявленного ему образца должен сам найти принцип, по которому следует раскладывать данные ему картинки) или случайные ошибки, вызванные недостатками внимания, самоконтроля, большим объемом предъявляемого задания и т.д.

4. Следует проанализировать и способ выполнения заданий. Наиболее низкий способ — импульсивные бессмысленные действия, действия без учета свойств предмета, ориентировки в задании без стремления осмыслить его; наиболее высокий способ — безошибочное выполнение задания при максимально свернутой ориентировке в нем.

Промежуточным способом являются целенаправленные пробы, примеривание и зрительное соотнесение. Таким образом, целенаправленное наблюдение за игровой и умственной деятельностью ребенка в процессе выполнения им специальных заданий (проб), определение сроков отставания в развитии ребенка, анализ допущенных ошибок, способов выполнения задания, способности к логическому переносу и особенности использования ребенком оказываемой ему помощи — вот те критерии, на основании учета которых квалифицируется отклонение в психическом развитии ребенка: задержка темпов психического развития или умственная отсталость.

5: Наконец, важно на этом фоне правильно оценить невозможность, т.е. избирательный или равномерный уровень снижения выполнения всех заданий или ошибочное выполнение некоторых заданий. Если одни умственные задачи (например, классификация предметов по логическим категориям, отгадывание загадок, установление смысловых, причинно-следственных связей, умозаключения) решаются в диапазоне возрастной нормы или задержанных темпов развития, другие умственные действия (например, такие как классификация предметов по цвету, форме, сложение целого из частей, раскладывание серии сюжетных картинок, составление рассказа по сюжетным картинкам) не выполняются вообще или выполняются значительно ниже возрастной нормы, это нельзя расценивать однозначно и считать признаком умственной отсталости, даже если к этим фактам присоединяются соответствующие недостатки в учебной деятельности — трудности овладения лепкой, рисованием, математическими представлениями, усвоение букв.

Как отмечалось в разделе «Особенности психического развития детей с моторной алалией», недостатки в выполнении этих действий могут быть связаны не с дефектами мышления, а с избирательным нарушением отдельных систем — речи (нарушение вербального интеллекта), зрительно-пространственного гнозиса, орального праксиса (кинестетическая апраксия), симультанных синтезов, что и создает диспропорциональность развития, характерную для детей с алалиями.

Медико-педагогические комиссии могут не изучать подробно указанные избирательные нарушения отдельных корковых функций и не давать им дифференцированную квалификацию. Так, например, констатация у ребенка симптома общего недоразвития речи, дизартрии, ринолалии вполне достаточна на этом этапе.

Более тщательное изучение и определение этих отклонений, в частности, нарушений речи, дефектов усвоения букв, особенностей усвоения математических знаний, проводят логопед и педагоги того учреждения, в которое направляется ребенок. При невыполнении же ребенком умственных действий, базирующихся на зрительно-пространственном гнозисе (классификация предметов по цвету, форме, величине), состояние

последнего следует проверить (различение предметов по цвету на невербальном уровне — ребенку показывают кружок определенного цвета и просят найти, показать все предметы такого же цвета; педагог строит фигуры, различающиеся расположением линий в пространстве, и просит его построить такие же и т.д.).

Наконец, для правильной оценки выполнения всех указанных заданий необходимо рассмотреть методику предъявления и возрастные возможности их выполнения в норме.

При исследовании детей с тяжелыми нарушениями речи, находящихся на наиболее низких уровнях речевого развития, проверяется, главным образом, невербальный интеллект. Поэтому задания подбирают так, чтобы ребенок мог выполнить их на предметно-практическом уровне, без выражения ответа в словесной форме.

Рассмотрим разработанную систему однотипных заданий, направленных на исследование различных мыслительных операций и построенную с учетом возрастных возможностей детей дошкольного возраста.

I. Исследование уровня обобщений. Ребенку предлагаются задания на классификацию предметов по цвету, форме, величине, логическим категориям.

В младшем, среднем и старшем дошкольном возрасте сами эти задания и характер их предъявления должны быть различными. Так, задания на классификацию предметов по цвету в указанных возрастных границах усложняются следующим образом.

Ребенку 3—4 лет предлагают разложить кружки (синий, красный, желтый, зеленый), не называя их цвета, под идентичным рядом кружков. В норме соотношение цвета с его словесным обозначением в отношении основных тонов прочно устанавливается с 4 лет, в отношении промежуточных тонов — с 5 лет.

Дальнейшее усложнение задания (4,5—5 лет) выражается в следующем: педагог раскладывает на столе одни и те же картинки с изображением предметов разного цвета, например:

Желтый Красный Синий Зеленый

Ребенку предлагают разложить данные ему картинки (синяя чашка, зеленый виноград, желтый лимон, красное платье и т.д.) под ключами. Перед ребенком раскладывают различные предметы:

Красный помидор Зеленый огурец Красную машину
и т.п. и предлагают разложить данные ему картинки (самые различные предметы, но того же цвета) под названными.

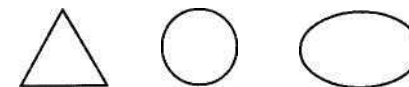
Нормально развивающиеся дети 5,5 лет безошибочно выполняют следующее задание. Педагог раскладывает на столе цветы (красный, синий, желтый, зеленый и т.д.) и произносит следующий текст:

«Вспомни, как ты гулял летом на поляне. Посмотри, какие на ней росли цветочки (перед ребенком раскладываются картинки). На поляне кружились бабочки (раскладываются бабочки, тех же оттенков, что и цветы). Вдруг прилетела большая птица и стала охотиться за бабочками. А бабочки стали от нее прятаться. Подумай, на каких цветочках спрятались бабочки». Дети должны посадить бабочку на соответствующий цветочек.

Классификация предметов по форме. Как известно, восприятие формы в младшем и среднем дошкольном возрасте включено в предметную деятельность ребенка, т.е. форма не выделяется ими как признак предмета. Только с 4 лет дети начинают выделять форму как один из признаков предмета, абстрагировать ее, осознавать ее обобщенное значение. Поэтому в 3—4 года, исследуя процесс обобщения предметов по форме, можно использовать ограниченное количество заданий: игру в «Почтовый ящик» (в крышке ящика имеются отверстия, соответствующие по форме различным геометрическим фигурам. Ребенок должен опустить эти фигуры в ящик через указанные отверстия). В норме дети до 4 лет выполняют это задание методом проб и ошибок, после 4 лет задание выполняется уже на основе предварительного зрительного сопоставления фигуры и отверстия. В указанный возрастной период для исследования процесса классификации предметов по форме можно использовать игру в лото «Соотнесение предмета с его изображением».

В 5-летнем возрасте дети могут выполнять более сложные задания.

Педагог раскладывает различные геометрические фигуры одного и того же цвета, например:



Ребенку дается идентичный набор фигур, только разного цвета. Он должен самостоятельно разложить фигуры под указанным рядом. Это задание можно усложнить, используя в качестве образца выполнения задания фигуры разного цвета.

Детям 5 лет и старше доступно также выполнение подобных заданий подоске Сегена, выкладывание (группировка) предметов (например, круглый мяч, продолговатый лимон, квадратный платок, прямоугольное зеркало, треугольный столик) под данным педагогом рядом геометрических фигур.

В 6—7 лет используются такие задания, как складывание кубиков Кооса, комплектование групп однородных карточек, на которых изображены различные сочетания геометрических фигур. На каждых двух

<https://vk.com/logopedrnd>

карточках имеются идентичные сочетания, но фигуры на них представлены в разном цвете и дается их различное расположение в пространстве.

Предлагаются следующие 6 карточек:

1)2)3)		4)П
Ребенок должен	○	○
	○	их рассмотреть и
		объединить между собой.
		б) <u>Обобщение предметов по</u>
		<u>логическим категориям.</u>

Эту пробу обычно предлагают детям с 5 лет, условия деятельности задаются педагогом, который молча раскладывает первый ряд картинок (например, чайник, лошадь, машина, платье), демонстрируя их без объяснения причин классификации. Дальнейшие группировки производит сам ребенок.

Эту пробу можно далее усложнять за счет увеличения групп предметов и уменьшения сходства между ними.

Одним из вариантов этого задания является задание на нахождение 3-й или 4-й лишней картинки.

Детям 7—8 лет выдают набор картинок, изображающих предметы, принадлежащие к различным логическим категориям, и предлагают самостоятельно сгруппировать их. Принцип группировки предметов, который самостоятельно выбирается ребенком (группировки по цвету, величине, по ассоциации, по общности функциональных признаков), является показателем уровня имеющихся у него обобщений.

Дети с задержками психического развития различного генеза в качестве основы группировок могут использовать чувственно воспринимаемые признаки предметов: цвет, форму, положение в пространстве, внешние функциональные их признаки, что само по себе свидетельствует о некотором снижении уровня обобщений и абстракции. Такие группировки могут иметь место и у нормальных детей. Так, по данным Р Олвера и Д. Хорнсби, такие группировки отмечались у 47% 6-летних детей, 27% 8-летних, у 20% 11-летних. Но эти признаки являются все же адекватными, и создаваемые детьми группы являются логически допустимыми.

Семантика же групп, создаваемых умственно отсталыми детьми, часто строится на абсолютно несущественных внешних признаках, при этом объединение предметов в группы нередко производится без каких-либо принципов и логики. Они оказываются не в состоянии выделить общий признак более чем у 2—3 предметов, поэтому нередко создают группы путем объединения предметов в пары: например, помидор-морковь, торт-яблоко.

Необходимо остановиться и на методике предъявления перечисленных заданий, потому что в зависимости от этого результат выполнения той или иной пробы может интерпретироваться по-разному.

Так, часто в практике логопедической работы приходится сталкиваться с таким положением: исследуя мышление, используют пробы на классификацию предметов, которые предъявляют следующим образом: предлагают ребенку картинки и просят отобрать одну группу диких животных, в другую — домашних, в третью — мебель, в четвертую — транспорт и т.д. В таком предъявлении принцип классификации ребенку уже подсказан и проба на исследование мышления превращается в задание на исследование понимания обобщающих слов.

Другой пример — раскладывают перед ребенком разноцветные кружки и далее дают картинки с изображением предметов различного цвета — например, красный, синий, желтый, зеленый ключ; красное, синее, зеленое, желтое платье, и просят разложить эти картинки под кружками по цвету. При таком предъявлении проба на исследование мышления превращается в пробу на различие цветов, потому что принцип раскладывания картинок ребенку дан в готовом виде.

II. Задание на установление смысловой связи между предметами и явлениями можно предъявлять детям с 3-летнего возраста и далее. Оно обычно включается в игру «Найди, кому что нужно». (Перед детьми раскладывают большие карты, на которых изображены различные сюжеты или предметы, например, заяц, надевающая пальто девочка, умывающиеся девочки, и предлагают картинки, на которых изображены морковь, мыло, шапка. Дети должны найти предмет, который нужен зайцу, собирающейся на прогулку девочке и т.д.) Эти задания можно значительно усложнить, подбирая предметы, находящиеся между собой в более сложных смысловых связях. Детям 7—8 лет можно предложить дополнить недостающую Деталь в определенном сюжете.

Например, педагог сам раскладывает серию картинок, ребенок же в одну из них вставляет недостающую деталь, которую он должен выбрать. Этот выбор определяется уровнем понимания ребенком смысловых связей между явлениями, изображенными на картинках. Приведем некоторые иллюстрации. Перед детьми раскладывается следующая серия картинок:

Зима, Комната, в ней 2 мальчика. Они Птичка в комнате, у окна на ветке открывают форточку и впускают на столе клюет зерна. сидит птичка. птичку.

Весна. Дерево, покрытое листочками. Мальчики держат в руках клетку. Дверца ее открыта. Справа — поднимающаяся вверх птичка.

В 4-й картинке вырезается улетающая птичка. Ребенку предлагают вставить в прорезь по выбору картинки: летящую птичку, клетку, птичку в клетке.

III. Исследование понимания причинно-следственных связей между предметами и явлениями, способности к умозаключениям. Хотя уровни понимания причин явлений не могут быть строго приурочены к возрасту ребенка, тем не менее, поданным ряда авторов, существенный перелом в понимании причинности наступает у ребенка приблизительно в 5 лет.

Для исследования причинно-следственного мышления на невербальном уровне обычно используют такие задания, как разложение сюжетных картинок в определенной последовательности. Однако затруднения в выполнении этого задания могут быть связаны, как отмечалось, и с нарушением симультанных и сукцессивных синтезов, поэтому можно использовать и другие задания, в процессе которых ребенку не приходится оперировать рядом.

Так, детям предлагается ответить на вопросы (путем показа соответствующего предмета при отсутствии речи) по специально подобранным картинкам. Например, предлагается сюжетная серия «Объясните это сами»



Что за чудо? У реки



Скачут Петины чулки

С детьми проводят предварительную беседу, в процессе которой им напоминают, что цапли и аисты питаются лягушками. Затем ребенок рассматривает картинку и отвечает на вопросы (путем показа соответствующего предмета): «Чему удивился Петя? Почему лягушки забрались в чулки?»

Подобным же образом проверяют умозаключения. Ребенку предлагается сюжетная серия «Как зайка доставал морковку» или др.

Стоит снеговик. Его нос сделан из морковки. Солнце высоко, лучи его очень коротки. Заяц подпрыгивает, пытаясь достать морковку.

Та же картина,
но солнце уже ниже.
Заяц сидит на лестнице,
пригорюнившись.

Та же картина, но заяц принес лестницу к снеговiku и, забравшись на нее, пытается достать морковку, но не дотягивается до нее.

Солнце совсем низко, лучи его длинные. Снеговик тает, лестница упала. Заяц грызет морковку.

Педагог раскладывает перед ребенком серию, сопровождая ее небольшим констатирующим, но не подсказывающим (при 1-м предъявлении) комментарием, затем задает вопрос: «Кто помог зайке достать морковку?»

IV. Исследование понимания некоторых логико-грамматических конструкций и форм. Ранее мы отмечали, что диагностическое значение, особенно для дифференциации отклонений в интеллектуальном развитии, наблюдающихся у детей с первичным недоразвитием речи, имеет также и исследование импрессивной речи, особенно некоторых грамматических форм и конструкций.

Все полученные в результате обследования данные сопоставляются и анализируются в соответствии с рассмотренными ранее критериями, после чего делается заключение о психическом развитии ребенка.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Психолого-педагогическое изучение ребенка проводится не только медико-педагогическими комиссиями, но и логопедом того учреждения, в которое направляется ребенок. Оно дополняется развернутым обследованием речи и анализом состояния речевой деятельности с целью постановки более дифференцированного речевого диагноза (вторичное недоразвитие речи, обусловленное умственной отсталостью, вторичная задержка речевого развития, обусловленная первичной задержкой психического развития, алалия — кинестетическая,

кинестетическая, парадигматическая, синтагматическая, первичная

задержка речевого развития — пара-алалия, дизартрия, ринолалия с элементами общего недоразвития).

114

С этой целью проверяется состояние всех сторон речи.

