

И.Н. Авдеева, Н.Н. Мурованая, Ю.Ю. Курбангалиева

ОНТОГЕНЕЗ И ДИЗОНТОГЕНЕЗ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Учебно-методическое пособие

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«СЕВАСТОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

И.Н. Авдеева, Н.Н. Мурованая, Ю.Ю. Курбангалиева

ОНТОГЕНЕЗ И ДИЗОНТОГЕНЕЗ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Учебно-методическое пособие

Севастополь
СевГУ
2024

УДК 159.92(075.8)

ББК 88.3я73

A18

Р е ц е н з е н т ы :

С.А. Медведева – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры

«Психология» Гуманитарно-педагогического института

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь

В.В. Скрипниченко – канд. пед. наук, директор государственного казенного

общеобразовательного учреждения Астраханской области

«Школа-интернат № 5 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»,

г. Астрахань

Авдеева, Ирина Николаевна

A18 Онтогенез и дизонтогенез речевого развития : учебно-методическое пособие / И. Н. Авдеева, Н. Н. Мурованая, Ю. Ю. Курбангалиева ; под ред. Ю.Ю. Курбангалиевой ; Севастопольский государственный университет, Гуманитарно-педагогический университет. – Севастополь : СевГУ, 2024. – 126 с. – Текст : электронный.

Учебно-методическое пособие «Онтогенез и дизонтогенез речевого развития» включает теоретический и практический аспекты исследования. Оно отличается выраженной практической направленностью, четкой алгоритмизацией и структурированностью, возможности использования в процессе обучения студентов в области специальной педагогики и психологии.

В пособии «Онтогенез и дизонтогенез речевого развития» раскрывается специфика речевого развития по стадиям онтогенеза и возрастных кризисов.

Материалы учебно-методического пособия могут быть использованы учителями-логопедами, педагогами-психологами, дефектологами, учителями, воспитателями, социальными педагогами, работающими с детьми с ОВЗ, студентами, магистрантами гуманитарно-педагогического направления.

УДК 159.92(075.8)

ББК 88.3я73

Рассмотрено и рекомендовано к изданию на заседании кафедры «Специальная педагогика и психология» Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», протокол № 2 от 14 сентября 2023 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	4
Раздел 1. Роль речи в развитии ребенка	7
Раздел 2. Дословесный период развития речи	14
Раздел 3. Кризис первого года	23
Раздел 4. Ранний возраст	26
Раздел 5. Кризис трех лет	31
Раздел 6. Пятилетний возраст	35
Раздел 7. Особенности дошкольников с речевыми нарушениями	41
Раздел 8. Школьный возраст	51
Раздел 9. Взаимовлияние возрастных и речевых кризисов	69
Контрольные вопросы и задания	76
Тесты	78
Словарь терминов	84
Литература	92
Приложение 1	95
Приложение 2	104
Приложение 3	112
Приложение 4	118

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данное учебно-методическое пособие предназначено для студентов, обучающихся на направлениях подготовки 44.03.01, 44.03.05, 44.04.01 Педагогическое образование, 44.03.03 Логопедия, 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, 44.04.02 Психолого-педагогическое образование.

Цель учебно-методического пособия заключается в сформированности у студентов представления о последовательности этапов онтогенетического развития речи, систематизировать и уточнить имеющиеся у них знания о возможных стратегиях овладения ребенком средствами и способами речевой деятельности, что является принципиально значимым для определения уровня речевого развития, диагностики и коррекции речезыковых нарушений.

По Л.С. Выготскому, речь – прежде всего основная высшая психическая функция, через которую опосредовано формирование всех остальных функций. В связи с этим речевую деятельность надо рассматривать не как физиологический механизм артикуляции звуков, слогов и слов, а как психический процесс коммуникации. И расстройство речи с точки коммуникативной теории – это нарушение вербальной коммуникации.

Решение вопроса природы языковой способности породило противоборство двух точек зрения. Согласно первой, признаётся наличие врожденного глубинного языкового знания, обеспечивающего овладение человеческим языком (*Ф. де Сосюр, Н. Хомский*). Согласно второй, языковая способность – социальное по своей природе образование, которое формируется под влиянием социальных факторов, главным образом потребности в общении и реализации коммуникативных интенций в различных ситуациях совместной деятельности людей.

Среди наиболее популярных психологических теорий мышления особое место принадлежит концепции *Ж. Пиаже*. Функционирование интеллекта (от логики действий через концептуальную логику к символической функции) является, по мнению Ж. Пиаже, единственной базой для формирования языкового мышления.

Ж. Пиаже не признает наличия у человека какой бы то ни было врожденной способности к овладению языком: «У человека не существует врожденных базовых знаний, наследственным является лишь функционирование интеллекта, который и порождает когнитивные структуры через организацию последовательных действий с предметами». Так Ж. Пиаже высказывался против генеративной гипотезы врожденного языкового знания Н. Хомского, занимавшего позицию рационалистов.

Согласно концепции, которая идет от *Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии*, структуры языка не являются врожденными, а представляют собой результат отражения основных отношений объективной действительности. Источник языкового развития – не врожденная схема, а деятельность и правила

деятельности. Именно внеязыковой деятельностью, а точнее, предметной деятельностью ребенка детерминирован ход развития языковой способности.

В данном пособии раскрывается специфика речевого развития по стадиям онтогенеза и возрастных кризисов.

Речь - сложившаяся в процессе деятельности людей форма общения, опосредованная языком.

Речь – исторически сложившаяся форма общения людей, опосредованная языком. Речь – устная, письменная, внутренняя (во время мышления), жестовая, дактильная (пальцами).

Язык – система знаков, служащая для осуществления человеческого общения, мышления. Для каждого вида речи (устная, письменная и др.) существует своя система знаков, то есть, свой язык.

Онтогенез – индивидуальное развитие человека. Онтогенез по существу этого понятия должен быть отнесен ко всему периоду жизни человека от рождения до смерти, то есть включать не только прогрессивные, но и регрессивные, инволюционные изменения. Психический онтогенез – начинается с общего развития человека, тесно связан с морфофункциональным онтогенезом головного мозга. Онтогенез головного мозга - происходит непрерывно, при этом выделяются периоды наиболее сильного развития (критические периоды развития). Критические зоны развития – в такие возрастные кризисы нарушается относительно стройное физиологическое и психическое равновесие. Что с одной стороны повышает риск возникновения психических расстройств, а с другой – своевременным вмешательством предотвращает закрепление патологической симптоматики. К кризисным состояниям относят такие психопатологические синдромы как: синдром невропатии, расстройство аутистического спектра, патологии детских страхов, гипердинамический синдром, синдром дисморфофобии, нервная анорексия. Дизонтогенез – нарушение внутриутробного и постнатального формирования организма, которое приводит к системным нарушениям его функционирования. Вид возникшей аномалии зависит от характера повреждающего фактора, времени его действия и длительности воздействия.

Являясь непосредственным воплощением мышления, язык вмещает в себя все познавательное богатство человека в индивидуальном и общественном аспекте и закрепляет в материальной форме его индивидуальное и общественное сознание. При таком подходе язык можно понимать как систему, в которой закодировано восприятие мира, как культуру данного народа.

Сложности перехода от общих языковых норм к их конкретному использованию приводят к тому, что речевые процессы очень поздно достигают своих максимально возможных вершин. Согласно многочисленным исследованиям, наилучшие речевые результаты фиксируются в возрасте 35 - 40 лет. До этого речевые навыки развиваются и совершенствуются, проходя определенные периоды овладения функциями и формами.

В раннем возрасте, особенно в первой его половине, ребенок только начинает входить в мир социальных отношений. Через общение с мамой, папой и бабушкой он постепенно овладевает нормативным поведением. В раннем

детстве развитие речи идет по двум линиям: совершенствуется понимание речи взрослых и формируется собственная активная речь ребенка.

Развитие речи подчинено определенным закономерностям. Существует специфический возрастной период ее развития – первые три года. По истечении этой стадии процесс слухоречевого развития и обучения замедляется и требует больших усилий.

В целом ребенок проходит три этапа становления речи:

- подготовительный, или дофонемный – от рождения до 1,5 - 2 лет.
- этап самостоятельной речи – от 1,5 - 2 до 7 лет.
- этап систематического обучения и развития речи – школьный период.

Ребенок создает несколько моделей своего языка, которые затем видоизменяет, «отбрасывает» по мере своего развития.

Основным механизмом, лежащим в основе усвоения речи, является процесс имитации. Решающим условием сохранения и развития врожденного подражательного рефлекса является живое эмоциональное общение взрослого с каждым ребенком индивидуально.

Следует отметить, что помимо трех указанных этапов можно было бы назвать еще один – четвертый этап развития речи, который связан с совершенствованием речи после завершения школьного периода. Однако этот этап является уже строго индивидуальным и характерен не для всех людей. У большей части развитие речи завершается с завершением школьных занятий и последующее увеличение словарного запаса и других возможностей речи происходит крайне незначительно.

Материалы учебно-методического пособия могут быть использованы практикующими учителями-логопедами, педагогами-психологами, дефектологами, учителями, воспитателями, социальными педагогами, работающими с детьми с ОВЗ, студентами, а также родителями детей с ОВЗ.

Раздел 1. РОЛЬ РЕЧИ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

Речь – явление социальное, и служит средством общения людей друг с другом. Благодаря речи малыш познает окружающий мир, накапливает знания, расширяет круг представлений о предметах и явлениях, овладевает нормами общественного поведения. Усвоение речи в дошкольном возрасте является необходимым условием для овладения грамотой, и дальнейшего обучения в школе. Даже незначительные недостатки в развитии речи ребенка, могут привести к трудностям освоения им процессов чтения и письма в школе. Поэтому очень важно выявить неблагополучие речевого развития ребенка, и преодолеть его как можно раньше. Именно поэтому, следует внимательно следить за развитием речи своего ребенка. А чтобы увидеть, есть ли проблемы у ребенка, и в чем они заключаются - необходимо сопоставить развитие речи в норме, с тем, как протекает речевая деятельность Вашего.

Речь – это специфически человеческий способ формирования и формулирования мыслей с помощью языковых средств. Сложность овладения речью состоит в как можно более полном и совершенном овладении знаками языковой культуры. Речь оказывает большое влияние на формирование личности, волевые качества, характер, взгляды, убеждения, отражает социальную среду, в которой растет ребенок.

Для нормального становления речевой деятельности необходимы определенные условия:

- зрелость различных структур головного мозга;
- правильная и координированная работа голосовых и дыхательных систем, органов артикуляции;
- развитие слуха и зрения, двигательных навыков, эмоций;
- формирование потребности в общении.

Овладение речевой деятельностью предполагает способности говорить и понимать сказанное. Ребенок учится говорить, слушая речь взрослых и повторяя то, что услышал. Это необходимое условие: он воспринимает речь окружающих, ее ритм, интонацию, запоминает, в каких ситуациях употребляются те или иные слова и выражения. Но ребенок не только имитатор, он творческий участник процесса овладения языком.

Периоды развития речи

Развитие речи происходит в несколько этапов. На каждом из них элементы речевой системы формируются в определенной последовательности. Первоначально ребенок контактирует с окружающими, используя экспрессивно-мимические средства, которые служат для передачи позитивного или негативного сообщения. *Экспрессивно-мимический способ общения* похож на общение жестами.

Предметно-действенный способ возникает в совместной деятельности со взрослым. Он позволяет ребенку не только выразить готовность к

взаимодействию, но сообщить, какого рода общение желательно для него. Этим способом ребенок приглашает взрослого к контакту.

Речевое общение – высшая форма взаимодействия с людьми – предполагает овладение языком. Ведь без словесной оболочки невозможно существование каких-либо понятий. Именно речевое общение активизирует познавательные процессы, развивает эмоциональную сферу, нормализует поведение.

Психическое развитие при речевых нарушениях

Речевое недоразвитие обычно сочетается с отставанием в общем психическом развитии. Дети с речевыми нарушениями имеют органические или функциональные отклонения в ЦНС.

Органическое поражение мозга связано с быстрым истощением и пресыщением любым видом деятельности (игра, рисование, чтение, спорт, письмо и т.д.). Утомление сказывается на общем поведении малыша, его самочувствии: возникают головные боли, расстройство сна, вялость либо, напротив, повышенная двигательная активность. Такие дети характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью. Они эмоционально неустойчивы.

Дети с функциональными отклонениями в ЦНС эмоционально реактивны; у них отмечаются невротические реакции. Их поведение может характеризоваться негативизмом, повышенной возбудимостью или пугливостью.

В первый период развития (0 - 3 мес.) у детей с выраженными отклонениями в речевом развитии комплекс оживления, другие эмоционально-мимические и голосовые реакции на все окружающие стимулы отсутствуют или выражаются крайне бедно.

Во второй период развития младенцев (3 - 6 мес.) в норме дифференцируются реакции, которые входят в комплекс оживления. Для детей с нарушениями речи характерно их отсутствие. Это наблюдается и при задержке психомоторного развития в целом, в том числе вследствие недостаточного общения взрослых с ребенком.

Младенец с речевым недоразвитием часто не отличает мать, не дает ориентировочной реакции на новое лицо, не рассматривает окружающие предметы.

В третий период развития (6 - 9 мес.) отклонениями от нормы являются: полное безразличие к общению со взрослым, общий комплекс оживления и подражательная улыбка вместо ориентировочной реакции и игрового манипулирования, чрезмерная выраженность и длительность реакции страха, переходящая в реакцию протеста и препятствующая общению. Лепет отсутствует или проявляется в рудиментарной форме.

В четвертый период развития (9 - 12 мес.) в условиях отставания речевого развития у малыша отсутствует адекватная реакция на незнакомого человека, нет интереса к игрушкам, не выражена реакция на новизну, нет

познавательных и дифференцированных эмоций. Мимика таких детей однообразна, улыбка носит подражательный характер и возникает в ответ на любое улыбающееся лицо взрослого.

У таких младенцев может наблюдаться недифференцированный комплекс оживления и автоматическое зрительное прослеживание. Предметно-действенное общение со взрослым не развивается, обычно отсутствуют выразительные мимические и голосовые реакции. Ребенок затрудняется в захвате игрушки и взаимодействии со взрослым.

При отставании общего психического развития на этом возрастном этапе ребенок не понимает обращенной речи и не начинает говорить сам. Однако, если у ребенка все позитивные компоненты данного периода хорошо выражены, но он еще не произносит собственных лепетных слов, то это не имеет прямого диагностического значения, так как появление активной речи отличается большими индивидуальными вариациями.

Наиболее серьезные нарушения в психическом развитии младенцев имеют место при сложном дефекте. У детей с сенсорными и двигательными отклонениями не развивается предметное восприятие и действия. При нарушениях слуха отчетливо выражено отставание в развитии речи, затруднено формирование словесно опосредованных форм памяти, словесно-логического мышления, навыков общения.

Для многих детей с речевой патологией характерно задержанное формирование гностических функций. Недостаточная сформированность зрительного гнозиса проявляется в трудностях узнавания некоторых изображений, а также в несформированности фонематического восприятия, что задерживает становление понимания речи и звукопроизношения.

Таким образом, нарушение речи может возникнуть в любом возрасте, но наиболее уязвимой речь оказывается у маленьких детей. Чем раньше возникает затруднение, тем более значимым оно оказывается для дальнейшего речевого развития.

Диагностика речевых нарушений

Необходимо помнить, что чем раньше выявлен дефект, тем быстрее и легче его можно исправить. Тревожиться стоит не только тогда, когда у ребенка нет речи в 2 года, а уже когда запаздывает гуление и лепет. Адекватная помощь возможна, только если выявлены причины возникших проблем, т.е. поставлен диагноз.

Для получения объективного представления о ребенке необходимы *анамнестические сведения* (история внутриутробного и раннего развития), которые содержат ответы на определенные вопросы.

1. Как протекали беременность и роды?
2. Не было ли серьезных заболеваний, операций, травм?
3. Как плакал ребенок? (громко, тихо; напористо, слабо; высоко, низко).
4. Была ли подготовка к крику в виде покряхтывания?

5. Чем можно было его успокоить? Не создавалось ли ощущения, что малыш беспричинно плачет или заходится криком?
6. Слышались ли интонации в крике? (Если да, то когда они появились)
7. Можно ли было понять, что требовал ребенок криком, и какова была его ответная реакция на понимание?
8. Когда появился интерес к погремушкам или к каким-нибудь другим предметам? Сопровождались ли занятия с ними эмоционально-голосовыми возгласами?
9. Какие звуки, их сочетания произносил ребенок? Когда они появились, насколько разнообразными были, какими интонациями сопровождались?
10. Когда появились первые слоговые цепочки? Насколько разнообразными они были? Появлялись ли они самостоятельно или в ответ на обращение взрослого?

Существуют конкретные *диагностические признаки* нарушения речевого развития в младенческом возрасте.

1. К концу 1-го мес. ребенок никогда не кричит перед кормлением.
2. К концу 4-го мес. он не улыбается, когда с ним заговаривают, не гулит.
3. К концу 5-го мес. не реагирует на звуки; не поворачивает голову в сторону взрослого.
4. К концу 6-го мес. наблюдаются недостаточная интонационная выразительность, немодулированность крика; нет подготовительного кряхтения перед криком, гуление однообразно; ребенок не смеется; не формируется избирательное внимание к речи окружающих.
5. К 7 мес. не узнает голоса близких, не может адекватно реагировать на интонации, не отдает предпочтение мелодичным погремушкам.
6. К концу 9-го мес. у него нет лепета, и он не может повторять за взрослым различные звуко сочетания и слоги, подражая интонации говорящего.
7. К концу 10-го мес. малыш не выполняет простые словесные команды; нет подражательных игровых действий.
8. К 1-му году не может произнести ни слова, не выполняет простейшие просьбы («покажи», «принеси»), не реагирует на свое имя; не способен адекватно реагировать на похвалу и на замечания по поводу неправильного поведения.

Коррекция речевых нарушений

Коррекция речевых нарушений – это исправление речевых нарушений, возникших вследствие заболеваний или травм центральной нервной системы, психических нарушений, задержки развития у детей, аномалий развития, нарушений функций органов чувств и других причин.

Большинство детей с речевыми нарушениями нуждаются в помощи специалистов разного профиля (нейропсихолог, дефектолог, остеопат,

физиотерапевт, массажист, логоритмист, реабилитолог, мануальный терапевт и т.д.). Комплексное воздействие дает оптимальные результаты при устранении речевого дефекта. Коррекционный процесс должен охватывать все основные формы детской активности, способствовать формированию (в соответствии с возрастом) познавательной деятельности, развитию ВПФ, ассоциативных связей и т.д.

От своевременно оказанной коррекционной помощи во многом зависит развитие ребенка в целом, раскрытие его потенциальных возможностей.

Понимание

Понимание – универсальная операция мышления, связанная с усвоением нового содержания, включением его в систему устоявшихся идей и представлений. В психолингвистике понимание трактуется преимущественно как результат смыслового восприятия речевого сообщения.

Развитие речи во многом зависит от того, насколько хорошо ребенок понимает речь взрослого. Нужно проверить, может ли малыш выполнить следующие инструкции: «Обними маму»; «Поцелуй папу»; «Пожалей бабушку»; «Закрой глаза»; «Помаши ручкой»; «Возьми маму за руку»; «Принеси ложку» и т.д.

Слуховое внимание

Слуховое внимание – это умение сосредоточиться на определенной группе звуков, выделить из потока речи важную информацию, проанализировать ее и преобразовать в картинку, с которой в дальнейшем уже можно работать в памяти. Эта способность заложена в человеке с рождения и развивать ее можно с первых дней жизни. На примере детей мы видим, что концентрация на звуках и их фонетическая дифференциация прекрасно тренируется.

Слуховым вниманием называют способность определять на слух то или иное звучание и его направление. При помощи фонематического слуха ребенок может отличить одни речевые звуки от других, благодаря чему различаются, узнаются и понимаются слова, например: дом -сом-лом-ком.

С самого рождения человека окружает множество звуков: шум ветра и дождя, шелест листьев, лай собаки, сигналы машин, музыка, речь людей. Но младенец не сразу способен их различать и оценивать. Это умение приходит со временем. Оно необходимо для того, чтобы слушать и понимать речь.

Ребенку следует научиться напрягать свой слух, улавливать и различать звуки, т.е. у него должно быть сформировано произвольное слуховое внимание. Сосредоточение на словах взрослого – и результат и необходимое условие развития слушания, а затем и разговорной речи.

Направления работы:

- пробуждать интерес к звукам окружающего мира и звукам речи;

- учить дифференцировать речевые и неречевые звуки; тихие и громкие звуки;
- формировать умение определять направление и источник звука; локализовать звук в пространстве;
- учить дифференцировать звукоподражания;
- прививать навык локализовывать и узнавать голос;
- формировать умение различать голоса различной громкости, ориентироваться на смысл сказанного;
- развивать речевую память и устойчивое внимание к звуковой оболочке слова.

Имитация и звукоподражание

Имитация – это способность ребенка повторять звуки и движения, которые он видит и слышит вокруг себя. Например, если вы показываете ребенку, как машина ездит по дороге, он может начать повторять звуки движущейся машины. Это помогает ребенку научиться произносить звуки и слова правильно.

Звукоподражание – это способность ребенка повторять звуки, которые он слышит вокруг себя. Например, если вы говорите "буль-буль", ребенок может начать повторять эти звуки. То есть эти звуки и есть первые слова ребенка, очень важно, чтобы они появлялись в речи своевременно. Поэтому так важно постоянно общаться с ребенком, разговаривать, чтобы малыш слышал речь родителей и начинал повторять за ними.

Традиционные игры типа «Ладушки», «Поехали, поехали, в рощу за орехами...» побуждают ребенка вслед за взрослым воспроизводить ситуацию, а затем и подражать его речи. Подражание облегчается тем, что звукоподражательные слова несложны для произнесения, так как обычно состоят из двух одинаковых слогов (ма-ма, па-па, дя-дя, би-би и т.д.).

В присутствии малыша следует говорить за разных зверюшек, имитировать звуки, издаваемые ими («гав-гав», «мяу», «ква-ква», «ку-ку», «ав-ав»); произносить междометия, отражающие эмоциональные состояния («ай-ай-ай», «ох»). Ребенок начнет «заражаться» обстановкой взаимодействия, повторять вслед за взрослым.

Желательно не просто просить малыша повторить звуко сочетания, а создать игровую ситуацию. Например, взрослый говорит, что ему холодно («бррр»), играет в прятки («ку-ку»), укладывает игрушки спать («бай-бай»), кормит кукол («ням-ням»), играет с водой («кап-кап»), говорит по телефону («алё, день»).

Зрительное восприятие

Зрительное восприятие – совокупность процессов построения зрительного *образа* мира на основе сенсорной информации, получаемой с помощью зрительной системы. На ранних этапах филогенетического развития

Зрительное восприятие обеспечивает получение информации в основном о пространственном положении и движении объектов. Позднее эта информация дополняется сведениями о форме и структуре объектов. У человека зрительное восприятие занимает в системе других перцептивных процессов ведущее место. Наряду с задачей отражения предметов и их свойств оно выполняет также важную кинестезическую функцию, участвуя в восприятии и регуляции собственных движений наблюдателя.

Взрослые могут рассматривать альбомы с фотографиями близких для ребенка людей. Животных, птиц, рыб, насекомых, деревьев, цветов, транспорта и т.д.

Раздел 2. ДОСЛОВЕСНЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Исследование дословесного периода развития речи

Дословесные средства коммуникации должны рассматриваться как с позиций психолингвистики, так и с позиций психологии: от речевых механизмов – к языковым явлениям.

Психолого-семиотическое изучение дословесной коммуникации важно не только для педагогической практики развития коммуникации и речи у слышащих и глухих детей раннего возраста. Оно имеет большое значение в решении психологических проблем значения и смысла, генетических корней мышления и речи, развития знака и речевой деятельности.

Исследованиями в этой области занимались как зарубежные, так и отечественные ученые: М.И. Лисина, В.И. Бельтюкова, М.Г. Евлагина, Р.В. Тонкова-Ямпольская и др. отечественные исследователи выделяют подготовительный и активный этапы речи ребенка.

Границы и содержание *подготовительного этапа* определяются по-разному. Некоторые психологи считают, что он длится от 1 мес. до 1,5 - 2 лет. Другие ограничивают его первым годом жизни – до начала произнесения первых слов.

Голосовые проявления (гуление, лепет, интонации) ребенка изучались как акустические процессы, без учета их функции. Устанавливались роль общения ребенка с матерью, значение слышимой речи взрослых в формировании предречевых вокализаций, которые, рассматриваясь с акустической стороны, соответственно разделялись на гуление, вскрикивание, гуканье, лепет.

Р.В. Тонкова-Ямпольская изучала сходство интонаций, встречающихся у не говорящих детей 1 - 2 лет и в речи взрослых. Были выделены одинаковые типы интонаций, однако их функция не принималась во внимание.

Содержание подготовительного этапа также рассматривается с разных позиций. Мимику и жесты в него включают лишь супруги Гоер. Некоторые исследователи сводят этот этап к пред речевым реакциям или подготовительным физиологическим упражнениям голосового аппарата. Проблема начального периода детской речи не может быть решена без рассмотрения коммуникативной деятельности ребенка и системы средств, ее осуществляющих, так как именно дословесная коммуникация заменяется активной речью ребенка и содержит предпосылки для овладения ею.

Стадии дословесного периода развития речи

Дословесный период развития речи относится к стабильному периоду младенчества (2 - 7 мес.) и к критическому периоду одного года. Кризис, по Л.С. Выготскому, начинается за 2 - 3 мес. до года и заканчивается в третьей четверти второго года жизни приобретением речи.

Отечественными психологами было выдвинуто положение о характерном для каждой стадии психического развития ведущем типе деятельности, внутри которого формируются и перестраиваются частные психические процессы и возникают новые психические образования. Появление качественно новых образований в речи и дословесной коммуникации определяется типом ведущей деятельности ребенка в этот период.

Поэтому стадии дословесной коммуникации должна соответствовать периодам развития ведущей деятельности в данном возрасте. В первом полугодии стадия дословесной коммуникации должна соответствовать периоду ситуативно-личностного общения, на втором году жизни подстадия дословесной коммуникации соотносится с периодами развития деятельности ребенка с предметами. Во втором полугодии жизни ведущая деятельность – действия ребенка с предметами (до года – манипулятивные, а после года – предметно-орудийные).

Таким образом, можно выделить подготовительную стадию развития дословесной коммуникации (2 - 7 мес.) и основную стадию со следующими под стадиями: 1) 7 - 12 мес.; 2) 12 - 18 мес.; 3) 18 - 24 мес. У многих детей стадии развития дословесной коммуникации после полутора лет свертываются, а другие и в яслях, и дома не начинают систематически употреблять слова до 1,5 - 2 лет. У развивающегося объекта вначале изменяется его функция, потом согласно ей перестраивается сам объект. Поэтому изучение предпосылок словесного знака в дословесной коммуникации необходимо начать с развития функций речевого знака.

Механизмы порождения высказывания у детей

Модели порождения высказывания, разрабатываемые в психолингвистике, базируются на положениях Л.С. Выготского об опосредствованном знаками характере человеческой деятельности, о происхождении внутренней речи и переходе от внутренней речи к внешней. Речь проявляется «...от мотива, порождающего мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, затем в значениях внешних слов и, наконец, в словах». Предложены различные модели порождения речи, однако все они включают этапы:

- 1) формирования замысла высказывания, связанного с доминирующей мотивацией, его планирования;
- 2) реализации программы высказывания;
- 3) сопоставления реализованного высказывания с исходным.

Авторы опираются на положение Л.С. Выготского о внутренней речи, которая характеризуется редуцированностью фонетики, особым смысловым семантическим строением, чисто предикативным синтаксисом. Ведущим компонентом в семантическом строе внутренней речи выступает смысл, а не значение.

Предикаты-смыслы взаимодействуют друг с другом, так что предшествующие содержатся в последующем и его изменяют. Авторы полагают, что смысловой синтаксис на ранних этапах развития речи ребенка организует и глубинную и поверхностную структуры высказывания, которые в этом периоде не дифференцированы.

«Уход смыслового синтаксиса вглубь», появление нового поверхностного вида синтаксиса происходят, когда ребенок получает возможность внутренней репрезентации и оперирования более чем одним смысловым контекстом. В отличие от ребенка у взрослого смысловой синтаксис проявляется на поверхности в структурной организации диалога, в начальной части разговорной реплики, куда говорящий выносит наиболее важную часть высказывания. Операция смыслового синтаксирования у детей заключается в том, что ребенок выделяет самый значимый для него компонент целостной ситуации - тему высказывания, предикат, выражая его словом, а психологическое подлежащее - тема остается подразумеваемым, ясным из ситуации.

Овладение семантическими мотивированными понятиями агента действия или состояния, объекта действия, локатива и др., соотносящимися с грамматикой, предшествует овладению формально-логическим синтаксисом.

Каждый из синтаксисов (смысловой, семантический, формально-грамматический) создает основу для последующего, а затем вступает с ним в противоречие и, наконец, «снимается», оставаясь в структуре высказывания в трансформированном виде. Этапы языковой способности ребенка соотносятся с уровнями порождения речевого высказывания у взрослого.

Развитие языковых функций

Л.С. Выготский выделял регулятивную, индикативную, номинативную и сигнификативную функции при формировании речи у детей. *Индикативная функция* развивается первой, так как сначала, не называя предметы, ребенок указывает на них. Это – коммуникация с помощью жестов.

Далее формируются *регулятивная* и *номинативная функции*. После этого появляется *сигнификативная функция*, независимая от указания и наименования предмета. Л.С. Выготский пишет о возникновении нового сигнификативного типа деятельности, основное отличие которого от предыдущих заключается в переходе от непосредственно интеллектуальных процессов к опосредствованным с помощью знаков.

Знаки дословесной коммуникации практически не изучались с точки зрения развития их функций. Единственная попытка такого рода была сделана М. Хэллidayем, который предложил более полное деление функций по сравнению с обще употребляемым. Развитие речи рассматривалось им с социологической точки зрения. Изучение родного языка проходит три стадии: дословесную, переходную и словесную.

Дословесная стадия состоит в овладении языковыми функциями, каждая из которых имеет основное и дополнительное значения. Исследователь выделяет семь функций.

1. Инструментальная – для удовлетворения материальных потребностей ребенка в виде вещей или услуг («Я хочу»).

2. Регуляторная – для контроля действий другого лица («Делай, как я говорю»).

3. Взаимодействия – для достижения и упрочения контакта со значимыми для ребенка лицами («Я и ты»).

4. Личностная – для выражения собственной индивидуальности и самопонимания («Вот и я»).

5. Эвристическая («Скажи мне»),

6. Воображения («Давай-ка, притворимся, что...»).

7. Информативная – для исследования окружения ребенка («Я хочу тебе что-то сказать»).

Инструментальная и регуляторная функции объединяются М. Хэллидеем в группу *регулятивных функций*. Личностная, эвристическая и информативная – в группу *индикативных*. Он выдвинул гипотезу о том, что данные функции появляются в порядке их перечисления, в первой стадии – раздельно, причем информативная – гораздо позднее остальных. Каждое «высказывание» ребенка имеет лишь одну функцию.

В *переходной стадии* любое выражение полифункционально. Овладение всеми функциями (за исключением информативной) служит необходимым и достаточным условием перехода к языку взрослого.

Подготовительная (2 - 7 мес.) и основная стадии развития протоязыка

Дословесный период речевого онтогенеза включает в себя основное смысло-семантическое новообразование критического периода развития при переходе от младенческого к раннему возрасту – протоязык и «первые» номинативные и сигнификативные слова ребенка. Собственно речь начинается с грамматически оформленных предложений из двух слов, в которых когнитивные смысло-семантические категории протоязыка и «первых» слов преобразуются и превращаются в грамматические категории. Опыты говорят о наличии в протоязыке функциональных, семиотических, смысловых, семантических и прагматических предпосылок развития речи.

В протоязыке закладываются функции речевого знака. Каждая из его стадий и подстадий характеризуется своей системой функций. Одна из функций каждой стадии – ведущая, она определяется ведущим типом деятельности. Из нее выделяются и от ее изменений зависят все остальные функции.

На *подготовительной стадии* ведущим является взаимодействие, внутри которой развиваются личностная и инструментальная и зарождается информативная функции. Последняя на основной стадии развития протоязыка

является ведущей. От нее зависят другие функции взаимодействия – личностная, регуляторная, инструментальная и эвристическая. Изменение содержания информативной функции на каждой из подстадий основной стадии ведет к изменению содержания остальных функций в этот период.

В протоязыке закладываются **семиотические предпосылки развития словесных знаков**, это первая «примитивная» (по Л.С. Выготскому) стадия в развитии знаковых операций. На подготовительной стадии еще нельзя говорить о существовании отдельных протознаков, так как их функции не дифференцированы. На подготовительной стадии первыми формируются мимико-экспрессивные средства коммуникации.

Вокализации и локомоции появляются позднее и несут ту же функцию взаимодействия, что и экспрессивная мимика. На подстадий 7 - 12 мес. *основной стадии* вид высказывания определяется указательными кинезнаками -жестами и взглядами. На подстадий 12 - 18 мес. его определяют вокознаки, появление которых связано с развитием понимания речи. Именно за счет них в этот период развивается ведущая информативная функция. На подстадий 12 - 24 мес. вид высказывания определяют кинезнаки-жесты (изображающие и паралингвистические), происходит резкое увеличение их числа.

Таким образом, языковые функции имеют свои предпосылки в развитии дословесной коммуникации и проявляются в следующем порядке: взаимодействия, личностная и инструментальная (2 - 6 мес.), информативная, регуляторная (7 - 12 мес.), эвристическая.

