

**ИНСТИТУТ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

На правах рукописи

Шереметьева Елена Викторовна

**ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ОТКЛОНЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ
РАННЕГО ВОЗРАСТА**

13.00.03 – коррекционная педагогика (логопедия)

Диссертация

на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
Г.В. ЧИРКИНА

Москва – 2007

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. О СУЩНОСТИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОТКЛОНЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА: НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ, ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ.....	12
1.1. Современное понимание процесса речевого развития в раннем возрасте.....	12
1.1.1. Лингвистический аспект речевого развития детей.....	13
1.1.2. Речевое развитие в психологической парадигме.....	15
1.1.3. Речевое развитие в системе педагогических наук.....	20
1.2. Периодизация речевого развития ребенка раннего возраста: норма и патология.....	22
1.3. Нейрофизиологический и нейропсихологический аспекты онтогенеза речевой деятельности.....	24
1.4. Суперсегментные компоненты речи и их онтогенез.....	30
1.5. Фонематические компоненты речевого развития в раннем возрасте...	37
1.6. Становление моторных предпосылок артикуляции.....	41
Выводы по первой главе.....	50
Глава 2. ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ СИСТЕМЫ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ.....	51
2.1. Общие вопросы выявления отклонений речевого развития в раннем возрасте.....	51
2.2. Изучение психофизиологических, языковых и когнитивных, компонентов речевого развития.....	57
2.3. Дифференциация детей с отклонениями речевого развития.....	89
Выводы по второй главе.....	99
Глава 3. МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОГО КОРРЕКЦИОННО-ПРЕДУПРЕДИТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ ОТКЛОНЕНИЯХ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ.....	100

3.1. Методологические основы коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте.....	100
3.2. Организация предупреждения и коррекции отклонений речевого развития.....	104
3.3. Содержание коррекционно-предупредительного воздействия.....	112
3.4. Обсуждение результатов обучающего эксперимента.....	128
Выводы по третьей главе.....	133
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	134
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	135
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	161

ВВЕДЕНИЕ

Выявление и коррекция отклонений процесса развития является важным условием модернизации системы специального образования, поскольку позволяет максимально рано включить детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство. (Н.Н. Малофеев, 1997, 1999, 2003). Раннее коррекционное воздействие базируется на концепции непрерывного возникновения новых форм на основе предшествующих в развитии, протекающем в реальном взаимодействии со средой в условиях единства материальной и психической сторон генеза каждого явления (Л.С. Выготский).

В дошкольном возрасте овладение речью как средством общения представляет собой центральную линию развития ребенка, поскольку меняет его отношение к окружающей среде, выводя из ситуационной зависимости (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, Д.Б. Эльконин и др.). Речевая система формируется и функционирует в неразрывной связи с развитием сенсорной, сенсомоторной, интеллектуальной, аффективно-волевой сфер ребенка (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, В.П. Зинченко и др.). Отклонения в овладении речью затрудняют общение с близкими взрослыми, препятствуют развитию познавательных процессов, отрицательно влияют на формирование самосознания (Р.Е. Левина).

Формирование речи детей раннего возраста является предметом исследований ученых в различных областях специальной педагогики: Н.Д. Шматко – при нарушениях слуха и разных формах психического дизонтогенеза; Е.Ф. Архиповой, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько – при двигательных нарушениях; О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг – при нарушениях эмоциональной сферы; Е.А. Стребелевой – при органических поражениях центральной нервной системы; Ю.А. Разенковой – при последствиях социальной депривации.

В современной логопедии речевые отклонения в раннем возрасте обозначаются как «задержка речевого развития» (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова). Из категории детей с задержкой речевого развития выделена часть детей, речевое развитие которых характеризуется как «группа риска по общему недоразвитию речи» (О.Е. Громова). Основными диагностическими показателями таких речевых дизонтогений являются выраженная дефицитность экспрессивного словаря ребенка и позднее появление фразы, которые и определяют в настоящее время основные направления дифференциальной диагностики и коррекционного воздействия (Ю.Ф. Гаркуша, О.Е. Грибова, О.Е. Громова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и др.).

Дети дошкольного возраста, состояние речи которых квалифицируется неврологами и логопедами учреждений здравоохранения как задержка речевого развития, представляют собой неоднородную группу. У части детей задержка речевого развития успешно компенсируется без постороннего вмешательства и может рассматриваться как временное, обратимое состояние. У другой группы детей сходные отклонения речевого онтогенеза проявляются мозаично в языковых и когнитивных процессах, которые в дошкольном возрасте провоцируют расстройства речи различной степени выраженности (А.Н. Корнев, Б.Ж. Монделаерс, Е. Bates). Проблемы определения прогностически значимых признаков отклонений в формировании речи детей раннего возраста и отграничения их от задержки темпа речевого развития с целью своевременного коррекционного воздействия до сих пор остаются недостаточно изученными в теории и практике логопедии.

Известно, что генез компонентов речевой деятельности обуславливается подвижным взаимодействием биологических и социальных предпосылок, которое определяет динамику смены периодов речевого развития, способствует усвоению новых средств общения. (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, М.И. Лисина А.Р. Лурия). Направленное воздействие на отдельные компоненты овладения речью без учета динамики их взаимодействия не способствуют дальнейшему

развитию речи как целостной системы. Отсюда, возникает необходимость своевременной гармонизации компонентов речевой системы.

Таким образом, для логопедии остается актуальным описание прогностически значимых признаков речевых дизонтогенезов, исследование динамического взаимодействия компонентов речи детей раннего возраста на разных этапах овладения речью и разработка своевременного комплексного логопедического воздействия.

Цель исследования: разработать содержание и методы комплексного коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте на основе выявления прогностически значимых признаков отклонений речевого развития.

Объект исследования: процесс становления речевой системы детей раннего возраста с задержанным развитием речи.

Предмет исследования: комплексное коррекционно-предупредительное воздействие при отклонениях речевого развития на третьем году жизни.

Гипотеза состоит в следующем: в раннем возрасте динамическое взаимодействие психофизиологических, языковых и когнитивных компонентов определяет каждый этап речевого развития и переход на последующий; отклонения речевого развития являются следствием дисинхронии компонентов речевой системы и провоцируют фонетико-фонематические нарушения или общее недоразвитие речи в дошкольном возрасте; направленное коррекционно-предупредительное воздействие на психофизиологические, языковые и когнитивные компоненты позволит минимизировать отклонения речевого развития в преддошкольном и предупредить нарушения речи в дошкольном возрасте; эффективность коррекционного процесса зависит от своевременности дифференциации отклонений в овладении речью и задержки речевого развития, от комплексности воздействия на составляющие речевого развития и направляемого участия семьи.

Задачи исследования:

- на основе анализа имеющихся теоретических данных по проблеме исследования разработать динамическую модель психоречевого развития ребенка раннего возраста;

- разработать методы ранней диагностики речевой системы детей третьего года жизни, систематизировать прогностически значимые признаки, определяющие типологию отклонений;

- разработать и обосновать методику комплексного коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития в раннем возрасте.

В работе использованы следующие методы:

- анализ литературы по теме исследования с целью создания модели, демонстрирующей системность речевого развития ребенка раннего возраста;

- эмпирические методы: анализ медицинской и педагогической документации, анкетирование, наблюдение с применением видеосъемки, сбор катamnестических данных, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты;

- количественный и качественный анализ данных констатирующего и контрольного экспериментов, статистический анализ результатов формирующего обучения.

Методологической основой исследования являются: культурно-историческая теория развития высших психических функций (Л.С. Выготский, А. В. Запорожец); концепция системной организации речи (Р.Е.Левина, А.А. Леонтьев, Г.В. Чиркина); теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

На защиту выносятся следующие положения:

- эффективность предупредительного воздействия на каждом этапе онтогенеза речи в раннем возрасте определяется динамическим взаимодействием психофизиологических, языковых и когнитивных компонентов речевой системы ребенка.

- для диагностики отклонений речевого развития на третьем году жизни необходимо включить в существующую методику логопедического обследования анализ взаимодействия компонентов речевой системы: психофизиологических (моторных предпосылок артикуляции, слухового гнозиса), языковых (интонационной и ритмической организации речевой продукции), когнитивных (игровых действий, речевой активности ребенка в игре, эмоционального реагирования ребенка);

- комплексное предупредительное воздействие на третьем году жизни, направленное на синхронизацию психофизиологических, когнитивных и языковых компонентов речевого развития в условиях организованной речевой среды, позволяет предупредить или минимизировать проявления фонетико-фонематического и общего недоразвития речи в дошкольном возрасте.

Научная новизна исследования. Охарактеризованы основные компоненты, гармоничное взаимодействие которых определяет речевое развитие ребенка раннего возраста: психофизиологические, языковые и когнитивные. Обоснована целесообразность и возможность комплексного выявления отклонений речевого развития у детей раннего возраста. Описана совокупность прогностически значимых признаков таких отклонений и проанализированы типы отклонений речевого развития в раннем возрасте. Обоснованы направления дифференциальной диагностики отклонений и задержки речевого развития. Разработана методика комплексного коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития на третьем году жизни.

Теоретическая значимость исследования. Разработана динамическая модель взаимодействия психофизиологических, языковых и когнитивных компонентов формирующейся речевой деятельности, позволяющая выделить признаки дизонтогенеза. Уточнены и охарактеризованы варианты речевых дизонтогенезов, которые позволяют прогнозировать расстройства речи различной этиологии. Полученные в ходе исследования результаты расширяют возможности ранней дифференциальной диагностики отклонений в овладении речью, обусловленных дисбалансом психофизиологических, языковых и когнитивных компонентов речевого развития, в отличие от задержки его темпа и определяют содержание коррекционных мероприятий.

Практическая значимость исследования состоит в том, что адаптированы и разработаны методы логопедической диагностики, позволяющие определять отклонения речевого развития у детей раннего возраста. Катамнестическими данными подтверждена результативность дифференциации отклонений речевого развития по темпу, степени выраженности и структуре недоразвития. Создана и апробирована методика комплексного коррекционно-предупредительного воздействия, рекомендованная к реализации в условиях специализированных ясельных групп, дошкольных логопедических пунктов, групп кратковременного пребывания, учреждений здравоохранения. Результаты экспериментального исследования могут быть использованы при подготовке специалистов в вузах в ходе лекционных, семинарских и лабораторных занятий, на курсах повышения квалификации учителей-логопедов, а также при консультировании семей, воспитывающих детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивается методологической базой исследования; его комплексностью, адекватностью методов исследования поставленным целям и задачам, а также сочетанием количественного и качественного анализа полученных данных; применением методов статистического анализа: ранжирования, T – критерий Вилкоксона и линейной корреляции Пирсона.

Результаты исследования обсуждались: на заседании лаборатории содержания и методов обучения детей с нарушениями речи ГНУ «ИКП РАО», Москва 2006, 2007 гг.; на международных конференциях «Интегративные тенденции современного специального образования», Минск 26-28 ноября 2003 г.; «Онтогенез речевой деятельности: норма и патология», Москва 21 – 23 декабря 2004 г.; посвященной 10-летию МГПУ, Москва 10 – 11 октября 2005 г.; «Логопедия XXI века», Санкт-Петербург 20-21 апреля 2006 г.; на Всероссийских научно-практических конференциях «Межведомственное взаимодействие в системе специального образования», Челябинск (ЧГПУ) октябрь 2004 г.; «Проблемы и перспективы развития ранней психолого-медико-педагогической помощи детям и их семьям», Челябинск (ЧИДПОПР) апрель 2004 г.; «Диагностика как основа индивидуально-дифференцированного обучения детей с особыми образовательными потребностями», Челябинск (ЧГПУ) 17-18 октября 2006 г.; на региональных научно-практических конференциях «Ребенок в нормативном пространстве культуры», Бирск (Республика Башкортостан) апрель 2004 г.; «Социально-педагогическая профилактика риска возникновения отклонений в жизни ребенка», Челябинск (ЮУрГУ) 21-22 февраля 2005 г.; «Приоритетные направления развития современной логопедагогики», Челябинск (ЧГПУ) 22 – 24 марта 2005 г.; «Модернизация общего и профессионального образования», Челябинск (ЧГПУ) ноябрь 2004, 2005, 2006 гг.; на августовских педагогических чтениях, Снежинск (Челябинская область) 2005 г.; на курсах повышения квалификации учителей-логопедов Костанайской области, Костанай (Казахстан) 27 февраля – 02 марта 2006 г.; на курсах повышения квалификации для руководителей и ведущих специалистов управлений образования, руководителей и педагогов общеобразовательных и специальных (коррекционных) учреждений, специалистов психолого-медико-педагогических комиссий, центров диагностики и консультирования Челябинской области, Челябинск (ЧГПУ) 19-21 октября 2006 г.; на курсах повышения квалификации профессорско-

преподавательского состава ГОУ ВПО «ЧГПУ» «Научно-методические основы организации и управления качеством подготовки специалистов для работы с детьми с отклонениями в развитии в учреждениях высшего профессионального образования», Челябинск 16-21 апреля 2007; на курсах повышения квалификации учителей-логопедов Челябинской области «Дизартрия. Нарушения голоса», Челябинск (ЧГПУ) 23-28 апреля 2007 г.; городском практическом семинаре «Раннее выявление и психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с особенностями в развитии», Челябинск 1 марта 2006 г.