ОБСЛЕДОВАНИЕ СЛОВАРЯ И ЗВУКОВОЙ СИСТЕМЫ РЕЧИ

При обследовании словаря важно выяснить следующее: объем экспрессивного словаря (наличие слов, обозначающих различные явления окружающей жизни и представленность в словаре ребенка различных частей речи). С этой целью подбирают картинки, изображающие предметы или явления, их действия и качества, которые группируют по тематическому единству, например, предметы домашней обстановки (мебель, посуда и т.п.), одежда, явления живой и неживой природы, времена года и т.д. Картинки с изображением действий также группируются в соответствии с названным принципом, например, труд в семье, в саду и на огороде, труд людей различных профессий, глаголы, обозначающие движение, орудийные действия и т.д. Причем в состав этих групп включаются слова как различные по своему значению, например, «варит, подметает, режет», так и близкие по смыслу, например, «моет, купает, стирает». Подобранный для данного раздела обследования материал должен соответствовать возрастным нормам развития. Педагог предлагает ребенку самостоятельно назвать по картинкам предметы, их качества и действия.

Однако для дифференциации нарушений речевого развития важно не только констатировать факт ограниченности словарного запаса, но и установить, чем обусловлено отсутствие у ребенка тех или иных слов: ограничением опыта, знаний и представлений или трудностями воспроизведения названий слов, либо непониманием их значения.

С этой целью выясняется понимание ребенком значения неназванных или неправильно названных им слов (педагог называет эти слова, ребенок показывает соответствующую картинку). Выявляется также уровень понимания имеющихся в активном словаре слов, т.е. не только их предметная соотнесенность, но и соответствующие этим словам понятия, их информационная насыщенность. При отборе проб для определения данных особенностей словаря необходимо исключить такие задания, которые могут не выполняться ребенком за счет трудностей актуализации имеющихся знаний или их вербализации. Примером такого задания является словесное описание предмета.

Для исследования объема понятий, стоящих за тем или иным словом, можно использовать следующие задания.

Определение предмета по его описанию, свойственным ему качествам. Например, отгадай, кто это?

Серый, хищный, голодный; серый, слабый, трусливый; рыжая, хитрая, ловкая; рыженькая, маленькая, резвая, пушистая. Скажи, кто сильный, слабый трусливый, злой хитрый.

При этом, если у ребенка речь отсутствует, необходимо предусмотреть возможность невербальных ответов путем показа соответствующих картинок.

Называние (показ соответствующей картинки) йлов, противоположных по значению, например, *лимон кислый*, а что *сладкое*; *слон большой*, а кто *маленький*, и т.п.

Подбор к названиям действий тех предметов, которые могут выполнять это действие, например, скажи (покажи), что плавает, растет, тает и т.д.

Данные, характеризующие словарь ребенка, расширяются и дополняются в ходе проведения дальнейшего обследования. Названный раздел обследования имеет диагностическое значение (при умственной отсталости объем словесных понятий будет значительно уже, чем при алалии), но еще большее значение имеет обследование словаря в указанном аспекте для правильной организации коррекционного обучения детей.

Обследование словаря (в частности, называние слов) дает возможность составить представление о сформированномTM у ребенка звуковых образцов слов и возможностях их воспроизведения, а также о слоговой структуре слова. Дальнейшее направление исследования звуковой системы речи зависит от того, насколько названные стороны звуковой системы речи нарушены в своем развитии.

Если ребенок стабильно воспроизводит звуковой состав и слоговую структуру слов, допуская лишь неправильное произношение отдельных звуков или пропуски звуков и слогов при назывании многосложных и трудных в фонематическом отношении слов (со стечением согласных), нужно определить имеющиеся дефекты звукопроизношения и выявить их причины. Эти недостатки могут иметь место при всех отклонениях речевого развития — у детей с умственной отсталостью, с задержками психического развития, ринолалией, дизартрией, алалией (на стадии значительной компенсации дефекта). Определение ринолалии и дизартрии в данных случаях носит стертый характер, не вызывает больших затруднений (на основании осмотра периферического речевого аппарата, исследования носового и ротового дыхания, а также изучения состояния двигательных функций мышц губ, языка, мягкого неба). Дети с умственной отсталостью (типичные формы), с задержками психического развития и компенсированной алалией поданному разделу обследования могут иметь идентичные недостатки, и их дифференциация строится на основании учета других показателей (психического развития, состояния грамматического строя речи). Для правильного же

определения содержания коррекционной работы при указанном состоянии звуковой системы речи (неправильное произношение отдельных звуков) важно выяснить состояние фонематических процессов (фонематического восприятия на смешиваемые в произношении звуки и представлений о том, в состав каких слов входят эти звуки).

Если же у ребенка наблюдаются выраженные нарушения звуковой и слоговой структуры слов, не соответствующие его возрасту, в этих случаях можно думать о тяжелой форме ринолалии, дизартрии, алалии. (В норме к 3—4 годам ребенок способен стабильно воспроизводить звуковой и слоговой состав слов, хотя и не все звуки еще произносит правильно, допускает пропуски звуков и слогов при произнесении сложных слов; дети с типичными формами умственной отсталости достигают этого уровня к 5 годам.) В этом случае для разграничения этих нарушений решающее значение имеет также обследование периферического речевого аппарата и его двигательных функций. При алалии, как известно, отсутствуют параличи, парезы, асимметрия движений, паретичность и имеется необходимый для звукопроизводства объем движений. Если ребенок не полностью безречевой и у него имеется хотя бы элементарная лепетная речь, проверяется также возможность воспроизведения им отдельных звуков (гласных) и слогов как в процессе их преднамеренного повторения вслед за педагогом, так и в процессе непроизвольного использования в различных игровых ситуациях. Возможность их называния должна еще раз убедить педагога в отсутствии у ребенка тяжелых речедвигательных затруднений.

Если ребенок понимает большинство предъявленных слов, но не называет их или называет лепетно, с резким искажением звукового или слогового состава, что не соответствует его возрасту, и при этом у него отсутствуют параличи и парезы, можно думать, что эти дефекты являются проявлением алалии.

Обследование грамматического строя речи имеет большое диагностическое значение как для отграничения алалии (особенно при ее компенсации, когда ребенок находится на III уровне речевого недоразвития) от других форм речевого недоразвития (недоразвития речи при умственной отсталости и при задержках психического развития), так и определения ее (алалии) разновидностей. Большое значение имеет данный раздел обследования и для правильного определения содержания коррекционного воздействия.

Для дифференциальной диагностики указанных нарушений речевого развития и решения коррекционных задач важно выяснить как практическое понимание детьми значения грамматических форм, отношений, категорий и конструкций, так и их использование в собственной речи. При этом исследуется понимание и использование таких грамматических единиц, формирование которых нарушено при

любых формах речевого недоразвития, с одной стороны, с другой, — дефекты становления которых носят диагностический характер.

Выявляется понимание ребенком синтаксических отношений слов (существительных) в предложении и сформированность системы склонения. Для этого используются такие задания, как постановка педагогом вопросов к различным членам предложения, выраженным существительными в косвенных падежах. Например:¹ *У кого цыплята, котята, медвежата? Кого ты видел (а) в зоопарке? Кому нужны орехи, молоко, трава? Чем рисуют? Где растут ягоды, грибы?* и т.п. В старшем дошкольном возрасте только дети с выраженной степенью умственной отсталости дают неправильные смысловые ответы.

Вопрос	Ответ
У кого котята?	Котята
У кого цыплята?	Цыплята
С кем занимается учительница?	Тетя

Правильные смысловые ответы на эти вопросы (неговорящие дети отвечают на них с помощью показа соответствующих картинок) свидетельствуют о практическом понимании ребенком синтаксической роли слов, к которым ставится вопрос. Дифференцированное понимание вопросов: Кто? Что? У кого? У чего? Кто? Что? Кому? Чему? Кем? Чем? Кто? Что? и т.д. у нормальных детей формируется к 3—4 годам, у умственно отсталых детей с легкой степенью — к 5—6 годам, с более сложной степенью умственной отсталости — к 7-8 годам. Дети с первичным недоразвитием речи, даже находящиеся по уровню психического развития в пограничном с умственной отсталостью диапазоне, также к 5 годам овладевают дифференцированным пониманием этих вопросов¹.

Анализ вербальных ответов на эти вопросы² с точки зрения грамматического оформления слов дает возможность проанализировать структуру аграмматизма, имеющую диагностическое значение. Так, при умственной отсталости будут наблюдаться в основном ошибки, связанные с недостаточной дифференциацией падежных окончаний, выражающих смежные по смыслу значения, смешение падежных окончаний по типам склонения, единичное использование нулевых форм

¹ Приведенные возрастные особенности понимания вопросов определены при изучении детей, находящихся в условиях специального обучения.

² Детям с резко выраженными нарушениями звуковой и слоговой структуры слова, т.е. находящимся на II уровне речевого недоразвития, при выполнении этого задания в вербальной форме оказывается помощь: корневую часть слова произносит педагог, дети же добавляют в него только окончания. Этот принцип сохраняется и при исследовании ис-

в связи с недостаточным самоконтролем или учетом контекста фразы в целом и т.д.¹

У детей с алалией ошибки носят совсем иной характер. Кроме того, неоднотипный характер этих ошибок внутри самой алалии позволяет дифференцировать ее по формам (парадигматическую и кинестетическую формы алалии) (см. Классификация моторной алалии).

Существенное значение имеет и исследование понимания грамматических связей согласования слов в предложении, и их использование в собственной речи.

С этой целью используются следующие задания:

1) определение числа и рода существительного по числовому и родовому окончаниям прилагательных и глаголов. Например: Покажи по картинке, где Саша нашел гриб, где Саша нашла гриб; Кто играет? (девочка); Где играют (девочки), Отгадай, о чем я говорю: Красный (шар)? Красная (ягода) и т.д.;

2) при исследовании собственной речи дети отвечают на вопросы: Что сделал мальчик, девочка (сорвал, сорвала гриб)? Что делает девочка, девочки (играет-играют)? Какой шар, ягода? и т.д. Как отмечалось, умственно отсталые дети в дошкольном возрасте не владеют синтаксическим способом определения числа и рода существительных (неправильно выполняют задание), хотя родовые окончания глаголов прошедшего времени, а также числовые окончания глаголов используют в подавляющем большинстве правильно. У детей с первичным недоразвитием речи имеет место обратная диспропорция.

Исследуется также грамматическая система словообразования: понимание наиболее распространенных суффиксов и приставок, их использование в собственной речи и произвольное словообразование по аналогии (обычно дается детям с III уровнем речевого недоразвития). Для этого можно рекомендовать следующие задания.

При исследовании понимания словообразующих элементов просят ребенка показать картинки, соответствующие основным и производным словам (например: Где люди входят в трамвай, выходят из трамвая? Где сахар-сахарница, пуговица-пуговичка?). При исследовании использования словообразующих элементов в речи эти картинки дети называют.

¹ Для выявления этих ошибок необходимо предъявлять ребенку не менее 5—7 вопросов, относящихся к существительному в одном и том же падеже, но выражающих разные значения. Например: *У кого котята* (при ответе используется существительное в родительном падеже в значении принадлежности), *Из чего дети лепят снежную бабу* (ответ — существительным в родительном падеже в значении материала, из которого сделан предмет), *Откуда дети съезжают на санках* (с горки — родительный пространственных отношений) и т.д. Следует также подобрать такие вопросы, чтобы дети в ответах использовали существительные разного рода. Например: *У кого котята* (у кошки), *слонята* (у слона). В процессе ответов проверяется также и использование предлогов.

Следует отметить, что при умственной отсталости наблюдаются как недостаточное понимание этих элементов, так и их недостаточное использование в собственной речи (за исключением суффиксов со значением уменьшительности и приставки со значением завершенности действия). При алалиях дети понимают значение этих элементов, однако в самостоятельной речи не используют из-за трудностей оперирования звуковым составом слов.

Еще более диагностичны ошибки, наблюдающиеся при словообразовании по аналогии. Для исследования процесса словообразования по аналогии предлагаются следующие задания. Педагог произносит слова с однотипными суффиксами или приставками. Например: *Мыло лежит в мыльнице, пепел в пепельнице*, а затем задает ребенку вопрос: Где лежит сахар, песок? или объясняет, что от слова *рисовать* можно придумать слово *рисование*, от слова *читать* — *чтение*, после чего спрашивает, какое слово можно придумать от слова *петь*, *мычать* и т.п. Как отмечалось, умственно отсталые дети не понимают смысловых критериев сопоставления этих слов и делают смысловые ошибки (например, от слова *мычать* образовали слово «корова»). Дети с алалией, как правило, отказываются от ответов, так как не в состоянии производить звуковые изменения в слове, т.е. оперировать его звуковым и слоговым составом, что необходимо при образовании производного слова. Если же они и пытаются назвать производное слово, то делают типичные ошибки, вызванные названной ранее причиной: искажают морфологический и звуковой состав слов, теряя их основу, окончания, суффиксы или их элементы, или добавляя лишние, например, вместо *жирафенок* (от жирафа) «живи», вместо *кожаная* (от кожи) «ко-жин», вместо *резиновые* (от резина) резиные, вместо *песчинка* (от песка) «песочинка» и т.п.

Для выявления нарушений структуры предложения используются такие задания: составление предложений по картинкам; повторение и понимание детьми предложений разных конструкций с постепенно увеличивающимся объемом. Можно использовать следующий набор предложений.

Для детей с более низким уровнем (II) речевого развития

I. Простые предложения

Заяц прыгает. Девочка ест. Мальчик рисует белку. Под елкой сидит серенький зайчик. Дети пошли в лес за грибами.

И. Инвертированные конструкции¹

Траву ест корова. Девочку догоняет мальчик. Маленького мальчика одевает мама. Веселую песню пели дети на празднике.

¹ Предложения с обратным порядком слов.

III. Пассивные конструкции

Молоко разлито котенком. Кукла сломана девочкой. Земля покрыта белым снегом. Пушистая елка украшена красивыми игрушками.

IV. Сравнительные конструкции

Слон больше волка. Маша старше Пети. Самолет летит быстрее, чем птица. На празднике девочки пели лучше мальчиков.

Для детей с более высоким уровнем (III) речевого развития

I. Простые предложения

Листья падают с деревьев. Лесные звери готовятся к зиме. Бабушка купила внучке вкусные конфеты. Ребята подарили маме к празднику свои рисунки. Осенью птицы собираются в стаи и улетают на юг.

II. Инвертированные конструкции

Траву ест корова. Маленького мальчика одевает мама. Веселую песню пели пионеры. Много грибов и ягод собрали дети в лесу.

III. Пассивные конструкции

Молоко разлито котенком. Дерево сломано сильным ветром. Окно разрисовано морозными узорами. Пушистая елка украшена красивыми игрушками. Листья с деревьев сорваны во время осенней непогоды.

IV. Сравнительные конструкции

Дедушка старше отца. Дерево выше, чем куст. Самолет движется быстрее поезда. На празднике девочки пели и плясали лучше мальчиков. Зимой дни короче, а ночи длиннее.