Одна из функций в каждом периоде – ведущая, остальные – определяются ею. Ведущие функции – взаимодействия (на подготовительной стадии) и информативная (на основной стадии) – оказывают влияние на развитие всех остальных функций дословесной коммуникации.

Вокализации

Эмоциональные вокализации (гуление) появляются к концу 1-го мес. и достигают максимума в 3 мес., затем их становится меньше. Частота и длительность вокализаций возрастают, если взрослый отвечает на них улыбкой, разговаривает, гладит ребенка. Если взрослый перестает откликаться на гуление, оно резко сокращается и постепенно угасает.

Если вокализации приурочены к словесным воздействиям, то они называются «голосовым взаимодействием», которое имеет место на фоне более широкого эмоционального общения ребенка. Оно связано с положительным эмоциональным состоянием, носит полу произвольный характер. Об этом свидетельствует нерегулярность и природный звуковой состав вокализаций. Раньше всего дети начинают гулить в ответ на поглаживание.

Распознавание младенцами преувеличенных вокализаций взрослого, выражающих приветствие, неудовольствие, удивление, понижающийся и повышающийся тип интонаций, вероятно, приводит к развитию интонационного слуха и появлению вокализаций с интонацией родного языка.

Так, родители младенцев до 3 - 5 мес. затрудняются определить крики боли, голода и удивления, слышимые вне контекста. Однако к 7 - 8 мес. они совершенно правильно опознают вокализации просьбы, голода и удивления.

Лепет

Лепет или «лепетная речь» – стадия доречевого развития ребёнка, следующая за гулением и предшествующая появлению первых слов и фраз. Появляется примерно в конце первого – начале второго полугодия жизни ребёнка и длится до конца первого года.

Все теории о роли лепета в развитии речи можно разделить на подходы: «связанный» - лепет подготавливает речь; «несвязанный» – не имеет прямого отношения к речи. Первый подход был выдвинут О. Маурером, который считал, что в лепете есть звуки всех языков. Не подкрепленные положительным отношением со стороны родителей, вскоре исчезают.

Отношение между лепетом и речью не однозначно: Е. и Х. Кларки считают, что лепет бывает необходим для образования артикуляционного контроля в речедвигательном аппарате и может тренировать ребенка в произнесении последовательности звуков с определенной интонацией. Последовательность появления групп звуков в лепете и словесной речи одна и та же. Это может отражать трудности артикуляционного формирования различных групп звуков в филогенезе и онтогенезе. Иначе говоря, вначале гуление, а затем лепет становятся необходимыми артикуляторными предпосылками возникновения словесной речи.

Начиная с 2 мес. у ребенка формируется ситуативно-личностная форма общения. Ребенок не реактивно, а активно выражает свое отношение к контактирующему с ним взрослому. Следовательно, можно говорить о начале развития интенциональности, произвольности и экспрессивно-мимических средств общения.

Таким образом, первые средства дословесной коммуникации, используемые ребенком в 2 - 6 мес. в общении со взрослым, в отличие от эмоциональной экспрессии животных носят не инстинктивный непосредственный, а опосредствованный характер, подкрепленный отношением ребенка к взрослому, сформированным в их совместной деятельности.

«Первые» слова

Для того чтобы определить природу первых слов, необходимо обратиться к данным об обобщениях, лежащих в основе их значений и проанализировать их связь со словом (обозначающим).

Первый тип обобщений – *наглядное*. Оно осуществляется на основе сильных индивидуально-существенных признаков предметов. Исследователи отмечают яркую эмоциональную окраску первых слов этого типа, наличие разных названий для одной и той же вещи в различных ситуациях и в то же

время многозначность слов. Эти особенности объясняются ситуативностью первых слов: слово относится ко всей ситуации в целом и обозначает не только предмет, но и ситуацию, связанную с ним.

Таким образом, слово, отражающее данный вид обобщения, не имеет постоянного значения. Л.С. Выготский показал, что первые слова ребенка - «автономная детская речь» – основное новообразование кризисного периода одного года. Л.С. Выготский выделяет следующие ее особенности: звуковой состав слов, употребляемых ребенком, значительно отличается от звукового состава наших слов.

Первые слова отличаются от последующих и по значению; общение с их помощью возможно только между ребенком и теми людьми, которые понимают значение его слов. Закон соединения первых слов также отличен от грамматических законов: это – закон объединения междометий, переходящих друг в друга, как бывает в состоянии аффекта.

Второй тип обобщений, лежащий в основе первых слов, – это *представление данного единичного предмета, основанное на выделении его сходных и различных индивидуально-обобщенных признаков*. Для периода, когда появляется этот вид обобщения, характерно увеличение словарного состава, начало овладения предметными действиями, которые ведут к нарушению аффективных связей и установлению связей по наличным признакам.

Слово употребляется в номинативной функции, называя имеющийся в наличии предмет, обычно в сочетании с указательным жестом. Поэтому для данного периода не характерны явления отсроченной имитации, названия предмета в его отсутствии и при различных изменениях его внешнего вида: на фотографиях, картинах, картинках в книге.

Третий тип обобщений – *абстрагирование от изменчивых признаков предмета и обобщение его по предметно-орудийному, существенному признаку*. Такие обобщения называются «первичным понятием». При образовании обобщений данного типа слова употребляются в отсутствии предмета. Предмет называется одним и тем же словом при его различных преобразованиях, начинается использование двухсловных предложений.

Для этого периода также характерно отсроченное упоминание событий и предметов, предметная игра. Поэтому можно говорить о семантических категориях слов, так как появление предметных действий ведет к установлению отношений между предметами, в то время как на предыдущих стадиях ведущую роль играет смысл.

Итак, на любой стадии развития обобщения существуют свои «первые» слова, которые отличаются по значению, условиям употребления. Каждой стадии развития обобщения соответствует свой тип действия с предметами, возможность узнавания предмета при его различных преобразованиях, наличие или отсутствие отсроченной имитации.

Переход от протоязыка к словесному языку

У детей с более поздним развитием артикуляции, вероятно, первые слова на третьей подстадии развития протоязыка можно рассматривать как сигнификативные первые слова.

1. Высказывания, состоящие из одного слова, если их рассматривать с помощью протознаков, являются сложными.

2. Ребенок заменяет протознаки словами, когда он не в состоянии выразить с их помощью то, что хочет сказать; происходит разрешение противоречия между целью высказывания и его средствами и между формой высказывания и его содержанием.

Если вспомнить особенности возникновения новых средств общения в предыдущих периодах, становится очевидным, что эти изменения происходят, когда увеличивается дистанция между ребенком и объектом коммуникации. В подготовительном периоде общение связано с появлением взрослого (объекта) в поле видимости детей.

При переходе к основному периоду развития протоязыка – началу индикации, указательному жесту, предметы, которые стремится иметь ребенок, находятся на расстоянии, превышающем возможность дотронуться до них вытянутой рукой. И, наконец, слова относятся к объектам коммуникации, которые малыш не может достать или которые находятся вне поля его восприятия.

Таким образом, опережающее общение со взрослыми, в процессе которого они побуждают и поощряют ребенка использовать речь, изменение социальной ситуации развития и потребностей, связанное с дифференциацией и категоризацией окружающего мира, себя и других, органическая готовность речедвигательного аппарата – все это приводит к такому положению, когда малышу нужно использовать речевую форму общения. Чтобы быть понятым, он намерен использовать слово и может это сделать. Различные соотношения этих условий речевого развития, вероятно, могут давать разные типы индивидуального развития речи у детей.

Индивидуальные значения всех видов протознаков опосредствованы отношениями ребенка с окружающими его взрослыми. Через эти отношения ребенок приобщается к человеческой экспрессии, миру предметных, культурно-опосредствованных значений.

Дословесные значения являются психологическими. Несомненно, что они не исчезают в речи взрослых людей, а преобразуются и входят в психологическое значение – смысл слова, представляющий собой, по Л.С. Выготскому, совокупность всех психических факторов, возникающих в нашем сознании благодаря слову.

В дальнейшем развитии ребенка дословесные значения преобразуются и не только служат условием и предпосылкой вербальных значений, но и имеют свой собственный статус, проявляясь, например, в признаках действия, непосредственно-чувственных и эмоционально-оценочных признаках субъективной семантики.

Таким образом, основные отличия протоязыка от словесного – системно-структурные, обусловленные отличиями в деятельности и социальной ситуации ребенка и взрослого.

Раздел 3. КРИЗИС ПЕРВОГО ГОДА

Проявления и структура

Переходный период между младенчеством и ранним детством обычно называют кризисом первого года. Как всякий другой кризис, он связан с проявлениями самостоятельности и сопровождается аффективными реакциями.

В развитии речи необходимо различать три стороны: психофизиологическую, психологическую и логическую.

Речь является системой звуков, а артикуляция есть *психофизиологический процесс*. Если рассматривать развитие речи с этой стороны, здесь различают три фазы: крик; лепет и настоящую речь.

Рассматривая речь как *психологический процесс*, необходимо отметить, что всякое слово – двойной природы. Оно имеет свое «тело», которое состоит из звуков, но оно имеет и свою «душу» – смысл, который одухотворяет эти звуки, является выражением или значением. Звуковой комплекс («тело») имеет свой «контур». Определенность звукового контура в настоящих словах ведет к тому, что ребенок обращает внимание на звуковую сторону слова, легко выговаривает звуки, легко их узнает.

У детей, как и у взрослых, слуховой и моторный (артикуляционный) образы слов соединены с образом (зрительным) обозначенного предмета. Но у взрослых грамотных людей сюда присоединяется еще зрительный образ написанного слова, графический образ, регулирующий написание слова. Все эти образцы связаны друг с другом так, что между ними рано образуется полная психическая эквивалентность.

Ребенок первоначально обладает слуховым образом слова – он слышит вокруг себя слова, привыкает к их звуковому контуру, узнает его и научается придавать ему первоначальное значение. В. Штерн отмечал, что объем слов, которые ребенок понимает, значительно больше объема слов, которые он сам может выговорить.

Когда мы говорим, что всякое слово что-либо обозначает, то у нас непременно налицо то, что обозначается. Когда мы слышим незнакомое слово, оно ничего для нас не обозначает и является простым набором звуков. Необходим особый акт, с помощью которого мы могли бы осознать, что слуховой образ соотносится с определенным зрительным образом и означает его.

Этот означающий акт впервые объединил материал обозначения и его предмет, т.е. впервые создал психологию обозначения. Кроме предмета обозначения и материала, как следует из вышеизложенного, необходим еще особый обозначающий акт, а не простая ассоциация образов, который и создает их связь означения.

Входя в жизнь беспомощным, малоприспособленным, еще не владеющим органами чувств и способом передачи Другим своих чувств и

желаний, ребенок в течение одного года научается понимать речь близких и малознакомых людей и готов уже к тому, чтобы научиться говорить.

Диагностика и коррекция речевых нарушений

К 10 - 12 мес. на формирование речи ребенка оказывает влияние продолжающееся развитие зрительного и слухового восприятия, движений, возникновение первичной ориентировки в окружающем. Задачами развития речи являются совершенствование понимания и подражания звукам, звукосочетаниям, встречающимся в речи у взрослого. Понимание речи развивается, прежде всего, в процессе ухода за ребенком.

Во время кормления, купания малыша у него формируется много различных действий, умений, навыков, правил поведения. Всему этому он должен научиться в такой степени, чтобы выполнять по словесному указанию взрослого. Для этой цели содержание общения должно иметь свою специфику.

Суть такого общения в том, что взрослый делает ребенка соучастником происходящего, постепенно привлекая его к совместной деятельности. Совместным должны быть рассматривание объекта, предмета, процесс выполнения действия, наблюдения за происходящим.

Например, во время одевания надо называть части тела малыша, предметы одежды и одновременно активизировать его восприятие, направляя внимание ребенка на называемый объект или действие. («Где ножки у Сережи? Вот ножки. Что мы сейчас наденем на ножки? Колготки. Где Сереженькины колготки? Смотри – вот они» и т.д.) Словесное обращение взрослого активно воспринимается ребенком в том случае, если оно побуждает его к действиям («встань», «сядь», «ложись», «подними»), регулирует их («пей, но не проливай»; «возьми и держи крепко»). Понимание слов, обозначающих действия, происходит не сразу.

Чтобы научить малыша понимать названия предметов, следует вызывать у него движения в сторону этих предметов. Это может быть поворот глаз вслед за глазами взрослого в направлении предмета, поиск его («Саша, где твоя чашка? Вот твоя чашка. В ней молоко. Сейчас будешь пить молоко»).

Можно воздействовать на слух – звучать погремушкой, потом задавать вопрос: «Саша, где кошка (собака)?» Затем снова производить звуки игрушкой. Для усиления ориентировки следует подносить предмет к детям. Они берут его в руки, рассматривают. Потом игрушку нужно прятать. Так повторить несколько раз.

Развитие понимания слов, обозначающих имена взрослых, детей, а также названия игрушек, проводится в игре «прятки». В момент, когда ребенок не видит взрослого, другого ребенка или игрушку, воспитатель задает вопрос: «Где то-то», активизируя этим внимание ребенка. При появлении того, кто прятался, неоднократно называет его имя («Вот тетя Аня! Вот Оля!»).

Эту игру необходимо проводить с большим эмоциональным подъемом, часто меняя интонацию голоса при произнесении слов. Для развития

понимания и подражания движениям проводятся занятия «Ладушки», «До свидания», «Дай ручку», «Какой большой». При обучении указанным действиям, особенно на первом этапе, необходимо не только рассказывать (например, потешку «Ладушки»), но и сопровождать слова действиями ребенка (брать его ладошки и хлопать ими), а потом побуждать малыша к самостоятельному воспроизведению движений: «Сашенька, теперь сам сделай ладушки». Постепенно надо приучать малыша к тому, чтобы он выполнял те или иные движения без показа, только по словесному указанию взрослого.

Развитие лепета и подражания простым слогам проводится на занятиях, называемых игрой-перекличкой. Перекличка может быть организована в момент лепета ребенка с употреблением сначала тех слов или звуков, которые он умеет произносить сам, затем даются новые.

Иногда педагог намеренно вызывает голосовые реакции у тех детей, которые почему-либо молчат. В этом случае надо ждать, когда ребенок ответит на речевое воздействие взрослого. Следует иметь в виду, что после речевого общения голосовые реакции еще долгое время могут проявляться в самостоятельной деятельности малыша. В такие моменты необходимо либо вновь организовывать перекличку с ребенком, либо не прерывать его, предоставив возможность упражняться в произнесении звуков.

В этот период развитие речи является важнейшей задачей воспитания: необходимо расширять понимание названий предметов, простейших движений и действий, развивать лепет, подражание различным слогам и словосочетаниям; учить овладевать первыми активными словами: «мама», «папа», «тетя», «дядя» и др.

В результате систематического воздействия взрослых в семейных условиях и воспитателей в условиях детского учреждения у ребенка к концу первого года жизни начинает формироваться эмоционально-интонационная сторона речи. Одновременно закладываются предпосылки для ее понимания. Первые общеупотребительные слова способствуют началу оформления артикуляции.

Раздел 4. РАННИЙ ВОЗРАСТ

Выдающиеся педагоги и психологи Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др. показали важность раннего и младшего дошкольного возраста, охватывающего сензитивный период развития целого ряда психических функций, когда у ребенка закладываются основы для последующего физического и психического развития.

А.Г. Арушанова указывала на большие возможности воспитания детей этого возраста. С 2-х лет начинается новый период в жизни ребенка, когда формирование психических функций происходит быстрыми темпами. 3-й год жизни ребенка, особенно вторая его половина, является периодом наиболее интенсивного развития мыслительных процессов, чувств, возникновения зачатков воли, усложнения деятельности. Ребенок 2,5 - 3,5 лет отличается исключительной подвижностью, развивающейся любознательностью, речевой активностью.

Психолог А.А. Люблинская относит к важнейшим потребностям детей этого возраста *стремление к познанию предметов и их качеств* – величины, формы, цвета, потребность в активной самостоятельной деятельности, имеющей целенаправленный характер, а также в содержательном общении со взрослыми. Возраст детей диктует необходимость особенно активного воздействия, так как на этом этапе развития идет усиленное формирование важных черт личности, характера.

Переход от раннего к младшему дошкольному возрасту имеет огромное значение в жизни ребенка. К концу 3-го года жизни складываются все те черты, которыми характеризуются дети следующей возрастной ступени – 4-го года жизни. Игра ребенка этого возраста уже с полным основанием может считаться основным видом его деятельности. Складываются *предпосылки для сюжетно-ролевой игры*:

- ребенок вовлекает в игру предметы, замещающие реальные, и называет их в соответствии с их игровым значением;
- усложняется организация игровых действий, приобретая характер цепочки, отражающей логику связей;
- действия обобщаются и отделяются от предмета;
- ребенок стремится действовать самостоятельно, но по образцу, представленному взрослым.

Д.Б. Эльконин в работе «Психологические вопросы игры дошкольника» подчеркивает огромное значение *аффекта в процессе игровой деятельности*, его влияние на развитие личности ребенка, мышления, воображения, восприятия, речи. Особенности развития игровой деятельности характеризуются формированием первых игровых действий, способностью ставить и решать игровые задачи, развитием взаимодействия со сверстниками, формированием предпосылок сюжетно-ролевой игры.

А.Г. Рузская в пособии «Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками» характеризует *ситуативно-деловую форму общения* этих детей, развитие которой происходит в процессе делового сотрудничества со взрослым.

Она постепенно трансформируется во *внеситуативно-познавательное общение*. М.И. Лисина назвала его «теоретическим сотрудничеством». Характерной чертой этого этапа является возрастающая любознательность ребенка - «почемучки». Благодаря более ярко выраженной потребности и способности подражания, особое значение приобретает общение детей не только со взрослыми, но и с детьми. Общение со сверстниками возникает на третьем году жизни и осуществляется в форме *эмоционально-практического общения*.

А.Г. Рузская характеризует период от 2,5 до 3,5 лет как время самой *простой формы коммуникативного взаимодействия*. Детей радует сам процесс совместных действий, например манипуляции с игрушками. Особенности этой формы общения со сверстниками способствуют проявлению инициативы детей, благоприятствуют расширению диапазона эмоций за счет включения самых ярких экспрессии. Возможность оценить свои возможности способствует становлению самосознания и формированию основ личности ребенка.

Подражательные действия, проявляющиеся у детей на третьем году жизни, активизируются в процессе общения малышей с детьми более старшего дошкольного возраста, пример которых маленьким близок и доступен. Влияния на детей в процессе общения разнообразны: это и примеры действий, и примеры взаимоотношений, новые слова и понятия, манера поведения и т.д.

Ф.А. Сохин в исследовании «О задачах развития речи» указывает, что речь детей начинает приближаться к речи взрослых, т.е. *создаются условия для речевого общения детей*. Очень важно в это время исправлять недостатки произношения, стимулируя речевое развитие. Необходимо использовать имеющиеся ситуации или организовать их так, чтобы можно было поговорить с ребенком по поводу наблюдаемого, задать ему вопросы.

Внимательное рассматривание способствует лучшему знакомству ребенка с наблюдаемым предметом и его запоминанию. Умелые, правильные объяснения окружающих и собственные наблюдения развивают представления ребенка. Он начинает лучше ориентироваться в окружающем мире, приучается сравнивать, сопоставлять различные явления, устанавливать их связь, причину, искать объяснения, т.е. мыслить.

Любое требование, указание ребенку следует объяснить. Это приучает его мотивировать свои просьбы, желания. Вопросы взрослого, содержащие сведения о предмете, в ряде случаев помогают ребенку воспроизвести название в памяти быстрее, чем только вид предмета.

Комплексное восприятие помогает ребенку уточнить представления о предметах и различиях между ними, т.е. совершенствует анализаторную деятельность. А.М. Леушина в работе «О своеобразии образов в речи маленьких детей» установила взаимосвязь между конкретным образом и степенью его эмоциональной близости ребенку. Все словесные представления осмысливаются ребенком только через его чувственный опыт и переводятся им в *зрительно-наглядные образы*.

Смысловая и структурная стороны речи младшего дошкольника определяются доминирующей ролью того наглядного образа, который возникает в сознании ребенка. Аффективная основа в структуре образа является доминирующей.

В конце 3-го года жизни дети начинают понимать юмор. Чаще всего смешным для них бывает то, что выходит за рамки обычных представлений. Но при этом нужны объяснения взрослого, чтобы ребенок правильно понял то, что видит. Наряду со способностью различать, анализировать у детей третьего года жизни благодаря комплексному типу восприятия совершенствуется *способность обобщения*.

Это выражается в возрастании умения безошибочно узнавать предмет на рисунке, в игрушке независимо от его цвета, величины, формы, а также в резком уменьшении примеров полисемантизма в речи. Дети овладевают умением узнавать действия на рисунке и воспроизводить их в натуре.

Совершенствуется *умение воспринимать более сложную сюжетную инсценировку с большим числом персонажей и действий*. Кроме того, дети начинают понимать рассказы о событиях, знакомых им по прошлому опыту (без показа предметов, игрушек, картин). После 2,5 лет они понимают смысл речи взрослого о событиях и явлениях, не бывших непосредственно в их личном опыте, но состоящих из знакомых им элементов.

Эмоциональная жизнь детей значительно дифференцируется. Радость, чувство удовлетворения вызывают у них удачное движение, действие, выполнение поручения взрослого, помощь, оказанная другому ребенку. Зарождение эмоциональной реакции на похвалу создает условия для развития самолюбия и чувства гордости. В то же время под влиянием положительной и отрицательной оценки формируется чувство стыда.

Происходит *социализация эмоций*, ребенок осваивает способы их выражения. Возросшая роль слова перестраивает эмоциональные процессы. Связь между чувством и представлением создает предпосылки для их регуляции.

Благодаря расширяющемуся кругу представлений, развитию обобщения узнавание и различение предметов детьми третьего года жизни улучшаются, но остаются ошибки по сходству, т.е. имеет место называние одним и тем же словом сходных предметов. Когда дети относительно хорошо знают предметы, в основе таких обобщений находится группа признаков: внешнее сходство, род, назначение предмета.

При формировании способности обобщения известную роль играют эталоны, подсказанные взрослыми. Они облегчают объединение под одним общим словом группы предметов. Но в связи с ограниченным личным опытом ребенка его самостоятельные упражнения в этой области нередко приводят к ошибкам. При этом вследствие недостаточности личного опыта и влияния уже сложившихся стереотипов ребенок может неправомерно расширить границы общепринятого применения слов.

Однако усвоенный стереотип в сочетании с незначительным кругом представлений, недостаточной подвижностью нервных процессов может затруднять восприятие и воспроизведение нового материала.

Быстрые темпы развития в сочетании с большим любопытством и любознательностью приводят к тому, что представления о том или ином предмете иногда оказываются изменяемыми, непрочными, хотя в ряде случаев до этого ребенок рассказывал о них правильно. Непрочность представлений затрудняет в ряде случаев понимание вопросов взрослого, приводит к неправильным ответам на них.

В поведении ребенка наблюдается отсроченное подражание увиденному, что говорит об умении действовать на основе сформированного образа. О первых *проявлениях воображения* свидетельствует возникновение воображаемой ситуации с воображаемыми предметами.

Зигмунд Фрейд рассматривал воображение как первичную форму детского сознания. Он полагал, что сознание ребенка до определенного возраста свободно от реальности и направлено на удовлетворение его желаний. Принцип удовольствия, который господствует в раннем детстве, находит свое отражение в фантазиях ребенка. В работах З. Фрейда и его последователей показано, что аффективное воображение может выступать в качестве защитного механизма, регулирующего взаимоотношения личности и среды.

Познавательное воображение Ж. Пиаже связывал с развитием символической функции, которая рассматривалась как форма репрезентативного мышления, позволяющего предвосхищать изменения действительности. Одной из причин его возникновения является психологическая дистанция между ребенком и взрослым или объектом его желаний. Таким образом, в игровой деятельности детей зарождаются творческие элементы, так как они вводят в игру собственные замещения, четко фиксируя сходство и различия между предметами и их заместителями.

О.М. Дьяченко в работе «Об основных направлениях развития воображения дошкольника» утверждает, что *аффективное воображение* возникает в ситуациях противоречия, возникающего в процессе формирования у ребенка образа «Я». Оно выполняет регулирующую функцию в процессе усвоения норм социального поведения, а также выступает в качестве защитного механизма личности. Защитная функция может осуществляться через многократную репрезентацию травмирующих воздействий или через создание воображаемой ситуации, снимающей фрустрацию.

Воображение проявляется в игре, о чем свидетельствуют возникновение воображаемой ситуации и игровое переименование предметов. Развитие воображения в раннем и младшем дошкольном возрасте обусловлено опосредованным через аффективную сферу формированием таких психологических функций, как память, внимание, восприятие, мышление, речь и т.д. Дифференциация воображения происходит с преобладанием аффективного типа, что обусловлено возрастными особенностями.

Итак, психическое развитие ребенка раннего возраста характеризуется следующими компонентами:

- на основе предметной деятельности начинает развиваться игровая;
- развивается ситуативно-деловое общение со взрослыми, происходит его трансформация во внеситуативно-познавательное;
- развиваются наглядно-действенное и наглядно-образное мышление;
- происходят развитие и дифференциация воображения;
- главным новообразованием возраста является гордость за собственные достижения;
- проявляется речевой негативизм.

Раздел 5. КРИЗИС ТРЕХ ЛЕТ

Речь – это важнейшая творческая функция человека, область проявления присущей всем людям способности к познанию, самоорганизации, саморазвитию, к построению своей личности, своего внутреннего мира через диалог с другими личностями, другими мирами, другими культурами. Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка является важным условием его полноценного речевого и общего психического развития.

Общая характеристика речи

Формирование сознания в историческом процессе неразрывно связано с началом и развитием общественно-трудовой деятельности людей. Потребность в сотрудничестве породила потребность в словесном способе общения людей друг с другом. Пользование языковыми средствами общения – отличительная черта человеческого общества. Благодаря языку люди могли не только воздействовать друг на друга, но и передавать опыт, накапливавшийся поколениями. В слове оформлялась цель действий человека. Обозначенная словом, цель придавала им разумный направленный характер. Благодаря речи человек познавал самого себя как субъекта деятельности и как субъекта общения. Освоение языка изменило все взаимоотношения человека с окружающим миром, перестроило его познавательную и практическую деятельность, общение с другими людьми.

Речь – один из видов коммуникативной деятельности, осуществляемой в форме языкового общения. Каждый человек пользуется родным языком для выражения своих мыслей и понимания мыслей, высказанных другими. Ребенок не только усваивает слова и грамматические формы языка, но и относит их к тому содержанию, которое составляет значение слова, закрепленное за ним в родном языке всем процессом истории развития народа. Однако на каждом этапе развития ребенок по-разному понимает содержание слова. Слово вместе с присущим ему значением он осваивает очень рано. Понятие же, обозначенное данным словом, будучи обобщенным образом действительности, растет, ширится и углубляется по мере развития ребенка.

Таким образом, *речь* – это язык в действии, своеобразная форма познания человеком предметов и явлений действительности и средство общения людей друг с другом.

К 3 годам при нормальном развитии ребенок осваивает все основные грамматические категории языка разговорной речи. Он изменяет слова, используя морфологические средства, говорит короткими грамматически оформленными предложениями.

В этом возрасте ребенок уже владеет теми средствами, которые необходимы и достаточны для его полноценного общения, потребность в котором возрастает. Это разговорная речь. В ней нет причастий и

деепричастий, нет придаточных предложений, редко встречается сослагательное наклонение глагола.

Речь произвольна и ситуативна, проявляется неполными предложениями, характерными для диалогической формы речи. Встречаются инновации при образовании именительного падежа множественного числа («А снега лежат в сугробе») и в косвенных падежах единственного и множественного числа существительных («У Деда Мороза не бывает усей, ручков, ножков»), при образовании форм глаголов хотеть и положить (хочем положить).

Появляются словообразовательные инновации («лягушонки», «дитятя», «клюкает»). Отличаются спонтанные звукоподражательные игры, игры со звуками и рифмами («ту-ту» – едет на поезде; «ам-ам» – изображает еду; «би-би» – едет на машине). В такой форме проявляются языковые игры детей.

Формирование структуры предложений

Конструкции предложений начинают формироваться в раннем возрасте, когда ребенок манипулирует с предметами и игрушками. Младший дошкольник в общении, в игре активно осваивает разные типы структурных схем простого предложения.

Речь 3-4-летних детей обычно фразовая и состоит из простых коротких предложений. В основе предложения лежит структурная схема, в соответствии с которой выражаются главные члены предложений (подлежащее, сказуемое), а также происходит распространение высказывания за счет определений, дополнений, обстоятельств.

Характерны назывные предложения, состоящие из одного подлежащего, и двусоставные, в которых подлежащее – имя, а сказуемое – глагол или прилагательное, наречие, существительное в именительном или косвенном падеже.

Формирование морфологической стороны речи

Морфологическая сторона речи – одна из основных форм развития речи ребёнка, так как отношения и связи в окружающей действительности выражаются в грамматических категориях. Морфология – это составляющая грамматики (наряду с синтаксисом), это грамматическое учение о слове: учение о структуре слова, формах словоизменения, способах выражения грамматических значений, учение о частях речи и присущих им способах словообразования. Усвоение морфологического строя речи – одна из основных форм развития речи детей, поскольку познание окружающей действительности выражаются, прежде всего, в грамматических категориях. Овладение правильной речью оказывает на ребёнка огромное влияние – ребенок научается логично мыслить, последовательно обобщать, правильно излагать свои мысли. Дети начинают познавать категории и законы морфологии в практике живой речи и в играх.

Идет непрерывный процесс увеличения пассивного и активного словаря. В словаре ребенка имеются существительные, прилагательные, глаголы, наречия, числительные, союзы, предлоги, междометия.

Ребенок учится склонять и спрягать слова, изменять их по падежам и числам, образовывать формы повелительного и изъявительного наклонения глагола, изменять их по временам и лицам, согласовывать слова в роде, числе, падеже.

Дети в этом возрасте понимают разговорную повествовательную речь, соответствующую их возрастным особенностям, владеют навыками активной речи, необходимыми для общения с окружающими, способны рассказать об увиденном, запомнить и прочесть небольшое стихотворение. К 4 годам дети научаются пользоваться в общении всем имеющимся у них запасом слов. Они умеют отвечать на вопросы и могут пересказать сказки и рассказы.

Формирование способов словообразования

Словообразование – это раздел языкознания, в котором изучаются способы образования слов языка. Изучая словообразование, можно понять средства обогащения языка в целом. Ведь язык, на котором мы говорим, постоянно изменяется, все, что происходит в обществе, получает отражение в языке через новые слова и значения слов, а главный источник появления новых слов в языке – это словообразование.

Словообразование – длительный процесс, имеющий ряд качественно своеобразных этапов. Основное внимание приковано к пониманию производного слова и адекватного его использования в речи. Инновации возникают при образовании слов с уменьшительно-ласкательным значением (рукавочки), глаголов совершенного и несовершенного вида в неопределенной форме.

3-й год жизни – очень важный этап в освоении грамматического строя речи ребенка. Это период интуитивного постижения языковых закономерностей, время пробуждения языкового сознания. От того, насколько наполнена жизнь малыша, от богатства языковой среды и деятельности, зависит весь ход дальнейшего речевого развития.

Диагностика речевого развития

Диагностика речевого развития – это основа работы любого учителя-логопеда. Именно подробное и всестороннее обследование ребенка позволяет выявить соответствие его речевого развития возрасту, выявить конкретные дефекты и патологии, а также составить план логопедической работы. От качества диагностики зависит успех коррекционных мероприятий. Особое внимание уделяется описанию последовательности действий учителя-логопеда, обеспечивающих всесторонний подход к изучению недостатков устной и письменной речи детей. По данным различных авторов, выделяется пять этапов логопедического обследования.

1 этап — ориентировочный. *Задачи этапа:* сбор анамнестических данных; выяснение запроса родителей; выявление предварительных данных об индивидуально-типологических особенностях ребенка.

2 этап — диагностический. *Задачи этапа:* какие языковые средства сформированы к моменту обследования; какие языковые средства не сформированы к моменту обследования; характер несформированности языковых средств.

3 этап — аналитический. Задачей аналитического этапа является интерпретация полученных данных и заполнение речевой карты, которая является обязательным отчетным документом логопеда, независимо от его места работы. Особенностью речевой карты и ее отличием от протокола является аналитичность. Если в протоколе фиксируются ответы детей, то в речевой карте представляются обобщенные выводы о состоянии той или иной стороны речи, раскрываются механизмы патологических проявлений и приводятся примеры детских ответов в качестве иллюстраций к выводам специалиста.

4 этап — прогностический. Очень важное звено в системе логопедического обследования, поскольку на основании имеющихся фактов и их осмысления специалистом определяется прогноз дальнейшего развития ребенка, выясняются основные направления коррекционной работы с ним, решается вопрос о его индивидуальном образовательно-коррекционном маршруте.

Выявление структуры дефекта, определение причин и механизмов отклонений в развитии речи ребенка — только первое звено в цепочке мероприятий. Выявление первичности и вторичности в структуре дефекта позволяет организовать коррекционно-развивающее обучение адекватно возможностям ребенка с целью его наиболее полной социализации.

5 этап — информирование родителей. Деликатный и сложный этап обследования ребенка. Он проводится в виде беседы с родителями в отсутствии ребенка. Беседу с родителями следует строить на *доступном* для них уровне использования терминологии, четко структурируя предъявляемый материал по результатам обследования. Беседа должна *учитывать родительское чувство любви к ребенку*. Беседа должна быть построена в *конструктивном направлении*, тогда коррекционная работа будет достаточно эффективной.