Внедрение

Результаты исследования используются в практике логопедической работы логопункта дошкольного образовательного учреждения центра развития ребенка детского сада № 476 Калининского района, группы кратковременного пребывания ДОУ Центра развития ребенка детского сада № 31 Центрального района и в практике работы логопедов и детских психиатров Центра психического здоровья ребенка областной клинической психоневрологической больницы № 1 г. Челябинска.

Публикации. Основные результаты диссертационного исследования изложены в 7 статьях.

Структура и объем работы. Работа состоит из введения, 3 глав, заключения, библиографического списка (279 наименований, в том числе 22 зарубежных источника) 8 приложений, содержит 31 таблицу, 8 диаграмм, 5 графиков, 1 рисунок.

Глава 1. О сущности предупреждения отклонений речевого развития у детей раннего возраста: нейрофизиологический, лингвистический, психолого-педагогический аспекты

1.1. Современное понимание процесса речевого развития в раннем возрасте

Развитие речи рассматривается как становление языковых единиц и правил их сочетания (Г.М. Богомазов, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Е.Н. Винарская, А.Н. Гвоздев, А.Э. Гоер, Г. Гоер (Дерягина), И.А. Зимняя, С.М. Носиков, А.А. Потемня, Н.А. Рыбников, Фердинанд де Соссюр, Н.С. Трубецкой, Л.В. Щерба и др.) в процессе социальной коммуникации (Е.Д. Божович, В.В. Ветрова, Л.С. Выготский, Т.О. Гаврилова, В.П. Глухов, И.Н. Горелов, Е.И. Исенина, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, В.В. Казаковская, А.А. Леонтьев, Н.И. Лепская, Е.Е. Ляксо, Г.М. Лямина, В.Л. Рыскина, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин, R. Brown, S. Milewski, U. Sundberg, Tomasello&Todd, Akhtar, Dunham&Dunham и др.) при нейробиологической готовности церебральных систем и подсистем (Т.В. Ахутина, Т.Г. Визель, А.Р. Лурия, А.В. Семенович, Э.Г. Симерницкая, А.Л. Сиротюк, М.Н. Фишман, Л.С. Цветкова, А.Н. Шеповальников и др.). Кроме того, речевое развитие ребенка исследуется как объект направленного воздействия (А.Г. Арушанова, А.Е. Аркин, В.В. Гербова, А.И. Максаков, В.А. Петрова, Т.В. Сохин, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова и др.) и коррекции (В.И. Бельтюков, О.Е. Громова, Н.С. Жукова, Е.К. Каверина, В.А. Ковшиков, Н.Я. Кушнир, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, В.И. Ляпидевский, С.А. Миронова, В.К. Орфинская, Г.Л. Розенгард-Пупко, А.Д. Салахова, И.А. Сикорский, Е.Ф. Собонович, Н.Н. Трауготт, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

1.1.1. Лингвистический аспект речевого развития детей

В лингвистических источниках прямого толкования понятия «развитие речи» мы не обнаружили. Это можно объяснить тем, что предметом исследования лингвистических наук является язык как замкнутая система, рассматриваемая абстрактно, вне связи с речевой деятельностью говорящих индивидов. Следовательно, возникает необходимость уточнения понятий «язык» и «речь», поскольку особый интерес к соотношению этих понятий связан с его значением для понимания сути онтогенеза речезыковой системы, для понимания механизмов продуцирования речи и ее восприятия, для определения особенностей ее формирования при разного рода отклонениях в развитии [18, с.90].

Различие языка и речи намечается уже у Г. фон дер Габеленца, А. Мартине [85], Ф.Н. Финка, В. Гумбольдта [69]. Идея противопоставления языка и речи не чужда была Г. Штейнталу, Г. Паулю [168], которые характеризовали язык как обширные комплексы сосуществующих элементов и как развивающееся явление.

Язык как систему и речь как деятельность впервые дифференцировал Ф. де Соссюр. Язык – это наиндивидуальное, общее явление, социальное по своей природе. Речь состоит в использовании языка, она текуча, неустойчива, переменчива. При этом Соссюр, исследуя системность языка, пользовался тремя терминами: язык, речь и речевая деятельность. Язык не деятельность говорящего, язык – готовый продукт, пассивно регистрируемый говорящим. Наоборот, речь есть индивидуальный акт воли и разума, в этом акте надлежит различать: 1) комбинации, в которых говорящий использует код языка с целью выражения своей мысли; 2) психофизиологический механизм, позволяющий ему объективизировать эти комбинации [207].

Для нашего исследования интересна тенденция к объединению языка и речи в одно диалектическое целое. С позиций единства языка и речи Л.В. Щерба усматривает в языке три аспекта языковых явлений: речевую

деятельность (речь как процесс); языковую систему (общий язык), языковой материал (речь – результат процесса). В языковую систему включена и речевая организация человека (индивидуальный язык), поскольку она является ее индивидуальным проявлением» [252]. С учетом речевой организации человека Л.В. Щерба определяет четырехэлементную связь: язык – речь – речевой акт – речевой материал. При этом под речевым материалом подразумевается конкретная реализация системы языка, под речевым актом – процесс, порождением которого является речевой материал, под речью – система сочетаний языковых элементов в тексте [251].

Трехчленная система Л.В. Щербы была детализирована А.А. Леонтьевым, который выделил «языковую способность» как отражение системы языка в сознании говорящего на этом языке, «языковой процесс», т.е. собственно речь, реализацию языковой способности, и «языковой стандарт», т.е. язык как систему вне индивида [112].

Следовательно, А.А. Леонтьев помимо языка и речи выделяет языковую способность как нечто в сознании говорящего, позволяющее ему пользоваться языком, т.е. механизм, обеспечивающий речевую деятельность [111].

В дальнейшем М.Н. Кожина определяет речь как закономерности функционирования языка, как речевую сторону языка, как существенное свойство, как вторую половину языка [98]. Л.В. Сахарный полагает, что теория речевой деятельности «принципиально учитывает устранение ситуативного момента из реального бытия языка» [193]. При этом под языком понимается абстрактная наиндивидуальная система, под языковой способностью – функция индивида, под речью – индивидуальный акт, реализующий языковую способность, посредством языка как социальной системы [114].

Диалектическое единство понятий «язык» и «речь» проявляется в установлении их взаимосвязи в процессе речезыкового онтогенеза.

Учитывая основные языковые функции, описанные Фердинандом де Соссюром: устойчивость, стабильность сохранения составляющих элементов, скрытое существование системы, обеспечение функционирования лексики и грамматики, мы будем ссылаться на утверждение Т.Н. Ушаковой о существовании в языковой системе индивида совокупности стабильных и устойчивых базовых структур: «вербальная сеть»; морфемные и фонетические элементы; грамматические и текстовые операции; в произнесении – артикуляторные стереотипы; в восприятии – выработанные паттерны восприятия [182, с.187]. Система языка устанавливается у человека с детства и используется в процессе говорения [221, с. 9 -10]. Совокупность этих структур находится в латентном состоянии до момента появления интенции говорения в процессе общения. Момент появления интенции – это уже элемент речи [182, с.187]. Речь – это динамический процесс, включающий определенные этапы протекания: организацию ментально-эмоционального состояния, формирование побудительной к говорению интенции, избирательного включения элементов языковых структур, организацию произнесения и слушания (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, Т.Н. Ушакова).

Таким образом, речь – это конкретная реализация языка, как системы взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов (В.В. Виноградов), которая в процессе онтогенеза последовательно изменяется. Речь невозможна без языка. Эта взаимосвязь представляет собой стабильно-динамический комплекс речезыковой системы развивается и реализуется только в процессе коммуникации.

1.1.2. Речевое развитие в психологической парадигме

В рамках психологической парадигмы речевое развитие детей – это возникновение понимания речи и ее произнесения в раннем возрасте при общении со взрослыми, последующее обогащение словарного запаса,

грамматических и стилистических структур речи в дошкольном и школьном возрасте в процессе общения и под влиянием обучения [28, с. 462 - 463].

В мировом психологическом сообществе существует ряд теорий речевого развития ребенка, которые отражают исторически сложившиеся направления толкования происхождения языка и речи, соотношения онтогенеза речи и мышления, следовательно, являются принципиально различными основами для организации процесса целенаправленного формирования речи.

С конца XIX века и до исхода 20-х годов XX века доминирует понятие «поведение животных и человека». В американской психологии данное направление вылилось в механистический бихевиоризм, который все психические явления сводил к реакциям организма, в основном двигательным. Так, речь и мышление отождествлялись исключительно с речедвигательными актами «речь – это действие, то есть поведение, ... при закрытых губах – думанье» [279]. Далее, оно нашло продолжение в рефлексологической теории, согласно которой речь развивается по общим законам оперантного обуславливания: «все вербальное поведение, находящееся под контролем стимуляции, включает в себя ... стимул, реакцию и подкрепление» [270].

Сторонники биологической теории (Дж. Миллер, Н. Хомский, С. Пинкер и др.), утверждают, что развитие или овладение языком – врожденный специфический механизм, который Наом Хомский назвал «механизмом овладения языком». Программа развития речи заложена с рождения, и, по мнению Хомского, для ее работы необходимо лишь минимальное влияние среды [234].

Ж. Пиаже подчеркивает значимость состояния мыслительных операций для развития речезыковой системы и утверждает, что речь возникает в результате завершения процессов развития на стадии сенсомоторного интеллекта. Речь – умение репрезентировать внешний мир с помощью

символов, причем языковое становление ребенка тесно взаимодействует с его когнитивным развитием [172] и проходит в своем формировании стадии:

- 1-я стадия сенсомоторного мышления (от рождения до 2-х лет). На этой стадии развивается сенсорная речь (понимание);
- 2-я стадия репрезентативного мышления (от 2-х до 8-и лет). Устная речь сформирована, формируется письменная речь.

При этом Ж. Пиаже, по мнению А.Н. Леонтьева, недооценивает языковой фактор, заявляя «как бы значительна ни была роль языка в развитии логических структур, он не может рассматриваться даже у нормального ребенка в качестве основного фактора их формирования» [184].

Все вышеперечисленные психологические теории недостаточно внимания уделяют социальной обусловленности развития речи. Л.С. Выготский особо подчеркивал социальный генезис когнитивного развития ребенка. Это учение заложило основу принципиально нового направления в психологии, основанного на концептуальном положении о «зоне ближайшего развития», т.е. корреляции уровней развития и обучения, при котором обучение всегда должно «забегать вперед» развития.

Дж. Брунер, вслед за Л.С. Выготским, считает, что речь развивается в процессе общения с ближайшими взрослыми в хорошо знакомых условиях. Говоря словами Дж. Брунера, представление о социальном континууме и соответствующем ему порядке вещей помогает ребенку «взломать код» языка, который сопровождает процесс социального взаимодействия [259].

С этой позиции большая роль в развитии речи отводится адекватности и своевременности требований семьи в аспекте социализационного поведения (А.И. Антонов, В.В. Ветрова, Т.О. Гаврилова, С.В. Дермодехин В.В. Казаковская, В.М. Медведков, В.Л. Рыскина, С.Н. Цейтлин, R. Brown, S. Milewski и др.)