Характер выполнения этих заданий весьма показателен (см. о диспропорциональном развитии экспрессивной и импрессивной речи при умственной отсталости и алалии). Умственно отсталые дети многие предложения не понимают: сравнительные, пассивные, значение которых не опирается, на логику существующих в действительности отношений, а зависит от учета грамматического оформления слов, например, таких, как: *На празднике девочки (мальчики) пели лучше мальчиков (девочек)*, но при этом нередко могут повторить их правильно или допускают незначительное количество ошибок в окончаниях слов.

Дети с первичным недоразвитием речи, наоборот, без труда понимают значение указанных конструкций, но при их повторении (дети с парадигматической алалией) допускают высокий процент ошибок в окончаниях слов. Дети с синтагматической алалией, находящиеся даже на III уровне недоразвития, осознавая текст, многие конструкции совсем не воспроизводят. В репродуцируемых же конструкциях отмечаются грубейшие синтагматические ошибки (пропуски основных членов предложения).

Обследование завершается изучением состояния связной речи (составление рассказа по сюжетным картинкам, пересказ прочитанного).

При анализе результатов обследования связной речи важно установить понимание ребенком текста, причинно-следственных связей между явлениями (путем ответа на вопросы) и проанализировать собственный пересказ или рассказ ребенка с точки зрения его полноты, последовательности изложения и использования языковых средств; сопоставить понимание услышанного рассказа или сюжета, изображенного на картинках, с собственным пересказом ребенка. При умственной отсталости диспропорций между этими формами речи наблюдаться не будет. При алалии собственное изложение будет намного ниже понимания, особенно при ее синтагматической форме. Все полученные данные сопоставляют между собой и анализируют, после чего выносятся заключение о характере речевого дефекта.

Таким образом, обследование речи по указанному плану дает возможность дифференцировать нарушения речевого развития ребенка, с одной стороны, с другой, — дает дополнительные данные для психологической диагностики ребенка.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПРИ МОТОРНОЙ АЛАЛИИ

АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ КОРРЕКЦИОННЫХ МЕТОДИК

В настоящее время благодаря работам многих ученых разработаны содержание и методы логопедической работы по формированию речи у детей с моторной алалией.

Логопедическая работа при моторной алалии должна быть направлена на коррекцию психического развития ребенка, формирование всех ее сторон — фонетико-фонематической, лексической и грамматической, развитие связной речи и обучение детей грамоте.

На всех этапах обучения, особенно на начальных, значительное внимание уделяется формированию знаний и представлений ребенка об окружающем в соответствии с возрастной нормой. При этом на первых этапах обучения ребенок в доступной форме получает от педагога необходимую информацию и использует ее лишь в своих практических действиях ввиду отсутствия у него речи.

На этом фоне проводится работа по активизации и стимуляции собственной речи — произвольное вызывание лепетной коммуникации в специально создаваемых игровых ситуациях.

Однако некоторые авторы указывали на то, что формированию активной речи должна предшествовать определенная подготовка детей.

компетенцию — овладение на практическом уровне набором морфем, слов и правилами их сочетания. Использование этих знаний в речи связано с усвоением операций грамматического структурирования.

Всем этим знаниям и операциям, в том числе образованию по аналогии, нужно последовательно в соответствии с возрастными возможностями обучать неговорящих детей. Более того, как показало исследование, даже когда дети в результате обучения уже продуцируют ту или иную грамматическую конструкцию, ее регулярное употребление длительное время не формируется, несмотря на проведение множественных тренировочных упражнений (проблема генерализации грамматических отношений).

Успех не достигается только увеличением количества повторений, хотя для этого могут использоваться разные по сложности формы речи (ответы на вопросы, составление словосочетаний по картинкам и т.п.), разные условия и виды деятельности, а также разнообразный лексический материал. Все это говорит о том, что наряду с использованием указанных методов закрепления в речи грамматических структур (использование различных форм деятельности, разных по сложности видов речи) требуется и нахождение других критериев, определяющих последовательность тренировочных упражнений.

Все сказанное ни в коей мере не отрицает необходимости использования указанных методических приемов работы и не ставит под сомнение их целесообразность. Однако система коррекционного воздействия при моторной алалии, очевидно, должна пересматриваться в связи с современным учением о структуре речевой деятельности и с новыми данными о механизмах этого сложного расстройства. Существующие же традиционные методы и приемы коррекционного обучения должны найти в этой системе свое место.

С этих позиций была попытка обосновать систему формирования речевой деятельности у детей с моторной алалией, находящихся на наиболее низких уровнях речевого развития. При этом использовались все имеющиеся достижения в решении этого вопроса. В результате было выделено 4 этапа работы.

Первый этап

При разработке содержания первого этапа работы учитывалось, что у ребенка практически отсутствует собственная речь. Работа с неговорящими детьми обычно начинается с формирования и уточнения знаний и представлений об окружающем в соответствии с программными требованиями той возрастной группы, в которой воспитывается ребенок. В связи с этим уточняется дифференцированное восприятие и обозначение цвета, формы, размера, представление о количестве и явлениях окружающего растительного и животного мира. На этой основе развиваются элементарные обобщения. Большое внимание

уделяется развитию произвольной памяти, внимания, процессов анализа, синтеза на уровне практической деятельности. При этом от ребенка не требуют каких-либо словесных ответов.

Учитывая то, что у многих детей проявления речевой недостаточности усиливаются при оперировании рядом, с первого же этапа в работу следует включать задания, направленные на формирование действия по упорядочению ряда на невербальном и вербальном материале: раскладывание картинок в названной педагогом последовательности непосредственно по инструкции, по памяти; упорядочение ряда однотипных предметов (кружков, треугольников, квадратов, изображений предметов и т.п.) по размеру, включение в построенный ряд промежуточных элементов, построение от любого промежуточного элемента; упорядочение серии сюжетных картинок, данных в нарушенной последовательности. Детям, владеющим счетом и знающим цифры, предлагаются подобные задания с цифровым рядом. Начинается работа, направленная и на развитие собственной речи.

Основной задачей логопедической работы этого этапа является формирование элементарного словаря, обеспечивающего минимальное общение. При этом необходимо исходить из того, что основной причиной отсутствия словаря является несформированность звуковых (при языковых формах алалии) и двигательных образов слов (при апраксийных вариантах дефекта).

Для того чтобы сформировать у детей на данном этапе хотя бы самые глобальные представления о звуковом составе слов и реализующих их движениях, необходимо:

- научить ребенка практическим способом вычленять эти слова и предложения с ними из потока речи;
- привлечь его внимание к слоговому, фонемному и морфологическому составу слов и к оральному образу реализующих их движений в процессе игр со звукоподражанием, восприятия специально подобранных для противопоставления слов — паронимов, омонимов, словоформ;
- при отборе лексического и грамматического материалов для этих занятий нужно учитывать их необходимость для элементарного общения, усвоение в импрессивной речи (все упражнения на первом этапе проводятся на уровне импрессивной речи), особенности овладения указанными элементами языка детьми с первичным недоразвитием экспрессивной речи. При отборе лексики учитывается также степень сложности фонетического и слогового состава слов и возраст детей;
- учитывать, что успешность овладения звуковым и двигательным составом слов достигается также многократным повторением дей

ствий ребенка с языком на ограниченном, но повторяющемся из

занятия в занятии лексическом материале¹ в различных видах деятельности ребенка в процессе слушания, ответов на вопросы путем показа соответствующих предметов и действий и вербализацией этих ответов педагогом; сопнесения услышанного с определенными картинками или выполнение действий с предметами; проведение дидактических, подвижных, строительных и других игр со специально подобранными текстами, произносимыми педагогом. Рассмотрим конкретные упражнения, направленные на формирование указанных действий.

I. Практическое выделение из потока речи слов и предложений

С указанной целью целесообразно использовать следующие виды работы:

- показ по инструкции педагога, а затем по памяти отдельных игрушек, предметов, действий и их серий в процессе проведения различных дидактических игр; чтение специально подобранных текстов;
- ответы на вопросы (показ соответствующей картинке), адресованные к существительным в косвенных падежах;
- выполнение детьми действий с игрушками по словесной инструкции;
- сопнесение детьми отдельных предложений и их серии с соответствующими картинками.

Особенное значение придается выделению из предложений слов, обозначающих действия предметов, и фиксации внимания ребенка на звуковом составе глаголов.

Напомним, что вся названная программа на рассматриваемом этапе отрабатывается на уровне пассивной речи, поэтому рекомендуется использовать следующие задания: подвижные игры с речевым сопровождением, в процессе которых весь текст игры произносится педагогом, дети же по ходу чтения текста выполняют соответствующие действия.

Для выделения глаголов и формирования словаря глагольных слов (звуковых образов глаголов) используются и такие приемы, как выполнение детьми действий по инструкции педагога с игрушками, отгадывание тех же действий, выполняемых другими детьми. Например, один ребенок по заданию педагога выполняет какое-либо действие, другие дети должны отгадать это действие, показав в ответ соответствующую картинку (у детей лежат картинки с изображением различных действий, в том числе и заданного). Можно изготовить специальное лото наиболее распространенных глаголов. Игра в лото проводится следующим образом: детям раздают большие карточки, на которых изображены одни и те же действия различных предметов (например: девочка спит, кошка

спит, собака спит и мальчик спит; птица летит, самолет летит, шарик летит и т.д.). Те же действия по отдельности изображены на маленьких карточках, которые открывает педагог, он называет изображенный на них предмет и его действие (например, «Девочка сидит») и спрашивает: *Кому дать эту картинку?* Ребенок, у которого на большой карте имеется это действие, поднимает руку. Широко используются ответы на вопросы путем показа соответствующих картинок типа: *Покажи, кто (что) плавает, бежит, прыгает, сидит, лежит* и т.д. В процессе этих упражнений используется один и тот же лексический материал (необходимые для элементарного общения слова).

Приведем несколько фрагментов некоторых занятий.

2. Практическое выделение глаголов из предложений

Цель: имитация действий и движений по ходу чтения педагогом текстов.

Зайка скок-скок-скок. Прискакал в огород.
Там на грядку он сел и капустку поел.

Мы топая ногами — топ-топ-топ. Мы
хлопаем руками — хлоп-хлоп-хлоп. Мы
руки подаем и бегаем кругом.

Спят ли волки? — Спят, спят.
Спят ли пчелки? — Спят, спят.
Спят синички? — Спят, спят. А
лисиčky? — Спят, спят. А все
дети? — Спят, спят.

Шли, шли, шли,
Ягодки нашли.
Шли, шли, шли,
Грибочки нашли,
Нагнулись,
В корзинку положили
И снова пошли.

Шли, шли, шли,
До ручейка дошли.
Мостика нет,
прыгнули
и основа пошли.

Игра «День рождения у Мишки». Речевое сопровождение игры: «Послушайте, ребята, сказку. Сегодня у Мишки день рождения. К Мишке пришел в гости зайка. Игра, покажи, как к Мишке пришел зайка. К Мишке пришла белочка. Таня, покажи, как пришла белочка».

Таким же образом отрабатывается приход лисы, ежа.

«Мишка стал накрывать на стол. Он поставил на стол тарелки, чашки. Лена, покажи, как Мишка поставил чашки, тарелки. В тарелки

¹ Это не означает, что педагог должен ограничить свою речь только этими словами.

Мишка положил яблоки, рыбу, орехи, мед. Алеша, положи в тарелки яблоки, рыбу, орехи, мед. А теперь, ребята, отгадайте, кто что ел?»

Кто ел мед?	Дети показывают соответствующее животное	Логопед вербализует ответы детей
Кто ел яблоки?		
Кто ел рыбу?	•	
Кто ел (грыз) орешки?	■	»

Игра «Выполнение поручений». «Ребята, смотрите, к нам в гости идут животные. Вот идет лиса. Коля, встречай лису! Возьми лису, пойді погуляй с ней! Идет зайка. Руслан, возьми зайку! Угости его. Дай ему... (ребенок из лежащих на столе предметов должен выбрать морковку). А вот идет слон. Надя, дай слону... (ребенок выбирает конфетку)» и т.д.

На столе выкладывают картинки (их нужно иметь в двух экземплярах): «девочка куклу моет, кормит, одевает, гуляет с куклой, укладывает спать».

Логопед называет эти действия, дети показывают их. Далее картинки переворачивают изображением вниз и раздают детям. Логопед сажает на стол куклу, кладет рядом соответствующие предметы: ложку, тарелку, мыло, шапку, пальто, ставит кровать и, обращаясь к каждому ребенку, говорит: «Надя, посмотри на свою картинку, возьми куклу и сделай то, что на твоей картинке делает девочка». Ребенок выполняет действие, логопед называет его.

Логопед выставляет такой же набор картинок на доске. Когда Надя выполнила действие с куклой, логопед, обращаясь к детям, говорит: «Ребята, вы отгадали, что делала Надя? Посмотрите на картинки на доске и покажите, где девочка делает то же самое, что и Надя». Логопед отмечает правильность выполнения задания и еще раз называет показанное детьми действие.

Игра «Угадай, что мы задумали». Водящий отходит в сторону и закрывает глаза. Дети загадывают предметы, которые могут летать. Изображения этих предметов висят на доске (бабочка, самолет, оса, ворона, воробей, шарик, змей, муха, пчела и т.д.). Водящий по описанию педагога (в описание обязательно включается слово *летает*) должен отгадать этот предмет, показав соответствующую картинку.

3. Фиксация слогового, звукового и артикуляционного состава слов. Формирование слогового

восприятия и воспроизведения речи.

Наиболее приемлемым речевым материалом, который можно было использовать на данном этапе работы с детьми, находящимися на наиболее низких уровнях речевого развития, были различного рода звукоподражания, включаемые в несложные сюжетные игры.

Тексты этих игр широко представлены в литературе, их обычно проводят с детьми в целях развития подражательной речи, моторики речевого аппарата и дифференциации звукоподражаний на слух, однако в предлагаемой нами системе занятий эти упражнения преследуют более широкие и несколько иные цели. В процессе проведения этих игр отрабатывается:

- слоговое восприятие и воспроизведение речи (звукоподражаний);
- выделение гласных звуков из звукоподражательных комплексов с опорой на зрительное восприятие их орального образа;
- узнавание и непроизвольное воспроизведение гласных звуков на основе восприятия их орального образа;
- восприятие и воспроизведение ритмов;
- элементарный словарь;
- элементарные произносительные навыки.

В соответствии с поставленными задачами была разработана и методика проведения игр.

Весь текст игры проговаривается педагогом, дети же только выполняют соответствующие действия и непроизвольно подключаются к воспроизведению звукоподражаний.

При проведении игр педагог постоянно фиксирует внимание детей на положении органов артикуляции, особенно при произнесении гласных звуков.

Каждое звукоподражание произносится педагогом на одном выдохе, после каждого звукоподражания следует небольшая пауза. Гласные звуки интонируются голосом и произносятся более длительно, чем в обычной речи.

Произношение каждого звукоподражательного комплекса сопровождается соответствующим количеством ударов (например, произношение звукоподражания *га-га-га* сопровождалось тремя продолжительными ударами руки).

Таким образом, выделение и фиксация слогов в указанных упражнениях достигается с помощью трёх средств: паузы после каждого слога звукоподражания, отстукивания слогов и зрительного восприятия артикуляции гласных звуков.