Раздел 6. ПЯТИЛЕТНИЙ ВОЗРАСТ

Психологическая характеристика

Дошкольный возраст имеет важнейшее значение в развитии ребенка. Исследования отечественных и зарубежных психологов показывают, что на протяжении этого возраста ребенок проходит несколько этапов развития, каждый из которых характеризуется рядом изменений и новообразований в психике и поведении ребенка.

Согласно периодизации психосексуального развития, предложенной З. Фрейдом, в 5 лет происходит переход к *латентной стадии*. К этому возрасту, по мнению Фрейда, заканчивается формирование личности ребенка, связанное с разрешением «эдипова комплекса». Данный период характеризуется пиком страхов, повышением обидчивости, ростом чувства неудовлетворенности собой.

Развитие психических процессов у 5-летних детей идет по двум направлениям. С одной стороны, наблюдается дальнейшая специализация и дифференциация психических функций, с другой – отмечается возникновение элементов произвольности, которые позволяют по-новому структурировать и организовывать их познавательную деятельность и поведение.

По данным Дж. Брунера, в процессе развития познавательной сферы детей происходит овладение все более совершенными способами презентации прошлого опыта, начиная от двигательного и заканчивая наглядным, а потом и символическими представлениями. Это позволяет ребенку все дальше отходить от определенного стимула, постигая его место и природу в более широкой области и овладевая более сложными способами переработки информации.

По мнению Дж. Брунера, появление символических представлений ведет к тому, что стратегии (последовательности решения, которые выбирает ребенок, пытаясь вывести некоторое понятие), используемые детьми, значительным образом изменяются. Проведенное ученым исследование стратегии формирования понятий детьми 3, 5 и 7 лет показало, что около 5 лет реакции существенно меняются.

В исследованиях Л.А. Венгера и его сотрудников, которые проводились на материале пространственных, мнемических и элементарных механических задач, показано, что наглядное мышление детей на определенном этапе развития приобретает схематизированный характер. Дети оперируют схематизированными образами, в наглядной и вместе с тем обобщенной форме отображающими предметы, явления, их связи и отношения.

В 5 лет происходит интенсивное развитие речи. На протяжении дошкольного возраста формируется планирующая и регулирующая функция речи. В старшей группе детского сада по сравнению со средней группой примерно в 3,5 раза увеличивается количество детей, полностью принимающих инструкцию и способных отсроченно выполнить действие по этапам.

О возрастании роли словесной инструкции у данных детей свидетельствуют исследования, проведенные И.Г. Дименштейн. Согласно им, количество детей, правильно выполняющих гимнастические упражнения по речевой инструкции, возрастает с 0 % в 4 - 5 лет до 30 % в 5 - 6 лет. А.Р. Лурия также отмечает, что с 5 лет речь начинает выполнять основную нагрузку в регуляции поведения и деятельности детей. Ребенок становится способным подчинять свои действия принятой программе, контролировать ее выполнение.

З.И. Истомина в своем исследовании, посвященном изучению влияния словесного образца и наглядного материала на развитие речи дошкольника, предлагала детям составить рассказ без картинки и по ней. В ходе исследования она обнаружила снижение ситуативности детских высказываний на 6-м году жизни, которое проявлялось в уменьшении количества указательных частиц и наречий, заменяющих другие части речи, а также в уменьшении роли изобразительных жестов при рассказывании. По ее мнению, значительное число ситуативных моментов и одинаковая степень связности речи в высказываниях как по образцу, так и без него свидетельствует о переходе детей на более высокий уровень связных форм речи.

А.О. Богатырева исследовала возрастные особенности понимания и употребления слов рассматриваемыми детьми. На основании полученного материала она выделила следующие *параметры развития их речи*:

- дети объединяют группы предметов по общим признакам, свободно владеют словами, обозначающими предметы, используемые в деятельности; успешно справляются с заданиями обозначить группы разнородных предметов одним словом;

- не обнаруживают значительных расхождений между пониманием слов и их употреблением;

- наблюдаются существенные сдвиги в развитии понимания и употребления слов в процессе обучения; под влиянием обучения усвоение слов ребенком происходит на основе словесно-отвлеченного способа мышления, определение содержания слов дается по представлению; анализ предметов становится более тонким и глубоким;

- меняется структура раскрытия содержания слов: если раньше ребенок на первое место ставил функциональный признак, то теперь предмет рассматривается всесторонне; выделяются прежде всего характерные признаки предмета, а затем его назначение; выделение и название признаков предмета происходят в процессе сравнения;

- на более высокую ступень поднимается и процесс обобщения: дети могут составлять группы предметов по общим существенным признакам, даже если эти признаки носят отвлеченный характер и не проявляются в каждом конкретном предмете;

- наблюдаются первые попытки иерархизирования понятий;

- усваивается не только способ, но и принцип обозначения групп предметов и даются наименования групп предметов на основе выделения

общего существенного признака; при отсутствии соответствующего слова дается свое наименование группам предметов с учетом того общего признака, на основе которого предметы могли бы быть объединены одним словом.

5-летний возраст характеризуется переходом от одной фазы развития к другой внутри одной стадии дошкольного возраста. Этот период сопровождается рядом изменений и новообразований в психике и поведении ребенка, которые изучены еще очень слабо.

Исследование слухового восприятия

Аудиометрические методы

В возрастной группе детей от 3 до 5 лет для исследования слуховой функции у детей 3 - 5 лет широко применяется игровая тональная и речевая аудиометрия. Эффективным методом подкрепления реакции на звук служит игра с активным двигательным участием ребенка.

Заинтересованность ребенка в игре заставляет его активно участвовать в процессе исследования, отодвигает реакцию утомления. Наиболее простые из методик заключаются в выполнении им определенных игровых заданий с использованием двигательных реакций в ответ на звуковое раздражение (звук ксилофона, звучащей игрушки и т.д.).

При помощи зрительно-кинестетического рефлекса у ребенка вырабатывается ответная двигательная реакция, заключающаяся в том, что на каждый удар по ксилофону он снимает одно кольцо игрушечной пирамиды. После некоторой тренировки у ребенка вырабатывается двигательная реакция при помощи зрения, а через 2 - 4 недели регулярных занятий он уже снимает кольцо пирамиды в ответ лишь на звуковой раздражитель.

А.В. Егоров предложил методику, заключающуюся в том, что в ответ на подачу звука той или иной высоты ребенок должен отыскать картинку, изображение на которой, по его мнению, ассоциируется с высотой подаваемого тона. Например, на звучание низкого тона ребенок должен выбрать картинку с изображением животного, издающего низкий звук – слона, среднего – автомобиль, высокого – птичку и т.д.

Понятно, что применение данной методики в значительной мере зависит от уровня умственного развития обследуемого. Ее преимуществами являются простота исполнения, возможность произвести оценку слуховой функции ребенка на разных частотах.

Обследуемый усаживается напротив ящика, в котором имеется окошечко. Аудиометром подается тон. Одновременно с его восприятием ребенок должен нажать на сигнальную кнопку. При этом в ящике загорится свет и в окошечке появится картинка. Если ребенок нажимает на кнопку в отсутствие звукового сигнала аудиометра, то свет не загорается.

После нескольких сочетаний звукового сигнала с освещением все время меняющихся картинок постепенно снижают интенсивность тона до тех пор, пока у ребенка не исчезнет двигательная реакция, что и будет определять порог

его слуха на данной частоте. Своевременное выявление патологии слуховой функции, связанной с восприятием речи, имеет большое практическое значение при дальнейших реабилитационных мероприятиях.

В целом методы медицинской диагностики слуха и слухового восприятия достоверно отражают степень сохранности слухового анализатора при имеющемся органическом поражении органа слуха. Однако применение их изолированно, вне всего комплекса психологических методик, не позволяет достоверно судить о степени и характере нарушений. Все предложенные выше методики являются методами исследования сурдологии и информативны лишь в комплексном исследовании слуховой функции.

Психолого-педагогические методы

Эмпирические методы диагностики слухового восприятия наиболее часто применяются у детей с сохранным слуховым анализатором. С их помощью выявляются более тонкие нарушения слухового восприятия, как фонетико-фонематического, так и обусловленного поражением слухоречевых зон коры головного мозга.

Общая цель диагностики – определение уровня фонематического восприятия с выделением нечеткости различения фонем, неподготовленности к элементарным формам звукового анализа и синтеза, затруднений при анализе звукового состава речи. Дифференциальная диагностика важна при разграничении дефектов слухового восприятия с дизартрическими нарушениями и умственной отсталостью. В некоторых случаях диагностика представляется весьма затруднительной и требует комплексного подхода с использованием медицинских и психолого-педагогических методов исследования, что позволяет дифференцировать логопедическую патологию с тугоухостью и глухотой.

Эти методики удобнее рассматривать на примере конкретных состояний недостаточности слухового восприятия, в рамках логопедической науки. Наглядным примером диагностики с точки зрения педагогической классификации нарушений является ФФНР.

Фонетико-фонематический слух

В фонетико-фонематическом недоразвитии детей выявляется несколько видов нарушений: трудности в анализе нарушенных в произношении звуков; при сформированной артикуляции не различение звуков, относящихся к разным фонетическим группам; невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове. У детей с ФФНР наблюдаются: общая смазанность речи; нечеткая дикция, некоторая задержка в формировании словаря и грамматического строя речи (например, ошибки в падежных окончаниях, употреблении предлогов, согласовании прилагательных и числительных с существительными). Методика обследования при ФФНР заключается в основном в исследовании фонетико-фонематического восприятия.

Ребенка просят:

- слышать разницу между правильным и неправильным произношением звука в собственной и чужой речи (не различение может происходить из-за ослабленного слухового контроля);

- воспроизвести за экспериментатором слоговые сочетания из легких для произнесения звуков: [па-ба-па] и т.п. (затруднение при воспроизведении вызывается неправильным восприятием слогов с оппозиционными звуками);

- выделить определенный звук из цепочки звуков, например [с] среди звуков [т], [ц], [ч], [с], [з], [ш], [р] и т.п. (ребенок, услышав заданный звук, поднимает руку (символ) или подает знак, как это заранее условлено); выделить слог из ряда слогов, например [са] из ряда [за], [ша], [са], [ша] и т.п. (ребенок, услышав заданный слог, поднимает руку (символ) или подает знак иначе);

- определить наличие звука [с] в словах: «санки», «зонт», «нос», «щука» и т.п. (ребенок, как и ранее, подает знак, если услышит нужный звук);

- повторить в заданной последовательности два слога типа [са]-[ша], если ребенку нет 5 лет; если ребенку 6 лет, можно предложить последовательность из трех слогов (проговаривая слоги, педагог экраном закрывает рот, не давая возможности видеть свою артикуляцию);

- разложить на столе в произвольном порядке несколько картинок, названия которых отличаются друг от друга только одним из дифференцируемых звуков; попросить ребенка показать названные взрослым картинки: например, «кит» и «кот», «кот» и «ком»;

- усложняя условия, предлагают повторить 3-4 простых слога, включающих как разные согласные или гласные звуки, например [на]-[та]-[ка], так и акустически близкие: [са]-[ша]-[за]. Этот прием выявляет не только нарушения дифференциации звуков речи, но и особенности речеслуховой памяти (удержание последовательности звуков или слогов, их количества).

Дети, имеющие отклонения в развитии фонематического восприятия, не могут ни четко повторить звуки, ни правильно показать картинки с определенным звуком. Возможны частичные нарушения, связанные с недостаточным различением одной группы звуков или одной пары звуков при хорошем распознавании других звуков. Однако даже небольшие отклонения могут стать причиной затруднений при совершении ребенком действий звукового анализа.

Обнаружить такие отклонения можно только при тщательном обследовании состояния фонематического слуха. По результатам обследования фонематического восприятия экспериментатор делает выводы о взаимосвязи и взаимовлиянии фонематического восприятия и артикуляции звука; об условиях проявления нарушенного фонематического восприятия (в сложных фонетических позициях, в слогах, словах, предложениях, словах-паронимах); о характере ошибок, которые могут возникать у дошкольников с ФФНР при обучении их чтению и письму.

В целом выбор конкретной методики при исследовании слухового восприятия у детей осуществляется на основании имеющихся данных о наличии той или иной логопедической патологии, а также ряда особенностей диагностируемого ребенка: возраста, наличия речи, наличия других дефектов развития. При необходимости уточнения диагноза психолого-педагогическое обследование следует сочетать с медицинскими и сурдологическими методами.

Раздел 7. ОСОБЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Игровая деятельность

Ведущие отечественные и зарубежные педагоги (Гайнц Либшер, Георг Клаус, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин, Ж. Пиаже, М. Монтессори, К. Кофка и др.) рассматривают игру как одно из наиболее эффективных средств организации жизни детей и их совместной деятельности. Игра в детском возрасте – норма, ребенок должен играть, даже если он делает самое серьезное дело. Игра отражает внутреннюю потребность детей в активной деятельности, это средство познания окружающей жизни; в игре дети обогащают свой чувственный и жизненный опыт, вступают в определенные отношения со сверстниками и взрослыми.

Игры имеют большое значение в умственном, нравственном, физическом и эстетическом воспитании детей. По уровню развития игровых действий ребенка можно определить его готовность к школьному обучению, ибо, по мнению авторов, основные предпосылки для перехода к учебной деятельности формируются в рамках сюжетно-ролевой игры. Игра как форма деятельности ребенка способствует гармоническому развитию его психики, личностных черт, интеллекта.

Проблема же игровой деятельности у детей с речевыми нарушениями представляет для науки большой интерес и является одним из актуальных вопросов на современном этапе. Данная тема очень мало рассматривается в литературе, тем самым указывая на недостаточную изученность этой проблемы.

Представители почти всех направлений в зарубежной психологии пытались объяснить игру детей (З. Фрейд, Ж. Пиаже). Но все они рассматривали ребенка изолированно от общества, в котором он живет и частью которого является. Ребенок и взрослый, развитие их отношений, изменение места ребенка в обществе совершенно выпали из поля зрения исследователей. Более того, эти отношения рассматриваются как не имеющие прямой связи с психическим развитием.

Л.С. Выготский обращался к игре как ведущему типу деятельности детей дошкольного возраста и разрабатывал гипотезу о психологической сущности развернутой формы ролевой игры. С.Л. Рубинштейн рассматривал игру как особый тип деятельности – выражение определенного отношения личности к окружающей действительности. Д.Б. Эльконин занимался углублением и разработкой основных положений теории Л.С. Выготского. Согласно его концепции детской игры, ролевая игра – проявление возрастающей связи ребенка с обществом, особая связь, характерная для дошкольного возраста. В ролевой игре выражается такое стремление ребенка к участию в жизни взрослых, которое не может быть реализовано непосредственно, в силу сложности орудий труда и их недоступности для него.

Причем в игре стремление ребенка к самостоятельности удовлетворяется прямо и непосредственно. Эти факты позволили сделать важный вывод: игра социальна по происхождению и природе.

Игровая деятельность при речевых нарушениях

Дети с нарушениями речи в большинстве случаев интеллектуально сохранны, следовательно, потребности в игре у них такие же, как у сверстников. Поэтому у таких дошкольников игровая деятельность сохраняет свое значение как необходимое условие всестороннего развития личности и интеллекта.

Речевой дефект приводит к изменениям в психической сфере, а именно к появлению таких черт, как повышенная раздражительность, возбудимость, замкнутость, депрессивные состояния, негативизм, заторможенность, психическая истощаемость, чувство ущемленное и пр.

Нарушение звукопроизношения, недостаточно четкое восприятие звукового образа слов, ограниченность словаря, полное или частичное отсутствие грамматических форм, а также изменения темпа речи, ее плавности – все это, в разной степени выраженное у данных детей, влияет и на их игровую деятельность, порождает особенности поведения в игре.

В частности, об этом свидетельствуют наблюдения Г.В. Косовой. Ослабленность условно-рефлекторной деятельности, замедленная дифференцировка, нестойкость памяти затрудняют включение этих детей в коллективные игры. Нарушения общей и речевой моторики, особенно при дизартрии, вызывают быстрое утомление.

Дети с пониженной активностью коры, склонные к тормозным процессам, проявляют в игре робость, вялость. Их движения скованны, они быстро утомляются. Детям с повышенной возбудимостью не хватает сосредоточенности, внимания и настойчивости в доведении игры до конца. Неуравновешенность, двигательное беспокойство, суетливость, речевая утомляемость затрудняют включение их в коллективную игру. Такие дети требуют частой смены раздражителей.

С другой стороны, для детей с алалией, у которых нередко наблюдается и значительная задержка интеллектуального развития, содержание многих игр и их правила долгое время остаются недоступными.

Несколько иначе ведут себя заикающиеся дошкольники. Игра вызывает у них затруднения в тех случаях, когда заикание сопровождается болезненными переживаниями, страхом речи. Наблюдения позволяют сделать заключение, что игры необходимо включать в работу с детьми с первого дня пребывания в специализированном учреждении.

Игровая деятельность детей с нарушениями речи складывается только при непосредственном воздействии направляющего слова взрослого и обязательном повседневном руководстве ею. На первых порах игровые действия протекают при очень ограниченном речевом общении, что порождает сокращение объема игр и их сюжетную ограниченность. Основные свои

знания и впечатления такие дети получают в целенаправленной игровой деятельности, когда у них возникает потребность в словесном общении, закрепляются речевые навыки, полученные на логопедических занятиях.

Исследователи заметили, что игры способствуют формированию социально полноценной личности такого ребенка, развитию правильных взаимоотношений между детьми. Дети овладевают умением вместе играть, согласовывать свои интересы с коллективными, помогать друг другу и радоваться успеху товарища. Одновременно развивается воля, положительные черты характера: честность, смелость, решительность.

Таким образом, можно сформулировать две основные задачи, стоящие перед логопедом в его коррекционной работе с дошкольниками.

1. Необходимо широко использовать игры, при этом следует помнить об их значимости как средстве физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания детей.

2. В процессе игры необходимо учитывать возможные особенности поведения детей с различными речевыми расстройствами.

Опыт показывает, что игра может проводиться как самостоятельное, предваряющее или закрепляющее занятие, а также как отдых. Очень важно в логопедической работе применять ее как основное средство коррекции речевых нарушений.

Изобразительная деятельность

Изобразительная деятельность – это художественно-творческая деятельность, направленная не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и на выражение своего отношения к изображаемому предмету с помощью художественных материалов (краски, карандаши, кисти, мелки и т.д.).

Изобразительная деятельность в дошкольном возрасте теснейшим образом связана с эмоциональным развитием ребенка, с формированием игровой деятельности и зависит от уровня развития восприятия, мышления, речи. Развитие изобразительной деятельности связано с формированием у ребенка активного интереса к окружающему миру и предоставляет возможность ребенку отражать действительность. Из всех творческих видов деятельности изобразительная грамота наиболее присуща детям дошкольного возраста. Рисование воспитывает у детей эмоциональное отношение к миру.

Речевое недоразвитие и трудности вербального общения обуславливают некоторые особенности развития изобразительной деятельности детей с нарушениями речи (А.А. Венгер, М.Ю. Рау).

У этих детей отмечаются более позднее становление предметного рисунка, обедненность его содержания, большое количество стереотипных изображений. У большинства детей с нарушениями речи к трем годам не наблюдаются попытки тематического рисования или соотнесения каракулей с какими-то реальными предметами или игрушками. Тематическое рисование появляется, как правило, к четырем-пяти годам: дети начинают активно

рисовать, лепить. При этом отмечается тяготение к образцам, сделанным взрослым, которые могут воспроизводиться многократно без внесения существенных изменений. Отмечается большая склонность к точному и скрупулезному прорисовыванию деталей и элементов.

Сюжетное рисование появляется поздно и развивается в ограниченных пределах. Сюжеты рисунков длительное время остаются очень упрощенными и ограниченными, рисование по замыслу оказывается примитивным. Естественно, взрослым очень трудно руководить рисованием, лепкой, конструированием не владеющего речью ребенка. Успехи в овладении изобразительной деятельностью в определенной степени зависят от состояния речи ребенка и возможностей общения с ним.

Моторные центры речи в коре головного мозга человека находятся рядом с моторными центрами пальцев, поэтому стимулируя моторику пальцев, мы передаем импульсы в речевые центры, что и активизирует речь. Развивая мелкую моторику пальцев, мы воздействуем на внутренние органы человека. Доказано, что одним из показателей нормального физического и нервно-психического развития ребёнка является развитие руки, ручных умений, или как принято говорить, мелкой моторики. По умелости детских рук специалисты на основе современных исследований делают вывод об особенностях развития центральной нервной системы и функций мозга. На руке находятся биологически активные точки нашего организма.

У детей с речевой патологией часто наблюдаются нарушения моторики. При алалии характерны узость тематики рисунков и многократные повторения темы, отсутствие способов изображения предметов и явлений, бедность приемов лепки и конструирования, неумение владеть ножницами и т.д. Снижено критическое отношение к чужой и своей работе. Для заикающихся детей характерны неустойчивость деятельности, слабость переключения внимания, пониженный самоконтроль.

Восприятие

Восприятие – система обработки чувственных данных, включающая бессознательную и сознательную фильтрацию. Чувственное познание окружающего мира, субъективно представляющееся непосредственным. Содержание и качество восприятия иногда (но не всегда) можно изменить с помощью целевого внимания.

Зрительное восприятие у дошкольников с речевой патологией отстает в развитии от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета. Простое зрительное узнавание реальных объектов и их изображений не отличается у этих детей от нормы.

Затруднения наблюдаются при усложнении заданий (узнавание предметов в условиях наложения). В реализации задачи по перцептивному действию (приравнивание к эталону) дети данной категории чаще пользуются элементарными формами ориентировки, т.е. примериванием к эталону.

Дети с недоразвитием речи нередко при приравнивании фигур ориентируются не на их форму, а на цвет. А.П. Воронова (1993) отмечает, что они в большинстве случаев имеют низкий уровень развития буквенного гнозиса, в связи с этим многие из них оказываются не готовыми к овладению письмом. Дети в основном затрудняются в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение объекта. Наблюдаются также трудности ориентировки в собственном теле, особенно при усложнении заданий.

Внимание

Внимание – это направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо реальном или идеальном объекте, предполагающие повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида. Внимание – такая организация психической активности, которая обеспечивает режим наибольшего благоприятствования для протекания той или иной деятельности. Это особенность внимания, не имеющего «своего» специфического продукта, но всегда улучшающего протекание всех видов деятельности. Эволюционно внимание возникло как ориентировочная реакция, смысл которой состоит в том, чтобы вовремя заметить любые изменения в окружающем мире, оценить их с точки зрения жизненной значимости для животного. Внимание описывают через его свойства. К свойствам внимания относятся: устойчивость, концентрация, распределение, переключение и объем.

Внимание детей с речевым недоразвитием характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий. Такие дети с трудом сосредоточивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач; им гораздо труднее сосредоточиться на выполнении задания в условиях словесной, чем зрительной инструкции (наблюдается большее количество ошибок, связанных с нарушением грубых дифференцировок по цвету, форме, расположению фигур).

Все виды контроля над деятельностью (упреждающий, текущий и последующий) часто не сформированы или значительно нарушены, причем больше всего страдает упреждающий, связанный с анализом условий задания, и текущий (в процессе выполнения задания) виды контроля. Особенности произвольного внимания у детей с недоразвитием речи ярко проявляются в характере отвлечений.

Память

Память – это психический процесс запечатления, сохранения и последующего узнавания, и воспроизведения следов прошлого опыта, который позволяет накапливать информацию.

Отдельные виды памяти выделяются в соответствии с тремя критериями: 1) по характеру психической активности, преобладающей в деятельности, память делят на двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую; 2) по наличию цели запомнить – на произвольную и произвольную; 3) по продолжительности закрепления и сохранения материала – на кратковременную, оперативную и долговременную.

Исследование мнестической функции у детей с ОНР обнаруживает, что объем их зрительной памяти практически не отличается от нормы. Исключение касается возможности продуктивного запоминания серии геометрических фигур детьми с дизартрией. У детей с тяжелыми нарушениями речи обнаруживается ряд особенностей: они медленнее ориентируются в условиях задачи, и их результаты, по сравнению с нормой, ниже.

Дети с моторной алалией после первого предъявления (на слух) точно воспроизводят лишь длину ряда слов (их количество), при этом могут повторять одно и то же слово несколько раз или называть новые слова (парамнезия). Словесные парамнезии отражают специфическую для этой категории детей внутреннюю неустойчивость их речемыслительной системы.

Детям с дизартриями склонность к парамнезиям не свойственна. Исследования памяти позволяют заключить, что у данной категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Они часто забывают сложные инструкции (трех-, четырехступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность заданий. Нарушения структуры деятельности, неточное и фрагментарное восприятие инструкции связаны не только со снижением слуховой памяти, но и с особенностями внимания. Однако у детей данной категории остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания.

Мышление и воображение

Мышление – познавательный процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности. Обобщенность означает выделение наиболее существенных характеристик предметов и явлений, таких, которые имеют значение для какой-нибудь жизненной потребности человека (человечества), его деятельности. В восприятии отражаются отдельные стороны явлений, моментов действительности, в мышлении человек результаты восприятия соотносит, сопоставляет, сравнивает, различает и раскрывает существенные отношения. Раскрытие отношений, связей между предметами составляет существенную задачу мышления: этим определяется специфический путь мышления ко все более глубокому познанию бытия.

Опосредованность означает наличие средств отражения действительности. Средствами служат орудия мышления: понятия, знаки, средства фиксации связей, правила их соотнесения, а также используемые мыслительные стратегии – универсальные схемы познания, такие как

называние (определение), сравнение, категоризация, обобщение, анализ, синтез, другие логические операции. Основными мыслительными операциями являются анализ, синтез, сравнение, абстракция, конкретизация и обобщение.

Воображение – это оперирование образами (зрительными, слуховыми и т.д.), извлекаемыми из опыта человека, производимое в пространстве образа мира человека. Образы включают в себя не только воспринятые ранее предметы и явления, но и созданные по прихоти и намеренно фантазией человека. Поэтому воображение (как выход в план образов) позволяет человеку выйти за пределы не только актуального мира, но и реальности вообще. Эти образы, преобразующие, видоизменяющие человеческий опыт, являются основным продуктом воображения, делают возможным художественное, научное и техническое творчество. В этом смысле все, что окружает нас и что сделано рукой человека, весь мир культуры в отличие от мира природы, все это является продуктом человеческого воображения и основанного на этом воображении творчества.

По состоянию невербального интеллекта (О.Н. Усанова, Т.Н. Синякова) детей с ОНР можно разделить на три группы:

- дети, у которых развитие невербального интеллекта несколько отличается от нормы. При этом данное своеобразие развития интеллекта не связано с речевыми трудностями и никак не зависит от них. По данным авторов, эта группа составляет 9% от популяции детей с ОНР;

- дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует норме (27 %);

- дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует нижней границе нормы, но характеризуется нестабильностью: в определенные моменты дети могут показать состояние интеллекта ниже нормы. Это самая многочисленная в процентном отношении группа – 63 %.

Возникают трудности в установлении причинно-следственных связей: дети отстают в развитии наглядно-образного мышления; без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, классификацией, исключением лишнего понятия, умозаключением по аналогии. Зачастую они длительно не включаются в предложенную им проблемную ситуацию или, наоборот, очень быстро приступают к выполнению заданий, но при этом оценивают проблемную ситуацию поверхностно, без учета всех особенностей задания.

Другие дети выполняют задания, но быстро утрачивают к ним интерес, не заканчивают их и отказываются работать, даже в случаях правильного выполнения заданий. При этом возможности осуществления мыслительных операций у таких детей, как правило, сохранены, что выявляется при расширении запаса их знаний и упорядочении самоорганизации (В.А. Ковшиков, Ю.А. Элькин).

Исследования В.П. Глухова позволяют сделать выводы об особенностях воображения у детей с ОНР. По уровню продуктивной деятельности воображения они отстают от нормально развивающихся сверстников. Для них характерны использование штампов и однообразность, им требуется

значительно больше времени для включения в работу, в процессе которой отмечается значительное увеличение длительности пауз, наблюдается истощение деятельности.

В целом для детей с ОНР характерны: недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость процессов воображения. Отмечается более низкий уровень пространственного оперирования образами.

Личностная и эмоционально-волевая сфера

Эмоционально волевая сфера личности включает в себя два тесно взаимосвязанных понятия, одним из которых являются человеческие эмоции и чувства, а другим – воля. Это свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств.

Детям с нарушениями речи свойственна пассивность, сензитивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению. В целом исследования показывают, что дети с тяжелыми нарушениями речи недостаточно критично оценивают свои возможности, чаще переоценивая их.

В большинстве случаев объективная личностная характеристика не совпадает с их самооценкой, многие из своих черт характера дети не отмечают и не оценивают. Расстройства в эмоционально-волевой, личностной сферах детей с нарушениями речи не только снижают и ухудшают их работоспособность, но и могут приводить к нарушениям поведения и социальной дезадаптации, в связи с чем особую значимость приобретает дифференцированная психопрофилактика и психокоррекция.

Речь и общение

Сущность понятия «общение» в контексте взаимодействия заключается в установлении и развитии контактов между людьми, возникающих под влиянием потребности в совместной деятельности. Общение состоит из нескольких элементов. Первый из них – обмен информацией между субъектами деятельности, второй – выработка совместной стратегии деятельности с включенными субъектами общения, третий – восприятие и понимание людьми друг друга в процессе решения совместных задач.

Речь является высшей функцией центральной нервной системы, важнейшим механизмом интеллектуальной деятельности (поскольку мысль формируется вербально), формой общения людей. Мышление неразрывно связано с обществом. Можно выделить три типа речи: *видимую (письменную)*, *слышимую (устную)* и *произносимую (вслух или про себя)* речь.

Л.С. Выготский, исследуя проблемы мышления и речи, объяснил механизмы преобразования общения в сознание личности, раскрыл культурно-исторический смысл трансформации *общения* как аспекта культуры в сознание личности.

Изучение общения у детей с тяжелой речевой патологией показывает, что у большинства старших дошкольников преобладает ситуативно-деловая

его форма, что характерно для нормально развивающихся детей 2–4-летнего возраста.

У дошкольников с ОНР наряду с лексико-грамматическими и фонетико-фонематическими нарушениями имеются нарушения общения, проявляющиеся прежде всего в незрелости его мотивационно-потребностной сферы.

Имеющиеся у данной группы детей трудности в осуществлении речевого общения со взрослыми и сверстниками связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений.

Преобладающей формой общения со взрослыми у детей 4-5 лет с недоразвитием речи является ситуативно-деловая, что не соответствует возрастной норме.

Педагогическое обследование

Цель такого обследования – выявить соответствие уровня знаний и умений детей требованиям программы, разработанной для данной возрастной группы.

Педагогическое обследование включает два раздела.

1. Общие сведения о ребенке: ФИО, родители и т.д.

2. Общие особенности поведения:

- реакция на новую обстановку (настроение бодрое, радостное или подавленное);

- взаимоотношения с детьми (проявляет симпатию, доброжелателен; вступает в конфликты и т.д.);

- взаимоотношения со взрослыми (общителен или наоборот и т.д.).

При обследовании функционального состояния здоровья и уровня физической подготовленности необходимо выявить:

- функциональные нарушения;

- органические нарушения;

- перенесенные болезни и травмы (из карты физического развития ребенка, беседы с матерью);

- утомляемость (из наблюдений за ребенком во время игр).

Показатели физической подготовленности (обследование проводится на участке или в спортивном зале):

- прыжки – на двух ногах; на одной ноге; на двух ногах с продвижением вперед; перепрыгивание через предмет;

- метание, лазание, равновесие.

Развитие общей и мелкой моторики – походка, осанка, активные движения, скорость движения, точность движений, координация движений, уровень развития мелкой моторики.

Эмоциональное развитие – выясняется, умеет ли ребенок сопереживать, способен ли работать самостоятельно, владеет ли организаторскими умениями, может ли справедливо разрешить конфликт и т.д.

Игровая деятельность – стремление к совместной или одиночной игре; умение самостоятельно выбрать игру, развить сюжет; распределить роли и т.д.

Предметно-практическая деятельность – владение техническими навыками и способами достижения результатов: рисование, аппликация, лепка, конструирование, самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд.

Элементарные математические представления – счет предметов в пределах пяти, отсчет предметов по образцу, сравнений множеств, владение основными величинными понятиями, различение геометрических тел, представления о времени, ориентировка в пространстве и т.д.

Работоспособность – способность к продолжительной деятельности, старательность, целенаправленность, умение мобилизовать внимание, умение принять помощь, самостоятельность.

Раздел 8. ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Школьный возраст – это период становления и совершенствования всех познавательных процессов ребенка. Осуществляется переход на новый уровень восприятия, ощущения, внимания, мышления, памяти, речи. Одновременно формируется произвольность всех этих психических функций.

Нарушения восприятия, внимания и памяти

Восприятие

Восприятие можно определить как способность активно принимать, обрабатывать и придавать смысл получаемой нами от органов чувств информации. Это когнитивный процесс, с помощью которого мы можем интерпретировать окружающий нас мир посредством полученных от органов чувств сигналов. Эта когнитивная способность очень важна, мы используем её ежедневно. К счастью, улучшить данную способность можно с помощью когнитивной тренировки. Это возможно, поскольку этот процесс является активным. Мы не являемся пассивными субъектами, ограниченными восходящими или нисходящими линиями получения информации. Мы также интерпретируем информацию с помощью нисходящей или восходящей линии переработки информации (нашим восприятием руководят значимые ожидания).

Нарушения *фонематического восприятия* отмечаются у всех детей с патологией речи. При дизартрии и ринолалии расстройство функции речедвигательного анализатора влияет на слуховое восприятие фонем. Формирование самого фонематического слуха находится в прямой связи с развитием всех сторон речи, что, в свою очередь, обусловлено общим развитием ребенка.