Язык и речь диалектически связаны с мышлением. Вопрос соотношения речи и мышления широко отражен в философских, лингвистических и психологических научно-теоретических исследованиях Ж. Пиаже, В. Вундта, Л.С. Выготского, В.И. Бельтюкова, В.А. Звегинцева, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, Дж. Миллера, Т. Тэйлора и др.

Связь речи и мышления, по мнению Л.С. Выготского, в том, что речь есть результат отражательной деятельности мозга (знания в виде единиц, обобщенного идеального содержания, а также знания в виде звуковых представлений или представлений чувствований, объективированных в словах), благодаря своей пригодности к включению в новые акты мышления в качестве готового материала, становится орудием мышления. Таким образом, язык в целом оказывается орудием мышления, а мышление и речь нерасторжимы. Это две стороны одного процесса [48].

Диалектика взаимодействия и взаимозависимости мышления и речи в их онтогенетическом становлении наиболее полно раскрыта Л.С. Выготским в монографии «Мышление и речь» и сводится в основном к следующему:

- мышление и речь имеют разные генетические корни;
- развитие мышления и речи идет по различным линиям;
- отношение между мышлением и речью не является сколько-нибудь постоянной величиной на всем протяжении филогенетического развития;
- в филогенезе и в онтогенезе мышления и речи существует доречевая фаза интеллекта и доинтеллектуальная фаза речи;
- до определенного момента развитие мышления и речи идет по различным линиям, независимо одно от другого;
- в известном пункте (с появлением слова и его знаково-символической функции) при нормальном развитии обе линии пересекаются, после чего мышление становится речевым, а речь интеллектуальной.

Следовательно, важным условием речевого онтогенеза является адекватность внешних требований семьи в когнитивном развитии ребенка

раннего возраста. Характеристиками когнитивного обучения являются элементарная рассудочная деятельность и вероятностное прогнозирование (А.С. Батуев, Е.И. Краснощекова, Л.В. Соколова, Л.В. Черенкова).

Способность улавливать простейшие эмпирические законы, связывающие предметы и явления окружающей среды, как характерное свойство рассудочной деятельности ребенка раннего возраста проявляется в процессуальной игре. Основой рассудочной деятельности, по утверждению А.С. Батуева, являются инстинкты и эмоции.

Вероятностное прогнозирование как предвосхищение будущего формируется в раннем возрасте близкими взрослыми в организованной среде (и речевой в том числе). Зарождение элементов прогнозирования можно наблюдать в речевой активности ребенка в процессе игры.

Речь взрослого, обращенная к ребенку, исследуется в современной психологии как важный фактор когнитивного развития и усвоения языка (В.В. Ветрова, Т.О. Гаврилова, В.В. Казаковская, В.Л. Рыскина, С.Н. Цейтлин, R. Brown, S. Milewski, U. Sundberg, M. Tomasello).

Речезыковые стратегии близкого взрослого, развиваются в рамках изменения форм общения: ситуативно-личностного, ситуативно-делового, внеситуативно-познавательного (М.И. Лисина).

В интересах нашего исследования целесообразно рассмотреть корреляцию речи, языка и мышления с точки зрения генеза. Поэтому нам ближе понимание процесса развития речи И.А. Зимней в психологической, точнее, психолингвистической парадигме как процесса, который определяется:

- 1) постижением единиц языка и правил их сочетания (языковой аспект импрессивной речи);
- 2) выработкой навыков пользования этими единицами (экспрессивная речь);

3) когнитивными возможностями овладения правилами и комбинационным умением использовать имеющиеся знания для выражения новой мысли в новой ситуации (аспект мышления) [86, с.11].

1.1.3. Речевое развитие в системе педагогических наук

В педагогических науках развитие речи ребенка как дидактическую проблему изучали с различных позиций: лингвистической Н.А. Рыбников (1926), П.Л. Загоровский (1938, 1940), Е.К. Каверина (1950), А.А. Реформатский (2000); дидактической Ф.А. Сохин (1955), А.Е. Аркин (1967), В.А. Петрова (1970), Е.И. Тихеева (1972), А.М. Бородич (1981), В.В. Гербова (1986), О.С. Ушакова (2001), А.Г. Арушанова (2002); коррекционной Е.А. Флерина (1961), Г.Л. Розенгард-Пупко (1963), Р.Е. Левина (1968, 2005), В.С. Кочергина, С.Н. Шаховская (1969), Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина (1991, 2002, 2004), О.Е. Громова (2003) и др.

В педагогике под развитием речи детей понимают психофизиологический процесс. Речь представляет собой «разные формы применения языка в различных ситуациях общения». [187, с. 37]. Она трактуется как деятельность, включенная в общую систему деятельности человека, ребенка.

Естественнонаучной основой методики развития речи ребенка является неразрывное единство первой и второй сигнальных систем – соотношение наглядного, действенного и словесного. Физиологические исследования подчеркивают важность взаимосвязи слуховых и кинестетических ощущений, идущих от речевых органов в формировании речи [165; 197].

Для нашего исследования важным является утверждение Н.И. Жинкина о том, что развитие речи в раннем возрасте начинается с двух уровней: самого высокого – просодии и нижнего – фонемного. Но так как языко-речь – целостная структура – она формируется системно. Это значит, что компоненты системы спускаются вниз, дифференцируясь на слоги и фонемы.

Другой поток поднимается вверх, интегрируясь в динамике произвольного управления в словоформы, синтагмы и т.д. [78].

Развитие речи в логопедической парадигме рассматривается в рамках *системного взаимодействия между компонентами речи с целью предвидения эффекта педагогического воздействия, не только в коррекционных, но и пропедевтических целях* [107, с. 23].

Г.В. Чиркина, продолжая научную школу Р.Е. Левиной, подчеркивает, что развитие речи представляет собой процесс постепенного овладения языком в трех аспектах: развитие фонематического слуха и формирование навыков произнесения фонем родного языка; овладение словарным запасом и правилами синтаксиса; овладение смысловой стороной речи [248, с. 6].

Многообразие вышеперечисленных подходов и концепций объясняется сложностью анализируемого феномена. Большинство из вышеперечисленных исследований имеют прагматическую направленность: образовательную, культурно-вербальную, коррекционную, развивающую. Поэтому и понятие «развитие речи ребенка» трактуется зачастую односторонне, с принципиальной установкой на исследование внешних признаков, а не внутреннего существа процесса.

Под развитием речи ребенка вслед за Т.Н. Ушаковой мы будем понимать – становление единой сложной системы со взаимозависимыми частями и элементами [222]. Это утверждение согласуется с принципиально важной концепцией Р.Е. Левиной о системности, целостности и динамичности речи. Следовательно, становление детской речи идет сразу по всей вертикали ее структурной иерархии. Следует уточнить, что развитие этого объекта происходит как системогенез по П. К. Анохину: это значит, что разные элементы системы развиваются неравномерно. Одни из них как первичные необходимы для формирования других, вторичных, осуществляющих более сложные и тонко дифференцированные функции. Становление речи как функциональной системы характеризуется сложностью звеньевоего состава,

иерархической организации механизма взаимодействия и взаимовлияния психофизиологических и социальных компонентов.

Исследование процесса развития речи неотъемлемо от субъекта, овладевающего этим процессом, в нашем случае – ребенка раннего возраста. С целью продолжения описания круга проблем исследования и способов их решения существенным становится определение соотношения понятий хронологический и психологический возраст в рамках периодизации речевого развития.

1.2. Периодизация речевого развития ребенка раннего возраста: норма и патология

Проблема возрастной периодизации психического развития ребенка исследовалась многими авторами, поскольку через определение периодов психического развития и через выявление закономерностей переходов от одного периода к другому в конечном счете может быть решена проблема движущих сил психического развития (П.П. Блонский, А. Валлон, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, В. Штерн, Д.Б. Эльконин и мн. др.).

Понятие «возраст» трактуется как объективная, хронологически и символически фиксированная стадия развития индивида в онтогенезе [183, с. 57]. Биологический или абсолютный возраст датируется в единицах измерения времени (годы, месяцы, дни). Для структуризации психического онтогенеза в психологии используется метод периодизации, который позволяет не только разбить жизненный путь индивида на отрезки, но и придать возрасту содержательное значение. Для каждого возраста определяются нормативы развития (психофизического, интеллектуального, эмоционального и т.д.), «социальная ситуация развития» (Л.С. Выготский), психологические новообразования. Выделено понятие психологического возраста (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.А. Люблинская, В.С. Мухина,

Л.Ф. Обухова, Д.Б. Эльконин и др.), которое определяется соотношением определенной суммы психологических параметров индивида с некоторым нормативным (среднестатистическим) симптомокомплексом.

Следует отметить специфическую роль речи в психологических новообразованиях, определяющих переход от одного психологического возраста к другому. С одной стороны, речь, является одним из компонентов сложного механизма психического онтогенеза, то есть она изучается в контексте ведущей деятельности возраста. С другой стороны состояние речи и ее функции сами обуславливают переход от одного вида ведущей деятельности к другому. *Речь как способ деятельности общения определяет все психическое развитие ребенка.*

Развитие речевых функций создает мотивацию овладения новыми языковыми средствами. Поэтому А.К. Маркова (1974) предлагает изучать процесс овладения системой языковых средств с точки зрения тех речевых функций, которые они обслуживают. На основе этого ею выдвигается понятие речевого возраста. Речевой возраст – это период, отделяющий одну качественно новую ступень в развитии речи от другой, то есть период, разделяющий речевые новообразования [143, с. 29].

Соотнесение различных речевых возрастных периодов строго не регламентируется определенным биологическим возрастом. Однако речевые новообразования появляются последовательно в четкой преемственности и имеют определенные временные границы: крик-плач, гуление, лепет, первые слова, фразы и соответствующие им вокально-ритмические, морфологические и грамматические элементы.

Для развития речи ребенка раннего возраста необходимо, чтобы все отделы центральной нервной системы, принимающие участие в речевой функции были сохранены и активно функционировали. Стимулирующее воздействие на функционирование морфофункциональной основы речи

возможно при социальной востребованности и адекватной мотивации речевой функции [81].

Нарушение закономерностей периодизации формирования речевых новообразований свидетельствует о наличии дизонтогенеза (А.В. Беляков, Н.Н. Волоскова, Ю.А. Разенкова).

В целом речевое развитие ребенка раннего возраста подразделяется на пять этапов в зависимости от появления речезыковых новообразований (фонетических, вербальных элементов), психофизиологических факторов и социальных условий.

1.3. Нейрофизиологический и нейропсихологический аспекты онтогенеза речевой деятельности

В этой парадигматике речевое развитие изучается как онтогенез речевой функциональной системы (И.М. Сеченов, 1952, 1997, И.П. Павлов, 1996, А.Р. Лурия, 1998, 2000, 2002, Е.Д. Хомская, 2002, Л.С. Цветкова, 2001, Э.Г. Симерницкая, 1985, А.В. Семенович, 2004, Т.Г. Визель, 2005, А.П. Бизюк, 2005, М.М. Безруких, Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, 2005, Т.П. Хризман, В.Д. Еремеева, Т.Д. Лоскутова, 1991, М.Н. Фишман, 2002, М.И. Лохов, Ю.А. Фесенко, М.Ю. Рубин, 2003, В.П. Леутин, Е.И. Николаева, 2005, М. Catani, D.K. Jones, D.H. Fytche, 2004).

Проанализируем нейрофизиологические и нейропсихологические подходы к пониманию раннего речевого онтогенеза с позиций базовых идеологем (термин А.В. Семенович) этих наук:

системно-динамической локализации речи как высшей психической функции в центральной нервной системе;

трех функциональных блоков мозга;

межполушарного взаимодействия.

Речевая деятельность требует совместной работы разных зон коры, наружных и внутренних поверхностей, как левого, так и правого полушарий, а также глубоких структур мозга. [22, с. 161; 242, с.159].