После двух месяцев работы вводится произношение слогов в составе специально подобранных предложений (при работе с дошкольниками; при работе с учащимися речевой школы эти упражнения с первых дней занятий можно проводить на уроках произношения):

Бы-бы-бы — зеленые бо-бы Ту-ту-ту — улицу ме-ту Ду-ду-ду —
Пи-пи-пи — яблоки ку-пи домой и-ду Ды-ды-ды — вышли из во-ды
Па-па-па — мелкая кру-па Га-га-га — зеленые луга
Ба-ба-ба — вот стоит изба

<https://vk.com/logopedrnd>

Педагог произносит текст (дети включаются только в произвольное произношение слогов), слоги отхлопываются. Упражнения проводятся перед зеркалом. Цель этих упражнений — развитие слогового восприятия и воспроизведения речи, а также воспитание соотношения между зрительным, кинестетическим и слуховым образами звука. Немаловажное значение приобретает вопрос о фонетическом составе слогов и последовательности их предъявления. Последовательность включения гласных и согласных звуков в эти упражнения определяются несколькими факторами: легкостью распознавания орального образа звука; легкостью произношения звука и анализа образующихся в процессе его произношения кинестетических ощущений. В связи с этим в упражнения последовательно включаются гласные *a, y, и, o*, губные, переднеязычные, губно-зубные, заднеязычные, свистящие, звук *л*, шипящие и звук *р*. Слоговые упражнения с каждым из перечисленных согласных проводятся на протяжении нескольких занятий, после чего в материал слоговых упражнений включается другой согласный звук. Далее включается произношение слогов с резко контрастными в артикуляционном отношении согласными звуками (например, *ба* и *та*). Это дает возможность ощутить различие артикуляционных укладов и отработать переключение с одной артикуляции на другую.

Полезно на данном этапе и формирование наблюдений ребенка за положением органов артикуляции при произнесении указанных логопедом звуков в составе специально подобранных текстов. Например: отгадайте, кто как кричит:

Пить, пить, пить — воды попить
Мур, мур, мур — пугаю кур Му-му-
му — молоко кому.

Тра-та-та, тра-та-та, Шли
учиться два ко-та. Увидали
мыш-ку — Побросали
книж-ки.

Дож-дик, дож-дик, не дожди! Дож-
дик, дож-дик, подожди!

Бе-лые ба-раны Би-
ли в ба-рабаны.

С ба-рабаном ходит ежик
Бум-бум-бум! Целый
день играет ежик
Бум-бум-бум!

Игра «Чей домик?» Логопед: «Дети, мы сейчас поиграем в игру "Чей домик?" Прежде чем играть, давайте вспомним, кто как кричит. Посмотрите на меня и послушайте, как кричат гуси. Гуси широко открывают рот». Логопед показывает правильную артикуляцию звука **а** и говорит, широко открывая рот: «Гаа... (пауза), гаа...» Гласный **а** протягивается. Посмотрите на меня и послушайте, как мычит корова: «Муу.. (пауза), муу...» (губы немного вытянуты вперед). Посмотрите на меня, как я улыбаюсь, и послушайте, как кричит козочка: «Бее... (пауза), бее...» Посмотрите и послушайте, как курочка зовет своих деток-цыпляток: «Ко-коо...» (логопед при произношении **о** держит губы овалом). А теперь начнем играть. Я буду хозяйкой (вначале логопед берет роль хозяйки на себя, а затем вместе с ребенком).

— Коровушкой будут Коля и Таня. Вот и домик коровушки. (Коровушка идет в свой домик.)

— Козочкой будет (называет имя ребенка). Вот твой домик. (Козочка идет домой.)

— Гусем будет (называет имя ребенка). Иди в этот домик.

— Курочкой будет (называет имя ребенка). Курочка живет в это домике. (Курочка идет в свой домик.)

— Теперь я буду отгадывать по голосу, кто где живет».

Логопед подходит к домику коровушки* стучит и медленно, плавно говорит:

— Тук-тук-тук! (Пауза), Кто в этом домике живет?

— Коровушка встает и мычит: «Муу... (пауза) муу...»¹.

Логопед: Отгадала, здесь живет коровушка.

Стучится (ритмично на каждое слово) в домик гуся и говорит четко, плавно, медленно, неторопливо:

— Тук-тук-тук! (Пауза). Кто в этом домике живет?

Гусь отвечает: «Гаа... (пауза), гаа...»

Если ребенок неясно произносит «Гаа...» или не делает паузы, логопед говорит:

— Не могу понять, кто в этом домике живет.

Ребенок повторяет звукоподражание: «Гаа... (пауза), гаа...»

Логопед: Отгадала, здесь живет гусь. Как он хорошо кричит!

Затем подходит к домику курочки. Стучит три раза и говорит:

— Кто в этом домике живет?

Курочка отвечает: «Ко-коо... (пауза), ко-коо...» с повышением и понижением голоса.

Логопед: Здесь живет курочка.

¹ Если ребенок не включается с первого раза в произнесение звукоподражания, он может показать картинку с изображением животного. Логопед сам имитирует звук, издаваемый животным.

Затем логопед подходит к домику козочки, стучит, спрашивает и по голосу отгадывает, кто в этом домике живет.

Логопед: Я отгадала, где живут коровушка, козочка, гусь, курочка. Теперь гусь, курочка, козочка и коровушка пойдут на лужок травку пощипать, зернышки поклевать да червячков поискать. Коровушка, хочешь погулять?

Коровушка: Муу... (пауза), муу...

Логопед: Иди, коровушка. Козочка, хочешь погулять?

Козочка: Бее... (пауза), бее... и т.д.

Логопед: Слышу, как мычит коровушка. А где же гусь? (Гусь отвечает.) А где же козочка, не вижу ее? (Козочка отвечает.) Ах, вот где она спряталась, в кустики, ее и не видно. Коровушку, гуся, козочку вижу, а вот курочку не могу найти. Где она? Курочка отвечает: «Ко-коо... (пауза), ко-коо...»¹.

4. Развитие направленности внимания на фонологический состав слов на материале слов-паронимов, омонимов, коррелирующих словоформ

Для этого используются широко известные методы развития фонематического восприятия: узнавание предметов или их изображений по названию (например, покажи где стул, а где стол), заканчивание предложений, начатых педагогом, путем показа соответствующей картинки (например: «В норе живет (мышка). В берлоге спит (мишка)»). Сюда относится также выполнение поручений по словесной инструкции (например: «Посади Мишку на кровать, а мышку посади на стул»).

В дидактический материал, используемый на этих занятиях, следует включать слова, различающиеся только коррелирующими звуками {*стол-стул, мыла-мила, мышка-мишка* и т.д.), а также количеством слогов. В дальнейшем становится возможным выделение гласных звуков из звукоподражаний, выделение начального гласного звука из слова при опоре на зрительное восприятие его орального образа. Этот вид работы подготавливается предшествующими упражнениями. Учитывая характер дефекта у детей, полезно на данном этапе вводить новую опору — связывать гласный звук с соответствующей буквой (в подготовительной группе детского сада, а также в подготовительном классе речевой школы).

В процессе проведения этих упражнений важно отработать не только различение слов по их звуковому составу, но и навык сопоставления слов по звучанию и значению.

¹ Содержание этих и других игр взяты из работы А.Ф. Фельдберг «Наши дети говорят правильно».

С этой же целью проводятся упражнения со словами-омонимами. Например, говорящие дети инсценируют специально подобранные стихотворения «Разговор лисичек»:

Кто вы? — Мы лисички тоже.
— Мы лисички, дружные сестрички. — Как, с одной-то лапой?
— Ну, а вы-то кто же? — Нет, еще со шляпой.

Затем детям предлагаются две картинки с изображением лисичек-грибов и личисек-животных. Ребенок после объяснения педагога и прослушивания текста стихотворения должен ответить на вопрос (показать соответствующую картинку): кто «лисички — дружные сестрички», а кто «лисички с одной лапой и шляпой».

Наряду с указанными видами работы можно использовать и такие задания, как привлечение внимания детей к изменению значения слов в связи с их различным грамматическим оформлением или введением в них различных словообразовательных элементов. Как уже отмечалось, цель этой работы — развитие направленности внимания на звуковое оформление речи, что в дальнейшем поможет ребенку вычленять из слова различные морфологические элементы. Поэтому в процессе проведения этих упражнений необходимо развивать у детей не столько понимание значения грамматических форм (именно с этой целью предлагается использовать данные упражнения в целом ряде методических работ), сколько воспитывать навык одновременного смыслового и звукового сопоставления слов и предложения. Необходимо учить детей не только различать пары грамматически противопоставленных слов (например, *слон-слоны*), но и определять значение данной словоформы или словосочетания среди других конфликтных словоформ и словосочетаний, а также в составе предложения. Так, ребенок должен научиться распознавать слова, предъявленные в следующем порядке: *нож, слоны, мишка, ножи, слон, мишки, зайцы, мишки, заяц*. Некоторые предметы предъявляются только в единственном или только во множественном числе. Детям задают провоцирующие вопросы. Например: демонстрируя приведенный ряд картинок, педагог просит ребенка показать, где слон, где заяц, где ножи, где зайцы, где мишка (картинка с изображением этого предмета в единственном числе отсутствовала). При такой форме предъявления заданий у ребенка более эффективно формируется направленность внимания на формальные элементы слов.

Большое значение имеет и вопрос о правильном отборе грамматического материала для этих упражнений. Как уже отмечалось, указанные упражнения проводятся в основном в целях развития направленности внимания на звуковое оформление речи, поэтому в первую очередь отбирают те грамматические формы, значение которых осознается детьми. Целесообразно также использовать такие формы,

которые выражают очевидные, наглядно воспринимаемые и легко обобщаемые значения.

Следует учитывать последовательность усвоения в импрессивной и экспрессивной речи грамматических форм ребенком при нормальном онтогенезе и при рассматриваемой форме патологического формирования речи. Относительно легко дети распознают существительные в единственном и множественном числе, основные и производные формы существительных со значением невзрослости (еж-ежонок, медведь-медвежонок), уменьшительности, вместилища (сахар-сахарница); из глагольных категорий легко дифференцируются видовые и числовые формы, более трудным для детей является синтаксический способ распознавания числа и рода существительных (задание типа: «Покажи, кто поет, а где поют; где Валя взял корзину — Валя взяла корзину»). Эти данные и определяют возможность использования конкретного лексико-грамматического материала.

Преыдущая же работа (воспитание зрительного образа гласных и некоторых согласных звуков в процессе проведения игр со звукоподражанием) подготавливает детей к различению и к практическому выделению указанных элементов речи.

Можно использовать следующие виды упражнений.

Показ по инструкции педагога специально подобранных картинок (подбираются слова-паронимы, коррелирующие словоформы).

Отбор предметов соответственно названным педагогом словам с ориентацией на их грамматическую форму в процессе дидактических игр и инсценировок. Например, проводится игра «День рождения у Мишки», но с другим речевым оформлением. Логопед говорит: «К Мишке пришли гости — лиса с лисенком, заяц и зайчонок, еж с ежонком и т.д.» Дети рассаживают гостей за стол. Логопед продолжает рассказ: «Мишка стал готовить стол для гостей: лисе он поставил тарелку и чашку, а лисенку — тарелочку и чашечку». Дети выполняют действие. Далее логопед берет идентичные предметы (тарелку-тарелочку, чашку-чашечку, ложку-ложечку и т.д.) и предлагает детям поставить их перед другими животными и перед их детенышами. Все действия детей логопед оречевляет, обязательно называя указанные словоформы.

Заканчивание начатых педагогом предложения путем показа соответствующей картинки: «В небе летит..., в небе летят...»

Игра в специально изготовленное лото, на картинках которого изображены предметы в единственном и множественном числе. Например, на больших картах, которые раздаются детям, могут быть изображены: на одной — заяц, чашка, ежи, утки, шапка; на другой — зайцы, чашки, еж, утка, шапки.

На маленьких карточках изображен каждый из этих предметов в единственном или во множественном числе. Большие карты раздают

детям, маленькие изображением вниз лежат на столе. Логопед открывает маленькую карточку, называет нарисованный предмет, например, «Это заяц (или это зайцы)» и спрашивает, у кого из детей есть заяц (или зайцы) и т.д. Ребенок, у которого на большой карте есть названные предметы или предмет, поднимает руку и берет карточку себе.

Игра «Будь внимателен». В комнате расставляют единичные и парные предметы: например, 1 стакан, 2 стакана, 1 огурец, 2 огурца и т.п. Логопед, обращаясь по очереди к детям, просит их найти и принести *огурец, огурцы, стакан, стаканы* и т.д.

В каждое занятие первого этапа включают упражнения из всех названных разделов. В результате работы дети начинают непроизвольно репродуцировать отдельные слоги, звукоподражания, морфемы, слова, на материале которых проводилось рассмотренное содержание занятий. Называемые детьми на данном этапе слова, конечно, носят еще лепетный характер, однако любая речевая активность должна подхватываться и поощряться. Работа по коррекции звукового состава слов по общепринятой схеме здесь является недопустимой.

^ Второй этап

На втором этапе продолжается работа по развитию словаря и формированию грамматического строя речи.

Некоторые исследователи предлагают сразу же, по мере появления слов, учить ребенка объединять их в простейшие цепочки — словосочетания и элементарные предложения.

Однако объединение слов в цепочки и воспроизведение соответствующего им сложного двигательного ряда на этом этапе является непосильной задачей для детей с синтагматической и кинетической формами алалии.

Операциям объединения языковых элементов, воспроизведению их последовательностей в звучащей речи лучше учить детей на более легком языковом и речевом материале, чем предложение. Такими единицами являются морфемы — минимальные значимые единицы языка, из которых строятся более крупные блоки-слова, в частности словоформы (грамматически оформленные слова).

При других формах алалии (парадигматической) правильное использование (выбор) окончаний, суффиксов, приставок при достаточном понимании их значения представляет основное ядро грамматических расстройств. Поэтому на втором этапе формируется, прежде всего, навык практического выделения морфем, на этой основе накапливаются наблюдения детей над способами их организации в языке (усваиваются грамматические стереотипы словоизменения и словообразования). Вычленение морфем способствует также уточнению представлений о фо-

<https://vk.com/logopedrnd>

нологическом составе слов: известно, что дифференциация звукового

состава слова в процессе нормального онтогенеза начинает развиваться именно в конечных морфемах-окончаниях, флексиях. Таким образом, вычленение синтаксических и словообразующих морфем способствует не только формированию грамматической системы словоизменения и словообразования, но и представлений о фонологическом и морфологическом составе слов, а стало быть, и росту словаря. Известно также, что актуализация слов в определенной грамматической форме предполагает актуализацию всего его фонетического и слогового состава полностью в строго фиксированном порядке, а следовательно, способствует закреплению представлений о слоговых структурах слов.

Таким образом, морфемы представляют те оптимальные единицы, вычленение которых может дать толчок для развития речи при всех рассмотренных ранее вариантах первичного речевого недоразвития. Кроме того, выделенные морфемы, особенно состоящие из одного звука, целесообразно соотносить с их графическим изображением — буквами. Это способствует лучшему запоминанию букв, так как в этих случаях за буквой закреплялось определенное значение. Только после отработки указанными методами элементарного словаря и усвоения системы окончаний мы считаем возможным перейти к формированию предложения. Далее приводится конкретное содержание рассматриваемого этапа работы.