Зрительное восприятие у детей с речевой патологией отстает от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета. Затруднения имеются при узнавании предметов в условиях наложения, зашумления.

Наблюдаются бедность зрительных образов, инертность и непрочность зрительных следов, а также отсутствие адекватной связи слова с предметом.

При выполнении задания на сравнение с эталоном дети данной категории чаще пользуются элементарными формами ориентировки в отличие от детей с нормальной речью, которые преимущественно используют зрительное соотнесение.

В результате изучения **оптико-пространственного гнозиса**, а также в ходе наблюдений за деятельностью детей с ЗРР, дизартриями и нарушениями речи по типу алалии в процессе рисования, конструирования и обучения грамоте было выявлено, что все эти навыки и умения у детей младшего школьного возраста, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, находятся на значительно более низком уровне. Динамика развития пространственного восприятия наиболее благоприятна у детей с ЗРР, а наименее – при алалии. Степень нарушений оптико-пространственного

гнозиса также зависит от недостаточности других процессов восприятия, особенно пространственных представлений.

А.П. Воронова в своих работах отмечает, что дети с ОНР в большинстве случаев имеют низкий уровень развития **буквенного гнозиса**: они с трудом дифференцируют нормальное и зеркальное написание букв, не узнают буквы, наложенные друг на друга, обнаруживают трудности в назывании и сравнении букв, сходных графически, и даже в назывании букв печатного шрифта, данных в беспорядке. В связи с этим многие дети оказываются не готовыми к овладению письмом.

Значительная роль пространственных нарушений усматривается в выраженности и стойкости расстройств письменной речи (дислексии и дисграфии) нарушениях счета. В экспрессивной речи дети с тяжелой речевой патологией часто не находят языковых средств для выражения пространственных отношений или используют неверные языковые средства. Это связано с нарушением у них процессов перекодирования сохранной семантической программы в языковую форму.

Наиболее выраженные нарушения **орального стереогноза** отмечаются у детей с наиболее грубыми расстройствами экспрессивной речи (особенно при алалии и дизартрии при выраженности нарушений фонетической стороны речи). Такие же нарушения наблюдаются у детей с грубым нарушением лицевого гнозиса.

Внимание

Внимание детей с речевым недоразвитием характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий. Дети с трудом сосредоточивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач.

Замечено, что детям с патологией речи гораздо труднее сосредоточить внимание на выполнении задания при словесной инструкции, чем при зрительной. Темп деятельности у детей с ОНР не стабилен и имеет тенденцию к снижению в процессе работы. Распределение внимания между речью и практическим действием для них оказывается трудной, практически невыполнимой задачей.

У данных детей ошибки внимания присутствуют на протяжении всей работы и не всегда самостоятельно замечаются и устраняются ими. Характер ошибок и их распределение во времени качественно отличаются от нормы.

Все виды контроля над деятельностью часто являются несформированными или значительно нарушенными, причем наиболее страдает упреждающий, связанный с анализом условий задания, и текущий (в процессе выполнения задания) виды контроля. Последующий контроль (контроль по результату), его отдельные элементы проявляются в основном при дополнительной помощи педагога.

Особенности **произвольного внимания** у детей с недоразвитием речи ярко проявляются в характере отвлечений (в основном, это действия, не связанные с выполнением задания).

Память

Объем *зрительной памяти* у детей с ОНР практически не отличается от нормы. Исключение касается возможности продуктивного запоминания серии геометрических фигур детьми с дизартрией. Это связано с выраженными нарушениями восприятия формы, слабостью пространственных представлений у них.

Уровень *слуховой памяти* понижается с понижением уровня речевого развития. У детей с тяжелыми нарушениями речи обнаруживается ряд особенностей: они медленнее ориентируются в условиях задачи, и их результаты, по сравнению с нормой, ниже.

Нарушения структуры деятельности, неточное и фрагментарное восприятие инструкции связаны не только со снижением слуховой памяти, но и с особенностями внимания. Однако, при имеющихся трудностях у детей данной категории остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания.

Нарушения мышления и саморегуляции

При изучении особенностей *наглядно-образного мышления* с помощью детского варианта *цветных прогрессивных матриц* Дж. Равена было обнаружено, что контингент школьников по успешности выполнения заданий неоднороден и представлен разными группами. Наиболее успешная группа характеризуется негрубой речевой патологией (недостатки звукопроизношения и слабость владения грамматическим строем).

Около 37 % детей с ОНР показали низкий уровень успешности решения наглядных задач. Было обнаружено, что только у 7 % учеников речевой школы особенности познавательной деятельности приближаются к показателям, присущим нормально развивающимся сверстникам.

У детей с недоразвитием речи на процесс и результаты мышления влияют пробелы в знаниях и наиболее часто встречающиеся нарушения самоорганизации. У них обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей явлений.

Нарушения *самоорганизации* обуславливаются недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сфер и проявляются в психофизической расторможенности (реже в заторможенности) и отсутствии устойчивого интереса к заданию. Овладевая в полной мере предпосылками для развития мыслительных операций, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления.

Без специального обучения они с трудом овладевают операциями анализа, синтеза, сравнения, классификации, исключения лишнего понятия и

умозаключения по аналогии. Несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выраженности связана с тяжестью речевого дефекта. Для многих детей с ОНР характерна ригидность мышления.

Нарушения воображения и коммуникативных способностей

Дети с речевой патологией по уровню продуктивной деятельности воображения отстают от нормально развивающихся сверстников. Им характерны *использование штампов и однообразность* и требуется значительно больше времени для включения в работу. В ходе выполнения заданий отмечается значительное увеличение длительности пауз, наблюдается истощение деятельности.

В целом для детей с речевым недоразвитием характерны недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость процессов воображения. Их ответы по выполненным рисункам, как правило, односложны и сводятся к простому называнию изображенных предметов либо даются в форме коротких предложений. Речевое недоразвитие в сочетании с отставанием творческого воображения создает серьезные препятствия для словесного творчества.

Важной проблемой детей с речевой патологией является организация собственного речевого поведения. *Несформированность коммуникации* (диалогическая и монологическая речь) приводит к особенностям в поведении ребенка: не заинтересованности в контакте, неумению ориентироваться в ситуации общения, негативизму.

В целом, коммуникативные возможности детей с выраженной речевой патологией отличаются заметной ограниченностью и по всем параметрам значительно ниже нормы. Они почти не ориентируются на сверстников. По отношению к взрослым и их требованиям можно выделить три группы детей.

В *первую* входят дети, имеющие ярко выраженную положительную направленность на взрослого, уверенность в любви родителей, воспитателей. Они адекватно оценивают отношение к себе взрослых, но очень чувствительны к изменениям в поведении родителей или педагога, что порой приводит к эмоциональным переживаниям.

Второй группе свойственна отрицательная установка на воздействие взрослого, в частности на педагогическое воздействие. Дети часто нарушают порядок, дисциплину, не соблюдают установленные нормы. Родители жалуются на их непослушание. Привыкнув к порицанию, дети отвечают равнодушием или даже негативизмом.

Третья группа – дети с нейтральным отношением к взрослым и их требованиям. Они практически не проявляют активности и инициативы в общении со взрослыми (за исключением матери).

Изучение характера и степени осознанности детьми отношения к ним взрослых показали, что самооценка у них довольно высокая. Почти половина

детей оценивала его адекватно. В большинстве случаев самооценка детей совпадала с оценкой воспитателя.

Культура общения сформирована примерно у половины детей: они могут спокойно обратиться к взрослому с просьбой, не вмешиваясь в разговор старших. У остальных эта культура не сформирована. В процессе выбора партнера для общения большинством из них недостаточно осознаются его нравственные качества, а в качестве ведущего мотива общения выделяется интерес к совместной игровой деятельности и поведение ребенка в группе, желание выполнить требования взрослых.

Общение детей с речевой патологией со взрослыми существенно отличается от нормы как по уровню развития, так и по основным качественным показателям. Для данной группы детей характерна недостаточная критичность по отношению к себе, проявляющаяся в явно завышенной оценке собственных поступков.

Эмоционально-личностные особенности

Эмоционально-личностные особенности – относительно устойчивая, осознанная, психически переживаемая, индивидуально неповторимая система представлений индивида о себе и об окружающих, на основе которой он строит свое отношение к другим людям и оценивает самого себя.

К эмоциональным особенностям относятся эмоциональная возбудимость, эмоциональная импульсивность и аффективность, эмоциональная устойчивость, сила, темп и ритм эмоциональных реакций, эмоциональный тонус.

Эмоциональные особенности обусловлены типом нервной деятельности. Именно они в первую очередь выступают в поведении и замечаются без особого труда. Если в отношениях и чувствах людей разобраться нелегко, то эмоциональные особенности проявляются в поведении более или менее непосредственно и поэтому относительно легко фиксируются.

Л.М. Шипицына, Л.С. Волкова в результате исследований, выполненных, в частности, с использованием методики «Цветовых выборов» М. Люшера, выявили некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у школьников 1–2-го классов с ОНР.

Многим из них свойственны *пассивность, сензитивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению*. В определении таких эмоционально-личностных свойств, как концентричность – эксцентричность, отмечается отчетливое доминирование последней как у школьников с нормальной речью, так и у учащихся с нарушенной речью, особенно у второклассников.

Дети проявляют живой интерес к окружающему как источнику получения помощи, информации. Однако у значительной части (40%) первоклассников как с нарушенной речью, так и с нормальным речевым развитием обнаруживается свойство концентричности, что свидетельствует об

их сосредоточенности на собственных проблемах, склонности все переживания держать в себе, замкнутости.

У учеников 1-х классов речевых школ наблюдается более *низкая работоспособность*, которая у половины детей коррелирует с выраженностью стрессовых реакций и доминированием отрицательных эмоций. На втором году обучения в специальной школе у детей повышается работоспособность, преобладает оптимальный уровень эмоционального реагирования, снижается склонность к стрессовым состояниям. Такое улучшение эмоционального состояния детей с речевой патологией связано не только с адаптацией к школьному режиму и нормализацией взаимоотношений в коллективе сверстников, но и с развитием способности к саморегуляции вследствие правильно организованной коррекционно-педагогической работы.

Исследование *самооценки* с помощью теста «*Полярный профиль*» позволило установить наиболее значимые различия в самооценке девочек и мальчиков с нормальной и нарушенной речью. Так, для девочек наибольшее значение имеют такие свойства, как *здоровье, честность, общительность*. Они необидчивы и недрачливы, сомневаются в оценке своей внешности и либо отвечают, что не знают, красивы ли они, либо считают, что некрасивы. У девочек с нарушенной речью почти по всем сравниваемым параметрам самооценка оказывается выше, чем у девочек с нормальной речью, однако, в отличие от последних, они не считают себя здоровыми и вследствие этого в необходимой степени общительными.

Самооценка у двух групп мальчиков – с нормальной и нарушенной речью – отличается в меньшей степени, чем у девочек. Так, мальчики массовой школы считают себя *очень веселыми, счастливыми, честными, в меньшей степени, но все же добрыми, общительными, здоровыми*. Мальчики специальной школы оценивают себя как честных, храбрых, необидчивых и недрачливых, однако они менее общительны и счастливы. Так же, как и девочки, они осознают, что причиной их необщительности является речевой дефект, однако не считают себя ущербными, в той мере, как девочки с нарушенной речью.

Исследования *уровня притязаний* школьников с нарушениями речи выявили, что в большинстве случаев их реакция этих детей на неуспех отличается от наблюдающейся в норме. Это выражается в том, что после удачно выполненного задания часть детей переходит не к более трудному, а к более легкому заданию. Но все же можно говорить о том, что у учащихся школ для детей с нарушениями речи с возрастом формируется реалистический уровень притязаний.

Очень важной для формирования личности ребенка с речевой патологией является *проблема осознания своего дефекта*.

Расстройства в эмоционально-волевой и личностной сферах детей с нарушениями речи не только снижают и ухудшают их работоспособность, но и могут приводить к нарушениям поведения и явлениям социальной дезадаптации, в связи с чем особую значимость приобретает дифференцированная психопрофилактика и психокоррекция имеющих у этих детей особенностей эмоционально-личностного развития.

Особенности учебной деятельности

Изменения в психическом развитии тем значительнее, чем более выражена речевая патология. Но надо заметить, что в школьном возрасте на психическое развитие оказывается неблагоприятное влияние при любой речевой патологии независимо от её сложности. Соответственно у детей возникают проблемы в психическом развитии, связанные с трудностями в учебном процессе. Конечно, все это сказывается на развитии личности ребенка, его эмоционально-волевой сферы и коммуникативных способностей.

В данном случае речь идет о возникновении вторичных и третичных отклонений на фоне патологии речи. *Вторичным отклонением* является *недостаточность учебной деятельности*, а *третичным* – личностные нарушения, которые усугубляют протекание основных кризисов данного периода и продуцируют явления коммуникативной дезадаптации.

Повторим, что при всем разнообразии имеющихся у школьников речевых нарушений условно выделяется группа детей с ФФН. Другую сводную группу составляют дети с ОНР. И есть третья группа учащихся с нарушением темпоритмической организации речи.

Нарушения речи у данных категорий детей многообразны и по-разному сказываются на формировании учебной деятельности.

Нарушения письма и чтения

В начальных классах общеобразовательной школы встречаются дети, у которых процесс овладения письмом и чтением нарушен. Частичное расстройство процессов чтения и письма обозначают терминами **дислексия** и **дисграфия**. Их основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения. Дислексия и дисграфия обычно встречаются в сочетании. Полная неспособность овладением письмом и чтением называется соответственно **аграфией** и **алексией**. Причины дисграфии и дислексии связаны с нарушением взаимодействия различных анализаторных систем коры больших полушарий.

Возникающие у детей с нарушениями речи нарушения письма и чтения следует рассматривать как результат недостаточного формирования звуковой стороны речи. Если такому ребенку не была своевременно оказана логопедическая помощь, то он в дальнейшем не сможет полноценно овладеть грамотой.

Однако ошибки в письме не всегда соответствуют ошибкам в произношении. В одних случаях наблюдается прямая зависимость – в письме заменяется та буква, соответствующий звук которой дефектен в произношении. В других случаях такой зависимости нет: нередко звуки, правильно произносимые, записываются соответствующей буквой неверно и наоборот.

Несформированность представлений о звуковом составе слова приводит не только к специфическим нарушениям письма, но и к своеобразным нарушениям чтения. Нарушенными могут быть как способы овладения чтением, так и темп чтения, а иногда и понимание прочитанного.

Дети с недостатками речи вместо плавного слогового чтения часто пользуются побуквенным угадывающим чтением. При этом они делают много самых разнообразных ошибок. Само собой разумеется, что при выраженных отклонениях в овладении техникой чтения понимание текста оказывается нарушенным. В этих случаях звуковой образ слова в процессе чтения плохо узнается, и его связь со значением не устанавливается.

ОНР выражается в том, что нарушение распространяется как на звуковую (включая фонематические процессы), так и на смысловую сторону речи. ОНР у детей имеет разную степень выраженности – от полного отсутствия или лепетного ее состояния до легких форм нарушения речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Ребенок, находящийся на данном уровне речевого развития, может ответить на вопросы, составить элементарный рассказ по картинке, фрагментарно пересказать прочитанное, рассказать о волнующих его событиях, т.е. построить высказывание в пределах близкой ему темы. Однако в ситуации обусловленной речи – при выполнении специальных заданий, требовании развернутых ответов по определенной учебной теме и с использованием определенной формы высказываний – у таких детей выявляется недостаточное развитие языковых средств.

Ограниченность и неполноценность лексических средств наглядно проявляется при выполнении заданий, связанных со словоизменением и словообразованием. Недостаточное умение пользоваться способами словообразования задерживает расширение словарного запаса у детей. Оно проявляется в низком уровне овладения предложением.

В письме детей с ОНР наряду с ошибками, которые отмечались у детей с ФФН, имеется и целый ряд ошибок, связанных с недоразвитием лексико-грамматических средств языка. Особенно распространены пропуски или замена предлогов или слияние предлогов с существительными и местоимениями. Чтение у детей данного уровня речевого недоразвития в основном неверное, побуквенное, угадывающее, с частой заменой одного слова другим.

Наблюдается у детей с ОНР и неполное понимание прочитанного, связанного с ограниченным запасом слов, недостаточным знанием их значений, а также нарушениями связей между словами и предложениями.

Все эти ошибки происходят из-за того, что у детей отсутствует четкий морфологический образ слова. В процессе зрительного восприятия у них возникает догадка, в основе которой лежат некоторые признаки буквенного сходства слов, хотя по структуре, форме, грамматическому значению эти слова резко отличаются друг от друга.

Поступление ребенка в школу – важный этап в жизни, который меняет социальную ситуацию его развития. К обучению в 1-м классе ребенка необходимо готовить. Важно, чтобы дети 7-летнего возраста владели, прежде

всего, грамотной фразой, развернутой речью, определенным объемом знаний, умений, навыков, предусмотренных программой подготовительной группы дошкольных учреждений общего типа.

В исследованиях отечественных ученых нарушения письма рассматриваются как результат недостаточной подготовленности речевого развития к переходу на новые его ступени, т.е. как результат недоразвития устной речи. Еще до поступления в школу у нормально развивающегося ребенка формируются практические обобщения, касающиеся звукового и морфологического состава слова, что подготавливает его к усвоению навыков грамотного правописания. Поэтому выраженные нарушения становления речи влекут за собой серьезные отклонения в формировании письма.

На фоне общей смазанности речи у определенной категории детей наблюдается недоговаривание окончаний, недостаточный уровень сформированности грамматических категорий. Недифференцированность значений многих слов свидетельствует о низком уровне словесного обобщения.

Успешное обучение этих детей в общеобразовательной школе без предварительных коррекционных занятий невозможно. Известно, что вторичные отклонения легче предупредить, чем исправить. Поэтому Р.Е. Левиной был выдвинут принцип предупредительного подхода к детям дошкольного возраста, нашедший свою практическую реализацию в логопедических группах, специальных детских садах для детей с нарушениями речи. Задачи коррекционного обучения включают в себя не только исправление первичного дефекта, но и обязательную подготовку детей к обучению в школе, т.е. усвоение элементов грамоты.

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР)

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова, Г.И. Жаренкова и др.) в 50–60-х годах XX в.

Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиций системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы.

Правильное понимание структуры ОНР, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для

отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии – в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии.

У детей с ОНР к началу школьного обучения оказываются недостаточно сформированными языковые средства, задержано развитие коммуникативных и обобщающих функций речи. Эти особенности определяют специфику обучения детей в школе.

Основным учебным предметом, который в наибольшей степени служит коррекционным целям, является начальный курс русского языка. Содержание уроков по этому предмету в специальной школе имеет несколько направлений: устранение нарушения речевого развития, организация активной речевой практики, обучение письму, чтению, систематическое изучение сведений по грамматике, правописанию, подготовка к дальнейшему усвоению русского языка и других курсов в объеме неполной средней общеобразовательной школы.

Дети с ОНР вовлекаются в коммуникативную деятельность с самых ранних этапов обучения, когда они еще не владеют всей звуковой системой. Языковой материал накапливается поэтапно, в связи с различными видами деятельности. При этом осуществляется переход от речевой деятельности к общению с опорой на прежний речевой опыт, контекст.

Работа в 1-м классе строится с учетом более сложного и неоднородного состава учащихся. Наряду с детьми, закончившими подготовительный класс, в 1-й класс зачисляются и неуспевающие школьники из общеобразовательной школы. Их устная речь характеризуется общей невнятностью, нечеткостью и, как правило, фонематическим недоразвитием, а письмо – дисграфическими ошибками.

Работа над правильным построением предложений проводится с учетом программы развития речи. Развитие слуховой памяти включает обучение повторению в данной последовательности слогового ряда, состоящего из 3-4 сочетаний, запоминание в данной последовательности 3 - 5 слов, заучивание наизусть букварных текстов.

В программе по чтению, помимо постановки общеобразовательных и воспитательных задач, учитывается коррекционная роль чтения как эффективного средства закрепления правильного произношения звуков и слов различной слоговой структуры, накопления и обогащения словарного запаса, развития грамматического строя языка, понимания синтаксической структуры языка и развитие связной речи.

В программе по грамматике и правописанию закрепляются грамматические закономерности, предварительно практически усвоенные учащимися на уроках по развитию речи и произношения. Программа по

ритмике предусматривает устранение недостатков моторного развития учащихся. В связи с этим решаются специфические задачи: научить детей управлять мышечным тонусом; координировать движения в связи с изменениями музыки; воспитывать слуховое внимание; развивать голос и четкую артикуляцию.

Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР)

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Дети, у которых нарушено произношение (смещение и замены фонем) в сочетании с недостаточностью фонематического восприятия, составляют 20–25 % от общего числа детей, зачисленных на логопедические занятия. У них возникают трудности в овладении звуковым анализом и синтезом слов, а как результат – неуспеваемость по письму. Характер ошибок, связанных с неправильным произношением и нарушением фонематического восприятия у учащихся, разнообразен: замены, пропуски согласных и гласных, пропуски слогов и частей слова, перестановки, добавления, отдельное написание частей слова.

Прямое соответствие между нарушениями произношения, письма и чтения обнаруживается не всегда. В ряде случаев при одной и той же степени нарушения произношения на первый план выступают недостатки письма и чтения. У отдельных детей, наоборот, отмечаются незначительные недостатки письма и чтения.

Такая вариативность соотношений обуславливается разными причинами:

- этиологией нарушения процессов произношения, чтения и письма;
- компенсаторными возможностями учебы;
- индивидуальными личностными качествами;
- конкретными условиями предшествующего обучения и воспитания.

Правоммерно рассматривать у младших школьников нарушения произношения и воспроизведения звуков как ФФНР лишь до момента овладения грамотой, т.е. в течение первого полугодия нулевого или 1-го класса. Далее следует классифицировать этот вид речевой недостаточности как нарушение письма и чтения, обуславливающее ФФНР.

Дети с заиканием

Заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата. Синонимы: Balbuties, Disphemie, Spasmophemie, Lalonewros.

Заикание, как правило, начинается у детей в возрасте от 2 до 6 лет. Оно может появиться у детей с опережающим речевым развитием в результате излишней речевой нагрузки, психической травмы либо у детей с задержанным

речевым развитием в результате поражения определенных структур центральной нервной системы.

Основным проявлением заикания являются судороги мышц речевого аппарата, которые возникают только в момент речи или при попытке начать речь. Речь заикающихся характеризуется повторениями звуков, слогов или слов, удлинением звуков, обрывом слов, вставками дополнительных звуков или слов. Кроме речевых судорог у заикающихся наблюдается целый ряд особенностей. Судорожная речь заикающихся, как правило, сопровождается сопутствующими движениями: зажмуриванием глаз, раздуванием крыльев носа, кивательными движениями головой, притоптыванием и т.п. Заикающиеся часто используют в своей речи, многообразно повторяющиеся на протяжении всего высказывания слова-вставки типа: вот, это, ну и т.п. Использование таких слов у заикающихся носит навязчивый характер.

Одна из самых характерных особенностей учебной деятельности заикающихся – ее *неустойчивость*. У разных детей она дает о себе знать по-своему. Внешние проявления неустойчивости деятельности обуславливаются различными моментами. Это могут быть импульсивность и общая неорганизованность вследствие неумения анализировать образец, инструкцию, предварительно обдумывать свою работу, планировать последовательное выполнение всех ее этапов. Отмечаются также отвлекаемость и неумение проявить волевое усилие для преодоления встречающихся в процессе деятельности трудностей. Наконец, может иметь место нарушение деятельности вследствие низкой эмоциональной устойчивости и истощаемости, а также явления растерянности из-за неполного восприятия образа, инструкций.

Все обозначенные особенности, в свою очередь, являются выражением индивидуальных свойств нервно-психического аппарата ребенка или своеобразной педагогической запущенности.

По выраженности и причинной обусловленности проявлений неустойчивости учебной деятельности заикающихся учащихся можно разделить на две подгруппы.

В *первую подгруппу* входят учащиеся 2-3 классов, усваивающие программу общеобразовательной школы на «хорошо» и «отлично». Анализ устных ответов и письменных работ детей этой подгруппы показывает, что неустойчивость деятельности возникает у них главным образом вследствие низкой эмоциональной устойчивости. Следует помнить, что в характеристиках, которые учителя дают учащимся этой подгруппы, в качестве недостатка отмечается тот факт, что в письменных работах порой встречаются ошибки в виде пропуска букв, слов. Некоторые учителя объясняют наличие таких ошибок у заикающихся детей только их недостаточной усидчивостью.

Вторую подгруппу составляют заикающиеся учащиеся, неустойчивость деятельности которых имеет более широкий спектр проявлений и значительно большую выраженность. Эта подгруппа детей более многочисленна, так как она объединяет учащихся, неустойчивость деятельности которых является

следствием импульсивности, инертности реакций или педагогической запущенности.

Специально организованные наблюдения за детьми этой подгруппы свидетельствуют о том, что характерная для них неустойчивость деятельности возникает под влиянием разных моментов. Среди них импульсивность, общая неорганизованность, отсутствие рациональных приемов работы, неумение проявить волевое усилие для преодоления трудностей. Определенную роль при этом, естественно, играет и низкая эмоциональная устойчивость заикающихся детей к действиям истощающих и побочных отвлекающих раздражителей.

Определенные трудности испытывают заикающиеся учащиеся при выполнении заданий, связанных с переключением внимания. Следствием низкой способности к переключению можно также считать возникающие у некоторых заикающихся детей трудности осмысления вопросов учителя или логопеда, заданных в иной формулировке, например: «Чему равно произведение 20х3?», «Какое число больше 20 в 3 раза?» Разное предъявление одного и того же содержания вызывает у многих из них недоумение.

В ходе школьного обучения формируются все компоненты учебной деятельности. У заикающихся детей сравнительно медленно и с трудом формируются разные формы ориентации и контроля. С поступлением в школу у них нередко отмечаются сложности, связанные с нарушением речи, причем даже у тех, кто ранее посещал логопедические занятия.

Определенные несовершенства учебной деятельности заикающихся детей можно рассматривать как своеобразный исходный фактор в развитии эмоциональной напряженности. Возникающее в момент продуцирования высказывания эмоциональное напряжение расстраивает и без того недостаточно совершенную систему саморегуляции. При этом нарушается синхронность реализации всех компонентов речевой деятельности.

Коррекции речевых нарушений

Работа над постановкой нарушенного звукопроизношения.

Коррекционная логопедическая работа у детей проводится поэтапно. Важную роль в коррекции нарушенного звукопроизношения играет качественно проведенный подготовительный этап. Цели подготовительного этапа: Сформировать артикуляционную базу звуков. Осуществлять развитие речевого дыхания и голоса. Развитие фонематического восприятия. Совершенствовать ручную умелость, развивая тонкие движения пальцев рук. Проводить дифференцированный массаж лицевых и артикуляционных мышц, направленный как на нормализацию тонуса мышц, так и на стимуляцию кинестетических ощущений.

Постановка звука. Цель: добиться правильного произношения изолированного звука. Содержание: Объединение отработанных на подготовительном этапе положений и движений органов артикуляции. Создание артикуляционной базы данного звука. Добавление воздушной струи

и голоса для постановки звонких и сонорных звуков. Отработка произнесения изолированного звука.

Автоматизация звука. Цель: добиться правильного произношения звука в самостоятельной речи. Содержание: постепенное, последовательное введение поставленного звука в слоги, слова, предложения и в самостоятельную речь.

Развитие фонематического восприятия. Всю систему логопедической работы по развитию у детей способности дифференцировать фонемы можно условно разделить на шесть этапов:

1 этап – узнавание неречевых звуков; 2 этап – различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз;

3 этап – различение слов, близких по звуковому составу; 4 этап – дифференциация слогов; 5 этап – дифференциация фонем; 6 этап – развитие навыков элементарного звукового анализа.

Развитие навыков звукового анализа и синтеза. Звуковой анализ – это разделение слова на звуки, из которых оно состоит. Дети с нарушением речи воспринимают слово глобально, опираясь только на его смысловую сторону, не воспринимая фонетическую сторону, то есть последовательность звуков его составляющих. Звуковой синтез – это соединение звуков слова, этот процесс лежит в основе чтения. Полноценный звуковой синтез возможен только на основе качественного анализа звуковой структуры слов

Работа по формированию навыков звукового анализа и синтеза делится на два этапа и имеет общие правила: необходимо соблюдать последовательность в предъявлении форм звукового анализа: выделение звука из слова, определение первого звука последнего звука, установление места звука (начало, середина, конец слова), полный звуковой анализ. Работу необходимо проводить с опорой на материальные средства, так запоминание будет качественнее. Необходимо соблюдать последовательность предъявления слов, предназначенных для анализа и синтеза.

Обогащение словарного запаса – «одна из сторон развития речи учащихся – заключается как в количественном пополнении запаса слов, так и в качественном его совершенствовании, выражающееся в расширении объема понятий, в уточнении значений слов, в ознакомлении с новыми значениями уже известных слов, в замене в речевом обиходе детей просторечных и диалектных слов словами литературного языка».

Обычно этот этап начинают с того, что учат детей разным способам образования новых слов, например, с помощью различных приставок от одной глагольной основы или одной приставки от разных глагольных слов. Другой вид словарной работы – подбор однокоренных слов.

Такая работа уменьшает количество ошибок в правописании безударных гласных, так как облегчает ребенку подбор проверочных слов. На протяжении всех занятий расширяется, уточняется, закрепляется словарный запас детей. Главная задача – сочетать упражнения по звуковому анализу каждого слова с уточнением его значения и упражнениями в письме и чтении. Большая работа проводится по активизации словарного запаса.

Развитие грамматического строя речи. Грамматический строй речи – это взаимодействие слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают морфологическую и синтаксическую системы грамматического строя. Морфологическая система – это умение владеть приемами словоизменения и словообразования, а синтаксическая система – умение составлять предложения, грамматически верно сочетать слова в предложении, правильно использовать предлоги.

Основными задачами этого этапа являются работа над пониманием и употреблением предлогов по картинкам, составление предложений по картинкам, сериям картинок, распространение и сокращение предложений. Развитие словообразования, словоизменения.

Развитие связной речи. Связная речь - высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи – это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмысливать воспринимаемое и выразить его в правильной, четкой, логической речи. По тому, как ребёнок умеет строить свое высказывание, можно судить об уровне его речевого развития.

Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения им связной речью. Восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развёрнутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной речи. Умение рассказывать помогает ребёнку быть общительным, преодолевать молчаливость и застенчивость, развивает уверенность в своих силах. Под связной речью понимается развёрнутое изложение определённого содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно. Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки. Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях.

Трудовая деятельность

Трудовая деятельность - это вид человеческой деятельности, направленной на достижение практического результата. Она осуществляется под влиянием необходимости и, в конечном счете, имеет целью преобразование предметов окружающего мира, превращение их в продукты удовлетворения многочисленных и разнообразных потребностей людей. Вместе с тем труд преобразует самого человека, совершенствует его как субъекта трудовой деятельности и как личность.

Социальный опыт приобретается в деятельности. Маленький ребенок подражает поведению взрослых, усваивает их привычки. При этом нельзя сказать, что подобное отражение является лишь копированием. Ведь родители

не только демонстрируют «способы жизни», но и учат ребенка использовать их.

Обучение не будет успешным, если ребенок лишь натаскивается на механическое воспроизведение тех или иных действий. Но когда обучающемуся не только показывают технологию работы, но и объясняют, что он делает и зачем, какого результата следует добиваться, тогда формируются реальные знания, которые в дальнейшем осознанно используются.

Деятельностью называют целенаправленное активное взаимодействие человека с окружающей действительностью. Его характеризует наличие мотива, цели, плана. В ходе деятельности и в ее итоге осуществляются контрольные операции, когда исполнитель оценивает полученные результаты.

Мотивы – то, что побуждает человека к деятельности. Мотивы придают ей конкретный личностный смысл. («Зачем мне нужно это делать?»)

Цель – результат, на который направлены конкретные действия, входящие в состав деятельности. («Что нужно делать?»)

План – заранее определенная последовательность операций, нацеленных на конкретный результат. («Как это делать?»)

Контроль – сопоставление полученных результатов действий с желаемым. («То ли я делаю?») Контрольные операции позволяют регулировать и корректировать деятельность.

Молодой человек подготовлен к успешному вхождению в самостоятельную жизнь, если он внутренне готов к самообеспечению на основе труда; правильно выстраивает свои отношения с окружающими, что обеспечивает продуктивность социальных контактов; имеет соответствующую его возможностям жизненную перспективу.

Наличие этих качеств позволяет предполагать, что человек не будет беспомощен в таких сферах, как профессиональная деятельность, бытовое самообслуживание, семейная жизнь. Успешность самореализации в этих сферах жизни возможна, когда человек любит и умеет трудиться.

Труд является как источником средств к существованию, с одной стороны, так и средством самообслуживания и обслуживания близких (членов семьи) – с другой. Иными словами, эти виды труда можно обозначить как труд-забота и труд-работа.

Труд-забота – это умение заботиться о своих близких, социально-бытовая компетентность, обеспечивающая независимость и адаптацию человека в реальной жизни. При формировании положительных личностных качеств такой человек становится опорой для окружающих.

Труд-работа обычно рассматривается как профессиональная деятельность, требующая совершенно определенных знаний и умений. Родители очень рано начинают задумываться о том, кем (по профессии) будет их ребенок. Они прикладывают значительные усилия для того, чтобы как можно раньше начать развивать те способности ребенка, которые, как им кажется, могут помочь в овладении желаемой профессией.

Особенности трудовой деятельности при речевых нарушениях

Наш язык является средством общения людей между собой. Без этого была бы невозможна организуемая производительная совместная деятельность, а также взаимное понимание. Таким образом, наш язык является важным средством развития человеческого общества.