По данным исследований А.П. Бизюка, А.Р. Лурии, Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой и др. морфофизиологической основой речи и ее функций является совместная работа ряда зон коры головного мозга – 41-го первичного поля слухового анализатора, вторичных отделов височной коры (42-го и 22-го полей), отделов теменно-конвекситальной поверхности левого полушария, лобных долей мозга, моторного поля, расположенного в верхней части медиальной поверхности лобных долей. Объединение этих зон называют речевой зоной коры головного мозга. Совместная работа анализаторных систем этих областей мозга (двигательно-кинестетической, кинестетической, акустической, пространственной, зрительной) и составляет психофизиологическую основу речи и речевой деятельности. Все эти анализаторные системы находятся в тесной взаимосвязи. Принципиально важной для речевого развития является взаимосвязь акустического и речедвигательного анализаторов (А.Р. Лурия, 1956; А.Н. Леонтьев, 1981; А.Н. Соколов, 1959; Н. И. Жинкин, 1958; Л.А. Чистович, 1970 и др.).

Из четырех существующих форм речевой деятельности (понимание устной речи, устная речь, чтение и письмо) [235, с. 189] нас интересует мозговая организация понимания и производства устной речи, поскольку их активное становление происходит именно в раннем возрасте. Алгоритмично рассмотрим мозговую организацию процессов понимания и произнесения слова (по материалам исследований А.П. Бизюка, Е.Д. Хомской, А.Р. Лурии).

Понимание слова

Акустическая информация => слуховой путь => первичная слуховая кора => зона Вернике (выделение смысла) => третичные поля (операции абстракции и формирование системы отношений между лингвистическими единицами внутри фразы).

Произнесение слова

Интенция (замысел) => лобные доли (представление о слове) => зона Вернике => дугообразный пучок волокон => зона Брока (возникновение детальной программы артикуляции) => активация моторной коры (управление речевой мускулатурой) => нижнетеменная (постцентральная) зона (контроль точности исполнения артикуляций).

Функция называния в основном обеспечивается работой третичной височно-затылочной зоны левого полушария [22, с. 162; 126, с. 401].

Таким образом, речевые структуры мозга обладают широкой распределенностью и полифункциональностью, которая определяется возможностью их полноценного взаимодействия [22, с. 163].

Однако клинические исследования (Е.Д. Хомская, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, Э. Г. Симерницкая, А.Н. Шеповальников, М. Mesulam), доказывают, что рассечение участков коры между речевыми зонами не приводит к нарушению речевой деятельности. Это объясняется тем, что взаимодействия между указанными зонами происходит не только по горизонтали, но и по вертикали – через таламо-кортикальные связи.

Вертикальная мозговая системно-динамическая организация речи как психической деятельности постулируется теорией трех функциональных блоков мозга, предложенной А.Р. Лурией и в дальнейшем изученной С.С. Ляпидевским, 2000; М.К. Шохор-Троцкой, 2001, Л.С. Цветковой, 2001, Е.Д. Хомской 2002, Т.Г. Визель, 2005, А.П. Бизюком, 2005, А.В. Семенович, 2005 и др. В основе теории лежит утверждение о том, что любая психическая функция, психическая деятельность и поведение в целом должны рассматриваться как вертикально организованная система, состоящая из трех основных взаимосвязанных и взаимодействующих функциональных блоков (энергетического уровня, операционального уровня и уровня произвольной саморегуляции), каждый из которых обладает собственной мозговой организацией [195, с. 98].

Поскольку структура, функции и роль функциональных блоков мозга в реализации высших форм психической деятельности в норме и в ситуации частичной сенсорной депривации (Е.Л. Черкасова, 2003) изучены достаточно детально, возникает необходимость проанализировать развитие мозговой организации речевых процессов «снизу вверх» (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия).

С одной стороны, это субкортикальный уровень произвольности, который состоит из генетически детерминированных программ (импринтинг, ритмология, пусковые механизмы поведения), опосредуемый структурами блока регуляции тонуса и бодрствования. С другой – префронтальный уровень произвольной саморегуляции, который зависит от процессов присвоения социокультурного опыта общества, опосредуемого речевыми процессами, актуализируемый мозговыми структурами блока программирования, регуляции и контроля. Взаимодействие этих двух уровней (собственной произвольности и социально обуславливаемой произвольности) мотивирует полноценное становление операционального уровня автоматизмов и навыков (блока приема, переработки и хранения информации), формирующихся в процессе развития [195, с.101-102].

Мозговая ткань новорожденного малодифференцирована, однако, как отмечает Л.О. Бадалян: « у новорожденного *затылочная доля коры* больших полушарий имеет относительно большие, чем у взрослого размеры» [14, с. 36]. Что детерминирует чувствительную готовность новорожденного к развитию и формированию, прежде всего зрительного восприятия. Так, уже новорожденный ребенок реагирует на свет.

С 2-х месячного возраста ребенок не только криком и другими способами проявления эмоций (покой, удовлетворенное гуление) демонстрирует сложившиеся комфортные и дискомфортные тактильные ощущения. Таким образом, к 2-м месяцам задействована *теменная доля* [223].

К 5-ти месячному возрасту относится «умение», а главное – «желание» сидеть на руках взрослого. То есть возникает первичная пространственно-координационная установка, контролируемая уже *лобными долями*.

Эти примеры свидетельствуют о раннем созревании, прежде всего затылочных долей (зрительного восприятия), а затем и теменных долей (тактильно-кинестетического восприятия).

Сенситивный период развития акустических зон мозга наступает несколько позже. Так известно, что ребенок до полугода проходит стадии гуления и первичного лепета, которые по своему генезу являются врожденными безусловно-рефлекторными синергиями, осуществляемые стволово-подкорковыми ядрами [40, с. 31; 41, с. 33]. Время возникновения лепета говорит о том, что здоровый ребенок к этому времени реагирует не только на шумы, издаваемые различными предметами, но и на речевые шумы при глобальном восприятии различных интонаций говорящего с ребенком человека [243, с. 38]. Первоначально речь матери или отца представляется в коре головного мозга младенца как нечленораздельный звуковой шум, окрашиваемый интонациями симпатии, поощрения и легкого порицания. Таким образом, *височные (акустические) зоны* коры головного мозга получают наиболее благоприятные для развития условия несколько позже затылочных и теменных. В этот период времени очень важным становится выразительная эмоционально окрашенная речь окружающих взрослых [39; 120; 238], которая и стимулирует развитие этих зон мозга.

Лишь к 9-12 месяцам ребенок, уже хорошо различающий предметы и тактильно-кинестетические (простейшие) ощущения, начинает вычленять из потока речи взрослых отдельные слова. Д.А. Фарбер, изучая этапы формирования различных стадий развития коры головного мозга от момента рождения ребенка, приводит следующие стадии развития по данным вызванных потенциалов (ВП): первые 3-5 месяцев; затем от 1 года до 3 лет; у

детей 4-5 лет намечается возросшее значение вызванных потенциалов в переднетеменных областях [223].

Исследования Д.А. Фарбер, М.Н. Фишман, Т.П. Хорош, И.А. Варганяна, М.Л. Дунайкина и многих других позволяют утверждать, что в организации речи участвуют структуры и системы мозга, формирующиеся гетерохронно в онтогенезе. Управление артикуляцией требует участия лобной и нижней части моторной коры и предусматривает реализацию фонемно-лингвистических программ. Управление фонацией связано с активацией лимбической системы мозга, требует участия дополнительной моторной и передней лимбической коры, миндалины, заднего и медиального гипоталамуса, центрального серого вещества. Высказываются предположения, что эта система регулирует вокализацию (голос), амплитудную и частотную модуляцию голоса, а также интонационные особенности речи [73, с. 43].

Предполагается, что функциональная акустико-речевая система в своем онтогенезе последовательно проходит не менее трех уровней: 1) слухо-вокализационный, соотносим с нелатерализованным слухоречевым воздействием; 2) слухо-артикуляционный с жестким взаимодействием артикуляции и слуховых кортико-зависимых функций, а также левосторонней латерализацией; 3) интегральный, объединяющий все рассмотренные слуховые функции разного уровня сложности и координирующий моторную программу речи на основе предварительного опознания и классификации слухового материала (И.А. Варганян, 2000)

В раннем детском возрасте правое полушарие принимает самое активное участие в интонационном различении, просодическом оформлении и анализе знакомых вербальных стимулов [117; 124; 236]. Данные факты продолжают нейропсихологические исследования А.Р. Лурии, Э.Г. Симерницкой, которые показали, что характерной особенностью детской речи является опора на структуры правого полушария. Указанное явление связывают с постепенным

(в процессе онтогенеза) переходом от непосредственного образного к опосредованному знаково-логическому способу мышления [129; 195].

Следует акцентировать, что выявлен принципиально важный в рамках нашего исследования факт *влияния гармоничных музыкальных звуков (по сравнению с простым звуковым сигналом или арпеджио) на активизацию височных областей правого полушария и межцентральных отношений височных областей обоих полушарий* (Т.П. Хризман, М.И. Лохов, Е.И. Николаева и др.).

Таким образом, для нормального речевого развития необходимы три условия:

1. Психофизиологическая готовность ребенка, т.е. возрастная зрелость всех систем и подсистем его мозга.
2. Адекватная обогащенность внешней среды (натуральной и социокультурной), изменчивость и константность, которой должны находиться в оптимальном соотношении.
3. Присутствие эмоционального акустического взаимодействия взрослого окружения и ребенка.

Третий год жизни является эволюционно критическим для развития морфофункциональных основ речи ребенка. Нормальный речевой онтогенез возможен при сохранности нейросенсорных основ речевой функциональной системы в процессе имитации и повторения речи окружающих [195, с. 11]. Проанализируем современные теоретические подходы к генезу интонационно-ритмических основ речевой деятельности, обусловленных психофизиологическими предпосылками и социокультурными условиями.

1.4. Суперсегментные компоненты речи и их онтогенез

Суперсегментность присуща как просодическим характеристикам речи, так и средствам интонации. Между этими понятиями в современной литературе не всегда проводится четкое разграничение.

Термин «просодика» (и его вариант «просодия») восходит к понятию *prosodic*, употреблявшемуся греческими грамматистами для обозначения независимых от основной артикуляции звука дополнительных особенностей речи: придыхания, длительности, высоты тона [144]. В современной лингвистике под просодикой понимают систему фонетических средств (высотных, силовых, временных), реализующихся в речи на всех уровнях речевых сегментов (слог, слово, словосочетание, синтагма, фраза, сверхфразовое единство, текст) и играющих смысловозначительную роль [255, с.401]. Многие исследователи лингвистических и психолингвистических характеристик просодики к вышеперечисленным компонентам (речевая мелодика, ударение, временные характеристики), добавляют тембральные характеристики и ритм. (Н.Ф. Алиференко, Г.М. Богомазов, Е.Н. Винарская, А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, Л.Р. Зиндер, Л.В. Златоустова, Е.В. Лаврова, М.Р. Львов, Н.Д. Светозарова, Л.В. Щерба и мн. др.).

Понятие «интонация» лингвистически трактуется как единство взаимосвязанных компонентов: мелодики, интенсивности, длительности, темпа речи и тембра произнесения [255, с. 197]. Все интонации разделяются на две основные группы: логико-смысловые и эмоциональные. Логико-смысловые передают интонации повествования, вопроса, противопоставления, перечисления; эмоциональные передают все оттенки эмоционального отношения предмета к разговору [20].

Сопоставительный анализ определений просодики и интонации позволяет утверждать, что понятие «просодика» шире, но – в определенном отношении уже, нежели «интонация». Если просодическая структура – это способ организации звуковых последовательностей, начиная со слога (слог, слово, ритмическая группа, синтагма, высказывание), то под интонацией понимается лишь способ просодической организации синтагм и высказываний. С другой стороны, говоря о просодике, обычно имеют в виду лишь средства

просодической организации речевых единиц, тогда как в понятие интонации входит и содержательный аспект [194].

Однако речевая мелодика, ударение, временные, тембральные качества и ритм – это линейные характеристики как просодики, так и интонации. В нашем исследовании речевого развития в раннем возрасте мы будем полагаться на механизм просодико-интонационного взаимодействия, обозначенный Н.И. Жинкиным. Корреляцию между просодикой и интонацией он раскрывает так: «Натуральная форма реализации языка – звуковая. Звук как функция времени меняется по параметрам: длительности, основной высоты и силы. Управление этими параметрами в процессе речи – просодика, а реализуемая совокупность этих параметров – интонация» [79, с. 46].

Следовательно, мы исходим из того, что интонация – это средство, просодика – процесс реализации интонации в коммуникативной речевой деятельности.