1. Выделение синтаксических морфем и формирование грамматической системы словоизменения

Для формирования названных операций следует использовать такие морфемы, которые необходимы, с одной стороны, для грамматического оформления элементарного предложения, с другой — выражают наиболее легко воспринимаемые значения:

- а) формы единственного и множественного числа существительных и глаголов;
- б) падежные формы в их основных значениях;
- в) родовые окончания глаголов, прилагательных;
- г) словообразующие аффиксы.

Заметим, что и на предыдущем этапе уже использовались указанные морфемы, однако, если на первом этапе целью упражнений было привлечение внимания ребенка к звуковому оформлению слов, т.е. к формальной стороне языка в целом, то и сопоставление слов в разных грамматических формах являлось лишь одним из средств для достижения этой цели. Поэтому на этом этапе в упражнения включались одновременно разные морфемы.

На втором этапе важно подвести ребенка к усвоению системы окончаний, системы организации синтаксических морфем в языке. С этой целью необходимо отработать связь между значением указанных морфем

(как отмечалось, это значение при восприятии словоформ осознается)

ребенком), выражающим это значение звукокомплексом и реализующими его движениями. Поэтому каждая морфема обрабатывается серией последовательных упражнений:

- формируется направленность внимания на звуковое оформление морфемы путем ее многократного воспроизведения педагогом в различных ситуациях речевого общения с фиксацией внимания ребенка на ее оральном образе. Причем, ребенок обращает внимание на звуковой образ морфемы, если косвенные морфемы сопоставляются с нулевыми (например, *это зайка. Дай морковку зайке*);
- в дальнейшем детям читают специально подобранные тексты, насыщенные прорабатываемой морфемой, и формируют на блуждания ребенка за использованием морфемы в речи;
- после этих упражнений проводится сопоставление словоформ с данной морфемой и выделение последней, например: Слушай, мы видели *зайку, утку, белку, лису*. Скажи, что слышится в конце всех этих слов? Выделенная морфема соотносится с буквой.

Далее очень постепенно формируется навык самостоятельного использования морфемы путем ее добавления в слово, произносимое педагогом. Например, логопед говорит: *Мальчик поймал зай-(ку)*. Затем ребенок самостоятельно конструирует словоформу, отвечая на вопрос педагога или дополняя произнесенное им предложение; например, логопед, демонстрируя картинку, произносит: *Лиса ест... (рыбу)*.

Такова общая схема работы над каждой морфемой.

Рассмотрим теперь конкретные упражнения по формированию каждой морфемы.

Задания, направленные на формирование практического навыка вычленения числовых окончаний существительных и глаголов и их вычленение. Дети по инструкции педагога показывают предметы в единственном и множественном числе (покажи, где белка, где белки), находят и приносят один или несколько предметов (яблоко-яблоки). Проводится игра в лото, где один и тот же предмет изображен в единственном и множественном числе. Предъявляются задания на классификацию предметов по их количеству: детям раздают набор картинок с изображением одних и тех же предметов в единственном и множественном числе. Педагог берет 2—4 картинки и раскладывает их в разные стороны, соответственно количеству (один — много) изображенных на них предметов. Далее дети самостоятельно раскладывают оставшиеся картинки, педагог же называет изображенные на них предметы в единственном и множественном числе.

Организуются наблюдения ребенка за использованием форм единственного и множественного числа существительных в речи в процессе чтения педагогом специально подобранных текстов с интонационным выделением указанных окончаний.

состава слова в процессе нормального онтогенеза начинает развиваться именно в конечных морфемах-окончаниях, флексиях. Таким образом, вычленение синтаксических и словообразующих морфем способствует не только формированию грамматической системы словоизменения и словообразования, но и представлений о фонологическом и морфологическом составе слов, а стало быть, и росту словаря. Известно также, что актуализация слов в определенной грамматической форме предполагает актуализацию всего его фонетического и слогового состава полностью в строго фиксированном порядке, а следовательно, способствует закреплению представлений о слоговых структурах слов.

Таким образом, морфемы представляют те оптимальные единицы, вычленение которых может дать толчок для развития речи при всех рассмотренных ранее вариантах первичного речевого недоразвития. Кроме того, выделенные морфемы, особенно состоящие из одного звука, целесообразно соотносить с их графическим изображением — буквами. Это способствует лучшему запоминанию букв, так как в этих случаях за буквой закреплялось определенное значение. Только после отработки указанными методами элементарного словаря и усвоения системы окончаний мы считаем возможным перейти к формированию предложения. Далее проводится конкретное содержание рассматриваемого этапа работы.

1. Выделение синтаксических морфем и формирование грамматической системы словоизменения

Для формирования названных операций следует использовать такие морфемы, которые необходимы, с одной стороны, для грамматического оформления элементарного предложения, с другой — выражают наиболее легко воспринимаемые значения:

- а) формы единственного и множественного числа существительных и глаголов;
- б) падежные формы в их основных значениях;
- в) родовые окончания глаголов, прилагательных;
- г) словообразующие аффиксы.

Заметим, что и на предыдущем этапе уже использовались указанные морфемы, однако, если на первом этапе целью упражнений было привлечение внимания ребенка к звуковому оформлению слов, т.е. к формальной стороне языка в целом, то и сопоставление слов в разных грамматических формах являлось лишь одним из средств для достижения этой цели. Поэтому на этом этапе в упражнения включались одновременно разные морфемы.

На втором этапе важно подвести ребенка к усвоению системы окончаний, системы организации синтаксических морфем в языке. С этой целью необходимо отработать связь между значением указанных морфем (как отмечалось, это значение при восприятии словоформ осознается

ребенком), выражающим это значение звукокомплексом и реализующими его движениями. Поэтому каждая морфема отрабатывается серией последовательных упражнений:

- формируется направленность внимания на звуковое оформление морфемы путем ее многократного воспроизведения педагогом в различных ситуациях речевого общения с фиксацией внимания ребенка на ее оральном образе. Причем, ребенок обращает внимание на звуковой образ морфемы, если косвенные морфемы сопоставляются с нулевыми (например, *это зайка. Дай морковку зайке*);
- в дальнейшем детям читают специально подобранные тексты, насыщенные прорабатываемой морфемой, и формируют на блудения ребенка за использованием морфемы в речи;
- после этих упражнений проводится сопоставление словоформ с данной морфемой и выделение последней, например: Слушай, мы видели *зайку, утку, белку, лису*. Скажи, что слышится в конце всех этих слов? Выделенная морфема соотносится с буквой.

Далее очень постепенно формируется навык самостоятельного использования морфемы путем ее добавления в слово, произносимое педагогом. Например, логопед говорит: *Мальчик поймал зай-(ку)*. Затем ребенок самостоятельно конструирует словоформу, отвечая на вопрос педагога или дополняя произнесенное им предложение; например, логопед, демонстрируя картинку, произносит: *Лиса ест... (рыбу)*.

Такова общая схема работы над каждой морфемой.

Рассмотрим теперь конкретные упражнения по формированию каждой морфемы.

Задания, направленные на формирование практического навыка вычленения числовых окончаний существительных и глаголов и их вычленение. Дети по инструкции педагога показывают предметы в единственном и множественном числе (покажи, где белка, где белки), находят и приносят один или несколько предметов (яблоко-яблоки). Проводится игра в лото, где один и тот же предмет изображен в единственном и множественном числе. Предъявляются задания на классификацию предметов по их количеству: детям раздают набор картинок с изображением одних и тех же предметов в единственном и множественном числе. Педагог берет 2—4 картинки и раскладывает их в разные стороны, соответственно количеству (один — много) изображенных на них предметов. Далее дети самостоятельно раскладывают оставшиеся картинки, педагог же называет изображенные на них предметы в единственном и множественном числе.

Организируются наблюдения ребенка за использованием форм единственного и множественного числа существительных в речи в процессе чтения педагогом специально подобранных текстов с интонационным выделением указанных окончаний.

<https://vk.com/logopedrnd>

Приводим в качестве иллюстрации некоторые из этих текстов:

Слоны умны, слоны смиренны, Спит спокойно старый слон, Стоя
Слоны спокойны и сильны. спать умеет он.

Спят ли волки? Спят синички? Спят,
Спят, спят. Спят ли спят. А лисички? Спят,
пчелки? Спят, спят. спят. А все дети? Спят,
спят.

Белые гуси к ручейку идут.
Белые гуси гусятки ведут.
Белые гуси вышли на луга,
Крикнули гуси ГА-ГА-ГА.

Предлагается детям показать по инструкции педагога картинки, на которых изображены действия предметов и действие предмета (девочки поют — девочка поет, мальчики играют — мальчик играет и т.п.); закончить предложения или четверостишия, начатые педагогом, добавляя в них существительные в единственном и множественном числе (показать соответствующую картинку). Например: *В нашем доме ребятами каждый день читают (книжки). Вове с Таней для раскраски к дню рождения купят (краски). Идут морозные деньки, нужны нам лыжи и (коньки). Вот лягушка на дорожке, у нее озябли ножки, значит, ей нужны (сапожки).*

Детям загадывают загадки (текст их предварительно объясняется). Тексты загадок обязательно иллюстрируются. Отгадывая загадку, дети показывают соответствующие картинку (существительные в единственном или множественном числе):

Над цветком порхает, пляшет
Веерком узорным машет.
(Бабочка)

На большой цветной ковер
Села эскадрилья.
То закроешь, то раскроешь
Расписные крылья.
(Бабочки)

В воде жива, на суше мертва. У родителей и деток
Вся одежда из монеток. (Рыба)

Чтоб не мерзнуть, А ну-ка ребята, кто угадает: На десятерых
Пять ребят братьев двух Шуб хватает.
В печке вязаной сидят. (Варежки)
(Варежка)

Зимой и летом одним цветом.
(Елка)

С неба звездой, на
ладошку — водой.
(Снежинка)

Изрисована лошадка, будто
школьная тетрадка. (Зебра)

Было зеленое платье атласное.
Нет, не понравилось, выбрала
красное. Но надоело также и это.
Платье надела синего цвета.
(Слива)

Ну и платье! Сплошь иголки.
Его носят вечно... (Елки)

С неба падают зимой и
кружатся над землей
мягкие пушинки, белые...
(Снежинки)

Что за коняшки — на всех
тельняшки?
(Зебры)

На сучках висят шары,
посинели от жары. (Сливы)

При проведении всех упражнений с неговорящими детьми педагог дает образцы названия слов в единственном и множественном числе, дети только показывают соответствующие картинки, логопед же вербализирует все ответы детей, интонируя числовые окончания. По мере накопления знаний дети начинают произвольно, в процессе проведения указанных упражнений, договаривать вместе с педагогом окончания множественного числа. После этого их подводят к практическому выделению прорабатываемых морфем. Для этого педагог подбирает несколько существительных или глаголов с однотипными окончаниями и произносит их, выделяя голосом, например:

слоны	белки	читает	читают
зайцы	вилки	играет	играют
грибы	ложки	пишет	пишут
осы	чашки	копает	копают

Дети должны ответить, что слышится в конце названных слов. Окончания, состоящие из одного звука, изображают графически.

Приобретенные таким образом «знания» закрепляются далее путем самостоятельного образования ребенком форм единственного и множественного числа существительных и глаголов на доступном для воспроизведения лексическом материале. С этой целью используются перечисленные ранее упражнения, однако в процессе их проведения дети уже дают словесные ответы.

2. Формирование навыка практического вычленения падежных окончаний

Как известно, один и тот же падеж имеет несколько значений, поэтому необходимо последовательно вводить в работу словосочетания

<https://vk.com/logopedrnd>

с основными значениями падежей. Последовательность их прохождения определяется в данных случаях легкостью усвоения детьми падежных форм в процессе нормального онтогенеза.

Винительный прямого объекта обрабатывается в процессе ответов на вопросы: Кого? (Что?) — Ты *видишь, рисуешь, ешь* и т.д. Помимо ответов на вопросы по картинкам для формирования данного значения винительного падежа можно использовать игры: «Чудесный мешочек» (Кого, что ты достал(а)?, «Магазин» (Кого? что ты купил(а)?, «В зоопарке» (Кого ты видел(а)?), «В гостях у Мишки» (Что Мишка дал есть белке, зайцу, лисе и т.д.?); выполнение поручений (это Мишка, возьми Мишку, надень на него шапку. Это зайка, возьми зайку, надень на него пальто. Это лиса, возьми лису и положи ее спать); ответы на вопросы в процессе рисования, изготовление поделок (Кого, что ты нарисовал, сделал).

Педагог читает различные стихотворные тексты, небольшие рассказы, содержащие данную словоформу. Например:

Летом в клетке зоопарка
Медвежонку очень жарко.
Хорошо в жару такую Снять
одежду меховую. Ищет он
застежку, Чтобы снять одежку.
Хитрый ежик-чудачок Сшил
колючий пиджачок. Весь в
иголках, без застежек, На иглу
нацепит ежик Грушу, сливу —
всякий плод, Что поддеревом
растет, И с подарочком богатым
Поспешит к своим ежатам.

К текстам задаются соответствующие вопросы¹ (Что на своих иголках перетаскивает еж в норку?), отвечая на которые дети показывают картинку, а педагог называет слово в соответствующем падеже. При повторном чтении текста дети добавляют в него пропущенные словоформы (в данном случае слова *грушу, сливу*), показывая соответствующую картинку, логопед ее называет.

Винительный пространственных отношений формируется в процессе ответов на вопрос Куда? по специально подобранным картинкам.

¹ В процессе проведения указанных дидактических игр и ответов на вопросы на начальных периодах работы (дети выполняют действия с предметами или показывают соответствующую картинку) педагог называет ее, интонируя падежное окончание. Указанный принцип сохраняется при работе с другими падежными формами.

(Куда мальчик посадил Мишку? Куда идут дети? и т.п.), выполнения инструкций (Это ложка. Положи ложку в чашку, в стакан. Куда ты положил ложку? Это карандаш. Положи карандаш в книгу, на парту. Куда ты положил карандаш?). Подбираются и прорабатываются указанным способом связные тексты.

Родительный падеж для обозначения лица, которому что-либо принадлежит, обрабатывается в процессе ответов на вопрос У кого? (У кого пушистый хвост? У кого котята? У кого утята? и т.п.); родительный падеж в значении материала, из которого сделан предмет: Из чего? (Из чего варят варенье? Из чего сделана снежная баба?); для обозначения пространственных отношений — Откуда? (Откуда съезжают дети на санках? Откуда идет дым?)