Расстройство этой важной функции языка может отразиться на социальной активности и деятельности личности, быть причиной тяжелых переживаний. Например, нарушение правильного произношения отдельных звуков не только вызывает у человека чувство неловкости, но и делает его речь небрежной, некрасивой, часто мешает общению.

Окружающие не всегда понимают человека, страдающего недостатками произношения. Некоторые тяжелые формы речевых нарушений (например сложное косноязычие или заикание) могут служить причиной снижения успеваемости ребенка в школе, а также стать помехой при выборе профессии.

Взрослый человек, получивший *травму головного мозга* и вследствие этого потерявший способность говорить, испытывает сильнейший эмоциональный шок. Утратив речь, он не может больше трудиться. Больному трудно адаптироваться к новым для него условиям.

У больных, потерявших речь вследствие *инсульта*, трудовая деятельность должна регламентироваться следующими принципами:

- работу за столом следует чередовать с двигательной разминкой;
- длительность рабочего времени определяется самочувствием больного;
- характер труда должен исключать возможность травм и вреда здоровью;
- рабочее место должно быть удобным, хорошо освещенным;
- больной должен быть заинтересован в результатах своего труда.

Налаживание быта обязательно предусматривает обучение больного какому-либо труду. Во-первых, это необходимо для его побуждения к приобретению полезных навыков, во-вторых, для того чтобы он был занят.

Овладение доступным видом труда может приблизить больного хотя бы к частичному решению одной из самых важных для него проблем, а именно к участию в жизни общества. Формы этого участия могут быть различными: надомный труд, труд в специальных мастерских, труд в облегченных, щадящих условиях с изменением его профиля и, наконец, возвращение к прежнему виду труда.

Родственники должны исходить из реального положения дел: не переоценивать и не умалять возможностей больного. Не надо вселять в него необоснованных надежд, но не надо и убеждать, что отныне ему будет недоступен труд вообще. Всегда можно найти какое-нибудь дело, которое станет основным занятием больного и позволит ему не чувствовать себя бесполезным.

Какими особенностями отличается трудовая деятельность людей, имеющих те или иные расстройства речи?

Человек, страдающий заиканием, обычно боится говорить или говорит шепотом, в основном ограничивается короткими ответами, а иногда предпочитает молчать и в общении с окружающими пользоваться жестами. Такой человек обычно раздражителен, предпочитает одиночество, стесняется своего недостатка, т.е. он замкнут и не раскрывается, с ним очень сложно найти общий язык. Все это затрудняет процесс общения в трудовом коллективе. Скорее всего такому человеку сложно найти работу в сфере, где общение является основной составляющей профессии.

Такая же картина наблюдается и при других речевых расстройствах, например, гнусавости. Речь людей, страдающих открытой гнусавостью (возникает вследствие пареза мягкого нёба или вследствие врожденного полного или частичного расщепления твердого или мягкого нёба), понимается с трудом.

Это, в свою очередь, вызывает у человека чувство робости, стремление обособиться. С возрастом речевой дефект усугубляется настолько, что даже после пластической операции нёба произношение в большинстве случаев остается таким же неправильным.

Еще в раннем детстве ребенок включается в определенную исторически сложившуюся систему общественных отношений, которая и формирует его как личность. А поскольку нарушение речи накладывает общий отпечаток на психику, то и этот процесс идет медленнее или с какими-либо отклонениями от нормы.

Например, у ребенка, страдающего алалией, отмечается более или менее выраженная заторможенность, отрицательные особенности психики. Нарушение адекватного общения с окружающими приводит к развитию чрезмерной возбудимости или, наоборот, заторможенности. У ребенка складываются отрицательные черты характера – обидчивость, упрямство, вспыльчивость, появляются вялость, общее снижение активности, внимания, трудоспособности. Вследствие этого человеку сложно будет справляться, например, с надомной работой, которая в целом ему по силам.

Раздел 9. ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТНЫХ И РЕЧЕВЫХ КРИЗИСОВ

Основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты служат *новообразования*. По мере взросления ребенок проходит через череду стабильных и критических периодов. В теории Л.С. Выготского феномены психического развития обозначают переход в возрастном развитии к качественно новому специфическому этапу.

Возрастные кризисы обусловлены, прежде всего, разрушением привычной социальной ситуации развития и возникновением другой, более соответствующей новому уровню психического развития ребенка. Во внешнем поведении возрастные кризисы обнаруживаются как непослушание, упрямство, негативизм. По времени они локализованы на границах стабильных возрастов и проявляются как кризис новорожденности (до 1 мес.), кризис одного года, кризис трех лет, кризис семи лет и др.

Возникшие новообразования приводят к тому, что изменяется сама личность ребенка, что не может иметь самых существенных последствий для его дальнейшего развития. Эти последствия чрезвычайно важны – они масштабны и охватывают всю жизнь ребенка. Соответственно, различной степени отклонения, возникшие в кризисные периоды, могут отрицательно сказываться в дальнейшем.

Чрезвычайно важную роль в развитии ребенка играет речь – средство общения с окружающим миром, способ получения информации и усвоения социального опыта. Формирование речи в кризисные периоды мы и попробуем проследить в данной работе.

Кризис новорожденности

Развитие ребенка открывается актом рождения и следующим за ним критическим возрастом, носящим название «новорожденности». В момент рождения ребенок отделяется от матери физически, но еще не биологически, в жизненных основных функциях оставаясь, долгое время биологически несамостоятельным существом. Новорожденность – как бы соединительное звено между утробным и внеутробным развитием, совмещающее в себе черты того и другого. Это звено представляет собой в буквальном смысле переходный этап от одного типа развития к другому, коренным образом отличному от первого.

Мы можем говорить лишь о зачаточном состоянии психической жизни новорожденного, из которой приходится исключить все собственно интеллектуальные и волевые явления сознания. Нет ни прирожденных представлений, ни действительного восприятия. Единственное, что может быть обнаружено, – это глухие, неясные состояния сознания, в которых чувственные и эмоциональные части еще нераздельно слиты.

Наличие приятных или неприятных эмоциональных состояний обнаруживают уже в первые дни жизни ребенка по его общему виду,

выражению лица, характеру крика. Крик – первое голосовое проявление ребенка, с помощью которого он может общаться с окружающими его взрослыми, проявляя свое недовольство чем-либо. О речевых проявлениях как таковых в этом возрасте говорить еще нельзя. Симптомом нового периода многие авторы считают появление между первым и вторым месяцем улыбки в ответ на обращение, т.е. первую специфическую реакцию ребенка на человеческий голос. А в конце первого месяца крик одного ребенка вызывает ответный крик у другого.

Кризис первого года жизни

Эмпирическое содержание кризиса первого года жизни детально описано в многочисленных трудах. Он был изучен раньше всех остальных критических возрастов.

Становление ходьбы – первый момент в содержании данного кризиса. Ребенок в раннем детстве – уже ходящий: плохо, с трудом, но все же ходьба становится основной формой его передвижения в пространстве.

Второй момент касается аффектов и воли. Э. Кречмер назвал их *гипобулическими реакциями*. Имеется в виду, что в связи с кризисом у ребенка возникают первые акты протеста, оппозиции, противопоставления себя другим.

Третий момент относится к речи, и на нём стоит остановиться подробнее.

Речь больше всего связана с возникновением детского сознания и с социальными отношениями ребенка. Именно в период кризиса первого года жизни можно говорить о процессе рождения речи. Начинается этап становления активной речи. В это время у ребенка появляется особое внимание к артикуляции окружающих. Он очень много и охотно повторяет за говорящими и сам произносит слова.

Переход от безъязычного к языковому этапу развития и совершается посредством автономной детской речи. Еще Ч. Дарвин (1881), который прямо не занимался вопросами детской психологии, сумел заметить, следя за развитием своего внука, что, прежде чем перейти к языковому периоду, ребенок говорит на *своеобразном языке*.

Своеобразие заключается в том, что, во-первых, звуковой состав слов, употребляемых ребенком, резко отличается от звукового состава обычных слов. Ребенок повторяет произносимые окружающими слоги, копирует их интонацию, воспроизводит мелодическую схему знакомых фраз, пробуя различные тона. Голосом он выражает свои потребности и эмоции, отвечает действиями на словесные просьбы. Говорит «ма-ма», «да-да», «ба-ба», некоторые лепетные слова.

Но эта речь моторно, т.е. с артикуляционной, фонетической стороны, не совпадает со «взрослой». Ребенок обычно употребляет такие слова, как «пу-фу», «бо-бо», иногда обломки «наших» слов.

*Слова автономной речи отличаются от наших слов и по значению. Это значение почти всегда очень сложно. Оно не расчленено на отдельные качества, как значения отдельных слов, а включает в себе целую картину. Данные слова со стороны значений не совпадают с обычными словами, ни одно из них не может быть полностью переведено на наш язык. На самом деле ребенку недоступны и взрослые слова, и понятия. Его первые слова носят обобщенно-смысловой характер. Одним и тем же словом он может обозначать и предмет, и просьбу, и чувства. Например, слово *каша* может значить в разные моменты «вот каша»; «дай кашу»; «горячая каша».*

Отсюда вытекает еще одна особенность автономной детской речи: если эта речь в звуковом и смысловом отношениях отличается от нашей, то и *общение с помощью такой речи должно резко отличаться от общения с помощью обычной речи.* Общение возможно только между ребенком и теми людьми, которые понимают значения его слов, посвященными в шифр детской речи.

Раньше, чем овладеть нашей артикуляцией и фонетикой, ребенок овладевает какими-то рудиментами слов и значений, не совпадающими с нашими. Общение с детьми в этот период возможно только в конкретной ситуации. Слово может быть употреблено в общении только тогда, когда предмет находится перед глазами. В этом случае и слово становится понятным, поэтому такую речь называют ситуационной. Ситуационная речь ребенка может сопровождаться также различными жестами и мимикой, но это не устраняет всех трудностей понимания. По представлениям Л.С. Выготского, одна из самых нужных гипотез та, которая доказывает, что все гипобулические проявления ребенка вытекают из трудностей взаимного понимания.

Наконец, последняя из основных отличительных особенностей автономного языка заключается в том, что *возможная связь между отдельными словами также чрезвычайно своеобразна.* Этот язык обычно аграмматичен, не имеет предметного способа соединения отдельных слов и значений в связную речь (у нас это осуществляется с помощью синтаксиса и этимологии). Здесь преобладают другие законы связывания слов – законы объединения междометий, переходящих друг в друга, напоминающих ряд бессвязных восклицаний.

Автономная детская речь вырабатывается при активном участии ребенка. Она представляет собой не редкий случай, не исключение, а правило, закон, который соблюдается в речевом развитии всякого ребенка, являясь необходимым периодом в его развитии. Автономная речь выполняет основную генетическую функцию, т.е. служит мостом, по которому ребенок переходит от безъязычного периода к языковому.

Кризис трех лет

Знаменитый кризис трех лет впервые был описан Э. Келер в работе «О личности трехлетнего ребенка». Ею были выделены несколько важнейших симптомов этого кризиса.

Для того чтобы осмыслить, что происходит в период трехлетнего возраста, надо рассмотреть симптомы кризиса, которые выдвигаются на первый план (первый пояс симптомов).

Первый симптом, которым характеризуется наступление кризиса, – возникновение *негативизма*. Имеются в виду такие проявления в поведении ребенка, когда он не хочет чего-нибудь сделать только потому, что это предложил кто-то из взрослых.

Второй симптом – *упрямство* – реакция ребенка, когда он настаивает на чем-либо не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что он это потребовал.

Третий симптом – *строптивость*. Ребенок протестует против норм воспитания, установленных взрослыми, против образа жизни. Строптивость выражается в своеобразном детском недовольстве, вызывающем «да ну!», которым ребенок отвечает на все, что ему предлагают и что делают.

Четвертый симптом – *своеволие*, своеобразие, заключающееся в стремлении ребенка к самостоятельности.

Возможны также проявления протеста (бунта), обесценивания и деспотизма. Протест-бунт проявляется в частых ссорах с родителями. «Все поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими...», – писал Л.С. Выготский.

Как пишет Д.Б. Эльконин, кризис трех лет – это кризис социальных отношений, а всякий кризис отношений есть выделение своего «Я». Все симптомы кризиса трех лет свидетельствуют о том, что у ребенка появилось желание проявить свое «Я».

Но существует и второй пояс симптомов, т.е. последствия основных симптомов, их дальнейшее развитие. Благодаря изменениям социальных отношений ребенка, его аффективной сферы, всего, что наиболее для него дорого, ценно, что затрагивает его самые сильные, глубокие переживания, ребенок вступает в целый ряд внешних и внутренних конфликтов.

В результате мы очень часто имеем дело с невротическими реакциями детей, носящими болезненный характер, такими, как энурез, ночные страхи, беспокойный сон. В этот период возможны резкие затруднения в речи, заикание.

В норме у детей развивается навык слухового контроля за собственным произношением, умение исправлять его, т.е. формируется фонематическое восприятие. Дети овладевают связной речью. В этом возрасте происходит значительное усложнение содержания речи ребенка, увеличивается ее объем, что ведет к усложнению структуры предложений. По определению А.Н. Гвоздевой, к 3-м годам у детей оказываются сформированными все основные грамматические категории. Различные эмоциональные нарушения

или переживания ребенка в этом возрасте могут привести к серьезным последствиям.

У детей 3-летнего возраста отчетливо проявляется познавательный интерес. Они любят задавать вопросы, причем самый распространенный «почему?». И в данной ситуации затруднения в речи приводят к замедленному пополнению активного словаря ребенка. Непроизвольные задержки, вынужденные повторения, растягивание отдельных слов, наблюдаемые при заикании, нарушают общение с окружающими. Подобные проявления усиливаются в стрессовых ситуациях и могут способствовать развитию нежелания ребенка вступать в речевое общение.

Кризис семи лет

Школьный возраст, как и все предыдущие этапы, открывается критическим, или переломным, периодом, который был описан в литературе как кризис семи лет. Давно замечено, что ребенок при переходе от дошкольного к школьному возрасту очень резко меняется и становится более трудным в воспитательном отношении, чем прежде.

Изменения носят более глубокий и сложный характер, чем при кризисе трех лет.

Внешним отличительным признаком 7-летнего ребенка является утрата детской непосредственности, появление не совсем понятных странностей, несколько вычурного, искусственного, манерного, натянутого поведения. Самой существенной чертой этого кризиса можно было бы назвать *начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка*. В каждом его переживании, проявлении возникает некоторый интеллектуальный момент. Ребенок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», т.е. возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях.

Переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердит), благодаря этому у ребенка возникает новое отношение к себе.

Впервые возникает *обобщение переживаний*, или аффективное обобщение, логика чувств, т.е., если с ребенком много раз случалась какая-то ситуация, у него возникало аффективное образование, характер которого так же относится к единичному переживанию или аффекту, как понятие относится к единичному восприятию или воспоминанию.

Такие новообразования, как *самолюбие, самооценка*, остаются, а симптомы кризиса (манерничанье, кривляние) преходящи. Возникает и острая борьба переживаний. Многие авторы указывают на то, что кризис имеет совершенно разное течение в зависимости от среды, в которой он протекает. В этот период речь занимает все большее место в общении и во все возрастающей степени становится средством регулирования поведения.

Главная особенность развития речи у детей на данном этапе – это ее *сознательное усвоение*. Дети овладевают звуковым анализом, более

совершенным употреблением слов и предложений, осваивают грамматические правила построения высказываний.

Значительно расширяется их словарный запас. В этом возрасте можно говорить не только о количественном, но и качественном изменении речи. Многие дошкольники умеют читать, что оказывает большое положительное влияние на их интеллектуальное развитие. Огромную роль приобретает новый вид речи – письменная.

Кризис тринадцати лет

Это *кризис социального развития*, напоминающий кризис трех лет («я сам»), только теперь это «сам» в социальном смысле. В литературе данный этап описывается как «возраст второй перерезки пуповины», «негативная фаза полового созревания». Кризис 13-ти лет относят к числу острых. Проявляется он тремя основными симптомами.

Первый симптом – *негативизм*. Иногда этот возраст так и называют фазой второго негативизма по аналогии с кризисом трех лет. Ребенок как бы «отталкивается» от среды, враждебен, склонен к ссорам, нарушениям дисциплины. Одновременно он испытывает внутреннее беспокойство, недовольство, стремление к одиночеству, самоизоляции. У мальчиков негативизм проявляется ярче и чаще, чем у девочек, и начинается позже – в 14–16 лет. Поведение подростка во время кризиса не обязательно имеет негативный характер. Поэтому можно предположить, что негативизм является следствием недостатков педагогического подхода.

Второй симптом – *снижение продуктивности и способности к учебной деятельности* даже в той области, в которой ребенок одарен. Регресс проявляется, когда дается творческое задание (например, сочинение). Дети способны выполнять на прежнем уровне только механические задания. Это связано с переходом от наглядности и знания к пониманию и дедукции (выведению следствия из посылок, умозаключению), т.е. происходит переход на новую, высшую ступень интеллектуального развития.

Третий симптом – *интенсивность умственного развития*. Происходят не количественные, а качественные изменения интеллекта, которые влекут за собой новые способ поведения и механизм мышления. На смену конкретному приходит логическое мышление, что проявляется в критицизме и требовании доказательств. Подросток теперь тяготеет к конкретным, его начинают интересовать философские вопросы (проблемы происхождения мира, человека). Он охладевает к рисованию и начинает любить музыку, самое абстрактное из искусств.

Происходит открытие мира психического, когда внимание подростка впервые обращается на других лиц. С развитием мышления наступает интенсификация процессов само восприятия, самонаблюдения, познания мира собственных переживаний. Разделяются мир внутренних переживаний и объективная *действительность*. Многие подростки ведут дневники.

Мышление в подростковом возрасте – не одна из функций в ряду других, а ключ для всех остальных функций и процессов. Под влиянием мышления закладываются основы личности и мировоззрения подростка. Мышление в понятиях перестраивает и низшие, более ранние функции: восприятие, память, внимание, практическое мышление (или действенный интеллект).

Кроме того, абстрактное мышление является предпосылкой (но не гарантией) того, что человек достигнет высшей стадии нравственного развития. Новое мышление оказывает влияние и на язык, и на речь. Эту стадию можно сравнить только с ранним детством, когда развитие мышления продвигается вслед за развитием речи.

Идет дальнейшее развитие устной и письменной речи, значительно увеличивается словарный запас. Дети оперируют все более сложными грамматическими конструкциями, усваивают все более отвлеченные понятия. Их ответы становятся более содержательными и доказательными.

Расширяется круг общения подростков: их отношения с окружающими становятся более разнообразными. В речевом общении формируются и развиваются коммуникативные способности учащихся, включающие умение вступать в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и понимания, достигать поставленных целей.

Кризис юношеского возраста

Кризис юношеского возраста напоминает кризисы одного года (речевая регуляция поведения) и семи лет (нормативная регуляция). У молодого человека наблюдается *философская интоксикация сознания*. Возникают сомнения, раздумья, мешающие его активной деятельной позиции. Иногда это состояние переходит в ценностный релятивизм (относительность всех ценностей).

В 17 лет происходит становление *ценностно-смысловой саморегуляции поведения*. Если человек научится мотивировать, а, следовательно, регулировать свои действия, то потребность объяснить свое поведение приводит к подчинению этих действий новым законодательным схемам. И на данном этапе речь играет огромную роль в жизни человека. Часто используется речевая регуляция поведения – молодым людям свойственны философские рассуждения вслух, отображение эмоций и внутренних переживаний в речевой деятельности.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Каковы условия нормального становления речевой деятельности?
2. Раскройте особенности психического развития ребенка с речевой патологией.
3. Какие анамнестические данные необходимы для диагностики отклонений в речевом развитии?
4. Предложите комплекс мероприятий для коррекции речевого дефекта на ранних этапах онтогенеза.
5. Какова специфика дословесного периода овладения речью?
6. Перечислите механизм и модели порождения речи.
7. Охарактеризуйте языковые функции, становление которых происходит в дословесном периоде развития языка.
8. Что такое протоязык и какие смыслов-семантические категории протоязыка вы знаете?
9. Проследите путь от возникновения лепета до появления в детской речи первых слов.
10. Перечислите основные новообразования кризиса одного года.
11. Назовите фазы психофизиологического развития речи.
12. Объясните двойную природу слова и охарактеризуйте этапы овладения ею в онтогенезе.
13. Какие диагностические и коррекционные логопедические методики по развитию речи можно использовать в работе с детьми в возрасте до года?
14. Какова специфика раннего возраста в онтогенезе речи и психики в целом?
15. Охарактеризуйте предпосылки для становления сюжетно-ролевой игры.
16. Проведите сравнительный анализ ситуативно-деловой и внеситуативно-волевой форм общения.
17. Раскройте основные достижения раннего возраста в эмоционально-волевой сфере и сфере коммуникации.
18. Дайте общую характеристику речевому развитию в возрасте 3 лет.
19. По каким механизмам происходит формирование структуры предложений?
20. Раскройте специфику развития морфологической стороны речи детей 3-4 лет.
21. Перечислите основные симптомы кризиса трех лет.
22. Каковы основные новообразования кризиса трех лет?
23. Каковы основные подходы ученых к исследованию детей возраста 5 лет?
24. Перечислите основные параметры развития речи детей 5 лет (по А.О. Богатыревой).
25. Опишите основные методы исследования слухового восприятия дошкольников с нарушениями речи.

26. Дайте характеристику ФФНР и предложите методику обследования фонетико-фонематического восприятия.

27. Охарактеризуйте особенности основных форм деятельности у дошкольников с речевой патологией.

28. Раскройте специфические особенности познавательной сферы детей с нарушениями речи.

29. Каковы основные отличия игры детей с нарушениями речи?

30. Опишите нарушения в структуре коммуникации дошкольников с речевой патологией.

31. Каковы основные подходы к педагогическому обследованию дошкольников?

32. Охарактеризуйте особенности развития познавательных процессов у детей с речевой патологией в школьном возрасте.

33. В чем заключается специфика эмоционально-личностной сферы и процесса коммуникации в школьном возрасте у детей с нарушениями речи?

34. Раскройте особенности учебной деятельности детей с заиканием.

35. Сравните специфику учебной деятельности при ОНР и ФФНР.

36. Чем характеризуется трудовая деятельность лиц с нарушениями речи?

37. Охарактеризуйте основную специфику кризиса новорожденности.

38. В чем заключаются новообразования кризиса первого года жизни?

39. Проведите сопоставительный анализ кризиса трех лет и подросткового кризиса.

40. Каковы основные проявления кризиса семи лет?

41. Чем характеризуется кризис юношеского возраста?

ТЕСТЫ

Тест 1. Дети с органическим поражением мозга характеризуются:

- а) раздражительностью, возбудимостью, расторможенностью;
- б) заторможенностью, вялостью, утомляемостью;
- в) негативизмом.

Тест 2. Для комплекса оживления младенцев с речевой патологией характерно:

- а) его отсутствие или парадоксальность;
- б) выраженная дифференцированность.

Тест 3. Категория детей, у которой комплекс оживления проявляется в более ранние сроки:

- а) с недоразвитием речи;
- б) воспитывающиеся в условиях полноценного эмоционального общения с матерью;
- в) растущих в условиях эмоциональной депривации.

Тест 4. У младенцев с нарушением речевого развития в возрасте 6–9 мес. отклонениями от нормального психического развития являются:

- а) ориентировочная реакция;
- б) общий комплекс оживления и подражательная улыбка;
- в) игровое манипулирование.

Тест 5. При сложном дефекте (сенсорных и двигательных нарушениях) у ребенка имеет место:

- а) выраженное отставание в развитии речи;
- б) сформированность словесно опосредованных форм памяти;
- в) высокий уровень развития словесно-логического мышления.

Тест 6. Для детей с речевой патологией типично:

- а) задержанное формирование гностических функций;
- б) активное развитие познавательной деятельности;
- в) развитие навыков общения.

Тест 7. У младенцев с речевым недоразвитием отмечается:

- а) сформированное слуховое внимание;
- б) хорошее понимание обращенной речи;
- в) несформированность фонематического восприятия.

Тест 8. Ученый, занимавшийся исследованиями дословесного периода развития речи ребенка:

- а) М.И. Лисина;
- б) Ф. Варбург;
- в) М. Совак.

Тест 9. Этап, включающий в себя модель порождения речи:

- а) реализация программы высказывания;
- б) программирование конкретного высказывания;
- в) программирование речевого целого.

Тест 10. Для второго периода обобщения, лежащего в основе первых слов, характерно:

- а) абстрагирование от изменчивых признаков предмета;
- б) значительное увеличение словарного запаса;
- в) яркая эмоциональная окраска.

Тест 11. Время первой подстадии основной стадии протоязыка:

- а) 6 мес. – 1 год 8 мес.;
- б) 5 мес. – 1 год;
- в) 7 мес. – 1 год.

Тест 12. На подготовительной стадии ведущей является деятельность:

- а) ситуативно-личностная;
- б) инструментальная;
- в) эвристическая.

Тест 13. Возраст, в котором высказывания определяются указательными кинезнаками - жестами:

- а) 4–9 мес.;
- б) 7–12 мес.;
- в) 2–6 мес.

Тест 14. Самое важное первое приобретение в период первого года, по словам Д.Б. Эльконина:

- а) ходьба;
- б) речь;
- в) умение сидеть.

Тест 15. Количество сторон развития речи:

- а) пять;
- б) две;
- в) три.

Тест 16. Артикуляция является процессом:

- а) физиологическим;
- б) психофизиологическим;
- в) биологическим.

Тест 17. Количество месяцев, которое длится фаза лепета:

- а) от 3 до 9–12 мес.;
- б) от 5 до 9 мес.;
- в) от 6 до 9 мес.

Тест 18. Вторая фаза становления речи ребенка называется:

- а) членораздельной речи;
- б) осознания;
- в) основная.

Тест 19. Чтобы научить ребенка понимать названия предметов, нужно вызывать у него:

- а) движение глаз в сторону этих предметов;
- б) желание их поддержать;
- в) реакцию удивления.

Тест 20. Речь – это:

- а) сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредована языком;
- б) сложный комплекс аналитико-синтетических процессов, направленных на распознавание объекта как целого, так и отдельных его характеристик;
- в) творческая психическая функция человека, его способность к познанию, саморазвитие через диалог с другой личностью;
- г) формирование произносительной системы родного языка у детей.

Тест 21. Речь формируется при:

- а) развитии биологических предпосылок;
- б) развитии сознания и произвольного поведения;
- в) общении ребенка с матерью.

Тест 22. В 3 года у детей имеются следующие категории слов:

- а) существительные, глаголы, прилагательные, союзы, предлоги;
- б) только существительные, глаголы, прилагательные;
- в) существительные, глаголы, прилагательные, наречия, числительные, союзы, предлоги, междометия.

Тест 23. Три основных симптома кризиса трех лет:

- а) эмоционально-личностное общение, упрямство, монологическая речь;
- б) негативизм, упрямство, своеволие;
- в) базальная потребность – уважение, бунт, негативизм.

Тест 24. Основной вид деятельности 3-летнего ребенка – это:

- а) манипулирование с предметами;
- б) эмоциональное общение с матерью;
- в) игра и продуктивные виды деятельности.

Тест 25. Основное новообразование кризиса трех лет:

- а) отделение себя от окружающих;
- б) «инициатива против чувства вины»;
- в) подражание взрослым.

Тест 26. Укажите центральное нововведение в речевом развитии 3-летнего ребенка:

- а) формирование монологической речи, новых инноваций;
- б) усложнение фразовой речи, употребление простых предложений;
- в) словоизменение и освоение диалогической формы со взрослыми, инициативных высказываний.

Тест 27. Направления, по которым идет развитие психических процессов у детей 5 лет:

- а) специализация и дифференциация психических функций и возникновение произвольности;
- б) начало развития речи и начало развития непроизвольности.

Тест 28. У 5-летних детей преобладает мышление:

- а) наглядно-действенное;
- б) наглядно-образное;
- в) словесно-логическое.

Тест 29. Функции речи, начинающие интенсивно развиваться в 5 лет:

- а) планирующая и регулирующая;
- б) коммуникативная и информативная;
- в) обобщающая.

Тест 30. Методы, используемые для исследования слуха:

- а) медицинские;
- б) клинические;
- в) психолого-педагогические.

Тест 31. Ученый, исследования которого были посвящены изучению влияния словесного образца и наглядного материала на развитие речи ребенка:

- а) Эльконин Д.Б.
- б) Лурия А.Р.
- в) Фрейд З.
- г) Истомина З.И.

Тест 32. Дошкольникам с патологией речи гораздо труднее сосредоточить внимание на выполнении задания в условиях инструкции:

- а) словесной;
- б) зрительной;
- в) слуховой и зрительной.,

Тест 33. Виды контроля за деятельностью, которые более нарушены у детей с речевой патологией:

- а) упреждающий (связан с анализом условий задания) и текущий (в процессе выполнения задания);
- б) текущий и последующий (итоговый);
- в) упреждающий и последующий.

Тест 34. У детей с тяжелой речевой патологией преобладает общение:

- а) ситуативно-деловое;
- б) внеситуативно-познавательное;
- в) внеситуативно-личностное.

Тест 35. Дошкольники с недоразвитием речи в большей степени отстают в развитии мышления:

- а) наглядно-практического;
- б) словесно-логического;
- в) наглядно-образного.

Тест 36. По уровню продуктивной деятельности воображение у детей с ОНР:

- а) отстает от нормы;
- б) не отличается;
- в) превышает уровень нормы.

Тест 37. Выберите самое узкое по содержанию понятие:

- а) индивид;
- б) индивидуальность;

в) характер.

Тест 38. Возрастные особенности, свойственные детям с речевой патологией с 3 до 5 лет:

а) низкая речевая активность, пассивность, отсутствие признаков ролевого поведения;

б) речевая активность, участие в сюжетно-ролевых играх;

в) смещение и смешение временных представлений, путаница в моральных и мировоззренческих установках.

Тест 39. Тип формирования личности, для которого характерны робость, застенчивость, большая привязанность к родителям, комплекс неполноценности, повышенная чувствительность ко всему происходящему:

а) социально ориентированный;

б) доминирующий;

в) чувствительный;

г) тревожный;

д) интровертированный.

Тест 40. Возраст, который принято считать сензитивным в становлении характера:

а) 2–3 года;

б) 9–10 лет;

в) 2–10 лет.

Тест 41. Мотив общения, на который заменяется мотив афиликации у детей с речевой патологией:

а) отвергание;

б) аффект (агрессия);

в) стремление к власти.

Тест 42. Общение, преобладающее у детей с нарушениями речи:

а) деловое;

б) ситуативное;

в) внеситуативно - личностное.

Ключ к тестам

Тест 1. Ответ: а)	Тест 22. Ответ: в)
Тест 2. Ответ: а)	Тест 23. Ответ: б)
Тест 3. Ответ: б)	Тест 24. Ответ: в)
Тест 4. Ответ: б)	Тест 25. Ответ: а)
Тест 5. Ответ: а)	Тест 26. Ответ: а)
Тест 6. Ответ: а)	Тест 27. Ответ: а)
Тест 7. Ответ: в)	Тест 28. Ответ: б)
Тест 8. Ответ: а)	Тест 29. Ответ: а)
Тест 9. Ответ: а)	Тест 30. Ответ: а), в)
Тест 10. Ответ: б)	Тест 31. Ответ: г)
Тест 11. Ответ: в)	Тест 32. Ответ: а)
Тест 12. Ответ: а)	Тест 33. Ответ: а)
Тест 13. Ответ: б)	Тест 34. Ответ: а)
Тест 14. Ответ: а)	Тест 35. Ответ: б)
Тест 15. Ответ: в)	Тест 36. Ответ: а)
Тест 16. Ответ: б)	Тест 37. Ответ: а)
Тест 17. Ответ: в)	Тест 38. Ответ: а)
Тест 18. Ответ: в)	Тест 39. Ответ: в)
Тест 19. Ответ: б)	Тест 40. Ответ: в)
Тест 20. Ответ: а), в)	Тест 41. Ответ: а)
Тест 21. Ответ: в)	Тест 42. Ответ: б)

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Агнозии виды – см. Агнозия апперцептивная, Агнозия вкусовая, Агнозия зрительная, Агнозия обонятельная, Агнозия осязательная, Агнозия пальцевая, Агнозия пространственная, Агнозия симультанная, Агнозия слуховая.

Агнозия – нарушение процессов узнавания предметов и явлений при сохранности сознания и функции органов чувств; наблюдается при поражении определенных отделов коры больших полушарий головного мозга.

Агнозия апперцептивная – форма оптической агнозии, при которой окружающие предметы и явления воспринимаются верно, но особенности данного конкретного объекта не увязываются с прошлым опытом (напр., больной не может узнать предметов собственной одежды, хотя знает, для чего они служат и как ими пользоваться); в происхождении А. а. имеет значение локальное поражение корковых полей и состояние торможения в центральных отделах зрительного анализатора.

Агнозия вкусовая – агнозия, проявляющаяся расстройством узнавания веществ по их вкусовым качествам.

Агнозия зрительная – агнозия, характеризующаяся расстройством узнавания предметов и явлений при сохранении их зрительного восприятия; А. з. развивается при поражении наружной поверхности левой затылочной доли.

Агнозия обонятельная – агнозия, проявляющаяся расстройством узнавания предметов или веществ по их запаху.

Агнозия осязательная – неспособность узнавать предметы на ощупь; А. о. наблюдается при поражении верхней теменной доли.

Агнозия пальцевая – изолированное нарушение узнавания, выбора и дифференцированного показа пальцев рук, как собственных, так и пальцев других людей.

Агнозия пространственная – неспособность ориентироваться в пространстве, оценивать пространственные соотношения и воспроизводить последовательные действия в сложных двигательных актах.