Анализ теоретической литературы по лингвистике и психолингвистике показал, что онтолингвистических исследований просодических компонентов мало (Р.В. Тонкова-Ямпольская, 1968; С.М. Носиков, 1986; Е.Н. Винарская, 1987; Б.Е. Арама и А.М. Шахнарович, 1996, Л.А. Копачевская 2000; Т.В. Сохина, 2003).

Данные онтогенеза речевого развития свидетельствуют о том, что интонационные средства воспринимаются и усваиваются детьми значительно раньше, чем у них начинается формирование словесной речи. Если исходить из теории генетической обусловленности нейронных процессов в мозге новорожденного [222, с. 100 – 101], младенец способен к различению речевых интонаций всех возможных языков мира. Ближайшее социальное окружение оказывает наибольшее влияние на так называемый «механизм ожидания» средовых воздействий в период раннего онтогенеза и даже во время последних месяцев эмбрионального существования. Отсюда накопление способности новорожденного выявлять, запоминать и использовать такие характеристики родной речи, как частотность сигнала, фонетический ритм, его вероятность.

На самом раннем этапе усвоения речи ребенком, она воспринимается как один из компонентов целого комплекса впечатлений. Младенец поначалу реагирует не столько на отдельное слово, сколько более всего на целый интонационный абрис фразы [99]. Следовательно, интонационные структуры развиваются соответственно национально-специфическим характеристикам в процессе эмоционального общения микросоциальной среды с новорожденным. Средством выражения такого общения будет эмоциональная интонация. Различение интонационных компонентов предшествует различению слов.

Первой интонацией, значимой по своему коммуникативному содержанию, по утверждениям Н.Я. Кушнир, оказывается крик ребенка, который только в момент его рождения является биологически обусловленным явлением таламо-паллидарного уровня синергий [21, с. 232]. В дальнейшем с развитием стриального подуровня (21, с. 233), при активном участии микросоциума под воздействием эмоциональной интонации, модифицируясь по частотным характеристикам, силе, тембру, протяженности, он приобретает коммуникативный характер плача и в течение достаточно длительного времени продолжает оставаться единственной формой общения ребенка со взрослым. [102].

Изучение плача новорожденных со стороны его акустических особенностей (Е.Н. Винарская, 2005, Н.Я. Кушнир, 1990, Е.Е. Ляксо, 1998, С.М. Носиков, 1986, Р.В. Тонкова-Ямпольская, 1964, 1968, 2006) показывает, что первичная интонационная структура отмечается уже в крике к концу первого месяца жизни (по наблюдениям О.А. Юнтунен (Румянцевой)). Изначальными интонационными характеристиками плача ребенка являются интонации обиды, недовольства. Другие виды интонационной выразительности речевых сигналов формируются на основе этой первичной интонации. На втором месяце жизни появляется индифферентная интонация, которую по структуре можно было бы сравнить с интонацией повествования,

интонацией радости (комплекс оживления), увещевания (упрека), угрозы (требовательности) у взрослого. Такой качественный переход в интонационной структуре плача свидетельствует о том, что на втором месяце жизни ребенка начинается процесс превращения плача как биологического явления в средство приспособления к воздействиям внешней и внутренней среды, в социальное, т. е. средство обращения к взрослым. При этом взрослый способствует развитию корковой активности мозга ребенка, стимулируя дальнейшее развитие специфических речевых связей [215].

М.И. Лисина рассматривает эмоциональные интонации, называя их «голосовыми», в коммуникативном аспекте. И отмечает, что в акте общения ребенка на довербальном уровне основную семантическую нагрузку несут интонационно-ритмическая и экспрессивная вокализации.

С позиции физиологических механизмов речи Р.В. Тонкова-Ямпольская утверждает, что интонационное поле речеслухового анализатора (план восприятия интонации) заканчивает свое становление к концу периода лепета (к концу первого года жизни), тогда как становление интонационного поля в речедвигательном анализаторе (план реализации интонации) заканчивается только в период оформления устной речи. На этапе, когда индифферентная, выразительная и настойчивая интонация гуления и лепета очень быстро идентифицируется с логическими интонациями повествования, убеждения и утверждения [90, с. 9].

Лингвистический анализ речевой продукции сына дал возможность А.Н. Гвоздеву утверждать, что в период однословного предложения ребенок пользуется в собственной речи интонацией понижения с целью выражения спокойного констатирования. В это же время, где-то к 1 году 9 месяцам, появляются разновидности восклицательной интонации, а после 1 года 11 месяцев – вопросительные. [53, с. 65].

Выясняя вопрос о специфических особенностях интонационного оформления предложений в речи детей от 2,5 до 5 лет, О.И. Яровенко

экспериментально доказывает, что все возможные типы интонации встречаются в спонтанной речи дошкольников, начиная с 2,5 лет. При этом у детей различного возраста интонационное оформление фраз осуществляется по-разному.

Интонации, которыми пользуются в своей речи дети 2,5 лет, характеризуются особенной яркостью и утрированностью проявлений. В ходе аудиторского анализа интонация предложений, произносимых детьми, хорошо опознавалась уже по предъявлению первого слова. Факт избыточности информации об интонационном типе предложения в речи детей 2,5 лет О.И. Яровенко объясняет разносторонне. С одной стороны, интонационные средства – это тот комплекс средств, которыми ребенок данного возраста владеет лучше всего и, следовательно, максимально использует его в собственной речи для оказания влияния на окружающих. Вместе с тем такая максимальная опознаваемость (по сравнению с другими группами) свидетельствует о незаконченности процесса их формирования у детей данного возраста. Яркость и утрированность интонации может говорить о том, что реализация интонационных типов еще не достигла стадии автоматизации [53]. По-видимому, здесь имеет место явление сверхгенерализации, столь характерное для периода раннего речевого онтогенеза.

Воспроизведение интонации у ребенка с нормальным слухом обеспечивается взаимодействием механизмов дыхания, голосообразования и артикуляции. Известно, что на третьем году жизни эти механизмы еще находятся в процессе начального становления [3; 53; 54; 121]. С момента первого крика у ребенка формируется голос. Ввиду того, что гортань в анатомическом и физиологическом отношении на данный момент еще недостаточно развита, голосовые связки тонкие и короткие, малы по объему, способность произвольно управлять своим голосом, изменять его по высоте и силе, придавать ему нужную интонационную окраску, находится в стадии становления [3].

Речевое дыхание в раннем возрасте заметно отличается от речевого дыхания взрослых. По наблюдениям А.И. Максакова, дети третьего года жизни имеют укороченный слабый выдох (1,5-2 сек.), многие говорят недостаточно громко. Ребенок может произносить отдельные слова и фразы в любую фазу дыхания, как во время выдоха, так и во время вдоха, а также в период паузы между ними [20].

Таким образом, онтогенез интонационно-просодических компонентов речевого развития обуславливается сохранностью физиологических (иннервация дыхания, голосового аппарата, двигательной сферы) и социальных предпосылок (наличие эмоционального общения близкого взрослого). К моменту появления первых слов ребенок воспринимает национальный интонационный компонент просодики и общается посредством существующих в собственном арсенале эмоциональных интонаций недовольства-удовольствия и логико-смысловых интонаций вопроса, восклицания и спокойной констатации (Л.А. Копачевская, 2000; Н.А. Кушнир, 1990; Е.Е. Ляксо, 1998; Р.В. Тонкова-Ямпольская, 1964, 1968, 2006). Даже при отсутствии речевой продукции ребенок хорошо понимает и может повторить за взрослым характер интонации посредством паралингвистических реакций.

Согласно исследованиям А.Н. Гвоздева, ритм как звуковая организация речи при помощи чередования ударных и безударных слогов, различных по длительности и силе голоса, усваивается ребенком рано. Ряд отступлений в усвоении места словесного ударения, наблюдающихся в течение всего детства, объясняется влиянием одних форм слова на другие, имеющие ударение на другом слоге [55, с. 124]. К двум годам ребенок в основном передает специфику ритмической организации родного языка. Уже на первом году жизни отмечается выделенность лепетного сегмента, которая проявляется в относительно бо'льшей длительности вокального, шумового или того и другого компонентов одновременно, что соответствует представлению о природе ударения в потоке

русской речи [240]. Ребенок первого года жизни «живет в окружении хорей – размера, который соответствует его ритмической наклонности» [240]. Хорей преобладает в речевых обращениях взрослых к ребенку. Этот ритмический размер помогает ребенку осознать лексическое значение слова и заложить основу понимания грамматического значения. Как противопоставление акцентуации первого слога двусложных псевдослов нисходящей звучности (хорейческая организация) начинают накапливаться двусложные псевдослова с выделенностью второго слога восходящей звучности (ямбическая организация). По данным С.М. Носикова, преобладание выделенности начального сегмента в структуре псевдослова, т.е. хорей, (до 90% от их общего числа) постепенно (к 13-14 мес.) уравнивается не менее частым выделением конечного сегмента, т.е. ямб. И уже к 18 мес. эти структуры даже начинают отчетливо преобладать.

В поле восприятия и воспроизведения различных интонаций и ритма развиваются первые фонологические оппозиции [40, с. 43-55]. Проследим становление фонематических компонентов речи в раннем возрасте.

1.5. Фонематические компоненты речевого развития в раннем возрасте

В лингвистике, психологии, нейропсихологии, коррекционной педагогике и, в частности логопедии, фонематические компоненты изучались многими исследователями: В.И. Бельтюков (1997), Е.Н. Винарская (2005), А. Германовска (2006), Н.И. Жинкин (1982), Л.Е. Журова, Д.Б. Эльконин (1963), Л.Р. Зиндер (1987), Р.Е. Левина (1938), А.Р. Лурия (2000), Стивен Пинкер (2004), А.Л. Сиротюк (2003), Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина (2002), Н.Х. Швачкин (1948) и мн. др.

Процесс восприятия фонемы как психологической реальности рассматривал Л.С. Выготский, описав «закон восприятия звучащей стороны речи». В частности, он писал: «Всякая фонема воспринимается и воспроизводится как фонема на фоне фонем, т.е. восприятие фонемы происходит только на фоне человеческой речи» [49, с. 152]

Р.Е. Левина, развивая положение Л.С. Выготского, пишет о фонематической системе, выполняющей определенные функции для восприятия и воспроизведения устной и письменной речи: смыслоразличение, фонематический анализ и синтез.

К пониманию онтогенеза фонематического восприятия исследователи речевого развития детей подходят по-разному, но все они сходятся во мнении, что уже к двум годам фонематическое восприятие становится перцептивной основой общеречевого развития ребенка (В.И. Бельтюков, А.Н. Гвоздев, Стивен Пинкер, Н.Х. Швачкин и др.).

Одним из первых ввел понятие фонематического восприятия Н.Х. Швачкин при исследовании закономерностей его развития в раннем возрасте.

Р.Е. Левина выделила этапы становления фонематического восприятия.

I стадия - полное отсутствие дифференциации звуков речи. При этом у ребенка нет понимания речи.

На II стадии становится возможным различие акустически далеких фонем, в то время как акустически близкие фонемы не дифференцируются. Ребенок слышит звуки иными, чем взрослый. Искаженное произношение, вероятно, соответствует неправильному восприятию речи. Правильное и неправильное произношение не различаются.

На III стадии ребенок начинает слышать звуки в соответствии с их смыслоразличительными признаками. Однако с предметом соотносится и искаженное, неправильно произнесенное слово. При этом Р.Е. Левина отмечает сосуществование на этом этапе двух типов языкового фона: прежнего косноязычного и формирующегося нового.

На IV стадии при восприятии речи у ребенка преобладают новые образы. Экспрессивная речь почти соответствует норме, но фонематическая дифференциация еще нестойкая, что проявляется при восприятии незнакомых слов.

На V стадии происходит завершение процесса фонематического развития, когда и восприятие, и экспрессивная речь ребенка правильны. Самым существенным признаком перехода на эту ступень является то, что ребенок различает правильное и неправильное произношение [107].

В дальнейших исследованиях отмечается, что уже в первые месяцы жизни дети начинают среди звуковых раздражителей выделять и фиксировать речевые воздействия окружающих взрослых. Ребенок ориентируется на интонационный, ритмико-структурный, тембровый и фонемный состав речи взрослого [35; 60; 92].