Для формирования названных значений родительного падежа используют ответы на вопросы по специально подобранным картинкам, а также другие виды занятий. Назовем некоторые из них и приведем соответствующий речевой материал: дидактические игры «Найдите своих мам» (сопровождается словами «Ежата у ежа, слонята у слона, зайчата у зайца, котята у кошки» и т.д.); «Чего не стало на столе» (сопровождается словами «На столе не стало слона, утки» и т.д.); «В гостях» (лиса пила из чашки, заяц из кружки, медведь из стакана и т.д.); ребята готовят угощение для зверей — лепят различные предметы (морковку — для зайки, ягоды — для Мишки, орехи — для белки, рыбку — для лисы и т.д.); лото «Из чего сделано» (из железа, из стекла, из глины); «Приготовление обеда» (варить суп из капусты, свеклы, картошки, компот из сливы, вишни и т.д.). Отгадывание загадок (У кого пушистый хвост? У кого колючие иголки? У кого длинный хобот? и т.п.). Выполнение инструкций типа «Покажи клюв у птички, покажи нос у кошки, собаки; сосчитай, сколько лап у курицы, собаки и т.д.». Прослушивание различных текстов и ответы на вопросы (показ соответствующих картинок).

Мы делили апельсин
Много нас, а он один. Эта
долька для ежа, Эта
долька для слона, Эта
долька для утенка, Эта
долька для котенка, Эта
долька для кота, А для
волка кожура. Он сердит
на нас. Беда! Разбегайся,
кто куда.

Дательный падеж косвенного объекта формируется в процессе ответов на вопросы: Кому? Чему? («Кому нужно молоко, орехи, морковь,

<https://vk.com/logopedrnd>

трава; кому я бросаю мяч? и т.д.); пространственных отношений: К чему? К кому? (К чему я подошел?).

Для формирования указанных значений дательного падежа и овладения его морфологическими обозначениями используются ответы на вопросы по специально подобранным картинкам, а также и другие формы работы: дидактические игры; игра в мяч (Коля, Ира), бросаю (бросила) мяч Вале, Наде; «Кто что одевает?» (мальчику нужны брюки, рубашка, кепка; девочке — платье, юбка, туфли и т.д.); «Как люди передвигаются» (по воздуху, по воде, по земле); игра с куклой, ее одевание (Ира надела кукле платице; Валя надела кукле туфли и т.д.); лото «Кому что нужно» (орехи — белке, яблоки — ежу, морковка — зайцу, малина — медведю и т.д.). Чтение педагогом специальных текстов, их инсценировка, ответы на вопросы, добавление пропущенных слов.

Предложный падеж пространственных отношений формируется в процессе ответов на вопросы: «Где? На чем? В чем?»; мысли и чувства: «О ком? О чем?». Помимо ответов на указанные вопросы по картинкам используют следующие материалы: дидактические игры в лото («Где кто живет» — в доме, в берлоге, в норе, в дупле и т.д., «Где что растет» — на огороде, на лугу, в лесу и т.д.); «На чем (как) люди передвигаются» — на машине, трамвае, автобусе, самолете и т.д.

Отгадывание различных загадок (о ком эта загадка, о ком я говорю).

Творительный падеж имеет наибольшее количество значений, и его усвоение для детей является наиболее трудным. Творительный падеж в значении орудия действия отрабатывается в процессе усвоения вопросов: Кем? Чем?; для обозначения временных отношений: Когда?; творительный совместности действия: С кем? С чем?; пространственных отношений: Под чем? Над чем? Помимо этого предлагаем детям к названиям действий подобрать название орудий, с помощью которых эти действия выполняются, добавить в текст пропущенные слова (картинки). Педагог же называет их в соответствующей грамматической форме.

Работа с каждой падежной формой проводится по указанному ранее общему плану. В перечисленных упражнениях дети учатся соотносить вопрос каждого косвенного падежа с соответствующей словоформой (в ответ на вопрос показывают картинку, педагог называет словоформу). Затем внимание ребенка фиксируется на звуковом оформлении падежного окончания, поэтому все предлагаемые тексты произносятся педагогом с интонированием окончаний. По мере накопления наблюдений за использованием того или иного падежа и его звуковым оформлением, педагог, произнося текст, называет только корневую часть словоформ, дети вместе с ним добавляют соответствующие окончания (например: *Мы видели в лесу бел...(ку)*, после чего слова с прораба-

тываемым окончанием сопоставляются и окончание выделяется.

Выделенное окончание связывается с его графическим изображением. На данном этапе возможно повторение всех упражнений, проводимых ранее на уровне импрессивной речи, с включением активной речи ребенка.

На всех этапах работы сначала прорабатывались одни однотипные окончания (например, мужского рода — *слона, волка, льва, тигра*, а затем женского рода — *лису, белку, утку* и т.[^]).

При прохождении каждой падежной формы существительное предъявлялось, как уже отмечалось, сначала в форме именительного падежа, а затем косвенного. Например: Это заяц. У зайца длинные уши. Это нож, хлеб режут ножом. Такое сопоставление дает возможность более легко выделить окончание в словоформе. Каждая падежная форма отрабатывается в течение 1—3 месяцев, однако ее включают в целях повторения и закрепления и в последующие занятия. На протяжении всей работы детям следует читать специально подобранные тексты, где одно и то же слово употребляется в разных падежах.

В качестве иллюстрации приводим некоторые образцы таких текстов. «Это девочка. Ее зовут Лена. У Лены кукла. Кукла красивая. У куклы длинные черные волосы. Лена любит свою куклу. Она купает, вытирает и расчесывает куклу. Лена заботится о своей кукле».

«Однажды дети поймали в лесу ежа и принесли его домой. Днем *еж* забирался под кровать и лежал там весь день. Ребята каждый день готовили ежу обед или ужин, но никак не могли выманить ежа из-под кровати. Но как только темнело, еж сам выходил на охоту — ловить мышей. Весело ребятам с ежом».

«В лесу живет волк. У волка острые зубы. Страшно зайчику попасться в лапы волку. Все звери боятся волка. Много сказок написано о волке».

«Выпал снег. Земля покрылась снегом. Деревья стоят в снегу. На скамейках лежит толстый слой снега. Дети лепят из снега снежную бабу».

«Пришла зима. Волку голодно. В это время с волком лучше не встречаться. Зимой он может напасть даже на человека. Зашел однажды голодный волк в село, хотел утащить телят. Но собака почуяла волка и стала громко лаять. На шум прибежали люди и прогнала волка».

«Папа и мама ушли. Алеша и Наташа играли в шашки. Вдруг они услышали в углу шум. Это была маленькая мышка. Она нашла крошки. Мышку увидел кот. Он тихонько подкрался к мышке. Но мышка увидела кота и побежала. Кот погнался за мышкой и поймал ее. Наташа отняла у кота мышку, но она уже не дышала».

«Однажды пошел Саша в лес. Вышел на опушку леса. Видит — стоит высокая сосна, а на ней шишки. Вдруг одна шишка упала. Саша

посмотрел вверх и увидел белку. Саша решил поохотиться за белкой. Он кинул в белку шапкой. Но шапка повисла на суку, а белка поскакала выше и забралась на самую макушку сосны. Там белке было не страшно. Так и ушел Саша домой без белки и шапки».

«Был ледоход. По реке плыли льдины. Саша побежал смотреть на ледоход. На льдине он увидел собаку. Льдина подошла к берегу. Собака прыгнула на землю. Она дрожала от страха и холода. Саша подбежал к собаке, взял ее на руки и понес домой. Мальчик дал собаке поест и уложил ее спать. Саша очень подружился с собакой».

Сначала дети только слушают эти тексты, но по мере накопления обобщений дополняют неполные предложения, прочитанные педагогом, одним и тем же словом, но в разных падежах.

Подобным же образом отрабатывались глагольные формы (личные окончания в единственном и множественном числе).

3. Формирование навыка практического вычленения родовых окончаний

Как известно, раньше и быстрее всего дети овладевают разграничением родовых окончаний глаголов прошедшего времени мужского и женского родов, затем начинают оформляться окончания прилагательных, в дальнейшем формируется дифференциация падежных форм по типам склонения, и в последнюю очередь разграничиваются родовые окончания числительных. Поэтому детям можно предложить такие задания.

Определение рода существительного по форме глагола прошедшего времени, соотнесение существительного с соответствующим местоимением или прилагательным при прослушивании специально подобранных текстов, определение существительного по грамматической форме прилагательного. Эти упражнения проводят так же, как и с умственно отсталыми детьми.

Затем дети подводятся к практическому выделению родовых окончаний глаголов и прилагательных. С этой целью произносится ряд слов с однотипными окончаниями, например: *ел, пел, шел, ела, пела, шла*.

Дети определяют, какие звуки слышатся в конце названных слов, и выполняют упражнения на использование указанных форм (на данном этапе — родовых окончаний глаголов) в собственной речи.

Выделение словообразующих морфем и формирование грамматической системы словообразования. Грамматическая система словообразования у нормальных детей в своем развитии несколько отстает от формирования системы словоизменения. У детей с речевым недоразвитием этот разрыв еще более увеличивается, поэтому в программу коррекционного обучения вводится отработка наиболее простых словообразовательных моделей.

Формируется образование существительных с помощью суффиксов, имеющих значение уменьшительности, ласкательности, невзростости; глаголов совершенного и несовершенного вида, а также глаголов с наиболее распространенными приставками. Работа включает в себя уточнение значения указанных словообразующих элементов. Для этого используется прием противопоставления основного и производного слова (например: Покажи, где *стул-ст'ульчик*, *замок-замочек*, *тигр-тигренок*), а также слов с коррелирующими приставками: Где люди выходят из трамвая — входят в трамвай; птичка вылетает из клетки — влетает в клетку и т.п.).

Далее проводится работа по накоплению наблюдений ребенка над звуковым оформлением усвоенных по значению суффиксов и приставок в речи и их практическому выделению. В процессе этой работы педагог называет слово одного и того же морфемного ряда, например: *пальчик*, *стульчик*, *зайчик*, *трамвайчик*, *огурчик*, *ключик*, *карманчик*; *львенок*, *зайчонок*, *медвежонок*, *лисенок*, *слоненок*, *волчонок*, *ежонок*, интонируя суффиксы. Указанные ряды слов многократно произносятся педагогом в различных текстах и предложениях, игровых ситуациях («Детеныши диких и домашних животных», «Найдите своих мам», отгадывание загадок о детенышах животных, чтение специальных текстов).

У тигра ребенок —
Маленький тигренок. У
слона ребенок —
Маленький слоненок.
У ежа ребенок —
Маленький ежонок. У
лисы ребенок —
Маленький...?

Эй, не стойте очень близко: Я
тигренок, а не киска!

Зайка азбуку учил, Зайка буквы
позабыл. Тут заплакал наш
зайчонок, Подошел к нему
котенок: — Не плачь, косой,
Буквы выучим с тобой.

В результате этих занятий ребенок начинает произносить по подражанию слова с прорабатываемыми морфемами и выделять их (задание типа: Что слышится в конце слов «бычок», флажок, петушок?»), а затем и самостоятельно образовывать по аналогии производные слова.

4. Конструирование простого предложения

146

По мере накопления словаря, наблюдений ребенка над связью слов в предложении и овладении им грамматическими морфемами и правилами их использования становится возможным и объединение слов в словосочетания и предложения.

Для формирования словосочетаний и предложений мы рекомендуем использовать следующие постепенно усложняющиеся виды работы.

Показывая детям простую сюжетную картинку, педагог составляет по ней предложения типа *Лиса сидит*. Затем составляются подобные конструкции с другими подлежащими; педагог называет подлежащее и задает вопрос к сказуемому, например: Кошка, что делает? Дети дополняют предложением тем же глаголом, который использовался и был дан в качестве образца в предыдущем предложении (*лиса сидит*). Следующее предложение *Собака сидит* дети составляли самостоятельно, опираясь на картинку и вопросы педагога (Кто нарисован на картинке? Что делает?). Для формирования подобных конструкций применяется глагольное лото, которое использовалось на первом этапе работы.

По такому же плану по мере овладения детьми падежными окончаниями существительных отрабатываются предложения, состоящие из трех, четырех слов (субъект + предикат + прямой объект действия; субъект + предикат + обстоятельственные слова).

Объединение слов в предложение становится возможным только после предварительного усвоения ребенком необходимых компонентов предложения: его вербального состава, семантической структуры и форм связи слов, которые отрабатываются в процессе проведения указанных ранее упражнений. Поэтому для составления предложений из 2—4 слов целесообразно использовать в первую очередь тот же дидактический речевой и наглядный материал, который назывался в связи с формированием падежных форм существительных, числовых окончаний существительных и глаголов.

Для дальнейшего закрепления фразового стереотипа можно рекомендовать следующие упражнения:

1. Добавление слов в стихотворения, читаемые педагогом. При этом сначала подбираются такие тексты, в которых смысловая незавершенность выражена очень отчетливо и выбор слов является однозначным.

Например:

Руки мыть пошла Людмила,
Ей понадобилось...
У себя в саду Андрейка
Поливал цветы из...
На скамейке у ворот
Лена горько слезы...

Затем предлагаются такие предложения, которые можно закончить разными словами, при этом не только одним, но и двумя словами, например: Дети нашли в лесу... Осенью дети...

2. Замена в предложении одного или двух слов соответственно ситуации.

3. Распространение предложений по вопросам. Конструирование детьми проработанных моделей предложений с опорой на образец, данный педагогом, но с использованием другого лексического материала при опоре на картинку.

4. Самостоятельное составление предложений на основе зрительной опоры.

По ходу овладения детьми элементарным словарем и предложением с учащимися подготовительного класса и подготовительной группы детского сада проводится работа, направленная на формирование практических понятий о слове и предложении и практическое вычленение этих элементов языка из потока речи. Для этого используются следующие упражнения:

1. Определение количества слов в ряду существительных (например: еж, лиса; еж, лиса, белка), глаголов (ест, пьет; ест, пьет, идет); прилагательных. Ряд называет педагог, затем он произносится детьми, после чего дети определяют количество слов в нем.

2. Определение количества слов в предложениях, состоящих из существительного и глагола, при этом дети сами конструируют предложения. Так, педагог, демонстрируя картинки, задает вопросы: Кто нарисован на картинке? (*мальчик*). Что делает мальчик? (*пишет*).

Далее педагог говорит: «Послушайте, какое я составлю предложение: *Мальчик пишет*». (В дальнейшем дети самостоятельно составляют предложения.) Дети повторяют предложение, подсчитывают количество слов в нем. Под картинками выкладывают квадратики, соответствующие количеству слов. Постепенно количество слов в предложении увеличивается (вводится прямой и косвенный обороты, затем определения).

Таким образом, попутно с формированием практического анализа вербального состава фразы закрепляется и фразовый стереотип, дети подводятся к практическому пониманию понятия «предложение».

На этой основе возможно и выделение предложений из специально подобранных текстов. При этом вводятся опоры: произношение каждого слова в предложении может сопровождаться хлопками рук игрушечного персонажа. После произнесения каждого предложения выдерживается отчетливая пауза, внимание детей фиксируется на том, что игрушечный персонаж в этот момент отдыхает. Далее педагог еще раз читает текст и предлагает детям определить количество предложений, ориентируясь на количество пауз. Затем дети называют 1, 2, 3 пред-

ложения.