Агнозия симультанная – зрительная агнозия, при которой сохранено узнавание отдельных объектов, но отсутствует способность воспринимать группобъектов (изображений) как целое или ситуацию в целом.

Агнозия слуховая – неспособность различать звуки речи, узнавать предметы и явления по характерным для них звукам (напр., часы по тиканью); причина А. с. – поражение височной доли головного мозга.

Агонисты – содружественные мышцы, участвующие в осуществлении какого-либо движения.

Аграмматизм – нарушение психофизиологических процессов, обеспечивающих грамматическую упорядоченность речевой деятельности; при А. наблюдается опускание предлогов, неправильное согласование слов в роде, числе, «телеграфный стиль» и пр.; А. возникает обычно в связи с афазией или алалией.

Аграмматизм импрессивный – непонимание значения грамматических форм в воспринимаемой устной речи и (или) при чтении.

Аграмматизм экспрессивный – неумение грамматически правильно изменять слова и строить предложения в своей активной устной и (или) письменной речи.

Аграфия – нарушение психофизиологических процессов, обеспечивающих закономерную связь звукового и письменного аспектов речевой деятельности, приводящее к полной неспособности овладеть процессом письма или к потере этого навыка; А. заключается в неосознании букв как графем, неумении соединять их в слова; возможность списывания при А., как правило, сохраняется; А. обычно является следствием общего недоразвития речи, связанного с органическим поражением мозга.

Акустический – слуховой; относящийся к слуху.

Акустический образ звука – слуховое представление; слуховой образ звука как единица фонологической системы языка, мыслимая вне зависимости от ее фактических звуковых воспроизведений.

Акустическое смещение – подмена сходными звуками неправильно воспринятых на слух звуков неизвестного слова.

Алалия импрессивная – см. *Алалия сенсорная*.

Алалия моторная – недоразвитие экспрессивной речи, выраженное затруднениями в овладении активным словарем и грамматическим строем языка при достаточно сохранном понимании речи; в основе А. м. лежит расстройство или недоразвитие аналитико-синтетической деятельности речедвигательного анализатора, выраженное, в частности, заменой тонких и сложных артикуляционных дифференцировок более грубыми и простыми; причина – поражение коркового конца речедвигательного анализатора (Брока центр) и его проводящих путей.

Алалия сенсорная – недоразвитие импрессивной речи, когда наблюдается разрыв между смыслом и звуковой оболочкой слов; у ребенка нарушается понимание речи окружающих, несмотря на хороший слух и сохранные способности к развитию активной речи; причиной А. с. является поражение коркового конца слухоречевого анализатора (Вернике центр) и его проводящих путей.

Алексия – полная неспособность или потеря способности овладения процессом чтения.

Амбидекстрия – способность одинаково хорошо владеть правой и левой рукой может быть врожденной или выработанной в результате тренировок.

Анализ – операция мысленного или реального расчленения целого (вещи, явления, свойства или отношения между предметами) на составные элементы, выполняемая в процессе познания или практической деятельности; А. неразрывно связан с синтезом.

Анализ и синтез – противоположные и неразрывно связанные логические приемы; А. и С. находят себе широкое применение в дидактике; А., разлагая сложную проблему на ее составные части, упрощает ее и облегчает ученикам понимание данного явления, а С. дает возможность не только связать разрозненные начала изучаемого предмета и понять его в целом, но и постигнуть связь этого целого с остальными предметами человеческого знания.

Анализ синтаксический – разложение предложения на его члены, определение типа предложения, разложение сложного предложения на составляющие и т. п., производимые для учебных или научных целей.

Анализатор – термин, введенный И.П. Павловым для обозначения нервного аппарата, обеспечивающего восприятие и анализ внешних и внутренних раздражителей и формирующего специфические для данного А. ощущения; каждый А. состоит из воспринимающего раздражения прибора – рецептора, проводящего пути и центрального отдела в коре головного мозга.

Анализатор вестибулярный – анализатор, обеспечивающий анализ информации о положении и перемещениях тела в пространстве.

Анализатор вкусовой – анализатор, обеспечивающий восприятие и анализ химических раздражителей при воздействии их на рецепторы языка и формирующий вкусовые ощущения.

Анализатор двигательный – анализатор, обеспечивающий «восприятие и анализ положения тела в пространстве, а также движений отдельных частей тела.

Анализатор звуковой – см. Анализатор слуховой.

Анализатор зрительный – анализатор, обеспечивающий восприятие и анализ светового излучения окружающей среды и формирующий зрительные ощущения и образы.

Анализатор кожный – анализатор, обеспечивающий восприятие и анализ информации, поступающей через поверхность кожи, с формированием температурных, тактильных и болевых ощущений.

Анализатор обонятельный – анализатор, обеспечивающий восприятие и анализ информации о веществах, соприкасающихся со слизистой оболочкой носовой полости, и формирующий обонятельные ощущения.

Анализатор речедвигательный – анализатор, обеспечивающий восприятие и анализ информации от органов речи, в частности от мышц, изменяющий напряжение положение органов дыхания, голоса и артикуляции.

Анализатор слуховой – анализатор, обеспечивающий восприятие и анализ звуковых раздражений и формирующий слуховые ощущения и образы.

Анализаторы внутренние – анализаторы, рецепторы которых находятся во внутренних органах (интероцепторы) и воспринимают внутриорганические изменения.

Аналитико-синтетическая деятельность коры головного мозга – в коре головного мозга происходит замыкание временных связей, которое связано с выделением раздражителя, на который образуется рефлекс; таким образом, происходит как анализ, так и синтез, т. е. осуществляется аналитико-синтетическая деятельность.

Апраксия – нарушение целенаправленного действия при сохранности составляющих его элементарных движений.

Апраксия амнестическая – нарушение произвольных действий при сохранении подражательных.

Апраксия графическая – утрата способности воспроизводить написание тех или иных букв, забывание их графического изображения; при А. г. списывание букв и слов с печатного текста вызывает большие трудности.

Апраксия кинестетическая – апраксия, которая возникает при постцентральных нижнетеменных поражениях доминантного (левого) полушария мозга и выражается в недостаточной точности отдельных произвольных движений.

Апраксия кинетическая – апраксия, связанная с поражением заднелобных прецентральных отделов доминантного полушария; характеризуется недостаточной плавностью автоматизированных двигательных навыков, т. к. они распадаются у больных на составляющие их отдельные компоненты, причем больные с трудом переключаются с одного компонента на следующий, дерсеверируя (повторяя) его.

Апраксия конструктивная – невозможность составить целый предмет из его отдельных частей.

Апраксия моторная – невозможность осуществить сложный двигательный акт при сохранении способности наметить план последовательности действий, необходимых для его выполнения.

Апраксия оральная – моторная апраксия лицевой мускулатуры с расстройством сложных движений губ и языка, приводящим к нарушению речи.

Апраксия пространственная – апраксия, проявляющаяся нарушением ориентировки в пространстве (апатия, равнодушие, безразличие); А. н. могут возникнуть в связи с функциональными и органическими заболеваниями центральной нервной системы, у детей нередко возникают вследствие неправильного воспитания.

Асфиксия – удушье, обусловленное кислородным голоданием и избытком углекислого газа в крови и тканях.

Афферентация – поток нервных импульсов, поступающих от экстеро- и интерорецепторов в центральную нервную систему.

Афферентация обратная – термин, предложенный П.К. Анохиным для обозначения принципа работы функциональных систем организма, заключающегося в постоянной оценке полезного приспособительного результата путем сопоставления его параметров с параметрами акцептора результата действия.

Брока центр – участок коры головного мозга, расположенный в задней трети нижней лобной извилины левого полушария (у правшей), обеспечивающий моторную организацию речи.

Вернике центр – область коры головного мозга в заднем отделе верхней височной извилины доминантного полушария, при поражении которой возникает синдром сенсорной афазии.

Гнозис слуховой – узнавание предмета по характерному для него звуку.

Дизонтогенез – нарушение индивидуального развития организма.

Дыхание – 1) совокупность процессов, осуществляющихся благодаря функции различных органов и систем, обеспечивающих поступление в организм кислорода из окружающей среды, использование его в биологическом

окислении и удаление из организма продукта окисления – углекислого газа; 2) совокупность дыхательных движений.

Дыхание брюшное – дыхание, осуществляемое преимущественно за счет сокращения диафрагмы и брюшных мышц.

Дыхание грудное – дыхание, осуществляемое преимущественно за счет сокращения наружных и внутренних межреберных мышц.

Дыхание диафрагмальное – см. Дыхание *брюшное*.

Дыхание поверхностное – патологическое дыхание, характеризующееся малым дыхательным объемом.

Дыхание речевое – дыхание в процессе речи, отличающееся от обычного более быстрым вдохом и замедленным выдохом, значительным увеличением дыхательного объема, преимущественно ротовым типом дыхания, максимальным расхождением голосовых складок на вдохе и сближением их почти до со-прикосновения на выдохе.

Дыхательная гимнастика – система упражнений, направленных на развитие дыхания, в том числе речевого; на дифференциацию ротового и носового дыхания и т. п.

Дыхательные пути – полые органы, проводящие воздух к легочным альвеолам; разделяют верхние Д. п. (наружный нос, полость носа, глотка) и нижние Д. п. (гортань, трахея, бронхи),

Дыхательный аппарат – совокупность органов, обеспечивающих газообмен между вдыхаемым воздухом и кровью, а также очищение от пылевых частиц, увлажнение и согревание вдыхаемого воздуха.

Дыхательный объем – объем воздуха, вдыхаемого или выдыхаемого при одном дыхательном цикле.

Звукопроизношение – процесс образования речевых звуков (голос + дыхание + артикуляция).

Лексика – вся совокупность слов, входящих в состав к.-л. языка или диалекта.

Лексико-грамматический – характеризующийся единством лексических и грамматических свойств, соединяющий те и другие свойства.

Лепет – голосовые реакции ребенка на раздражители положительного характера; появляются на втором месяце жизни в виде разнообразных несложных комплексов звуков (гуление) и постепенно усложняется (многократное повторение слогов); при тяжелых речевых нарушениях обнаруживается у детей с опозданием и в более позднем возрасте.

Негативизм – один из симптомов некоторых психических заболеваний, выражающийся в противодействии всякому вмешательству извне: больной не отвечает на вопросы, не позволяет исследовать себя и т.п.

Негативизм детский – форма протеста ребёнка против реально существующего или воспринимаемого как реальное неблагоприятного отношения к нему со стороны сверстников или взрослых; при длительном эмоциональном неблагополучии ребёнка негативные реакции могут стать качествами его личности.

Нейроинфекция – общее название инфекционных болезней, характеризующихся преимущественной локализацией возбудителей инфекции в центральной нервной системе.

Нервные волокна афферентные – центроостремительные чувствительные нервные волокна, по которым возбуждение проводится от рецепторов к центральной нервной системе.

Нервные волокна эфферентные – центробежные двигательные волокна, по которым передается возбуждение от центральной нервной системы ко всем органам тела.

Нистагм – непроизвольные ритмические судорожные движения глазных яблок.

Обвитие пуповины – обматывание пуповиной частей плода (шеи, конечностей, туловища), в результате чрезмерной подвижности плода и большой длины пуповины. О.п. вокруг шеи может вызвать асфиксию плода.

Общее недоразвитие речи – системное нарушение речи, характеризующееся поражением нарушением всех речевых компонентов (звукопроизношения, словаря, грамматического строя речи, связной речи).

Онтогенез – последовательность развития чего-либо (органа, функции, строения) у организма от зарождения (то есть ещё до рождения) до смерти. Применительно к данной дисциплине – последовательность развития разных сторон речи у ребенка от рождения до 7-ми лет.

Оральный – относящийся ко рту, расположенный в полости рта.

Органы речи активные – подвижные органы речи, производящие основную работу, необходимую для образования звука (язык, губы, мягкое небо, маленький язычок, надгортанник).

Органы речи пассивные – неподвижные органы речи, неспособные к самостоятельной работе при образовании звуков служащие точкой опоры для активных органов (зубы, альвеолы, твердое небо, глотка, полость носа, гортань).

Отраженная речь – повторное произнесение (индивидуально или хором) отдельных слов, фраз вслед за кем-либо.

Охранительное торможение – один из видов безусловного торможения; возникает при сильном или очень длительном раздражительном процессе; примером этого вида торможения является сон.

Память – форма психического отражения действительности, заключающаяся в запоминании, сохранении и воспроизведении индивидуумом данных прошлого опыта.

Память ассоциативная – память, при которой элементы запоминаемого связаны между собой ассоциативно: по смежности (в пространстве или времени), сходству или контрасту.

Память двигательная – память на координацию и последовательность движений.

Память долговременная – память, способная хранить информацию в течение практически неограниченного срока.

Память кратковременная – память, способная хранить информацию в течение короткого промежутка времени (в среднем около 20 секунд без повторения); в П. к. сохраняется не полный, а лишь обобщенный образ воспринятого, его наиболее существенные элементы.

Память логическая – память, при которой элементы запоминаемого связаны между собой определенной логической связью (как род и вид, причина и следствие, сущность и явление и т. д.); содержанием П. л. являются мысли, воплощенные в различную языковую форму.

Память мгновенная – память, связанная с удержанием точной и полной картины только что воспринятого органами чувств, без какой бы то ни было переработки полученной информации; длительность П. м. в среднем от 0,1 до 0,5 секунд.

Память механическая (не связанный с сознанием, совершающийся без участия воли человека) – память, при котором элементы запоминаемого не связаны между собой к.-л. связью (ассоциативной или логической).

Память произвольная – память, при которой отсутствует специальная цель что-то запомнить или вспомнить.

Память образная – память на определенные образы (вкусовые, зрительные, обонятельные, осязательные, слуховые).

Память оперативная – память, рассчитанная на хранение в течение определенного, заранее заданного срока, в диапазоне от нескольких секунд до нескольких дней; срок хранения сведений этой памяти определяется задачей, вставшей перед человеком и рассчитана только на решение данной задачи.

Память произвольная – память, при которой ставится специальная цель что-то запомнить или вспомнить.

Речь – исторически сложившаяся форма общения людей, опосредованная языком. Речь – устная, письменная, внутренняя (во время мышления), жестовая, дактильная (пальцами).

Словарь – словарный запас отдельного человека = лексикон.

Словарь активный – те слова, которые употребляет в речи.

Словарь пассивный – те слова, которые понимает, но не употребляет в собственной речи.

Словообразование – образование слов с помощью приставок и суффиксов (лес-лесок-лесник; приехал, уехал).

Словоизменение – изменение формы слова с помощью окончаний (белый-белая; пришла-прише; один-одно; стулом-на стуле).

Синтаксис – правила построения предложений (простых, распространенных, сложноподчиненных и др.).

Связная речь – достаточно протяженный отрезок речи, состоящий из нескольких частей, характеризующийся последовательностью, логичностью, законченностью.

Фонематический анализ и синтез – это умственные действия по анализу (разложению) и синтезу (объединению) звуковой структуры слова. Анализ - ребенок определяет первый, последний звук в слове, устанавливает последовательность звуков в слове, их количество, где находится звук в слове

(в начале, середине, конце). Синтез – составляет слова из звуков – Н+О+С = нос.

Фонематический слух – это составляющая часть физического слуха, это тонкий систематизированный слух, позволяющий различать, соотносить, сопоставлять и узнавать фонемы родного языка. Ребенок способен определить наличие звука в слове, различать слова и слоги, отличающиеся 1-2-мя звуками (мошка-кошка-вошка; ла-ра-ла), выполняет задания на раскладывание картинок по стопочкам с 2-мя звуками, хлопает в ладоши, если слышит звук в слове. (Г.А. Волкова, Т.Б. Филичева).

Фонематическое восприятие – это специальные умственные действия при дифференциации фонем и установлении звуковой структуры слова (количество, последовательность, местоположение звуков). Широкое понятие, включающее в себя и фонематический слух и фонематический анализ / синтез (Т.Б. Филичева).

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – это нарушение формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Этиология – 1) учение о причинах и условиях возникновения болезней; 2) причина возникновения болезни или патологического состояния.

Эффекторы речевые – часть речевого анализатора, исполняющая речедвижения, заданные из центрального управления.

Эфферентные нервные волокна – центробежные нервные волокна – нервные волокна, по которым возбуждение передается от центральной нервной системы к рабочему органу (эффектору).

Эфферентный – направленный от чего-то (органа, нервного центра).

Эхолалия – непроизвольное повторение слышимых звуков, слов и фраз.

Язык – система знаков, служащая для осуществления человеческого общения, мышления. Для каждого вида речи (устная, письменная и др.) существует своя система знаков, то есть, свой язык.

ЛИТЕРАТУРА

Основная литература

1. Глухов, В.П. Специальная педагогика и специальная психология: учебник для вузов / В.П. Глухов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 323 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-13096-6. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/511606>
2. Детская и подростковая психотерапия : учебник для бакалавриата и магистратуры / Е. В. Филиппова [и др.] ; под редакцией Е. В. Филипповой. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 430 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-00349-9. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/432884>
3. Инновационные процессы в образовании. Тьюторство в 2 ч. Часть 1 : учебное пособие для вузов / С. А. Щенников [и др.] ; под редакцией С. А. Щенникова, А. Г. Теслинова, А. Г. Чернявской. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 188 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-06308-0. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/434726>
4. Корсакова, Н.К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 136 с. – (Авторский учебник). – ISBN 978-5-534-09134-2. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/437414>
5. Специальная психология в 2 т. Том 1 : учебник для бакалавриата и магистратуры / В. И. Лубовский [и др.] ; ответственный редактор В. И. Лубовский. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 428 с. – (Бакалавр и магистр. Академический курс). – ISBN 978-5-534-01961-2. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/434469>

Дополнительная литература

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей 3-7 лет / А.Г.Арушанова; Центр «Дошк. Детство» им. А.В.Запорожца. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 270 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь /Л.С. Выготский. – М.: Наука, 1996. – 415 с.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до семнадцати лет. – М.: Изд-во РОУ, 1996.
4. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учеб. пособие / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий. – М.: Сфера, 2001. – 463 с.

5. Лепская, Н.И. Основные направления онтогенеза речи / Н.И. Лепская // Проблемы изучения речи дошкольника / под ред. О.С.Ушаковой. – М.: РАО, 1994. – С. 31–40.
6. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 680 с. – (Коррекционная педагогика).
7. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека. - М., 1969.
8. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. - М., Просвещение, 1968.
9. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др.; Под ред. Т.В. Волосовец. – М: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
10. Пережигина, Н.В. Развитие детской речи: проблемы нормы и патологии / М-во образования и науки Рос. Федерации, Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль: Ярослав. гос. ун-т, 2004. – 98 с.
11. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Светлана Николаевна Сазонова. -2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 144 с.
12. Симерницкая, Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе / Э.Г. Симерницкая. – Москва : Издательство Московского университета, 1985. – 188 с.
13. Солдатова, Е.Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез: Учеб. пособие / Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 383 с.
14. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: Учеб.-метод. пособие / Ф.А. Сохин; Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 221 с.
15. Супрун, А.Е. Лекции по теории речевой деятельности / А.Е. Супрун. – Минск: Изд-во БГУ, 1996. – 288 с.
16. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
17. Трошин, О.В., Жулина Е.В. Логопсихология: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 256 с. – (Учебное пособие).
18. Усанова, О.Н., Гаркуша Ю.Ф. Особенности произвольного внимания детей с моторной алалией. - М., 1985.
19. Усанова, О.Н., Синякова Т.Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи. - М., 1982.
20. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
21. Филичева, Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. - М., Просвещение, 1989.
22. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок / С.Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

23. Шахнарович, А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики на материале онтогенеза / А. М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. – М.: Наука, 1990. – 168 с.

24. Шашкина Г.Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.

25. Швачкин, Н.Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника / Н.Х. Швачкин // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. ст. / под ред. Леонтьева А.Н., Запорожца А.В. – М-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 93 – 101.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анатомо-физиологические механизмы речи

Знание анатомо-физиологических механизмов речи, т.е. строения и функциональной организации речевой деятельности, позволяет:

- 1) представлять сложный механизм речи в норме,
- 2) дифференцированно подходить к анализу речевой патологии,
- 3) правильно определять пути коррекционного воздействия.

Речь представляет собой одну из сложных высших психических функций человека.

Речевой акт осуществляется сложной системой органов, в которой главная, ведущая роль принадлежит деятельности головного мозга.

Еще в начале XX в. была распространена точка зрения, по которой функцию речи связывали с существованием в мозгу особых «изолированных речевых центров». И.П. Павлов дал новое направление этому взгляду, доказав, что локализация речевых функций коры головного мозга не только очень сложна, но и изменчива, почему и назвал ее «динамической локализацией».

В настоящее время благодаря исследованиям П.К. Анохина, А.Н.Леонтьева, А.Р. Лурии и других ученых установлено, что основой всякой высшей психической функции являются не отдельные «центры», а сложные функциональные системы, которые расположены в различных областях центральной нервной системы, на различных ее уровнях и объединены между собой единством рабочего действия.

Речь это особая и наиболее совершенная форма общения, присущая только человеку. В процессе речевого общения (коммуникаций) люди обмениваются мыслями и воздействуют друг на друга. Осуществляется речевое общение посредством языка. Язык это система фонетических, лексических и грамматических средств общения. Говорящий отбирает необходимые для выражения мысли слова, связывает их по правилам грамматики языка и произносит путем артикуляции речевых органов.

Для того чтобы речь человека была членораздельной и понятной, движения речевых органов должны быть закономерными и точными. Вместе с тем эти движения должны быть автоматическими, т.е. такими, которые осуществлялись бы без специальных произвольных усилий. Так и происходит на самом деле. Обычно говорящий следит только за течением мысли, не задумываясь над тем, какое положение должен занять его язык во рту, когда надо вдохнуть и т.д. Это происходит в результате действия механизма произнесения речи. Для понимания действия механизма произнесения речи необходимо хорошо знать строение речевого аппарата.

Строение речевого аппарата. Речевой аппарат состоит из двух тесно связанных между собой частей: центрального (или регулирующего) речевого аппарата и периферического (или исполнительного) (рис. 1)

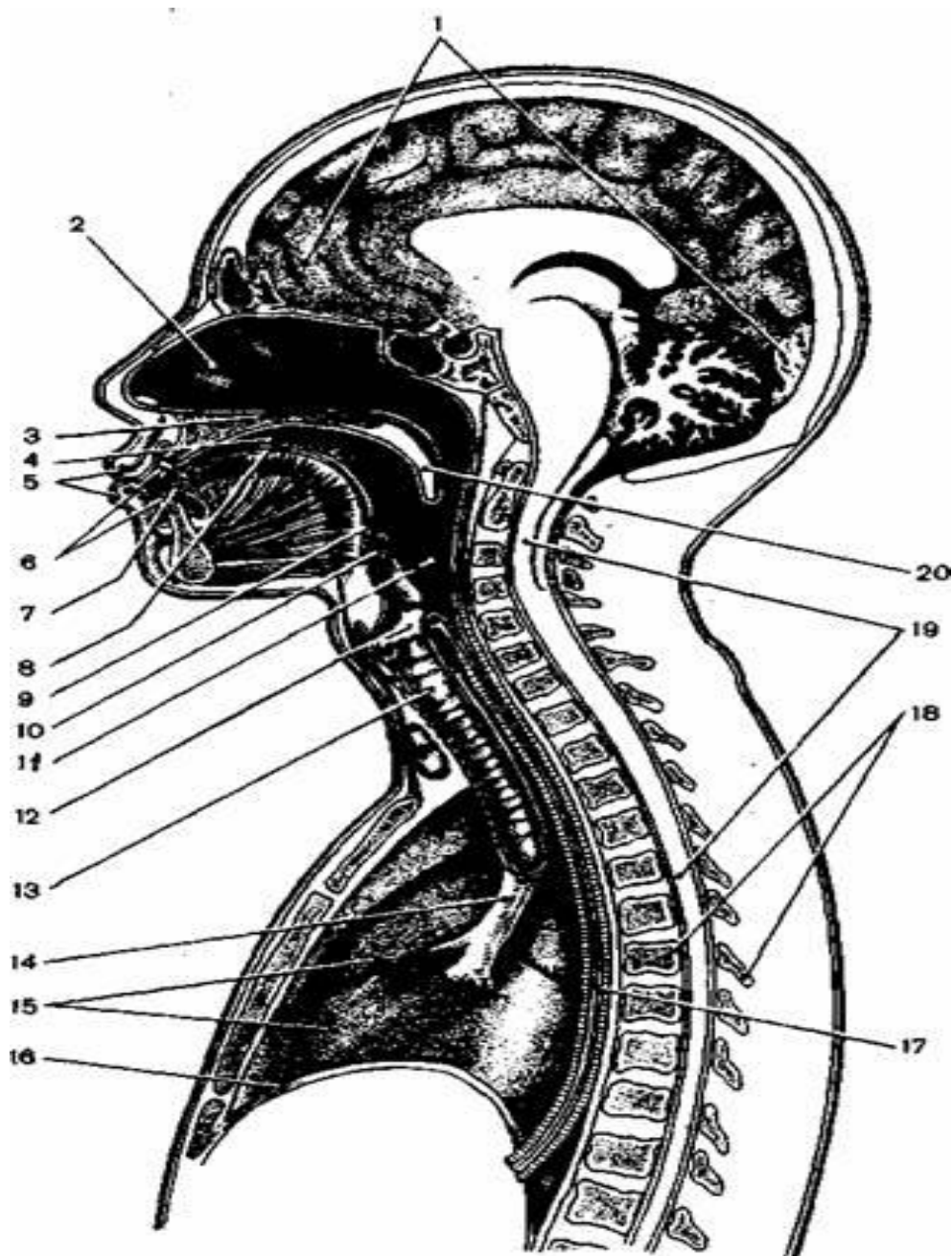


Рис. 1. Строение речевого аппарата:

- 1 – головной мозг; 2 – носовая полость; 3 – твердое нёбо; 4 – ротовая полость; 5 – губы;
 6 – резцы; 7 – кончик языка; 8 – спинка языка; 9 – корень языка; 10 – надгортанник;
 11 – глотка; 12 – гортань; 13 – трахея; 14 – правый бронх; 15 – правое легкое;
 16 – диафрагма; 17 – пищевод; 18 – позвоночник; 19 – спинной мозг; 20 – мягкое нёбо

Центральный речевой аппарат находится в головном мозге. Он состоит из коры головного мозга (преимущественно левого полушария), подкорковых узлов, проводящих путей, ядер ствола (прежде всего продолговатого мозга) и нервов, идущих к дыхательным, голосовым и артикуляторным мышцам.

Какова же функция центрального речевого аппарата и его отделов?

Речь, как и другие проявления высшей нервной деятельности, развивается на основе рефлексов. Речевые рефлексy связаны с

деятельностью различных участков мозга. Однако некоторые отделы коры головного мозга имеют главенствующее значение в образовании речи. Это лобная, височная, теменная и затылочная доли преимущественно левого полушария мозга (у левшей правого). Лобные извилины (нижние) являются двигательной областью и участвуют в образовании собственной устной речи (центр Брока). Височные извилины (верхние) являются речеслуховой областью, куда поступают звуковые раздражения (центр Вернике).

Благодаря этому осуществляется процесс восприятия чужой речи. Для понимания речи имеет значение теменная доля коры мозга. Затылочная доля является зрительной областью и обеспечивает усвоение письменной речи (восприятие буквенных изображений при чтении и письме).

У ребенка речь начинает развиваться благодаря зрительному восприятию им артикуляции взрослых.

Подкорковые ядра ведают ритмом, темпом и выразительностью речи.

Проводящие пути. Кора головного мозга связана с органами речи (периферическими) двумя видами нервных путей: центробежными и центростремительными.

Центробежные (двигательные) нервные пути соединяют кору головного мозга с мышцами, регулирующими деятельность периферического речевого аппарата. Центробежный путь начинается в коре головного мозга в центре Брока.

От периферии к центру, т.е. от области речевых органов к коре головного мозга, идут центростремительные пути.

Центростремительный путь начинается в проприорецепторах и в барорецепторах.

Проприорецепторы находятся внутри мышц, сухожилий и на суставных поверхностях двигающихся органов.

Проприорецепторы возбуждаются под действием мышечных сокращений. Благодаря проприорецепторам контролируется вся наша мышечная деятельность.

Барорецепторы возбуждаются при изменениях давления на них и находятся в глотке. Когда мы говорим, происходит раздражение проприо- и барорецепторов, которое идет по центростремительному пути к коре головного мозга. Центростремительный путь играет роль общего регулятора всей деятельности речевых органов.

В ядрах ствола берут начало черепно-мозговые нервы. Все органы периферического речевого аппарата иннервируются (Иннервация – обеспеченность какого-либо органа или ткани нервными волокнами, клетками) черепно-мозговыми нервами.

Главные из них: тройничный, лицевой, языкоглоточный, блуждающий, добавочный и подъязычный.

Тройничный нерв иннервирует мышцы, приводящие в движение нижнюю челюсть; **лицевой нерв** – мимическую мускулатуру, в том числе мышцы; осуществляющие движения губ, надувание и втягивание щек; **языкоглоточный и блуждающий нервы** – мышцы гортани и голосовых складок, глотки и мягкого нёба. Кроме того, языкоглоточный нерв является чувствительным нервом языка, а блуждающий иннервирует мышцы органов дыхания и сердца. **Добавочный нерв** иннервирует мышцы шеи, а **подъязычный нерв** снабжает мышцы языка двигательными нервами и сообщает ему возможность разнообразных движений.

Через эту систему черепно-мозговых нервов передаются нервные импульсы от центрального речевого аппарата к периферическому. Нервные импульсы приводят в движение речевые органы.

Но этот путь от центрального речевого аппарата к периферическому составляет только одну часть речевого механизма. Другая его часть заключается в обратной связи – от периферии к центру.

Теперь обратимся к строению периферического речевого аппарата (исполнительного).

Периферический речевой аппарат состоит из трех отделов: 1) дыхательного; 2) голосового; 3) артикуляционного (или звукопроизводящего).

В дыхательный отдел входит грудная клетка с легкими, бронхами, трахеей.

Произнесение речи тесно связано с дыханием. Речь образуется в фазе выдоха. В процессе выдоха воздушная струя осуществляет одновременно голосообразующую и артикуляционную функции (помимо еще одной, основной – газообмена). Дыхание в момент речи существенно отличается от обычного, когда человек молчит. Выдох намного длиннее вдоха (в то время как вне речи продолжительность вдоха и выдоха примерно одинакова). Кроме того, в момент речи число дыхательных движений вдвое меньше, чем при обычном (без речи) дыхании.

Понятно, что для более длительного выдоха необходим и больший запас воздуха. Поэтому в момент речи значительно увеличивается объем вдыхаемого и выдыхаемого воздуха (примерно в 3 раза). Вдох при речи становится более коротким и более глубоким. Еще одной особенностью речевого дыхания является то, что выдох в момент речи осуществляется при активном участии выдыхательных мышц (брюшной стенки и внутренних межреберных мышц). Это обеспечивает его наибольшую длительность и глубину и, кроме того, увеличивает давление воздушной струи, без чего невозможна звучная речь.

Голосовой отдел состоит из гортани с находящимися в ней голосовыми складками. Гортань представляет собой широкую короткую трубку, состоящую из хрящей и мягких тканей. Она расположена в переднем отделе шеи и может быть спереди и с боков прощупана через кожу, особенно у худых людей.

Сверху гортань переходит в глотку. Снизу она переходит в дыхательное горло (трахею).

На границе гортани и глотки находится надгортанник. Он состоит из хрящевой ткани, имеющей форму язычка или лепестка. Передняя поверхность его обращена к языку, а задняя – к гортани. Надгортанник служит как бы клапаном: опускаясь при глотательном движении, он закрывает вход в гортань и предохраняет ее полость от попадания пищи и слюны.

У мужчин гортань крупнее, а голосовые складки длиннее и толще, чем у женщин. Длина голосовых складок у женщин равна в среднем 18–20 мм, у мужчин она колеблется от 20 до 24 мм.

У детей до начала пубертатного периода (т.е. периода полового созревания) различий в величине и строении гортани между мальчиками и девочками не отмечается.

Вообще у детей гортань мала и растет в разные периоды неравномерно. Заметный рост ее происходит в возрасте 5–7 лет, а затем – в пубертатный период: у девочек в 12–13 лет, у мальчиков в 13–15 лет. В это время размеры гортани увеличиваются у девочек на одну треть, а у мальчиков на две трети, голосовые складки удлиняются; у мальчиков начинает обозначаться кадык.

У детей раннего возраста форма гортани воронкообразная. По мере роста ребенка форма гортани постепенно приближается к цилиндрической.

Голосовые складки своей массой почти совсем застилают просвет гортани, оставляя сравнительно узкую голосовую щель.

При обычном дыхании голосовая щель широко раскрыта и имеет форму равнобедренного треугольника. Вдыхаемый и выдыхаемый воздух при этом беззвучно проходит через широкую голосовую щель.

Как же осуществляется голосообразование (или фонация)? Механизм голосообразования таков. При фонации голосовые складки находятся в сомкнутом состоянии (рис. 2).