Н.Х Швачкин особо подчеркивает семантическую прагматику начального периода становления речи ребенка. На первом этапе речевого развития ведущую семантическую роль играет интонация, на втором – ритм. И только вслед за интонацией и ритмом семантическую значимость начинает получать звуковой рисунок слова [240, с.104].

Зарождение фонематического восприятия приходится на стадию развитого лепета. Еще до того, как ребенок начнет произносить слова, он уже приобретает опыт для их узнавания и различения, т.е. фонематические различия – предшественники различий артикуляционных [1, с.241]. Первоначально ребенок воспринимает лишь общий контур слов, выделяя наиболее контрастные звуковые противопоставления: согласный-гласный. Весьма существенно, что ребенок повторяет за взрослым законченные звукокомплексы, пусть и крайне упрощенные. В качестве таковых выступают обычно либо первый слог, либо ударный как акустически наиболее сильные. В ходе многократного прослеживания одного и того же звукокомплекса в соседстве с меняющимися другими ребенок распознает акустические признаки именно данного слова и отличает его от прочих. Постепенно из различных вариантов звуковых сочетаний складываются языковые инвариантные единицы – фонемы.

По исследованиям Н.Х. Швачкина в развитии фонематического восприятия существует две стадии: различение гласных и различение согласных звуков.

Каждая стадия делится на ступени. В первой стадии автор выделяет одну ступень, которая реализуется в трех последовательных рядах: различие *a* от других гласных; различие *и – у, э – о, и – о, э – у*; различие *и – э, у – о*.

Во второй стадии выделяется пять ступеней: различие наличия согласных; различие сонорных и артикулируемых шумных; различие твердых и мягких согласных; различие сонорных; различие шумных. Пятая ступень (различие шумных) дифференцируется на семь рядов по уменьшению степени контрастности в различении шумных звуков [240, с. 132.].

Исследователями (Н.И. Жинкин, 1958; Е.И. Исенина, 1981; С.В. Кодзасов, О.Ф. Кривнова, 2001; А.Р. Лурия, 2000; В.П. Морозов, 1977; и мн. др.) установлена тесная взаимосвязь слухового и речедвигательного анализаторов в процессе речевого онтогенеза. Внутри этого взаимодействия существует взаимосвязь и зависимость речедвигательного анализатора от слухового. В свою очередь, деятельность слухового анализатора совершенствуется под влиянием речедвигательного: ребенок начинает овладевать речью и лучше различать на слух те звуки, которые противопоставлены у него в произношении, хотя в акустическом плане данные звуки могут быть ближе друг к другу (Швачкин Н.Х., 1948).

Н.И. Жинкин (1958) подчеркивает, что первоначальное центральное управление двигательного анализатора не способно подать верный импульс на органы речи, который вызвал бы артикуляцию и звук, соответствующий нормам контролирующего слуха. Управление речевыми органами затруднено, если сами они не будут сообщать в управляющий центр, что ими делается, когда воспроизводится ошибочный, не принимаемый слухом звук. На основании таких обратных афферентаций центральное управление перестраивает ошибочный посыл в более точный и принимаемый слуховым контролем (Н.А. Бернштейн, 2004).

После овладения речью формируется динамический стереотип речедвижений, не требующий обязательного участия слухового контроля. Роль слухового контроля остается действенной в качестве тонкой регулировки акустических свойств голоса [21].

Таким образом, мы проследили генезис фонематического восприятия в процессе речевого развития и ведущую роль слухового анализатора в период овладения речевыми навыками. К двум годам развивается фонематическое восприятие, которое в свою очередь становится одним из условий формирования артикуляционного праксиса и фонематического слуха как умения произвольно анализировать звуковой состав слова.

1.6. Становление моторных предпосылок артикуляции

Этот аспект речевого онтогенеза частично затрагивается в разных исследованиях (Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова, 2001; Н.А. Бернштейн, 2004; М.К. Бурлакова, 1997; Е.Н. Винарская, 2005; А.Э. Гоер, Г. Гоер (Дерягина), 1927; С.В. Кодзасов, О.Ф. Кривнова, 2001; Г.М. Лямина, 1958; Пинкер Стивен, 2004; А.А. Леонтьев, 2003; Т.Н. Ушакова, 2004; М.Е. Хватцев, 1961; Lieberman, 1975 и др.).

Под процессом артикуляции понимается деятельность органов речи (губ, языка, мягкого неба, голосовых складок), необходимая для произнесения отдельных звуков речи и их комплексов [177, с. 54; 183, с. 27].

С.В. Кодзасов и О.Ф. Кривнова (2001) структурно и всесторонне определяют свойства артикуляции, формирующиеся в процессе онтогенеза:

с собственно артикуляционной точки зрения – это ментальные образы, которые фиксируют определенное положение произносительных органов в пространстве речевого тракта (это статические артикуляционные позы, которыми должен владеть носитель определенного языка);

с целевой точки зрения стандартные средства достижения определенного слухового эффекта (это значит, что слуховой образ звука связан с его артикуляцией самым тесным образом);

с функциональной точки зрения (роль в процессе коммуникации) – это связь между абстрактными звуковыми символами (фонемами) и физическими звуковыми колебаниями, с помощью которых передаваемая информация становится доступной слушающему [97, с. 54].

Следовательно, исходя из определения процесса и его свойств, артикуляция формируется прижизненно как всякое произвольное движение на основе нейросоматических предпосылок, реализуемых в определенной языковой среде социума.

Утверждение Е.Н. Винарской, Л.Р. Зиндера, С.В. Кодзасова, О.Ф. Кривновой, Т.Н. Ушаковой, М. De Bodt, S.P. da Costa, В. Mondelaers и многих других исследователей о том, что речевой аппарат представляет собой функциональную надстройку над анатомо-физиологическим базисом, осуществляющим витальные потребности организма в дыхании, пищеварении, обонянии, является принципиально важным в организации исследования готовности речевых органов выполнять артикуляционные функции в раннем возрасте.

Проследим онтогенез артикуляционных возможностей в процессе развития ребенка раннего возраста.

Гортань новорожденного выдается вперед и занимает носовой проход, создавая анатомическую возможность обеспечения витальных потребностей: пить и дышать одновременного [174, с. 252]. Таким образом, новорожденный младенец физиологически не может продуцировать никакие звуки кроме крика. С фонетической точки зрения крики новорожденных описывали А.Н. Гвоздев, Е.Н. Винарская, Г.М. Лямина, Е.Е. Ляксо как выдыхания при суженой голосовой щели при более или менее раскрытой полости рта, вследствие чего получается звук гласного типа разной степени открытости. Раствор рта при этом непрерывно меняется, вместе с чем, меняется и качество звука: получают скользкие переходы от более широких звуков к

более узким, и, наоборот, смыкание и захлопывание рта вызывает впечатление смычных звуков [53].

Возникающее около двух месяцев жизни гуление интерпретируется как закономерное звено усвоения фонетики [17; 39, с. 31; 112, с. 16; 238]. Для этого периода характерна нелокализованность и крайняя неопределенность артикуляций [53; 112, с. 85].

Е.Н. Винарская отмечает, что звуки гуления обладают уже некоторой фонетической характеристикой: речевым диапазоном интенсивности.

К трем месяцам, а по некоторым данным к четырем месяцам или пяти [112] гортань опускается глубоко в горло, открывая полость позади языка (фарингс). По утверждениям С.В. Кодзасова, О.Ф. Кривновой, опускание гортани и возникновение протяженной глотки создает принципиально новую конфигурацию речевого такта: он приобретает вид согнутой двухрезонаторной трубы с потенциально разными соотношениями глоточного и ротового резонаторов в зависимости от положения языка. Речевой тракт с такими характеристиками уже имеет весьма значительный артикуляционный потенциал [97, с. 52 - 53].

В фонетической парадигме (В.И. Бельтюков, А.Д. Салахова, 1973; Е.Н. Винарская, 1987, 2005; А.А. Леонтьев, 2004; С.М. Носиков, 1985) лепет – это соединение отдельных артикуляций в линейную последовательность с модуляцией по тембру и высоте. А.Э. Гоер и Г. Гоер (Дерягина) обосновали, что в артикуляционном плане это: 1) активное включение языка; 2) «сужение продвигается до полного затвора, который теперь появляется на разных местах» [61].

Это означает, что у ребенка сформировался физиологический механизм слогаобразования: распадение потока речи на отрезки, состоящие из нескольких слогов и объединенные: а) акцентуацией; б) мелодикой; в) единством уклада артикуляционных органов [112, с. 87].

Поскольку артикуляция является вторичной по отношению к физиологическому механизму, обеспечивающему витальные потребности младенца в питании и дыхании, то первыми среди согласных звуков появляются заднеязычные или губные звуки, локализация которых по месту образования соответствует наиболее сформировавшимся к этому времени группам мышц. При указании на порядок появления согласных звуков авторами (Г.М. Лямина, 1958; В.И. Бельтюков, 1977; А.Д. Салахова, 1973) не указывается характер питания малыша (естественное или искусственное вскармливание) и особенности его пищевого поведения.

Пищевое поведение является сложноинтегрированным актом, появляющимся с момента рождения и объединяющим в единый приспособительный комплекс целый ряд структур и функций организма, начиная от анатомо-физиологических структур и функций организма. Исследования Б.Е. Микиртумова, А.Г. Кошавцева, С.В. Гречаного, М. De Bodt, S.P. da Costa, В. Mondelaers нацеливают на наблюдение за пищевым поведением и характером питания ребенка раннего возраста для определения состояния тех или иных мышц языка, нижнечелюстных и губных мышц, их скоординированного взаимодействия, поскольку в процессе приема пищи ребенок произвольно выполняет те оральные движения, которые впоследствии будут необходимы для нормального формирования движений артикуляционного аппарата, артикуляционных укладов звуков.

На ранней стадии развития артикуляции идет диффузная отработка фонаторно-дыхательных механизмов, лежащих в основе устной речи. Филогенетически заложенная большая «степень свободы» произносимых в этом возрасте звуков является предпосылкой к овладению в дальнейшем фонетической системой любого языка [20, с.36].

Характерно, что интенсивный период упражнения артикуляционного аппарата и накопления звукового запаса лепета совпадает с периодом миеленизации таких важных для моторики регуляторов, как группа красного

ядра и striatum [14; 145]. Как указывает Н.А. Бернштейн (1947), миеленизация этих регуляторов движений заканчивается к шестимесячному возрасту. Значение миеленизации выражается в том, что с ее наступлением связан переход от генерализованных движений к более дифференцированным.

К полугодовалому возрасту заканчивается миеленизация ствола, надстволья, подкорковых образований, а также формирование экстрапирамидной системы [138]. Ребенок самостоятельно садится, т.е. принимает вертикальное положение по собственному усмотрению, что существенным образом перестраивает опорно-мышечную систему. Кроме того, постепенно, начиная с трех месяцев, вводится твердый прикорм (яблоко, овощное пюре, желток и т.д.), что также тренирует органы артикуляционного аппарата. И как следствие, лепет усложняется: появляется некий эквивалент слова, т.е. поток «речи» распадается на отрезки, состоящие из нескольких слогов и объединенные между собой акцентуацией, мелодикой и единством уклада артикуляционных органов [112, с.87].

Дальнейшее усложнение артикуляции связано с увеличением двигательных возможностей (ползание, ходьба), установлением предметной соотнесенности звукокомплекса. А.А. Леонтьев пишет, что круг зафиксированных к этому моменту артикуляций не расширяется [113, с. 88].

Развитие звукового состава ранней доречевой продукции идет строго закономерным путем, который зависит как от биологических, так и социальных факторов. Тщательный анализ лепета позволил В.И. Бельтюкову выделить исходные «фонемные гнезда»: нейтральные гласные, губные, переднеязычные и заднеязычные артикуляции.

Резкое увеличение числа слов активного словаря с одного года до 1.3 – 1.5 многие исследователи [53; 112; 190; 241] связывают с тренировкой артикуляционных возможностей: «Начав говорить, ребенок далеко еще не овладел всем необходимым для правильного произношения звуковым

материалом. И в этот период он продолжает накапливать звуковой материал, упражняться в его произношении» [190, с. 24].