Рассмотрим более подробно. Педагог демонстрирует детям игрушечный персонаж и говорит: «Ребята, к нам в гости пришел Петрушка. Он хочет почитать нам рассказы. Когда он устанет, он будет отдыхать». На доске вывешивается серия картинок. Петрушка рассказывает коротенький рассказ. «Дети нашли ежа. Они принесли ежа домой. Дети дали ему молока. Еж пьет молоко». Каждое слово предложения сопровождается хлопками рук Петрушки, после каждого предложения делается пауза. Далее педагог просит детей еще раз послушать рассказ и сосчитать, сколько раз отдыхал Петрушка. Дети называют количество пауз. Логопед дает положительное подкрепление, вводя практическим образом термин и понятие «предложение»: Правильно, Петрушка отдыхал 3 раза, он произнес 3 предложения. Далее предлагается детям с опорой на картинку называть 1, 2 и 3-е предложение.

В процессе этих упражнений также закрепляется фразовый стереотип, и дети подготавливаются к овладению связной речью.

Подобная работа составляет содержание коррекционного обучения детей, занимающихся по программе старшей и подготовительной групп речевого детского сада.

В подготовительном классе речевой школы в соответствии с учебным планом и программой по языку материал данного этапа прорабатывается в I четверти частично на уроках произношения (развитие слогового восприятия и воспроизведения речи, направленности внимания на фонологический состав слов, формирование связей между зрительными, слуховыми и кинестетическими образами звуков) и уроках подготовки к обучению грамоте (практическое выделение слов из словесного ряда, предложения, выделение последних из текста).

Третий этап

На третьем этапе работы дети овладевают словарем обиходных слов, простым двусоставным предложением и его грамматическими оформлениями.

Однако характерной особенностью речевого развития детей с различными формами алалии является неустойчивость приобретенных «знаний» о языке и навыков его использования, нерегулярное или неправильное использование имеющихся слов, окончаний в различных ситуациях речевого общения. Поэтому цель третьего этапа — закрепить усвоенные на первых двух этапах «знания» и отработанный лексический и грамматический материал, усложняя формы деятельности ребенка с ним. Так, на первых двух этапах дети овладевали необходимым словарем, грамматическими закономерностями языка путем практического вычленения основных элементов языка — предложений, слов и входящих в них фонем, морфем и реализующих их

движений в процессе понимания речи и построения собственного высказывания.

На третьем этапе у детей формируется осознанное выделение указанных элементов языка и речи на том же самом грамматическом и лексическом материале, что и на первых двух этапах работы. Это способствует повторению усвоенных знаний и навыков, но на более высоком уровне. Кроме того, в процессе проведения третьего этапа работы дети фактически овладевают грамотой, так как выделенные слоги и звуки соотносятся с их графическим изображением. Это дает возможность на последующих этапах организовать повторение пройденного языкового материала с опорой на его графическое изображение, т.е. в процессе чтения.

Таким образом, на третьем этапе продолжается работа по развитию словаря и грамматического строя речи, однако она проводится специфическими методами: для увеличения словаря и возможности его использования в речи уточняются представления детей о фонемном, артикуляционном, слоговом составе слов путем формирования осознанного на данном этапе навыка их выделения. Используя для этого анализ слова в определенных грамматических формах, мы тем самым закрепляем отработанные морфологические обобщения. И наконец, осознанный анализ вербального состава предложения способствует закреплению фразового стереотипа.

Итак, предлагаемая система занятий представляет собой последовательный цикл упражнений с поэтапной отработкой и постепенным усложнением действий ребенка с одними и теми же языковыми и речевыми единицами и последующим повторением этого цикла на более высоком уровне. Это способствует преодолению центральных и наиболее устойчивых проявлений рассматриваемых дефектов — нестабильности звукового, слогового и морфологического состава слов у детей, их двигательных образов, а также грамматических стереотипов.

Рассмотрим более подробно содержание работы третьего этапа.

Формирование навыка осознанного вычленения фонем и артикулем и на этой основе — расширение активного словаря и закрепление морфологических обобщений.

Для успешного усвоения детьми операций вычленения фонем требуется предварительно отработать у них такие ее признаки, опираясь на которые они могли бы выделять их на фоне слова и слога.

Такими признаками, имеющими компенсаторное значение, являются оральные образы произносимых звуков (отработанные на предыдущих этапах) и кинестетические ощущения речедвигательного анализатора.

Упражнения направлены на компенсацию апраксических расстройств.

Выработка сознательных дифференцированных движений языка
и губ¹. Дети произносят следующие слоги и тексты с ними²:

<i>бы — бы — бы</i> — зеленые бобы	Слоги произносятся
<i>ни — ни — ни</i> — яблоки купи	перед зеркалом ³ .
<i>би — би — бы</i> — топором руби	Внимание детей об-
<i>пе — пе — пе</i> — соринки в крупе	ращается на то, что
<i>па — па — па</i> — мелкая крупа	при произношении
<i>ба — ба — ба</i> — вот стоит изба	звуков <i>п</i> , <i>б</i> губы
<i>бу — бу — бу</i> — белки на дубу	плотно сжаты.

Далее дети произносят слова *папа, бьль, бабушка, боба, бык, ау, оса, Маша* и отмечают, при произнесении каких слов губы плотно сжимаются (сначала под контролем зрения, а затем только на основании ощущений с речедвигательного анализатора).

В дальнейшем дети рассматривают картинки, называют их и выделяют те слова, при произнесении которых губы плотно сжимаются.

Примерные названия картинок: *мышка, мяч, пуговица, белка, перо, арбуз, автобус, аист, ежи, ель* и т.д.

В таком же плане прорабатываются язычные звуки:

<i>та — та — та</i> — горячая плита	Слоги и слова про-
<i>да — да — да</i> — в баке вода	износятся перед зер-
<i>ту — ту — ту</i> — улицу мету	калом.
<i>ду — ду — ду</i> —домой иду	Внимание детей фик-
<i>ты — ты — ты</i> — зеленые кусты	сируется на положе-
<i>ны — ды — ды</i> — вышли из воды	нии кончика языка.

Дети произносят слова *нос, Надя, ах, Таня, ох, даже, это, на, так, такси, норма, ау* и отмечают, при произнесении каких слов язык поднимается вверх и прижимается к зубам. В случае затруднений привлекается зрительное восприятие. Далее повторяются слоги с губными и язычными звуками (*б, п, д, т, я*).

После этого предлагаем детям картинки: *мишка, палка, бегемот, машина, танк, тапки, нож, носки, нос*. Они называют картинки и отмечают, при произнесении каких слов язык поднимается и ударяется за зубами, а когда губы сомкнуты.

Затем дети произносят предложения со звуками *д, т, н, м, б, п* и находят в этих предложениях слова, при произнесении которых губы

¹ Последовательность выработки дифференцировок определяется закономерностью формирования их в процессе онтогенеза.

² Эти и другие приведенные далее тексты заимствованы нами (Мелехова Л. В., Фомичева М. Ф. Речь дошкольника и ее исправление. — М., 1967).

³ Работа над согласными звуками проводится на фоне слога, т.е. слог не разделяется на составные части.

сомкнуты, и слова, при произнесении которых язык ударяется за зубами. Например: *Даша ест дыню. Поля поймала бабочку. Бобик принес Боре палку. Маша мыла Милу*¹.

Выработка сознательных дифференцированных движений языка (подъема кончика языка, передней или задней части спинки языка) для смыкания с различными участками неба. Педагог предлагает детям произнести слоги и текст со звуками *та-да-ра*. Дети вспоминают ^отвечают, что при произнесении этих звуков кончик языка поднимается вверх.

Затем произносятся слоги и тексты со звуками *к, г*:

<i>ка — ка — ка</i>	— белая му-ка	Положение языка (язык лежит во рту горбиком)
<i>га — га — га</i>	— зеленые луга	фиксируется с помощью зрения.
<i>ки — ки — ки</i>	— вот идут бы-ки	

или

<i>та — та да</i>	<i>та — ка да — га</i>	<i>ка — ка га</i>	— Положение языка сравнивается. При затруднениях используется зеркало.
-------------------	------------------------	-------------------	--

При произнесении слов (первых звуков в словах) дети отмечают положение языка: *к-люч, г-рач, к-ласс, к-люв, к-лубок, х-лопок, х-леб, к-лей, г-лаз, г-лина, г-нездо, к-нопка, к-лык, к-нига*. Слова проговариваются с очень тщательным артикулированием первых двух звуков, так как при этом отрабатываются дифференцированные движения кончика языка и его спинки.

Для выработки дифференцированных движений кончика и передней части спинки языка сравнивается положение языка при произнесении звуков:

<i>т — т — т — т — д — д — д — д</i>	Дети замечают, что язык
<i>л — л — л — л — я — я — я — я</i>	находится у верхних зубов.
<i>ть — ть — ть — дь — дь — дь</i>	Отмечается, что кончик
<i>ль — ль — ль — нь — нь — нь</i>	языка находится у нижних

зубов. Положение кончика языка фиксируется зрительно.

Дети опускают кончик языка вниз и произносят:

те — те — те — сидели в тепло-те *ти — ти — ти* — ты домой и-ди

¹ Для облегчения задачи слова подбирали таким образом, чтобы нужные артикулемы находились в начале слова.

де — де — де — не сиди в во-де

ли — ли — ли — воду мы нес-ли

Затем поднимают язык вверх и произносят: *дым, дырка, дышать, лыжи, нож*. Опускают язык вниз и повторяют: *день, Дима, Нина, тень, люди, дядя, тетя, небо, дети*.

Далее необходимо выработать дифференцированные движения языка для образования фрикации, однако для этого ребенок должен сначала почувствовать разницу в положении артикуляторных органов при образовании смычных и фрикативных звуков. Поэтому следующим разделом работы является:

Выработка дифференцированных движений губ и языка при различных способах образования звуков (дифференциация смычки и фрикации). При этом берутся сначала более грубые дифференцировки — сравнение смычных звуков и звуков свободного прохода. Наиболее контрастными в этом плане являются звуки *т, д, н* и *а, э*.

т — т — т Дети произносят
д — д — д звуки и отмечают, что

н — н — я при произнесении кончик языка находится за верхними зубами.

Затем предлагается повторить слова: *Таня, дом, нос, дым, Надя* и сказать, где находится язык, когда начинаем произносить эти слова.

Затем следующие звуки:

а — а — а — а Внимание фиксируется на том, что язык лежит в рту и не поднимается. В качестве опоры также используется зрительное восприятие.

Следующие звуки:

н-н-н — а-а-а Положение языка все время сравнивается. Дети
д-д-д — а-а-а самостоятельно (уже без зеркала) отмечают
т-гп-ш — а-а-а положение языка (поднят вверх или лежит внизу).

Затем произносят слова *тазик, танк, тапки, давно, дыня, аист, аи, Аня, Ася* и отмечают, при произнесении каких слов язык приподнят или опущен.

Последующая работа проводится по выработке более тонких дифференцировок (дифференциация смычки и фрикации) на примере произношения звуков *в-б, п-ф*, а также *ть-с, т-ш*. Для этого дети называют (самостоятельно подбирают) слова, при произнесении которых губы сжимаются (*м, п, б*).

Следующие звуки дети произносят по подражанию — *б* (с резким взрывом), а затем *в* (звук произносился протяжно), так же произносятся звуки *п* (быстро), *ф* (протяжно).

Положение губ фиксируется с помощью зеркала и отмечается*, что при произнесении *п, б, м* губы сжаты, а при произнесении *ф, в* — «улыбаются».

При произнесении слов *бабушка, Фаня, папа, мама, Валя, Боря, Витя, Вова* производится их дифференциация по указанным артикуляционным признакам.

Выработка сознательных дифференцированных движений языка (кончика и спинки) для образования фрикации проводится при сопоставлении произношений шипящих и свистящих звуков. Например:

<i>са</i> — <i>са</i> — <i>са</i> — вот лежит оса,	Фиксируется положе-
<i>зу</i> — <i>зу</i> — <i>зу</i> — мы несем козу	ние кончика языка.
<i>за</i> — <i>за</i> — <i>за</i> — вот идет коза	
<i>су</i> — <i>су</i> — <i>су</i> — мы видели лису	

<i>ша</i> — <i>ша</i> — <i>ша</i> — у меня лапша <i>шо</i> —	Фиксируется положе-
<i>шо</i> — <i>шо</i> — летом хорошо	ние кончика языка.

Логопед предлагает детям повторить слова и сказать, при произнесении каких слов язычок поднят, при произнесении каких — опущен: *шапка, шалун, шарф, санки, сад, сахар* и т.д.

Среди предложенных картинок нужно выбрать слова с данными артикулемами.

Выработка дифференцированных движений губ и языка для образования йебно-язычной и губно-губной фрикации. Эта работа проводится в аналогичном плане на примере произношения звуков: *с-з, ш-ф, з-в, ж-в*.

Опора на отработанные таким образом ощущения с речедвигательного анализатора облегчит детям процесс вычленения звуков (особенно находящихся в начале слова) из речи.

Напомним, что на первом этапе коррекции у детей формировали кинестетический анализ на практическом уровне, проговаривая указанные слоги в четверостишиях под контролем зрения.

Для закрепления навыка вычленения звука из слов с опорой на указанные отработанные признаки проводятся различные тренировочные упражнения с использованием ранее пройденного лексического и грамматического материала. Приводим в качестве иллюстрации образцы использования этого материала:

- определить, в названиях каких предметов (овощей, мебели, фруктов* транспорта и т.л.) слышится заданный звук;
- определить первый и последний звук в названных педагогом словах;
- запомнить только те слова, произнесенные педагогом, которые на-

чинаются или заканчиваются заданным звуком, отобрав соответствующие картинки;

г) выделить из предложения слова с заданным звуком;

д) определить общий звук в словах. Для этого использовались слова с однотипными грамматическими морфемами, например: *пишу—иду, несус—лежу; столы—тигры—слоны—лампы; белку—лису—елку—кошку; играл—читал—пел—ел—смотрел; играла—читала—пела* и т.д.; *в реке — в море — в норе — в дупле; пришел, приехал, принес, привел; влетает, входит, вносит, вписывает* и т.д.;

е) определить неправильно названные слова и сделанные в них ошибки в процессе чтения педагогом специально подобранных текстов типа: *Мальчик ловит рыбу «уточкой». На деревьях распустились «бочки», У Иры длинная «коза»* и т.д.

В результате этих упражнений отрабатывается наиболее элементарная форма анализа — определение наличия согласного звука и некоторых гласных в слове, а также анализ открытого слога (операция определения гласного, находящегося в конце слова, формировалась ранее в процессе вычленения морфем).

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА СЛОГОВОГО АНАЛИЗА СЛОВА И ЗАКРЕПЛЕНИЕ НА ЭТОЙ ОСНОВЕ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ГРАММАТИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ, РАЗВИТИЕ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ

На этой основе оказывается возможным формирование анализа слогового состава слова (на первом этапе работы проводились упражнения, направленные на развитие слогового восприятия и воспроизведения речи). Для этого использовались следующие виды упражнений.

Добавление последнего слова в слово. Педагог предлагает детям отгадать задуманное им слово и произносит его, не договаривая последний слог, дети добавляют в слово опущенный слог. Для этих упражнений используется весь проработанный на уроках развития речи лексический и грамматический материал. Это способствует, с одной стороны, его закреплению, с другой, — более легкому выделению слога.