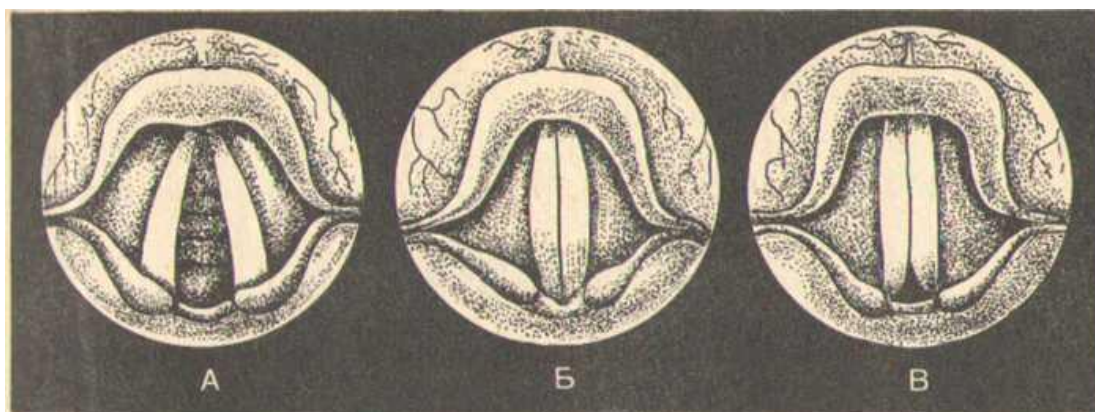


Рис. 2. Уклад голосовых складок:
А – при дыхании; Б – при фонации; В – при шепоте

Струя выдыхаемого воздуха, прорываясь через сомкнутые голосовые складки, несколько раздвигает их в стороны. В силу своей упругости, а также под действием гортанных мышц, суживающих голосовую щель, голосовые складки возвращаются в исходное, т. е. срединное, положение, с тем, чтобы в результате продолжающегося давления выдыхаемой воздушной струи снова

раздвинуться в стороны и т.д. Смыкания и размыкания продолжаются до тех пор, пока не прекратится давление голосообразующей выдыхательной струи. Таким образом, при фонации происходят колебания голосовых складок. Эти колебания совершаются в поперечном, а не в продольном направлении, т. е. голосовые складки перемещаются кнутри и кнаружи, а не кверху и книзу.

В результате колебаний голосовых складок движение струи выдыхаемого воздуха превращается над голосовыми складками в колебание частиц воздуха. Эти колебания передаются в окружающую среду и воспринимаются нами как звуки голоса.

При шепоте голосовые складки смыкаются не на всем своем протяжении: в задней части между ними остается щель в форме маленького равностороннего треугольника, через которую проходит выдыхаемая струя воздуха. Голосовые складки при этом не колеблются, но трение струи воздуха о края маленькой треугольной щели вызывает шум, который и воспринимается нами в виде шепота. Голос обладает силой, высотой и тембром.

Сила голоса зависит в основном от амплитуды (размаха) колебаний голосовых складок, которая определяется величиной воздушного давления, т.е. силой выдоха. Значительное влияние на силу голоса оказывают также резонаторные полости надставной трубы (глотка, полость рта, носовая полость), которые являются усилителями звука.

Величина и форма резонаторных полостей, а также особенности строения гортани влияют на индивидуальную «окраску» голоса, или тембр. Именно благодаря тембру мы различаем людей по голосу.

Высота голоса зависит от частоты колебаний голосовых складок, а она в свою очередь зависит от их длины, толщины и степени напряжения. Чем длиннее голосовые складки, чем они толще и чем меньше напряжены, тем ниже звук голоса.

Кроме того, высота голоса зависит от давления воздушной струи на голосовые складки, от степени их натяжения.

Артикуляционный отдел. Основными органами артикуляции являются язык, губы, челюсти (верхняя и нижняя), твердое и мягкое нёбо, альвеолы. Из них язык, губы, мягкое нёбо и нижняя челюсть являются подвижными, остальные – неподвижными (рис. 3).

Главным органом артикуляции является *язык*. Язык – массивный мышечный орган. При сомкнутых челюстях он заполняет почти всю ротовую полость. Передняя часть языка подвижна, задняя фиксирована и носит название *корня языка*. В подвижной части языка различают кончик, передний край (лезвие), боковые края и спинку. Сложно переплетенная система мышц языка, разнообразие точек их прикрепления обеспечивают возможность в больших пределах изменять форму, положение и степень напряжения языка. Это имеет очень большое значение, так как язык участвует в образовании всех гласных и почти всех согласных звуков (кроме губных).

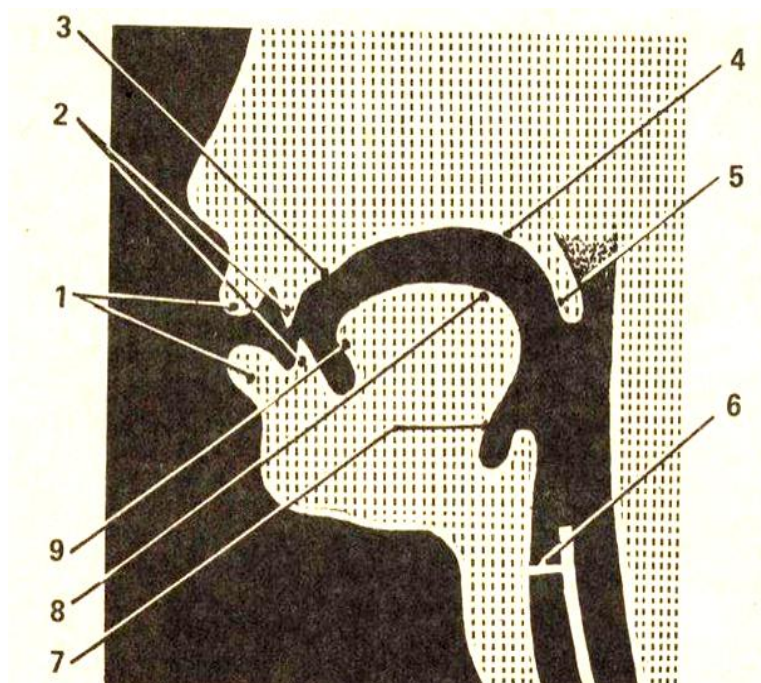


Рис. 3. Профиль органов артикуляции:

1 – губы, 2 – резцы, 3 – альвеолы, 4 – твердое нёбо, 5 – мягкое нёбо,
6 – голосовые складки, 7 – корень языка, 8 – спинка языка, 9 – кончик языка

Важная роль в образовании звуков речи принадлежит также нижней челюсти, губам, зубам, твердому и мягкому нёбу, альвеолам. Артикуляция и состоит в том, что перечисленные органы образуют щели, или смычки, возникающие при приближении или прикосновении языка к нёбу, альвеолам, зубам, а также при сжатии губ или прижатии их к зубам.

Громкость и отчетливость речевых звуков создаются благодаря *резонаторам*. Резонаторы расположены во всей *надставной трубе*.

Надставная труба – это все то, что расположено выше гортани: глотка, ротовая полость и носовая полость.

У человека рот и глотка имеют одну полость. Это создает возможность произнесения разнообразных звуков. У животных (например, у обезьяны) полости глотки и рта связаны очень узкой щелью. У человека же глотка и рот образуют общую трубку – надставную трубу. Она и выполняет важную функцию речевого резонатора. Надставная труба у человека сформировалась в результате эволюции.

Надставная труба благодаря своему строению может меняться по объему и по форме. Например, глотка может быть вытянутой и сжатой и, наоборот, очень растянутой. Изменения формы и объема надставной трубы имеют большое значение для образования звуков речи. Эти изменения формы и объема надставной трубы и создают явление *резонанса*. В результате резонанса одни обертоны речевых звуков усиливаются, другие – заглушаются. Таким образом, возникает специфический речевой тембр звуков. Например, при произнесении звука *а* ротовая полость расширяется, а глотка сужается и

вытягивается. А при произнесении звука *и*, наоборот, ротовая полость сжимается, а глотка расширяется.

Одна гортань не создает специфического речевого звука, он образуется не только в гортани, но и в резонаторах (глоточном, ротовом и носовом).

Надставная труба при образовании звуков речи выполняет двоякую функцию: *резонатора* и *шумового вибратора* (функцию звукового вибратора выполняют голосовые складки, которые находятся в гортани).

Шумовым, вибратором являются щели между губами, между языком и зубами, между языком и твердым нёбом, между языком и альвеолами, между губами и зубами, а также прорываемые струей воздуха смычки между этими органами.

При помощи шумового вибратора образуются глухие согласные. При одновременном включении тонового вибратора (колебании голосовых складок) образуются звонкие и сонорные согласные.

Ротовая полость и глотка принимают участие в произнесении всех звуков русского языка. Если у человека правильное произношение, то носовой резонатор участвует только в произнесении звуков **м** и **н** и их мягких вариантов. При произнесении остальных звуков нёбная занавеска, образуемая мягким нёбом и маленьким язычком, закрывает вход в полость носа.

Итак, первый отдел периферического речевого аппарата служит для подачи воздуха, второй – для образования голоса, третий является резонатором, который дает звуку силу и окраску и таким образом образует характерные звуки нашей речи, возникающие в результате деятельности отдельных активных органов артикуляционного аппарата.

Для того чтобы было осуществлено произношение слов в соответствии с задуманной информацией, в коре головного мозга производится отбор команд для организации речевых движений. Эти команды носят название артикуляторной программы. Артикуляторная программа реализуется в исполнительной части речедвигательного анализатора – в дыхательной, фонаторной и резонаторной системах.

Речевые движения осуществляются настолько точно, что в результате возникают определенные звуки речи и формируется устная (или экспрессивная) речь.

Понятие об обратной связи. Выше мы говорили о том, что нервные импульсы, поступающие от центрального речевого аппарата, приводят в движение органы периферического речевого аппарата. Но имеется и обратная связь. Как же она осуществляется? Эта связь функционирует по двум направлениям: кинестетическому пути и слуховому.

Для правильного осуществления речевого акта необходим контроль:

-с помощью слуха;

-через кинестетические ощущения.

При этом особо важная роль принадлежит кинестетическим ощущениям, идущим в кору головного мозга от речевых органов. Именно кинестетический контроль позволяет предупредить ошибку и внести поправку до того, как звук произнесен.

Слуховой же контроль действует лишь в момент произнесения звука. Благодаря слуховому контролю человек замечает ошибку. Чтобы устранить ошибку, нужно исправить артикуляцию и проконтролировать ее.

Обратные импульсы идут от речевых органов к центру, где контролируется, при каком положении органов речи произошла ошибка. Затем от центра посылается импульс, который вызывает точную артикуляцию. И снова возникает обратный импульс – о достигнутом результате. Так происходит до тех пор, пока не будут согласованы артикуляция и слуховой контроль. Можно сказать, что обратные связи функционируют как бы по кольцу – импульсы идут от центра к периферии и далее – от периферии к центру.

Так осуществляется обратная связь и формируется вторая сигнальная система. Важная роль при этом принадлежит системам временных нервных связей – динамическим стереотипам, которые возникают благодаря многократному восприятию элементов языка (фонетических, лексических и грамматических) и произнесению. Система обратных связей обеспечивает автоматическое регулирование работы органов речи.

(Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б.Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина.– М.: Просвещение, 1989.–223 с.: ил.)

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Произносительная сторона речи

Одним из разделов общей культуры речи, характеризующейся степенью соответствия речи говорящего нормам литературного языка, является звуковая культура речи, или ее произносительная сторона.

Основные компоненты звуковой культуры речи:

- 1) интонация (ритмико-мелодическая сторона);
- 2) система фонем (звуки речи).

1) Интонация

Интонация – это совокупность звуковых средств языка, которые фонетически организуют речь, устанавливают смысловые отношения между частями фразы, сообщают фразе повествовательное, вопросительное или повелительное значение, позволяют говорящему выражать разные чувства. В письме интонация выражается посредством знаков препинания.

Интонация включает следующие элементы: мелодику, ритм, темп, тембр речи и логическое ударение.

Мелодика речи – повышение и понижение голоса для выражения утверждения, вопроса, восклицания во фразе.

Ритм речи – равномерное чередование ударных и безударных слогов, различных по длительности и силе голоса.

Темп – скорость произнесения речи. Он может быть ускоренным или замедленным в зависимости от содержания и эмоциональной окраски высказывания. При ускоренном темпе речи снижается ее отчетливость, внятность. При замедленном темпе речь теряет свою выразительность. Для подчеркивания смысловых частей высказывания, а также для отделения одного высказывания от другого используются паузы – остановки в потоке речи. В детской речи часто наблюдаются паузы, связанные с несформированностью речевого дыхания, с неумением ребенка распределить речевой выдох в соответствии с длиной высказывания.

Тембр – эмоциональная окрашенность высказывания, выражающая различные чувства и придающая речи многообразные оттенки: удивления, грусти, радости и т.д. Тембр речи, её эмоциональная окрашенность достигаются путем изменения высоты тона, силы голоса при произнесении фразы, текста.

Логическое ударение – смысловое выделение слова во фразе путем усиления голоса в сочетании с увеличением длительности произнесения.

Для формирования у детей ритмико-мелодической стороны речи необходимо развивать:

речевой слух – такие его компоненты, как восприятие соответствующего ситуации темпа и ритма речи, а также звуковысотный слух – восприятие движений тона голоса (повышение и понижение);

основные качества голоса – силу и высоту;

речевое дыхание – его длительность и интенсивность.

2) Система фонем

В любом языке существует определенное количество звуков, которые создают звуковой облик слов. Звук вне речи не имеет значения, он приобретает его лишь в структуре слова, помогая отличать одно слово от другого (*дом, ком, том, лом, сом*). Такой звук - смысловоразличитель называется фонемой. Все звуки речи различаются на основе артикуляторных (разница в образовании) и акустических (разница в звучании) признаков.

Звуки речи являются результатом сложной мускульной работы различных частей речевого аппарата. В их образовании принимают участие три отдела речевого аппарата: энергетический (дыхательный) – легкие, бронхи, диафрагма, трахея, гортань; генераторный (голособразующий) – гортань с голосовыми связками и мышцами; резонаторный (звукообразующий) – полость рта и носа.

Взаимосвязанная и координированная работа трех частей речевого аппарата возможна лишь благодаря центральному управлению процессами рече- и голосообразования, т.е. процессы дыхания, голосообразования и артикуляции регулируются деятельностью центральной нервной системы. Под ее влиянием осуществляются действия на периферии. Так, работа дыхательного аппарата обеспечивает силу звучания голоса; работа гортани и голосовых связок – его высоту и тембр; работа ротовой полости обеспечивает образование гласных и согласных звуков и их дифференциацию по способу и месту артикуляции. Носовая полость выполняет резонаторную функцию – усиливает или ослабляет обертоны, придающие голосу звонкость и полетность.

В образовании звуков принимает участие весь речевой аппарат (губы, зубы, язык, нёбо, маленький язычок, надгортанник, полость носа, глотка, гортань, трахея, бронхи, легкие, диафрагма). Источником образования звуков речи служит струя воздуха, идущая из легких через гортань, глотку, полость рта или носа наружу. В образовании многих звуков участвует голос. Струя воздуха, выходящая из трахеи, должна пройти через голосовые связки. Если они не напряжены, раздвинуты, то воздух проходит свободно, голосовые связки не вибрируют, и голос не образуется, а если связки напряжены, сближены, струя воздуха, проходя между ними, колеблет их, в результате чего образуется голос. Звуки речи образуются в ротовой и носовой полостях. Эти полости разделяет нёбо, передняя часть которого – твердое небо, задняя часть – мягкое нёбо, заканчивающееся маленьким язычком. Наибольшую роль в образовании звуков играет ротовая полость, так как она может менять свою форму и объем благодаря наличию подвижных органов: губ, языка, мягкого неба, маленького язычка (см. рис. на переднем форзаце).

Самыми активными, подвижными органами артикуляционного аппарата являются язык и губы, которые производят наиболее разнообразную работу и окончательно формируют каждый звук речи.

Язык состоит из мышц, идущих в различных направлениях. Он может изменять форму и производить разнообразные движения. В языке различают кончик, спинку (переднюю, среднюю и заднюю части спинки), боковые края и корень. Язык производит движения вверх-вниз, вперед-назад не только всем телом, но и отдельными частями. Так, кончик языка может лежать внизу, а

передняя часть спинки подниматься к альвеолам (при звуке *с*); кончик, передняя, средняя части спинки языка могут быть опущены, а задняя – высоко подниматься вверх (при звуке *к*); кончик языка может подниматься, а передняя и средняя части спинки вместе с боковыми краями – опускаться (при звуке *л*). Благодаря чрезвычайной гибкости, эластичности языка, он может создавать разнообразие артикуляций, дающих всевозможные акустические эффекты, воспринимаемые нами как различные звуки речи.

Каждый отдельный звук характеризуется только ему присущей комбинацией различительных признаков, как артикуляционных, так и акустических. Знание этих признаков необходимо для правильной организации работы по формированию и исправлению звукопроизношения.

Артикуляционные признаки звуков речи

Рассмотрим артикуляционные признаки звуков речи, знание которых дает возможность фиксировать внимание детей на определенных движениях органов артикуляционного аппарата, выявлять нарушения в артикуляции звуков и находить наиболее эффективные пути их устранения.

Разное звучание гласных и согласных звуков определяется в основном тем, что полость рта может менять свою форму и объем благодаря наличию подвижных органов артикуляционного аппарата (губ, нижней челюсти, языка, мягкого нёба), а также работой гортани.

При образовании гласных (*а, э, о, и, у, ы*) выходящая струя воздуха не встречает в ротовой плоскости преграды. И, наоборот, при образовании согласных выходящая струя воздуха встречает в ротовой полости различные преграды.

При образовании носовых звуков (*м, м', н, н'*) мягкое нёбо опущено, воздух проходит через нос. При образовании ротовых звуков (все остальные) мягкое нёбо поднято, маленький язычок прижат к задней стенке глотки, воздух попадает только в ротовую полость.

При образовании гласных, сонорных (звучных) согласных (*й, м, м', н, н', л, л', р, р'*) и звонких согласных (*в, в', з, з', ж, б, б', д, д', г, г'*) голосовые связки сомкнуты и вибрируют, при этом образуется голос.

При образовании глухих согласных (*ф, ф', с, с', ш, п, п', т, т', к, к', х, х', ц, ч, щ*) голосовые связки раскрыты, не вибрируют, и голос не образуется.

С о г л а с н ы е з в у к и делятся на две группы: по способу образования и по месту образования.

Способ образования отражает характер преграды, т.е. в форме чего она образуется: смычка органов артикуляции, щель между ними и т. п.

Щелевые (фрикативные) – органы артикуляционного аппарата сближаются между собой, образуя щель, в которую идет выдыхаемая струя воздуха:

ф, ф', в, в' – нижняя губа образует щель с верхними зубами;

с, с', з, з' – передняя часть спинки языка образует щель с верхними зубами и деснами – мягкими тканями, покрывающими альвеолярный

(луночковый) край челюсти от шеек зубов и переходящими в слизистую оболочку нёба;

ш, ж, щ – поднятый широкий кончик языка образует щель с альвеолами или твердым нёбом. Может быть правильное звучание шипящих звуков при нижней их артикуляции (кончик языка находится за нижними зубами, а щель образуется передней частью спинки языка с альвеолами или твердым нёбом);

х, х' – задняя часть спинки языка образует щель с мягким нёбом;

ј – средняя часть спинки языка образует щель с твердым нёбом.

Смычно-взрывные – органы артикуляционного аппарата образуют смычку, а потом эта смычка с шумом взрывается выходящей изо рта воздушной струей:

п, п', б, б' – смычку образуют губы;

т, т', д, д' – передняя часть спинки языка образует смычку с верхними зубами или альвеолами;

к, к', г, г' – задняя часть спинки языка образует смычку с мягким нёбом или задним краем твердого нёба.

Смычно-щелевые (аффрикаты) – органы артикуляционного аппарата смыкаются, но смычка не взрывается, а переходит в щель, т.е. это согласные со сложной артикуляцией, имеющие смычное начало и щелевой конец, причем переход от одной артикуляции к другой совершается незаметно:

ц – передняя часть спинки языка при опущенном кончике языка сначала образует смычку с верхними зубами или альвеолами, которая незаметно переходит в щель между ними;

ч – кончик языка вместе с передней частью спинки языка образует смычку с верхними зубами или альвеолами, переходящую незаметно в щель между ними (правильное звучание бывает и при нижнем положении кончика языка).

Смычно-проходные – органы артикуляционного аппарата образуют смычку, но для выходящей струи воздуха остается проход в другом месте;

м, м' – смычку образуют губы, воздушная струя идет через нос;

н, н' – передняя часть спинки языка образует смычку с верхними зубами или альвеолами, воздушная струя идет через нос;

л, л' – кончик языка образует смычку с альвеолами или верхними зубами, воздушная струя идет по бокам языка, между языком и щекой.

Дрожащие (вibrанты):

р, р' – кончик языка поднят вверх и ритмично колеблется (вибрирует) в проходящей воздушной струе.

Место образования определяется подвижными органами (языком или губами), которые образуют преграду для выходящей воздушной струи.

Губно-губные: **п, п', б, б', м, м'** – преграда образуется нижней и верхней губой.

Губно-зубные: **ф, ф', в, в'** – преграда образуется нижней губой и верхними зубами.

Переднеязычные: т, д, н, л, л', р, р', ш, ж, ч, щ, т', д', н', с, с', з, з', ц – преграда образуется передней частью спинки языка.

Среднеязычные: ј (йот) – преграда образуется средней частью спинки языка.

Заднеязычные: к, к', г, г', х, х' – преграда образуется задней частью спинки языка.

При классификации согласных звуков по артикуляторным признакам, помимо указанных выше, необходимо ещё учитывать и так называемую дополнительную артикуляцию – подъём средней части языка к нёбу. Если к основной артикуляции звука добавляется подъём средней части языка к нёбу, то образуется мягкий звук. В русском языке согласные в основном парные по твердости и мягкости, например, *л* и *л'*: *пыл* – *пыль*, *лук* – *люк* и т.д. Но есть и непарные звуки: только твердые – *ш, ж, ц*, только мягкие – *щ, ъ, ј*.

Различие согласных по твердости и мягкости требует особого внимания. Твердые и мягкие парные согласные обозначаются одной буквой, а различие на письме достигается с помощью других средств (написания после мягких согласных букв *ь, я, е, ё, ю, и*).

Гласные звуки (*и, э, а, ы, о, у*) делятся по трем артикуляционным характеристикам на следующие группы.

При участии передней части спинки языка образуются звуки

и, э – гласные переднего ряда, средней части спинки языка –

а, ы – гласные среднего ряда, задней части спинки языка –

о, у – гласные заднего ряда.

Степень подъема передней, средней или задней части спинки языка определяет гласные нижнего подъема (*а*), среднего подъема (*э, о*) и верхнего подъема (*и, ы, у*).

В зависимости от степени выдвижения губ вперед различают гласные неогубленные (*нелабиализованные*) – *а, ы* (губы в нейтральном положении), *э, и* (губы растянуты, как при улыбке) и огубленные (*лабиализованные*) – *о, у* (губы округляются и выдвигаются вперед).

Акустические признаки звуков

Для определения и различения звуков речи опираются не только на их артикуляционные, но и на акустические признаки. Без опоры на эти признаки невозможно проводить работу по противопоставлению звуков на слух, необходимую для успешного усвоения детьми правильного звукопроизношения.

Тональные звуки – образующиеся голосом при почти полном отсутствии шума, что обеспечивает хорошую слышимость звука: гласные *а, э, и, о, у, ы*.

Сонорные (звучные) – их качество определяется характером звучания голоса, который играет главную роль в их образовании, а шум участвует в минимальной степени: согласные *м, м', н, н', л, л', р, р', ј*.

Шумные – их качество определяется характером шума – акустического эффекта от трения воздуха при сближенных или взрыве при сомкнутых органах речи:

звонкие шумные длительные **в, в', з, з', ж;**
звонкие шумные мгновенные **б, б', д, д', г, г';**
глухие шумные длительные **ф, ф', с, с', ш, х, х';**
глухие шумные мгновенные **п, п', т, т', к, к'.**

По производимому звуками акустическому впечатлению выделяют следующие подгруппы звуков:

свистящие **с, с', з, з', ц;**
шипящие **ш, ж, ч, щ;**
твердые **п, в, ш, ж, ц** и др.;
мягкие **п', в', ч, щ** и др.

Анализ классификации звуков русского языка показывает, что успешное овладение ребенком фонематической системой языка требует большой работы по развитию речедвигательного и речеслухового анализаторов. Поэтому у него необходимо развивать фонематический слух, т.е. способность различать и воспроизводить все звуки речи, соотнося их с фонетической системой данного языка; вырабатывать хорошую дикцию, т.е. подвижность и дифференцированность движений органов артикуляционного аппарата, обеспечивающих четкое, ясное произношение каждого звука в отдельности, а также слов и фраз в целом; развивать речевое дыхание, т.е. умение производить короткий вдох и продолжительный ротовой выдох, обеспечивающий длительное и звучное произношение звуков речи, а также плавность и слитность произношения.

Взаимосвязь звуков русского языка

Ознакомление с системой фонем русского языка показывает, что звуки одной группы создают базу для появления в речи ребенка других, более сложных по артикуляции звуков. Знания о взаимосвязи и взаимозависимости звуков русского языка играют большую роль в практической работе логопеда.

Зная, как связаны группы звуков между собой, например, что общего в артикуляции свистящих и шипящих или свистящих и **р**, логопед решает, с какой группы звуков лучше начать коррекционную работу, если нарушено несколько групп звуков. Понимание связи между звуками внутри любой группы (например, между **с, з, ц, с', з'** – в группе свистящих или между **в, з, ж, б, д, г** – в группе звонких) дает логопеду возможность решить, какой звук и почему является основным, базовым, в данной группе и в какой последовательности проводить коррекционную работу. Рассмотрим это на примере переднеязычных щелевых звуков из двух групп: свистящих – **с, з** и шипящих – **ш, ж**.

Для правильного произнесения этих звуков должна быть сформирована длительная направленная воздушная струя, идущая посередине языка в

щель, образованную между передней частью спинки языка и альвеолами. Дети не сразу овладевают этими звуками. Отдельные навыки у них вырабатываются при овладении звуками **ф** и **в**, которые также относятся к щелевым. При произнесении **ф** и **в** образуется легко видимая щель между нижней губой и верхними резцами, в которую выходит воздушная струя. Эти звуки наиболее легки для произношения. Однако у детей трех лет артикуляция звуков **ф** и **в** часто бывает неточной. При их произнесении углы нижней губы неплотно примыкают к верхним резцам, и струя воздуха вместо узкой, направленной, бывает рассеянной, иногда часть воздуха уходит в щеки. Формируя у ребенка направленную воздушную струю, идущую посередине языка, и отрабатывая ясное произношение звуков **ф**, **в** сначала изолированных, затем в словах и фразах, мы организуем речевой выдох, вырабатываем плавную длительную воздушную струю, необходимую также и для щелевых звуков **с**, **з**, **ш**, **ж**.

С другой стороны, навыки артикуляции тех же щелевых переднеязычных звуков **с**, **з**, **ш**, **ж** вырабатываются на более простых переднеязычных звуках **и**, **э**, **т**, **д**, **н**.

Положение языка при артикуляции гласных **и**, **э** подобно положению языка при артикуляции **с**, **з**. У детей трех-четырех лет иногда при произношении звуков **и**, **э** кончик языка отходит назад, вместо того чтобы касаться нижних резцов, или же бывает опущен один из боковых краев языка.

При звуках **т**, **д**, **н** язык поднимается за верхние зубы, как и при звуках **ш**, **ж**. Дети же часто произносят звуки **т**, **д**, **н** при межзубном положении кончика языка (или кончик языка упирается в узкую щель между передними резцами, вместо того чтобы подниматься за верхние зубы). Добиваясь правильного положения языка за нижними зубами при звуках **и**, **э** и подъема языка за верхние зубы при звуках **т**, **д**, **н**, а также ясного произношения изолированных звуков **т**, **д**, **н**, **и**, **э** мы подготавливаем органы артикуляционного аппарата для правильного произношения других, более сложных переднеязычных звуков: **с**, **з**, **ш**, **ж**. Уточняя же их произношение в словах и фразах, мы не только формируем произносительные навыки, но и вырабатываем у ребенка ориентировку в звуковой стороне языка.

Таким образом, добиваясь у детей четкого произношения гласных и наиболее простых по артикуляции согласных, создаётся база для появления звуков, более сложных по артикуляции.

Основной принцип формирования правильного произношения

В основу работы по формированию звукопроизношения должна быть положена последовательная, поэтапная отработка всех звуков родного языка. Начинать следует не с наиболее часто нарушаемых у детей звуков: **С**, **Ш**, **Р**, **Л** и др., а с простых: **И**, **Ф**, **Т**, **Ы** и др., артикуляция которых содержит в себе элементы артикуляции сложных звуков. Последовательно отрабатывая четкое произношение всех гласных и согласных звуков, добиваются постепенного усвоения ребенком фонематической системы языка.

Хотя к трем-четырем годам у ребенка, как правило, бывает сформирована артикуляционная база почти всех звуков, работа над ними продолжается в плане осознания звуковой стороны языка. Такая работа не только помогает формированию правильного звукопроизношения, но и воспитывает умение выделять звуки из слова, способствуя тем самым развитию фонематического слуха и звукового анализа слов. Все это дает ребенку возможность познавать языковую действительность.

Систематические, последовательные занятия по отработке всех звуков (проводятся начиная со второй младшей группы и кончая старшей), а также по дифференциации звуков одновременно готовят детей к обучению грамоте. В процессе этих занятий у ребенка вырабатываются и кинестетические ощущения (ощущения движения и положения органов артикуляционного аппарата), что помогает ему овладеть правильной артикуляцией звуков.

Итак, в основе работы по усвоению детьми фонематической системы языка лежат отработка (в определенной последовательности) гласных и согласных звуков и развитие умения дифференцировать звуки по их основным артикуляционным и акустическим признакам. Это способствует формированию правильного звукопроизношения, т. е. является профилактическим направлением логопедической работы. Но очень важно и второе направление – коррекция различных нарушений речи. Наиболее частыми дефектами речи, встречающимися у воспитанников дошкольных учреждений общего типа, являются нарушения звукопроизношения.

(Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание» . — М.: Просвещение, 1989, - 239 с.: ил)

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Развитие слухового внимания, слуховой памяти и фонематического восприятия (этапы)

Исправление недостатков звукопроизношения у детей заключается в постановке и автоматизации звуков и одновременном развитии фонематического восприятия, так как без полноценного восприятия фонем, без четкого их различения невозможно и их правильное произношение.

Развитие фонематического восприятия осуществляется с самых первых этапов логопедической работы и проводится в игровой форме, на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях.

Начинается эта работа на материале неречевых звуков и постепенно охватывает все звуки речи, входящие в звуковую систему данного языка (от звуков, уже освоенных детьми, до тех, которые только еще ставятся и вводятся в самостоятельную речь).

Параллельно с самых первых занятий проводится работа по развитию слухового внимания и слуховой памяти, что позволяет добиваться наиболее эффективных и ускоренных результатов развития фонематического восприятия. Это очень важно, так как неумение вслушиваться в речь окружающих часто является одной из причин неправильного звукопроизношения.

В процессе логопедических занятий ребенок должен, прежде всего, приобрести умения контролировать свое произношение и исправлять его на основе сравнения собственной речи с речью окружающих.

Всю систему логопедической работы по развитию у детей способности дифференцировать фонемы можно условно разделить на шесть этапов:

1 этап – узнавание неречевых звуков.

2 этап – различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз.

3 этап – различение слов, близких по звуковому составу.

4 этап – дифференциация слогов.

5 этап – дифференциация фонем.

6 этап – развитие навыков элементарного звукового анализа.

Остановимся подробнее на том, как осуществляется развитие фонематического восприятия у детей на каждом из указанных этапов логопедического воздействия.

1 этап

На этом этапе в процессе специальных игр и упражнений у детей развивают способность узнавать и различать неречевые звуки. Эти занятия способствуют также развитию слухового внимания и слуховой памяти (без чего невозможно успешно научить детей дифференцировать фонемы).

На первых занятиях логопед предлагает детям послушать звуки за окном: Что шумит? (Деревья.) Что гудит? (Автомашина.). Кто кричит? (Мальчик.) Кто разговаривает? (Люди.) Кто смеется? (Девочка.) и т.д.

Затем детям дается задание внимательно послушать и определить, какие звуки доносятся из коридора, из помещения соседней группы, из кухни, зала и т.д.

Далее проводятся игры. Приведем описания нескольких игр.

1. Логопед назначает водящего и предлагает ему плотно закрыть глаза или повернуться к нему спиной. Потом прячет какую-нибудь игрушку (в шкаф, за штору, за спину одного из детей и т.д.) и предлагает водящему найти ее, ориентируясь на силу ударов в барабан. Если ребенок подходит близко к тому месту, где спрятана игрушка, барабан бьет громко, если удаляется – тихо.

Эту игру целесообразно повторять на многих занятиях. Чтобы поддерживать у детей интерес, можно варьировать звуки, направляющие поиски ребенка, например ударять в бубен, звенеть колокольчиком, хлопать в ладоши, стучать молоточком по столу и т.п. Необходимо, чтобы сила звука менялась плавно: от сильного к среднему и тихому.

2. Дети встают в круг. Незаметно для водящего они передают за спиной друг у друга колокольчик. Водящий должен отгадать и показать, за спиной какого ребенка звенел колокольчик.

3. Логопед сажает на стол двух игрушечных зайцев – большого и маленького. Объясняет и показывает, как играет на барабанах большой заяц, у которого много сил, – громко, сильно, и как маленький – тихо. Затем закрывает игрушки ширмой и за ней воспроизводит то громкие, то тихие удары в барабан. Дети должны отгадать и показать, который из зайцев только что играл.

Эту игру нужно разнообразить, заменяя зайцев куклами разной величины, мишками, обезьянами и т.д.

4. Логопед расставляет на столе несколько предметов (или озвученных игрушек). Манипулируя с предметами (стучит карандашом о стакан, гремит коробкой с кнопками, погремушкой), он предлагает детям внимательно слушать и запоминать, какой звук издает каждый предмет. Затем прикрывает предметы ширмой, а дети отгадывают, что звенит или гремит.