На третьем году жизни с включением сложных третичных полей лобных долей мозга, обеспечивающих связи со всеми отделами мозга, координируется и активизируется общая моторика, значительно улучшается артикуляция, обеспечивающая звукопроизнесение [138, с. 56]. С этого периода онтогенез артикуляционной моторики непосредственно связан с детским звукопроизнесением.

Следует подчеркнуть влияние характера пищи и питания ребенка на тренировку артикуляционного аппарата. В этот период дети владеют ложкой (правши уверенно держат ее в правой руке), самостоятельно пьют из чашки и тщательно прожевывают твердую пищу.

Таким образом, онтогенетически артикуляционный праксис формируется последовательно от врожденных программ центральной нервной системы (крик, гуление, ранний лепет, связанные с филогенетической памятью речевой функциональной системы) через поздний слоговой лепет (начало синергетического взаимодействия речедвигательного и речеслухового анализаторов) к появлению первых слов, фраз и дальнейшей тонкой дифференциации артикуляторных укладов и артикуляционных мелодий в различных фонетических вариантах (В.И. Бельтюков, Н.А. Бернштейн, Е.Н. Винарская, Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, И.П. Павлов, А.Д. Салахова, М.Е. Хватцев и мн. др.).

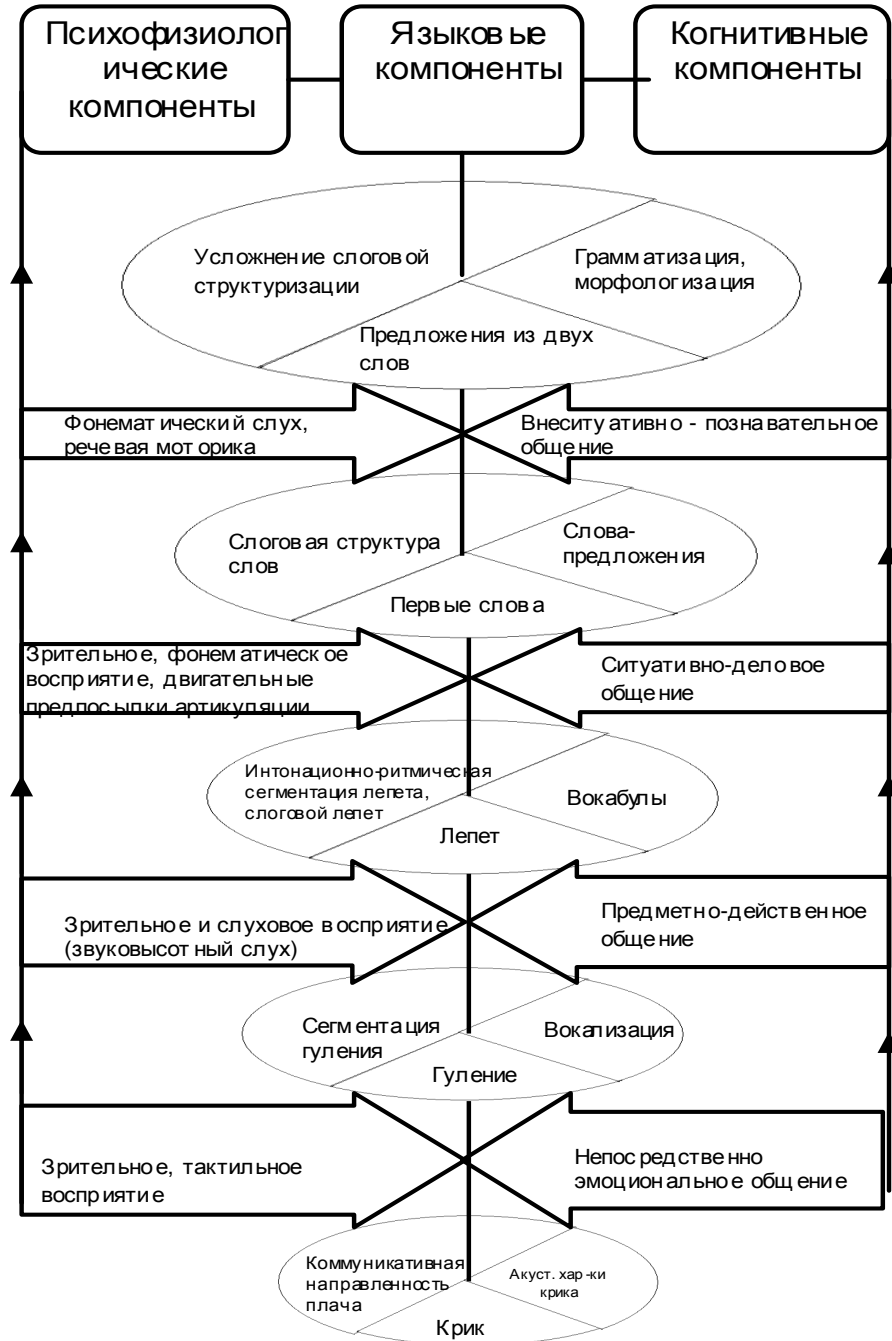
На основе анализа теоретической литературы мы рассмотрели понятие «артикуляция», свойства процесса артикуляции, проследили развитие артикуляции от рождения до трех лет.

В целом психоречевое развитие ребенка раннего возраста может быть представлено в виде модели (рисунок 1.) взаимодействия трех компонентов: психофизиологического (см. стрелки слева); языкового (см. эллипсы); когнитивного (см. стрелки справа).

Каждая стадия речезыкового развития состоит из триады взаимозависимых составляющих: интонационного, ритмического и собственно экспрессивного (см. сегменты эллипса). Пусковыми процессами речевого развития I и II стадий становятся врожденные синергии (крик) и голосовые реакции (гуление) (см. нижние сегменты эллипсов). На их основе при условии зрелости психофизиологической составляющей (см. стрелки слева) и при формирующем воздействии микросоциально обусловленных когнитивных компонентов (см. стрелки справа) развивается следующий компонент речи (см. правый сегмент), который в свою очередь определяет развитие «узлового образования» стадии речевого развития (см. левый сегмент). Понятие «узловое образование» предложено Р.Е. Левиной для обозначения языковых процессов, от которых зависит нормальное протекание не одного, а целого ряда речевых процессов (163, с. 27). Таким образом, отклонения в развитии одного из речевых компонентов вследствие нарушения психофизиологических, языковых, когнитивных компонентов, а также их баланса обуславливает недоразвитие других речевых процессов и формирования стадии речевого развития в целом.

Данная модель позволяет наглядно представить процесс раннего речевого онтогенеза, факторы, влияющие на речевое развитие, условия его протекания на разных этапах. В случае речевого дизонтогенеза в раннем возрасте она дает возможность установить стадию речевого становления, в рамках которой задержалось речевое развитие ребенка, выявить процесс/ы и/или фактор/ы, условия, вызвавший/ие отклонения речевого развития и разработать соответствующий план пропедевтического воздействия. Словами Р.Е. Левиной раскрывает «преемственности отношений между отдельными звеньями речевого развития» и позволяет «изучить детерминируемые явления, которые служат целям активного вмешательства в этот процесс для разработки путей предупредительного педагогического воздействия» [163, с. 27].

Психоречевое развитие ребенка раннего возраста



Речь формируется на базе определенных предпосылочных функций, которые как бы подготавливают ее возникновение [163]. Исходя из принципа системно-динамической организации речи, мы проанализировали непосредственные связи между слуховым восприятием и речедвигательной функцией, между фонетикой и фонемообразованием. Попытались, следуя утверждениям Р.Е. Левиной, вскрыть зависимость в формировании интонационно-ритмической, фонематической и двигательной сторон речевой деятельности. Следует подчеркнуть, что смысловая дифференциация слов, возникающая в процессе овладения предметной действительностью в реальном общении с окружающими людьми, является важнейшим условием вычленения сигнальной роли звука, его фонематических признаков [105].

Выводы по первой главе

На основе анализа имеющихся теоретических данных по проблеме исследования раннего речевого онтогенеза выделен ряд последовательных динамических комплексов психофизиологических, языковых и когнитивных компонентов, взаимодействие которых определяет этапы речевого развития, создана модель речевого развития ребенка раннего возраста.

В современной детской логопедии отмечается сложность раннего выявления отклонений речевого развития. Это связано с разнообразием проявлений речевых дизонтогенезов.

В теоретических источниках представлена идея партнерства семьи и специалистов (семейной центрированности) в реабилитации ребенка раннего возраста с различными патологиями развития (О.С. Аршатская; Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина; Е.И. Морозова; Р.Ж. Мухамедрахимов; Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина; Г.В. Чиркина; N.M. Jonson-Martin, K.G. Jens, S.M. Attermeier, B.J. Hacker и др.). Однако существуют пробелы в исследовании особенностей взаимодействия специалистов с семьей, воспитывающей ребенка с отклонениями в речевом развитии.

Предупреждение отклонений речевого развития в раннем возрасте как комплексное воздействие по синхронизации психофизиологических, языковых и когнитивных компонентов речевой системы остается недостаточно разработанной.

Глава 2. Изучение речевой системы детей третьего года жизни с отклонениями в овладении речью

2.1. Общие вопросы выявления отклонений речевого развития в раннем возрасте

Углубленное обследование предполагало описание особенностей речевой системы детей с отклонениями в овладении речью на третьем году жизни и включало четыре этапа: логопедическое обследование; изучение когнитивной, языковой и психофизиологической составляющих речевого развития; определение типологии отклонений; сбор катamnестических данных за 2004-2006 гг.

Эксперимент проводился в течение 2003-2006 гг. В экспериментальном исследовании на констатирующем этапе принимали участие 50 детей раннего возраста. Экспериментальную группу (ЭГ-1) составили 40 детей в возрасте от 2 до 3 лет, имеющих диагноз невролога «задержка речевого развития». Диагноз «задержка речевого развития» согласно МКБ-10 предполагает: отставание речевого развития более чем на два эпикризных периода; прогрессивное уменьшение по мере взросления ребенка.

Для сравнительного анализа речевой системы мы сформировали контрольную группу (КГ-1), в которую были включены 10 детей с 2 до 3 лет с речевым развитием, соответствующим возрасту.

Цель констатирующего эксперимента - описание особенностей речевой системы детей третьего года жизни с отклонениями в овладении речью. Для достижения поставленной цели мы сформулировали задачи:

- сравнить результаты, полученные в процессе изучения когнитивных, психофизиологических и языковых компонентов речевых систем детей раннего возраста с нормальным и задержанным речевым развитием;

- на основе сравнительных данных выявить прогностически значимые признаки в психофизиологических, языковых и когнитивных компонентах, которые в совокупности детерминируют отклонения речевого развития в раннем возрасте, дифференцировать отклонения и задержку речевого развития;

- описать типологию отклонений речевого развития в раннем возрасте, уточнить на основе катamnестических данных выделенные типы отклонений.

Гендерно-возрастной анализ обследованных детей представлен в таблице 2.1. В ней и в последующих аналитических таблицах будут использованы такие обозначения: М (КГ-1) – мальчики с нормально развивающейся речью; М(ЭГ-1) – мальчики с задержкой речевого развития; Д(КГ-1) – девочки с нормально развивающейся речью; Д(ЭГ-1) – девочки с задержкой речевого развития.

Таблица 2.1.

Гендерно-возрастной анализ детей, принимающих участие в констатирующем эксперименте

Возрастной период	Всего	М (КГ-1)	М (ЭГ-1)	Д (КГ-1)	Д (ЭГ-1)
I эпикризный период	31	3	15	3	10
II эпикризный период	19	2	10	2	5
Всего	50	5	25	5	15

На *первом этапе* проводилось обследование детей ЭГ-1 и КГ-1 по методикам, предложенным О.Н. Громовой, Г.В. Чиркиной; Ю.А. Разенковой, которое включало такие параметры изучения, как: анамнестические данные, состояние слуха, моторики, импрессивной и экспрессивной речи (О.Е. Громова, Г.В. Чиркина и др.).

В целом, результаты этого этапа показали наличие факторов риска в пренатальном и постнатальном периодах развития детей ЭГ-1 и КГ-1. В ЭГ-1, в отличие от КГ-1, отмечался дефицит экспрессивного словаря, отсутствие фразовой речи, что подтверждает заключение логопеда поликлиники задержка речевого развития.