Например: *огур(чик), зай(чик), стуль(чик), клю(чик).*

Птицы ле(тят). Птица ле(тит). Черепаха полза(ет). Черепаха полза(ют). Зайчата у зай(ца). Слонята у ело (на). Тигрята у тиг(ра). Бельчата у бел(ки). Лисята у ли(сы). Утята у ут(ки).

Компот варят из клубни(ки), мали(ны), виш(ни). Суп варят из свек(лы), капуста(ты), картош(ки). Тетрадь из бума (ги); сумка из ко(жи), стакан из стек(ла); снеговик из сне (га); нож из желе (за), стол из дере(ва). Зерно нужно кури(це), молоко ко-

ш(ке), орехи бел(ке), рыба ли (се), трава коро(ве) и т.д.

В процессе проведения этих упражнений у детей формируются и практические представления о слоге. На этой основе в дальнейшем дается элементарное понятие о слоге как части слова, и детей подводят к анализу слогового состава слова. Добавляя пропущенный в слове слог, они выкладывают его из букв разрезной азбуки, отхлопывают слоговой состав всего слова. Под соответствующей картинкой дается графическая схема слова, определяется место добавляемого слова, определяются другие слоги слова.

Для закрепления навыка вычленения слога из слова и слогового анализа слова рекомендуются следующие упражнения:

1. Определение общего слога в словах. С этой целью используются слова с однотипными суффиксами, приставками, окончаниями, например: *пером, карандашом, носком, веником, щеткой, ложкой, ручкой; выходит-выносит-вылетает-выбегаем; зайчик, мальчик, стульчик; пловец, борец* и т.д. Причем, эти одинаковые морфемные ряды слов используются как для формирования слогового анализа слов, так и для произвольного словообразования и словоизменения других слов по аналогии. Так, определив, какой общий слог слышится в словах *ножом, пером, карандашом, веником*, дети должны изменить другие слова по образцу так, чтобы в конце их был слог **ом**: *нож — ножом, мел — мелом, перо — пером, топор — топором*.

2. Соотнесение слов с их графической (слоговой) схемой. При этом также широко используются проработанные ранее основные и производные формы слов, слова в нулевых и косвенных формах. Например, дети должны соотнести с графическими схемами слова *слон-слоны, нож-ножи, сад-сады, дом-дома, глаз-глаза, волк-волчата, тигр-тигрята, еж-ежата, лиса-лисята, белка-бельчата* и *слон-слонята-слону-слоном; дом-домик, сад-садик, рот-ротик, нос-носик* и т.д. На первом этапе работы дети совместно с педагогом отхлопывали слоговой состав этих слов.

3. Проводятся такие графические диктанты слов, когда дети записывают услышанные слова в виде одной черты, а под ней прерывистыми линиями изображают количество слогов. Например, слово *машина* записывалось следующим образом: _____

В результате этих упражнений и использования указанного речевого материала у детей формируется не только слоговой, но и морфологический анализ слова.

ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИЗА СЛОВЕСНОГО СОСТАВА ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЕ НА ЭТОЙ ОСНОВЕ ФРАЗОВОГО СТЕРЕОТИПА

На данном этапе работы, используя усвоенные на уроках развития речи практические умения в построении предложений, детям предлагается упражнение на самостоятельное конструирование предложений с анализом их словесного состава, составление графической схемы построенных предложений (обозначения входящих в его состав слов с помощью условных обозначений, например квадратов).

В дальнейшем проводится графическая запись диктуемых педагогом предложений, самостоятельное составление предложений по графической схеме.

Содержание третьего этапа отрабатывается во II, III и IV четвертях на уроках произношения и во II, III четвертях на уроках грамоты в подготовительном классе речевой школы.

Четвертый этап

На четвертом этапе проводится закрепление представлений о фонематической, слоговой и морфологической структуре слов и грамматических стереотипах в процессе чтения.

Весь лексический и грамматический материал, проработанный на уроках развития речи и произношения, повторяется в процессе чтения.

Содержание данного этапа обучения отрабатывается в основном на уроках грамоты частично в III и особенно в IV четверти.

Чтение слогов, слов и предложений сопровождается анализом фонетического, лексического и грамматического материала с опорой на графическое изображение.

Для работы предлагаются следующие упражнения:

- **чтения слогов и слов** различной фонетической сложности и нахождение соответствующей картинке. При этом подбираются слова определенных смысловых категорий {*фрукты, овощи, мебель, посуда*} либо ассоциативные группы слов (*зима, снег, лед, коньки, лыжи, шуба, варежки* и т.д.), либо слова одной и той же грамматической категории (например глаголы);
- **чтение по карточкам определенных слогов**, входящих в состав определенных слов, и выкладывание из этих слогов слов под соответствующими предметными картинками;
- **чтение слов и их дифференциация по слоговому составу** (например, прочесть и назвать слова, которые состоят из одного, двух или трех слогов);
- **чтение слов и выделение лексем с заданной буквой или звуком;**

- **чтение ряда слов и отбор слов с определенными значениями** (на пример, прочитать и найти слова, обозначающие то, что растет; то, что плавает и т.п.);
- » **чтение ряда слов и выкладывание соответствующего ряда картинок по памяти;**
- **чтение слов с пропущенными буквами и словами** и дополнение их указанными элементами, сначала с опорой на соответствующие картинки, а затем без указанной опоры;
- » **чтение предложений с одним и тем же лексическим составом**, но с различным грамматическим оформлением слов и соотнесение прочитанного с соответствующими картинками. Для этого используются все знакомые лексемы и словоформы с коррелирующими морфемами, отработанные на первых двух этапах работы. Например, предлагается прочесть следующие группы предложений и найти соответствующие им изображения.

Мальчик спит Мальчики спят. Девочка играет Девочки играют. Валя взял корзинку и пошел в лес. Валя взяла корзинку и пошла в лес. Мальчик моет руки. Мальчик вымыл руки. Птичка влетела в клетку. Птичка вылетела из клетки. Карандаш лежит на книге- Карандаш лежит в книге. Автобус догоняет машину. Машина догоняет автобус и т.п.;

- **прочтение предложения и дополнение соответствующим слогом или буквой слова**, в которых пропущены указанные элементы, либо дополнение в предложение (устно, а затем выложить из букв разрезной азбуки) пропущенное слово в соответствующей грамматической форме с опорой на картинку. Эти упражнения дают возможность повторить весь отработанный на предыдущих этапах грамматический материал. Например: *Дети видели в зоопарке слона, волк..., тигра..., еж..., лис..., белк..., зебр... Девочка рисует ... (чашку, ложку, куклу, грушу). Девочка пьет чай из стакан... Мальчик пьет чай из ... (чашки, кружки). Кукла упала с ... (дивана, кровати). Маша варит суп из ... (капусты, картошки, свеклы). Посуду делают из ... (стекла). Люди выходят из ... (дома, автобуса, трамвая, самолета, машины). Цветы стоят на ... (окне, столе). Картина висит на ... (стене). Дети играют в ... (парке, комнате, на улице);*
- **чтение несложного связного текста и показ соответствующих предметов по картинке;**
- **чтение несложного текста и ответы на вопросы педагога** по тексту; после чтения текста найти первое, второе, третье предложение и повторить их устно;
- **чтение текста, ответы на вопросы**, выделение в первом, втором, третьем предложении, пересказ текста;

<https://vk.com/logopedrnd>

- **чтение связного текста**, данного в неправильной последовательности, определение правильного порядка расположения предложений.

Содержание четвертого этапа отрабатывалось в IV четверти на уроках грамоты.

Как видно из изложенного и как отмечалось ранее, при разработке указанной системы упражнений учитывались психологические механизмы, лежащие в основе всех выделенных форм первичного речевого недоразвития, поэтому предлагаемую систему занятий можно использовать для проведения фронтальных занятий со всеми детьми, страдающими первичным недоразвитием речи.

ВИДУ УПРАЖНЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ У ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ НА БОЛЕЕ ВЫСОКИХ УРОВНЯХ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

На всех рассмотренных этапах коррекционного воздействия предусматривается работа по развитию словаря, звуковой системы речи и ее грамматического строя, но проводится она при рассматриваемых аномалиях специфично — путем формирования нарушенных в своем развитии психологических механизмов, лежащих в основе недоразвития речи.

Так, дефекты усвоения словаря, как отмечалось, у детей с первичным речевым недоразвитием связаны с несформированностью фонемных, морфологических, слоговых и кинестетических образов слов, поэтому приходится формировать эти образы поэтапно, учитывая речевые и психические возможности ребенка. В связи с этим на первом этапе внимание детей обращалось к звуковому, слоговому и двигательному составу слов в целом и некоторым входящим в них фонемам и морфемам в процессе восприятия ими специально подобранного языкового материала (паронимов, омонимов, словоформ).

На втором этапе в процессе вычленения синтаксических морфем у детей формируются представления о морфологическом составе слов.

На третьем этапе проводится осознанный анализ фонологического, слогового состава слов и реализующих их движений. На четвертом этапе формируются оптические (графические) образы усвоенных прежде всего в устной речи и отработанных на предыдущих этапах слов. *

При развитии грамматического строя речи основное внимание обращается также на поэтапное формирование психологических механизмов его нарушения.

На первом этапе в процессе восприятия специально подобранных коррелирующих словоформ внимание ребенка привлекается к способам внешнего выражения грамматических значений.

На втором этапе формируется навык практического вычленения наиболее обиходных синтаксических и словообразующих морфем, и на этой основе закрепляется связь между значением морфем, фиксирующими их звукокомплексами и реализующими эти комплексы [движениями]. Это приводит к упорядочению морфологических элементов и усвоению норм их использования. На этой основе оказывается возможным и формирование операций объединения слов в предложение.

На третьем этапе в процессе формирования осознанного действия фонематического и слогового анализа слов закрепляются отработанные на предыдущем этапе грамматические навыки путем специального подбора слов в соответствующей грамматической форме, на материале которых воспитываются название формы языкового и речевого анализа. В процессе формирования произвольного анализа словесного состава предложения закрепляется фразовый стереотип.

На четвертом этапе закрепление усвоенных грамматических навыков проводится в процессе чтения путем включения в тексты отработанного на предыдущих этапах грамматического материала.

Таким образом, развитие словаря и грамматического строя достигается формированием операций вычленения основных элементов языка и речи (фонем, морфем, слов, артикулем, слогов) и формированием функциональных связей между ними. Эти операции отрабатываются на каждом этапе, но каждый раз на более высоком уровне в процессе специально организованной деятельности ребенка с языком при восприятии устной речи, отборе языковых единиц и реализующих их движений для собственного высказывания, при формировании осознанного языкового и речевого анализа и в процессе чтения. На каждом из этих этапов в соответствии с возможностями ребенка используется определенная система фиксации основных строительных элементов языка — фонем.

Успешность овладения указанными структурами достигается многократным повторением действий ребенка на ограниченном и повторяющемся лексическом и грамматическом материале.

Построенная таким образом система коррекционного воздействия с использованием на каждом этапе одних и тех же языковых и речевых единиц, но с постепенным усложнением оперирования ими, обеспечивает усвоение языковых закономерностей и дает толчок для самостоятельного развития речи при языковых формах алалии и позволяет закрепить двигательные стереотипы при апрактических расстройствах.

- **чтение связного текста**, данного в неправильной последовательности, определение правильного порядка расположения предложений. Содержание четвертого этапа отрабатывалось в IV четверти на уроках грамоты.

Как видно из изложенного и как отмечалось ранее, при разработке указанной системы упражнений учитывались психологические механизмы, лежащие в основе всех выделенных форм первичного речевого недоразвития, поэтому предлагаемую систему занятий можно использовать для проведения фронтальных занятий со всеми детьми, страдающими первичным недоразвитием речи.

ВИДЫ УПРАЖНЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ У ДЕТЕЙ. НАХОДЯЩИХСЯ НА БОЛЕЕ ВЫСОКИХ УРОВНЯХ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

На всех рассмотренных этапах коррекционного воздействия предусматривается работа по развитию словаря, звуковой системы речи и ее грамматического строя, но проводится она при рассматриваемых аномалиях специфично — путем формирования нарушенных в своем развитии психологических механизмов, лежащих в основе недоразвития речи.

Так, дефекты усвоения словаря, как отмечалось, у детей с первичным речевым недоразвитием связаны с несформированностью фонемных, морфологических, слоговых и кинестетических образов слов, поэтому приходится формировать эти образы поэтапно, учитывая речевые и психические возможности ребенка. В связи с этим на первом этапе внимание детей обращалось к звуковому, слоговому и двигательному составу слов в целом и некоторым входящим в них фонемам и морфемам в процессе восприятия ими специально подобранного языкового материала (паронимов, омонимов, словоформ).

На втором этапе в процессе вычленения синтаксических морфем у детей формируются представления о морфологическом составе слов. На третьем этапе проводится осознанный анализ фонологического, слогового состава слов и реализующих их движений. На четвертом этапе формируются оптические (графические) образы усвоенных прежде всего в устной речи и отработанных на предыдущих этапах слов. ►

При развитии грамматического строя речи основное внимание обращается также на поэтапное формирование психологических механизмов его нарушения.

На первом этапе в процессе восприятия специально подобранных коррелирующих словоформ внимание ребенка привлекается к способам внешнего выражения грамматических значений.

На втором этапе формируется навык практического вычленения наиболее обиходных синтаксических и словообразующих морфем, и на этой основе закрепляется связь между значением морфем, фиксирующими их звукокомплексами и реализующими эти комплексы движениями. Это приводит к упорядочению морфологических элементов и усвоению норм их использования. На этой основе оказывается возможным и формирование операций объединения слов в предложение.

На третьем этапе в процессе формирования осознанного действия фонематического и слогового анализа слов закрепляются отработанные на предыдущем этапе грамматические навыки путем специального подбора слов в соответствующей грамматической форме, на материале которых воспитываются название формы языкового и речевого анализа. В процессе формирования произвольного анализа словесного состава предложения закрепляется фразовый стереотип.

На четвертом этапе закрепление усвоенных грамматических навыков проводится в процессе чтения путем включения в тексты отработанного на предыдущих этапах грамматического материала.

Таким образом, развитие словаря и грамматического строя достигается формированием операций вычленения основных элементов языка и речи (фонем, морфем, слов, артикулем, слогов) и формированием функциональных связей между ними. Эти операции отрабатываются на каждом этапе, но каждый раз на более высоком уровне в процессе специально организованной деятельности ребенка с языком при восприятии устной речи, отборе языковых единиц и реализующих их движений для собственного высказывания, при формировании осознанного языкового и речевого анализа и в процессе чтения. На каждом из этих этапов в соответствии с возможностями ребенка используется определенная система фиксации основных строительных элементов языка — фонем.

Успешность овладения указанными структурами достигается многократным повторением действий ребенка на ограниченном и повторяющемся лексическом и грамматическом материале.

Построенная таким образом система коррекционного воздействия с использованием на каждом этапе одних и тех же языковых и речевых единиц, но с постепенным усложнением оперирования ими, обеспечивает усвоение языковых закономерностей и дает толчок для самостоятельного развития речи при языковых формах алалии и позволяет закрепить двигательные стереотипы при апраксических расстройствах.