Эту игру можно варьировать, увеличивая количество предметов (игрушек), заменяя их новыми, постепенно усложняя для детей задачу, определения звуков.

Последние варианты этой игры должны быть такие: в ряд ставят несколько игрушек или предметов. Слева направо каждый последующий предмет должен все больше быть похож по звучанию на предыдущий. Например, стакан, чашка, кружка металлическая, кружка керамическая, деревянный бочонок.

Количество звучащих предметов надо постепенно увеличивать от двух до пяти.

5. Логопед знакомит детей со звуками, которые издают различные предметы: мяч, ударяясь о пол; шарик, перекатываясь в стеклянной банке, керамической кружке; газета, если ее разрывать, и т. д. Затем эти же действия,

но в другой последовательности он производит за напольной ширмой. Дети должны возможно полнее и точнее рассказывать, что они слышат каждый раз.

2 этап

На протяжении данного этапа дошкольников учат различать высоту, силу и тембр голоса, ориентируясь на одни и те же звуки, звукосочетания и слова. Этим целям служит целый ряд игр. Приведем примеры.

1. Дети по очереди называют имя водящего (стоит к ним спиной). Водящий на слух определяет и показывает, кто его позвал. Затем игра усложняется: все дети зовут водящего («Ау!»), а тот отгадывает, кто его звал.

Последний вариант усложнения этой игры состоит в том, что водящий произносит «Ау!» то громко, то тихо, а дети отгадывают, далеко или близко он находится. Затем каждый ребенок по очереди произносит «Ау!» то громко, то тихо – в зависимости от того, что скажет логопед («Далеко ушел в лес». Или: «Близко зовет, от самой опушки»).

2. Логопед показывает детям игрушечного котенка и просит внимательно послушать и запомнить, как он мяукает, когда находится близко (громко), и как – когда далеко (тихо). Затем произносит «Мяу», меняя силу голоса, а дети отгадывают, близко или далеко мяукает котенок.

Затем дети мяукают по сигналу воспитателя: «близко» или «далеко».

Дальнейшее усложнение игры должно состоять в том, что дети будут различать мяуканье, ориентируясь на тембр и индивидуальные особенности голоса говорящего. Логопед объясняет, что котенок очень боится щенка и мяукает жалобно, дрожа и замирая от страха. Каждый ребенок по очереди мяукает, изображая страх, а водящий отгадывает.

Аналогично проводятся занятия, на которых дети учатся, например, различать, где гудит пароход («У-у-у») – далеко (тихо) или близко (громко); какая дудочка играет – большая («У-у-у» произносится низким голосом) или маленькая («У-у-у» произносится высоким голосом); кто плачет – мальчик («А-а-а» низким голосом) или девочка («А-а-а» высоким голосом) и -т. п.

3. Логопед выставляет перед детьми трех медведей (игрушки или картинки): большого, среднего, маленького. Затем рассказывает сказку «Три медведя» (в сокращенном варианте), произнося соответствующие реплики и звукоподражания то очень низким, то средним по высоте, то высоким голосом. Дети угадывают медведей.

4. Детям раздают картинки с изображениями домашних животных – взрослых и детенышей: коровы и теленка, козы и козленка, свиньи и поросенка и др. Логопед произносит каждое звукоподражание то низким, то высоким голосом («Му-у», «Бе-е», «Хрю-хрю» и т.д.). Дети должны, ориентируясь на характер звукоподражания и одновременно на высоту голоса, поднимать соответствующие картинки.

3 этап

На этом этапе дети должны научиться различать слова, близкие по звуковому составу. Вначале проводится такая игра.

1. Логопед показывает детям картинку и громко, четко называет изображение: «Вагон». Затем объясняет: «Я буду называть эту картинку то

правильно, то неправильно, а вы внимательно слушайте. Когда я ошибусь, вы хлопните в ладоши». Затем он произносит: «Вагон – вакон – фагон – вагон – факон – вагом» и т.д." Затем логопед показывает следующую, картинку или просто чистый листок бумаги и называет: «Бумага – пумага – тумага – пумака – бумака» и т.д. Услышав неверно сказанное логопедом слово, дети должны хлопнуть в ладоши.

Необходимо подчеркнуть, что начинать надо со слов, простых по звуковому составу, и постепенно переходить к сложным.

Усложнение этих игр-упражнений может также состоять в том, что дети будут реагировать на неверно сказанное слово не хлопками, а подниманием кружка из цветного картона. Сначала логопед предлагает детям, услышав неверное слово, поднимать красный кружок, если слово произнесено верно – зеленый. Последний вариант игры в большей степени способствует развитию у детей внимания.

2. Логопед выставляет на наборном полотне картинки, "названия которых звучат очень похоже, например: **рак, лак, мак, бак, сок, сук, дом, ком, лом, сом, коза, коса, лужи, лыжи** и т.д. Затем он называет 3–4 слова, а дети отбирают соответствующие картинки и расставляют их на наборном полотне в названном порядке (в одну линию или в столбик – в зависимости от инструкции логопеда).

3. Логопед выставляет на наборном полотне в одну линию следующие картинки: **ком, бак, сук, ветка, каток, горка**. Затем он вызывает детей по одному и каждому дает по картинке. Ребенок должен поставить эту картинку под той, название которой звучит похоже. В результате на наборном полотне должны получиться примерно такие ряды картинок:

ком	бак	сук	ветка	каток	горка
дом	рак	лук	клетка	платок	корка
сом	мак	жук	пятка	листок	норка
лом	лак	бук	плётка	мотокмарка	

4 этап

На данном этапе детей учат различать слоги. Начинать эту работу целесообразно с такой игры.

1. Логопед произносит несколько слогов, например **на-на-на-на**. Дети определяют, что здесь лишнее (**на**). Затем слоговые ряды усложняются, например **на-но-на; ка-ка-га-ка; на-ба-на-на** и т. п.

2. Логопед вызывает водящего и говорит ему на ухо какой-то слог, например **на**. Ребенок вслух повторяет его. Затем логопед называет или тот же самый слог, или оппозиционный. Это должно выглядеть примерно так:

Ребенок. **Па**. Логопед. **Па**.

Ребенок. **Па**. Логопед. **Ба**.

Ребенок. **Ка**. Логопед. **Га**.

Ребенок. **Фа**. Логопед. **Ва**. И т. д.

Всякий раз, после того, как водящий и логопед произнесут, очередной слог (слоги), дети указывают, одинаковые они или разные. Для того чтобы логопед мог контролировать реакцию каждого ребенка, он предлагает на

одинаковые слоги поднимать красный кружок, на разные – сидеть молча или на разные слоги поднимать красный кружок, на одинаковые – зеленый.

Понятно, что и эта игра должна варьироваться за счет подбора слогов. Последнее нужно делать с учетом произносительных возможностей детей, а также последовательности всей звуковой работы в целом.

Необходимо подчеркнуть, что первый слог всегда называет логопед. То, что он делает это шепотом (на ухо водящему), повышает интерес детей к занятию, служит дополнительным средством для мобилизации их внимания.

5 этап

На этом этапе дети учатся различать фонемы родного языка. Начинать нужно обязательно с дифференциации гласных звуков, например с такой игры.

Логопед раздает детям картинки с изображением поезда, девочки, птички и объясняет: «Поезд гудит у-у-у-у; девочка плачет а-а-а-а; птичка поет и-и-и-и». Далее он произносит каждый звук длительно (а-а-а-а, у-у-у-у, и-и-и-и), а дети поднимают соответствующие картинки.

Затем игра усложняется. Варианты игры:

1) **логопед произносит звуки кратко;**

2) детям раздают вместо картинок кружки трех цветов, объясняют, что красный кружок соответствует звуку **а**, желтый – звуку **и**, зеленый – звуку **у**;

3) **в ряд гласных а, у, и** включают другие звуки, например **о, ы, э**, на которые дети не должны реагировать.

Аналогичным образом проводится работа по дифференциации согласных фонем.

6 этап. Задачей последнего, шестого, этапа занятий является формирование у детей навыков элементарного звукового анализа.

Начинается эта работа с того, что дошкольников учат определять количество слогов в слове и отхлопывать двух- и трехсложные слова. Логопед должен объяснить и показать детям, как отхлопывать слова разной сложности, как выделять при этом ударный слог.

Далее проводится анализ гласных звуков.

1. Детям раздают по несколько одноцветных кружков. Логопед произносит один, два или три гласных звука, например **а, ау, иоу** и т. п. Дети откладывают на своих столах столько кружков, сколько звуков произнес логопед.

2. У детей на столах лежат по три кружка разных цветов, например красного, желтого, зеленого. Логопед договаривается с детьми, что красный кружок обозначает звук **а**, желтый – звук **у**, зеленый – звук **и**. Затем он произносит сочетания из этих звуков – сначала по два звука: **ау, уи, уа, аи**, затем по три: **ауи, аиу, уиа, уаи, иуа, иау**. Дети раскладывают на столах кружки в определенных сочетаниях и в нужном порядке.

Примерно так же проводится анализ всех остальных гласных звуков.

Затем приступают к анализу согласных звуков. При этом должна соблюдаться определенная последовательность: сначала ребенка учат выделять в слове последний согласный звук. (Следует заметить, что легче всего детям

даются глухие взрывные согласные.) Для этой цели проводится такое упражнение.

Дети по одному выходят к столу логопеда и вынимают из конверта картинки (подобраны заранее), громко, четко называют их, выделяя последний звук. Затем ребенок повторяет этот звук отдельно.

На взрывные согласные могут быть следующие картинки: **кнут, кот, паук, каток, танк, мак, жук, лук, веник, паук** и т. д.

Это упражнение можно варьировать, постепенно усложняя задания, например: 1) дети раскладывают картинки на наборном полотне так, чтобы в одной стороне оказались предметы, названия которых оканчиваются на звук Т, а в другой – на звук К; 2) логопед показывает детям картинки (по одной) и называет их, опуская последний звук, например: «Тан., пау., вени.» и т. д. Ребенок повторяет слово целиком, а затем произносит звук, который пропустил логопед.

(Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.: ил.)

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Возрастные нормативы развития детей

Первый год жизни (от 1 до 3 месяцев) сенсорные реакции.

На первом месяце жизни у детей формируется первоначальное слуховое и зрительное сосредоточие. Ребенок поворачивает голову в ответ на сильные звуковые и зрительные раздражения. На втором месяце фиксирует взор на неподвижном предмете. К трем месяцам хорошо фиксирует взор на движущемся предмете в горизонтальной плоскости. Поворачивает голову и глаза к источнику звука. В этот период развивается зрительно-моторная координация. Ребенок следит за игрой собственных рук. Хорошо различает сладкое, горькое, нейтральное. Появляются реакции, дифференцированные на различные болевые раздражители. Возникает восприятие контура (лицо матери).

Двигательные функции.

Постепенно уменьшается характерная для детей 1 месяца жизни сгибательная мышечная гипертония. Нарастает объем движений, увеличивается тонус мышц-разгибателей. Ребенок все чаще разгибает руки, отводит их в стороны, поднимает до горизонтального уровня и выше удерживает вложенную руку игрушку, тянет её в рот. Яркая игрушка вызывает у ребенка зрительное сосредоточие. Ребенок протягивает к ней руки, задевает её, толкает, но ещё не захватывает. Т.О. появляется компонент будущего акта хватания движение руки к объекту и зрительно-моторная координация. В положении на спине ребенок сгибает голову и тянется вперед. Впервые 1,5-2 месяца у ребенка выражены рефлекс опоры и автоматической ходьбы, которые затем исчезают, развиваются физиологические АСТАЗИЯ И АБАЗИЯ, т.е. невозможность ходить и стоять.

Речь. Ребенок начинает гулить. Произносить единичные гласные звуки. В момент гуления общие движения притормаживаются.

Психика. Появляются положительные эмоциональные реакции. Ребенок начинает улыбаться во время общения со взрослыми.

От 3 до 6 месяцев.

Сенсорные реакции. Ребенок длительно удерживает предмет в поле зрения. Прослеживает взглядом за движущимся в разных направлениях предметом. К концу этого периода малыш определяет направление звука в пространстве. Развивается зрительная и слуховая дифференцировка. Ребенок различает близких и незнакомых людей. Хорошо дифференцирует некоторые голосовые интонации. Совершенствуется зрительно-моторная координация и появляется первоначальное манипулирование предметами. Быстро и точно захватывает, видимо предмет. Появляется более тонкое вкусовая дифференцировка, (малыш отмечает слегка посоленную воду от простой). Локализует тактильный раздражитель (поворачивает голову в сторону прикосновения).

Двигательные функции. Нормализуется мышечный тонус. Развиваются активные движения рук. Ребенок самостоятельно поворачивается со спины на бок и, наоборот, на живот. Хорошо держит голову. Сидит с поддержкой.

В 3 месяца положении на животе опирается на предметы и поднимает верхнюю часть туловища. В вертикальном положении выпрямляет туловище, иногда опирается на пальцы стоп. В 4 месяца начинает ощупывать пеленку, одеяло перетирает их пальчиками. Иначе говоря, происходит становление механизма ощупывания. На 3 месяца появляется реакция рассматривания рук. Удерживается оно в течение 4-5 месяцев, а затем исчезает. В 4 месяца угасает реакция не произвольного захватывания. Постепенно развивается произвольное захватывание. Вначале при захватывании производится много лишних движений: двигаются руки, ноги, открывается рот. В дальнейшем реакция захватывания совершенствуется. В 5-6 месяцев она легко возникает, когда предмет оказывается на расстоянии вытянутой руки (ближе). Позднее ребенок начинает захватывать предмет одной рукой, при этом противопоставляет большой палец остальным. Совершенствуется и закрепляется зрительно-моторная координация. В развитии движений рук преобладающее значение начинает приобретать зрительный анализатор. В возрасте 6 месяцев лежащей на спине ребенок быстро и точно протягивает руки к попавшей в поле зрения игрушке.

Речь. Гуления становится активным и протяжным. Появляется лепет, повторение раз воспроизведенных (ребенком) звуков. Ребенок варьирует тон голоса. Появляется звук [м]. Увеличивается число произносимых гласных звуков.

Психика. Интенсивно развивается комплекс оживления. В 4-5 месяцев во время общения с взрослыми почти одновременно малыш начинает улыбаться оживленно двигаться и издавать звуки. Мощным стимулом психического развития зрительно-моторной координации.

Эмоциональные реакции. Приобретают дифференцированный характер. Появляется избирательная улыбка, развивается общение с помощью жестов. Игры становятся более двигательными и, постоянными (ребенок манипулирует игрушками, ищет упавшую.)

От 6 до 9 месяцев.

Сенсорные реакции. Зрительные и звуковые реакции имеют дифференцированный характер. Ребенок узнает лица и голоса знакомых. Более четко локализует слуховые и тактильные раздражители.

Двигательные функции. Появляется реакция равновесия. Развивается способность полностью выпрямлять туловище. Ребенок поворачивается со спины на живот и с живота на спину. Движения рук контролируются зрением.

В положении на животе хорошо опирается на вытянутые руки и полностью разгибает бедра и голени. Сидит. В положении на спине приподнимает и поворачивает голову в стороны. Садиться из положения, лежа на боку. При этом опирается на руку. Вначале сидит неустойчиво. По мере развития реакции равновесия начинает сидеть все более устойчиво. С 7 месяцев

начинает сидеть прямо с согнутыми в бёдрах ногами. Садится после того, как овладеет умением поворачиваться со спины на живот.

Умение поворачиваться со спины на живот, опираться на предплечье, удерживать голову в нужном положении, смотреть вперед – все это предпосылки для выполнения ползающих движений. Вначале в ползании принимают участие только руки. С их помощью ребенок подтягивается вперед. Ноги остаются вытянутыми, и в движении участия не принимают. Ползание на животе появляется в возрасте 7-8 месяцев. Позднее возникает ползание на четвереньках. Более выраженной становится реакция стояния. Предварительно возникает реакция опоры на ноги. В 8 месяцев малыш стоит при поддержке за обе руки на выпрямленных ногах. В 7-9 месяцев он уже может стоять у барьера. Совершенствуется движения кисти и пальцев. Ребенок овладевает умением разжимать кисть и класть предмет. Кроме того, он оказывается в состоянии захватывать двумя пальцами мелкими предметы.

Речь. В это время происходит активное развитие лепетов. Ребенок начинает ясно произносить звуки ба, ма, да.... В лепете появляются интонации удовольствие и не удовольствие. Малыш начинает повторять произносимые окружающими звуки, при этом копирует их интонацию. Лепет и жесты становятся средством общения. Ребенок начинает понимать жесты окружающих.

Психика. У ребенка развиваются подражание и начальное ситуационное восприятие, обращенные речи (подражание жестам, вымахиванием рукой качанием головой). Малыш находит глазами называемых членов семьи. В это время он очень требует внимания к своей персоне. Отчетливо реагирует на чужих людей. Развивается манипулирование предметами.

От 9 до 12 месяцев.

Сенсорные реакции. У ребенка развита бинокулярное зрение. Он различает пищу по внешнему виду. Начинает распознавать все большее число предметов и геометрических фигур. Различает определенные шумы, звуки, интонацию, слушает музыку, тиканье часов, начинает понимать обращенную речь. Хорошо дифференцирует лица. Отрицательно реагирует на неприятные запахи. Проявляет неприязнь к тому или иному виду пищи.

Двигательные функции. В этом возрастном периоде у малышей происходит совершенствование ползания на четвереньках. При ползании туловище удерживается в горизонтальном положении, голова поднята высоко. Из такого положения ребенок стремится достать тот или иной предмет. К концу первого года жизни ребенок овладевает умением самостоятельно принимать вертикальную позу. Он поворачивается на живот, опираясь на руку, садится и сильно, оттолкнувшись, руками от пола встает.

Постепенно начинает ходить без посторонней поддержки. Вначале широко расставляет ноги. От первых попыток ходить без поддержки до хорошей ходьбы проходит один два месяца.

Речь. Повторяет произносимые окружающими слоги, копирует их интонацию, воспроизводит мелодическую схему знакомых фраз. Воспроизводит различные тона. Голосом выражает свои потребности и эмоции

(удовольствие или неудовольствие). Отвечает действиями на словесные просьбы. Говорит ма-ма, да-да, ба-ба... произносит 5-6 лепетных слов.

Психика. Ребенок хорошо различает окружающих. Начинает понимать обращенную к нему речь. Развиваются речевое общение, игровая и манипулятивная деятельность, и предметная деятельность. Малыш любит играть со звучащими предметами. Пьет из чашки, пытается манипулировать ложкой. Продолжается интенсивное развитие подражания. Формируются представления.

Вы должны знать возрастное развитие нервно психических функций ребёнка в норме, чтобы правильно ориентироваться в оценке его интеллекте, речи, различных анализаторов. Определённые изменения в развитии могут вносить такие факторы, как национальность, регионы проживания ребёнка (южные или северные районы страны), микросоциальные условия (питание, бытовое условие жизни, культурный уровень семьи).

Некоторые из этих факторов играют важную роль в акселерации, т. е. в ускоренном развитии ребёнка.

Развитие ребенка на первом году жизни.

Возрастные навыки	Возраст
Держит голову в положении по животу	1-2
Держит голову в вертикальном положении	2-3
Следит за игрушкой	1,5-2
Узнает своих и чужих	5-6
Лепечет	5-7
Поворачивается с живота на спину	6-7
Сидит (усаженный взр.) без поддержки	7-8
Ползает на животе	7-8
Встает на четвереньки	7-8
Садится из положения на спине	8-9
Ползает на четвереньках	9-10
Понимает обращенную речь	8-10
Стоит с поддержкой	8-11
Произносит папа, мама	10-12
Стоит	10-12
Ходит	10-12

Второй год жизни.

Сенсорные реакции. Сенсорные реакции носят дифференцированный и избирательный характер. Происходит дальнейшее развитие восприятие формы и пространства.

Двигательные функции. Развивается равновесие. Походка приобретает устойчивый характер. Ребенок становится все более подвижным. К концу этого периода малыш ходит вниз и вверх по лестнице. С начало с поддержкой, а затем и самостоятельно. Залезает на большой стул. Удаляет по мячу ногой и рукой. Точно захватывает и бросает предметы. Переворачивает страницы в книге. Строит башню из кубиков. Хорошо ест ложкой.

Речь. Узнает имена и название предметов. Понимает слова здесь, сейчас. Говорит 50-70 слов (более половины употребляемых слов существительные). В

речи преобладает восклицание. Ребенок начинает произносить 2 и 3-х словные предложения. Появляются личные местоимения.

Психика. Ребенок понимает обобщенную речь. Активно играет с игрушками. Дифференцированно относится к окружающим. Начинает проявлять интерес к детям, животным. Развивается игра по подражанию. Начинает формироваться представление о схеме тела любит купаться, водить в воде.

Третий год жизни.

Сенсорная реакция. Сенсорные реакции носят дифференцированный и избирательный характер. В зрительном восприятии начинает доминировать один глаз (обычно правый). Ребёнок различает предметы по массе, форме, цвету, величине. Начинает складывать разрезную картинку из двух частей.

Двигательные функции. Совершенствуется реакция равновесия при ходьбе и стоянии. Ребёнок может ходить с предметом в одной руке. Поднимается по лестнице самостоятельно (делая шаги то правой, то левой ногой). Бросает и ловит мяч. При этом сохраняет равновесие. Совершенствуется манипулирование кистью и пальцами. Использует ложку и вилку. Развивается представление о схеме тела.

Речь. Ребёнок оперирует развёрнутыми фразами. Понимает обиходную речь. И содержание сказок. Активно общается с окружающими при помощи речи. Отвечает на несложные вопросы. Должен говорить, не торопясь, внятно.

Психика. Это время можно охарактеризовать как период активных форм общения. Речь становится важнейшим средством общения и формирования мышления. Благодаря речи сенсорный опыт ребёнка превращается в акт познания. Развивается функция обобщения на наглядно-конкретном уровне. Ребёнок начинает устанавливать причинно- следственные связи. Развивается самосознание.

К концу периода ребенок начинает говорить о себе в третьем лице и задавать много вопросов. Он стремится вступить в контакт с окружающими его детьми. Эмоциональные реакции носят избирательный и дифференцированный характер.

Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет).

Двигательные функции. В этот период у ребёнка происходит совершенствование двигательных функций. Движения становятся более координированными. Этому в существенной мере способствует игровая деятельность. Однако координации движений у дошкольников носит менее совершенный характер, чем у более старших детей. Только к 7 годам дети начинают уверенно выполнять координированные пробы (пальце - носовая, колено - пяточная ...)

Речь. В этот период происходит развитие речи. Младшие дошкольники располагают относительно ограниченным словарным запасом. Довольно часто наблюдается неправильное произнесение отдельных звуков. Участие в игровой деятельности, общение с взрослыми и сверстниками способствует увеличению словарного запаса. Словарный запас ребенка в 6 лет = 6-5 тысячам слов. Чем больше ребенок обращается с правильно говорящими окружающими

его людьми, тем быстрее и лучше развивается его речь. В этот период речь занимает всё большее место в процессе общения и во все возрастающей степени становится средством регулирования поведения.

Психика. Постепенно формируются навыки самообслуживания. Ребёнок привыкает выполнять элементарные обязанности (убирать на место свои игрушки, складывать одежду). Ведущей деятельностью дошкольника является игра. В игре у ребёнка находит отражение окружающая действительность. В процессе игры усваиваются принятые в обществе правила и нормы поведения.

В дошкольном возрасте восприятие постепенно начинает приобретать характер самостоятельного процесса. 7 дней раннего возраста оно слито с практической деятельностью, с непосредственным оперированием предметами. Дошкольник ещё не умеет осуществлять систематическое наблюдение. Часто он замечает в предмете какую-нибудь яркую, бросающуюся в глаза деталь, упуская его существенно особенности, но постепенно наблюдательность ребёнка всё более растёт. Дети оказываются в состоянии замечать не только отдельные детали. Им уже оказывается доступным восприятие сравнительно нескольких ситуаций.

У младших дошкольников память яркая, образная. Обычно они особенно хорошо запоминают то, что вызвало у них интерес. Дети легко запоминают стихи, сказки. Однако это запоминание носит произвольный характер. Постепенно, преимущественно в процессе игры, развивается и произвольное запоминание. Оно тесно связано с развитием речи. Чем лучше развита речь, тем выше уровень произвольного запоминания.

Постепенно расширяется круг представлений. Формируются представления о причинно-следственных связях. Это обстоятельство является важным этапом в развитии мышления ребенка. В этом возрасте дети загадают взрослым очень много вопросов, что свидетельствует об их стремлении к познанию окружающих явлений. К концу дошкольного возраста возникают простейшие виды логических операций. С их помощью осуществляется система жизни и обобщение фактов. У младших дошкольников обобщение касается главным образом назначения предметов и способов их употребления. К концу рассматриваемого периода обобщение принимается на более высокий уровень. Дети усваивают такие понятия как «мебель», «посуда», «дикие животные», «дошкольные животные». У старших дошкольников возникает стремление учиться в школе. Формируется, складывается готовность к школьному обучению.

Дошкольники часто бывают шаловливы. Шалость дошкольника – это неперенный атрибут его поведения. Проказничая, ребёнок познаёт жизнь. Так он проигрывает свои социальные роли, своеобразное проявление феномена проб и ошибок. Ребёнок, таким образом, осваивает, «что такое хорошо и что такое плохо». При этом следует также учитывать естественную расторможенность дошкольника. Заставляя малыша по долгу стоять или сидеть, думая, что воспитывается дисциплина и воля, не правильно. Сидеть и стоять ребёнку труднее, чем двигаться. Детский организм, его костная и мышечная система ещё не созрели для длительных статических нагрузок. Сидя или стоя

ребёнок быстро утомляется. Стояние в углу часто практиковалось как вид наказания детей. Неустойчивость нервно-психических процессов, незрелость коры больших полушарий, большая подвижность процессов возбуждения и торможения являются физиологическими предпосылками таких особенностей этого возраста.

Младший школьный возраст (от 7 до 11 лет)

Двигательные функции. Эти функции получают весьма значительное развитие. Совершенствуется координация движений. Часто в этом возрасте дети начинают заниматься различными видами спорта (плавание, гимнастика, легкая атлетика)

Речь. В процессе систематического обучения получает значительное развитие устная и письменная речь. Дети овладевают всё более совершенным употреблением слов и предложений. Возрастает словарный запас. Дети начинают употреблять значительное количество слов не только в устной, но и в письменной речи. Качественное изменение обоих видов речи оказывает большое положительное влияние на интеллектуальное развитие школьников.

Психика. В процессе обучения развивается зрительное и слуховое внимание. Дети оказываются в состоянии запоминать сравнительно большое количество словесного и другого материала. Запоминание приобретает всё более осмысленный характер. Переход к новому типу познания. Школьники овладевают значительным объёмом знаний на основе словесных объяснений, а также путём чтения учебной и вне учебной литературы.

Во время обучения в школе дети овладевают системой понятий. Каждое из понятий определённым образом связано с другими понятиями. Постепенно у учащихся возникают первоначальное понимание таких категорий, как объём понятия, соотношение между более общими и менее общими понятиями. С 3 класса учащиеся начинают обнаруживать дифференцированное отношение к изучаемым предметам (чтение письма математике...). Со временем обычно учитывается интерес, к какому ни будь предмету. Большую положительную роль в психическом развитии учащихся младших классов играют занятия пор труда. Ведущую роль теперь играет учебная деятельность. Однако игра (во вне учебное время) продолжает выполнять весьма важную роль. В это время у детей возникает интерес к новым для них играм (шашки, шахматы).

Развитие личности младшего школьника происходит преимущественно, а коллективе сверстников. Дети начинают относиться к учёбе не только как к сугубо личному, но и как к общественному делу. У школьников формируется такие нравственные качества, как чувство долга, товарищества. Важное значение в формировании личности ребёнка имеет выполнение им общественной работы.

Младший школьный возраст характеризуется большими переменами в социальной жизни ребёнка, он становится школьником и начинается формирование его социальной роли. Это очень важный момент в жизни ребёнка, оказывающий влияние на развитие его личности. С одной стороны, отмечается ломка его жизненного стереотипа, увеличиваются физические и психологические нагрузки, изменяется ритм, и темп жизни, с другой стороны,

его нервная система не выдерживает эти изменения. Большое значение имеет ограничение двигательной активности, требование соблюдать школьную дисциплину. Нередко это приводит к повышенной утомляемости, отвлекаемости, рассеянности внимания.

К тому же с началом обучения в школе могут проявиться скрытые дефекты, связанные с перенесением в раннем детстве очаговыми поражениями мозга, - нарушения чтения, письма, счета, а также дефекта зрения и слуха. Результатом всего этого может явиться низкая успеваемость в школе. Кроме того, от природы застенчивые, робкие, дети, хотя и с хорошим умственным развитием, могут показаться на первый взгляд умственно отсталым, плохо усваивающие школьную программу. Характерная для детей дошкольного возраста шаловливость может продолжаться и в школе, быть неправильно понятой, отсюда особое отношение к таким детям как к злым хулиганам, к нарушителям дисциплины.

Это также может сказаться на школьной успеваемости. Строгий подход к первым неудачам школьника, как со стороны родителей; так и со стороны педагогов и сверстников может подавлять активность ребёнка, приводить его к замкнутости, к внутренним противоречиям и к ещё большим неудачам в учёбе.

Таким образом, низкая успеваемость ещё не есть показатель такого умственного развития. Педагогу необходимо знать особенности психики и помнить об этом при оценке психического развития и психологического состояния ребёнка младшего школьного возраста.

Подростковый возраст (от 12 до 16 лет).

Подростковый возраст называют переходным. В этот период происходит существенные изменения в организме ребёнка. Они связаны с тем, что в это время начинается период полового созревания, происходит интенсивное физическое развитие ребёнка.

Осуществляется существенное развитие психики. Значительно развивается память. Ребёнок овладевает умением целенаправленно и произвольно запоминать изучаемый в школе учебный материал. Происходит дальнейшее развитие устной и письменной речи. Увеличивается словарный запас. Ребёнок оперирует более сложными конструкциями. В непосредственной связи с развитием речи происходит совершенствование мыслительной деятельности. Школьники усваивают все более отвлеченные понятия. На более высоком уровне выполняются умственные действия. Ответы детей становятся все более содержательными и доказательными. Учащиеся оказываются в состоянии устанавливать сложные причинно-следственные связи. Существенные изменения происходят в эмоциональной сфере. Чувства подростка становятся все более глубокими и дифференцированными. Расширяется сфера интересов. Это в свою очередь связано с увеличением знаний. Важным стимулом к развитию интересов служит участие детей во внешкольной работе. Многие подростки занимаются в разных кружках.

Расширяется круг общения подростков. Их отношения с окружающими становятся все более содержательными, разнообразными. Меняется положение подростка в семье. Взрослые предоставляют детям этого возраста все большую

самостоятельность. Подростки начинают принимать возрастающее участие в жизни семьи, обсуждают общие проблемы, участвуют в хозяйственной деятельности.

Продолжается формирование таких качеств личности, как идейная убежденность, коллективизм, отношение к труду, любовь к ближним, родине. Подростковый возраст называют трудным. Для этого имеется немало оснований. Становление личности, переход в юношеский возраст сопровождаются значительными изменениями в первой и эндокринной системах. По генетической программе развития именно в этот период включаются половые гормоны. Начинают формироваться вторичные половые признаки: появляются волосы на лобке, формируются груди у девушек, у мальчиков увеличиваются в размерах наружные половые органы. Наступает половая дифференциация, идет перестройка не только физического строения, но и нервно- психической сферы. Подростки становятся впечатлительными. Эмоции становятся неустойчивыми, отмечается большая реактивность, повышенная активность и в то же время быстрая истощаемость, склонность к нервно – психическим срывам. В это время отмечается своеобразный психологический абсолютизм. Подростки жизнь воспринимают в крайних тонах. Для них не существует вариаций из хорошего и плохого. Они остро воспринимают обиды, действительные и мнимые, у них болезненное самолюбие, им хочется быть взрослыми. Подростков оскорбляет отношение к ним как к детям.

Подростки очень внушаемы, быстро попадают под чужое влияние, как хорошее, так и плохое. Их можно увлечь интересными занятиями, но они также могут легко попасть под дурное влияние. Однако не стоит причислять такого подростка к разряду трудных. Термин трудный подросток, как и трудный ребенок неправилен и в своей основе антипедагогичен. Жестокость, суровость, запугивание взрослых может только усугубить отрицательные черты в характере подростка. Нередко подросток начинает поступать плохо назло старшим и окружающим.

В этом возрасте некоторые дети начинают пробовать курить, пить алкогольные напитки, в чем проявляется стремление казаться взрослыми или рано повзрослеть. В этой связи исключительно значение имеет широко развернутая борьба против алкоголизма, запрет продажи алкогольных напитков лицам, достигнувшем 21-летнего возраста, введение уголовного наказания за приобщение подростков к употреблению алкоголя. Следует помнить, что на неустойчивую нервную систему и гормональную систему у подростка алкоголь оказывает разрушительные действия, искажается формирование нервных процессов, возможны отклонения в половом развитии. Неблагоприятное влияние оказывает также курение, т.к. никотин пагубно влияет на нервную, эндокринную, дыхательную и сердечно-сосудистую систему.

(Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание» . — М.: Просвещение, 1989, - 239 с.: ил)

Учебное издание

**Авдеева Ирина Николаевна
Мурованая Нонна Николаевна
Курбангалиева Юлия Юрьевна**

ОНТОГЕНЕЗ И ДИЗОНТОГЕНЕЗ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Учебно-методическое пособие

В авторской редакции

Изд. № 8/2024. Объем 8 п.л. Усл. печ. л. 7,44. Уч.-изд. л. 7,84.
Издательский центр ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»