Для удобства обозначения исследуемых процессов в работе использованы символы, представляющие собой сокращение до начальной литеры названия данного процесса на английском языке, которые будут использоваться и далее:

S – коэффициент соматической патологии от греч. soma – тело; **N** – коэффициент неврологической патологии от англ. neuralgic; **E** – коэффициент эмоционального реагирования от англ. emotion; **M** – коэффициент стимуляции речевого развития близкими взрослыми от англ. motive; **P** – коэффициент игровой деятельности от англ. play; **PS** – коэффициент речевой активности в игре от англ. play, speech; **TV** – коэффициент основного тона голоса от англ. tone, voice; **MV** – коэффициент голосовой мелодики от англ. meanness, voice; **Rh** – коэффициент ритмической организации речевой продукции от англ. rhythm; **Ph** – коэффициент фонематического восприятия от греч. phoneme; **A** – артикуляция от англ. articulate; **LA** – коэффициент движений губных мышц от англ. labial, articulate; **TA** – коэффициент движений мышц языка от англ. tongue, articulate; **JA** – коэффициент движений мышц, удерживающих нижнюю челюсть от англ. jaw, articulate.

Все коэффициенты представляют собой среднее арифметическое (оценка математического ожидания) баллов по показателям параметров соответствующих процессов (приложение 1.) и вычислялись по формуле:

$$X = \Sigma x(n) : n$$

где X – соответствующий коэффициент;

Σ – знак суммирования;

x (n) – баллы, набранные всеми детьми подгруппы;

n – число детей.

Подробнее остановимся на анализе анамнестических данных, что представляется целесообразным для нашего исследования.

Основные задачи сбора анамнеза наиболее полное выявление наличия пренатальной, натальной и постнатальной патологии; детальное изучение данных о соматическом состоянии ребенка (Л.С. Выготский, 1983; Г.А. Волкова, 2003; Р.Е. Левина, 1968; М.Е. Хватцев, 1961; С.Н. Шаховская, Н.С. Худенцова, 2003; Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, 2004; Г.В. Чиркина, 2003 и др.).

Мы анализировали патологические факторы (коэффициент неврологической патологии – **N**), которые оказывают отрицательное влияние на формировании базисных психофизиологических основ речевой деятельности.

Количественный анализ патологических факторов пренатального, натального периодов и неврологических синдромов постнатального периода представлен в таблице 2.2.

Коэффициент неврологической патологии

Гендерный состав	всего		Пренатальная патология		Натальная патология		Постнатальная патология	
	КГ-1	ЭГ-1	КГ-1	ЭГ-1	КГ-1	ЭГ-1	КГ-1	ЭГ-1
М	- 4,0	-6,8	- 2,1	- 3,5	- 1,1	- 1,7	- 0,8	- 1,6
Д	-2,6	-5,3	-1,3	-2,3	- 0,7	- 1,3	- 0,6	- 1,7
всего	-6,6	-12,1	- 3,4	- 5,8	- 1,8	- 3,0	- 1,4	- 3,3

В столбцах «пренатальная патология» учитывались такие факторы: несовместимость по резус-фактору; психотравмирующая ситуация; физические перегрузки; угроза выкидыша; травмы, падения матери в период беременности; прием лекарств во время беременности; плохая экология в районе; внутриутробные инфекции; хронические заболевания матери, токсикоз в I, II, III триместре; гипертония/гипотония во время беременности (Л.О. Бадалян, 2001, С.С. Ляпидевский, 2000, Е.М. Мастюкова, 2003).

Каждый из факторов пренатальной патологии оценивался как – -1 балл. Максимальное количество отрицательных баллов в столбцах «пренатальная патология» для одного ребенка – 11.

В столбцах «натальная патология» мы учитывали такие факторы: стимуляция родов; стремительные или затяжные; обезвоженные роды; кесарево сечение; обвитие пуповиной; преждевременные роды (36 и менее недель); ягодичное предлежание (С.В. Гречаный, А.Г. Кощавцев, Б.Е. Микиртумов, 2002).

Максимальное количество отрицательных баллов в столбцах «натальная патология» для одного ребенка – 7.

В столбцах «постнатальная патология» суммировались такие неврологические синдромы: перинатальная патология центральной нервной системы (ПП ЦНС); перинатальная энцефалопатия (ПЭП); гидроцефальный синдром; гипертензионный синдром; синдром пирамидной недостаточности; синдром двигательных нарушений; церебростенический синдром;

минимальная мозговая дисфункция (Л.О. Бадалян, 2001, С.В. Гречаный, А.Г. Кощавцев, Б.Е. Микиртумов, 2002, Е.М. Мастюкова, 1990).

Максимальное количество отрицательных баллов по столбцам «постнатальная патология» для одного ребенка – 8.

Результаты данных таблицы показывают, что *суммарный коэффициент неврологической патологии N у детей с задержкой речевого развития (ЭГ-1) почти в два раза выше, чем у детей с нормально развивающейся речью (КГ-1). При этом у мальчиков этот коэффициент выше, чем у девочек* (как в ЭГ-1, так и в КГ-1).

Изучение анамнестических данных показало, что у 100% испытуемых отмечалась перинатальная патология центральной нервной системы или перинатальная энцефалопатия. Помимо ПП ЦНС (ПЭП ЦНС) в большинстве случаев анамнез отягощен гидроцефальным, гипертензионным, церебрастеническим синдромами, синдромами пирамидной недостаточности, двигательных нарушений, минимальной мозговой дисфункции. У 44% детей в анамнезе отмечается один из выше перечисленных неврологических синдромов, у 21% – два и у 12 % три и более.

Далее мы уточняли соматический статус, поскольку острые и хронические соматическое заболевание в раннем возрасте отрицательно воздействует на речевое развитие ребенка [145].

Соматический статус определялся нами посредством суммирования количества хронических и острых соматических заболеваний ребенка (коэффициент соматического состояния S (таблица 2.3.)): частые ОРВИ; частые и длительные риниты; бронхиты; травмы; судороги на фоне высокой температуры; инфекционные заболевания (коклюш, корь, паротит и др.); аллергия; дисбактериоз (С.В. Гречаный, А.Г. Кощавцев, Б.Е. Микиртумов, 2002; Е.М. Мастюкова, 1992).

Каждый факт перенесенного соматического заболевания ребенка мы оценивали как – - 1 балл. Следовательно, теоретически максимальное количество отрицательных баллов у одного ребенка может быть – 8.

Таблица 2.3.

Коэффициент соматического состояния

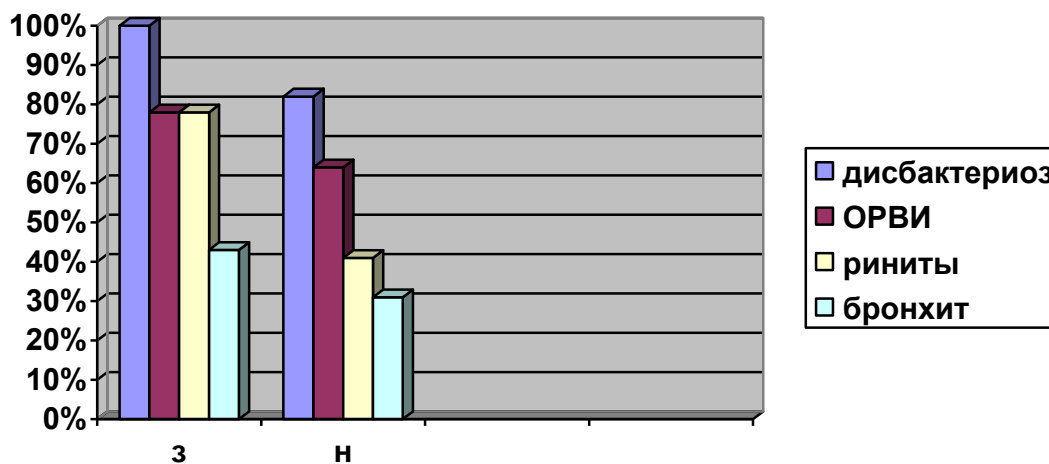
Гендерный состав	Коэффициент соматической патологии S	
	КГ-1	ЭГ-1
М	-1,8	-2,7
Д	-2,0	-2,3
Всего	-3,8	-5,0

Анализ данных таблицы показал, что дети с задержкой речевого развития в 1,3 раза чаще болеют различными соматическими заболеваниями, чем дети с нормальным речевым онтогенезом.

Результаты исследования характера соматических заболеваний представлены в диаграмме 2.1.1. Чаще всего дети группы риска по речевым отклонениям страдают дисбактериозом (100%), на втором месте по частотности ОРВИ и риниты (78%) и далее - бронхиты (43%), остальные заболевания встречаются единично. У детей с нормально развивающейся речью чаще встречается также дисбактериоз (82%), далее частые ОРВИ (64%), риниты (41%), бронхиты (31%).

Диаграмма 2.1.1.

Характер соматических заболеваний



Характер соматических заболеваний детей с нормально развивающейся речью и с задержкой речевого развития в основном не отличается (диаграмма 2.1.1). Однако выявлено, что в ЭГ-1 дети в 1,8 раза чаще болеют ринитами, нежели дети КГ-1.

Таким образом, у детей с задержкой речевого развития, в отличие от детей с онтогенетическим развитием речи, в анамнезе выявлено большее количество неврологических синдромов в различных сочетаниях и соматических заболеваний, особенно ринитов.

2.2 Изучение когнитивных, языковых и психофизиологических компонентов речевого развития

На *втором этапе* изучались результаты исследования компонентов речевых систем детей ЭГ-1 и КГ-1: когнитивных - по параметрам: игра, речевая активность в игре, стимуляция потребности общения с близким взрослым, эмоциональное реагирование ребенка; языковых - по параметрам: ритмическая организация речевой продукции, интонация (тон, интенсивность голоса, мелодика); психофизиологических - по параметрам: моторные предпосылки артикуляции (движения мышц языка, губ, мышц, удерживающих нижнюю челюсть), слуховой речевой гнозис.

Игра

Важным показателем речевого развития в раннем возрасте является уровень развития и характер игровой деятельности. По словам Л.С. Выготского: «Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития» [50, с. 220]. Игровая деятельность ребенка дает возможность увидеть зону его ближайшего развития и те новообразования, которые потенциально готовы проявиться в психическом становлении в скором будущем (П.П. Блонский, А. Валлон, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Ф.И.Фрадкина, Д.Б. Эльконин и мн. др.).

Нами исследованы особенности игровой деятельности детей третьего года жизни с отклонениями речевого развития, а именно овладение действиями с игрушками, подражательные действия и, наконец, сюжетно-отобразительная игра как показатели уровня развития игровой деятельности в этом возрасте (иногда с настоящими предметами, иногда с их заменителями).

При исследовании состояния игровой деятельности кроме видеонаблюдения за самостоятельной игрой ребенка, мы использовали экспериментально организованные задания-игры «Покорми, напои куклу», «Покачай куклу», «Уложи куклу спать», предложенные С.Л. Новеселовой, Ю.А. Разенковой, Е.А. Стребелевой и др., а также игру «Позвони маме». Кроме того, мы отмечали речевую активность в свободной деятельности и в организованной игре.

Параметры и показатели исследования игровой деятельности и речевой активности в процессе игры представлены в таблице 4.3. (приложение 1.) Коэффициент развития и характера игровой деятельности **Р** проанализирован в таблице 2.4.

Таблица 2.4.

Коэффициент развития и характера игровой деятельности

Гендерный состав	Всего	Неад. действ. с игрушкой	Манипуляции с предметами	Процент игровые действия	Процент игра с элементом замысла	Сюжетно-образная игра	Игровые действия соответствующие сюжету	Не соответствующие сюжету	Отказ	
М (КГ-1)	2,0	-	-	-	1,3	0,3	0,7	0	-0,3	
М (ЭГ-1)	0,2	-	-1,0	0,2	1,0	-	0,3	0	-0,3	
Д (КГ-1)	1,4	-	-	0,7	-	0,7	0,3	0	-0,3	
Д (ЭГ-1)	0,6	-	-0,7	0,3	0,7	-	0,7	0	-0,3	
Все го	КГ-1	3,4	-	-	0,7	1,3	1,0	1,0	0	-0,6
	ЭГ-1	0,8	-	-1,7	0,5	1,7	-	1,0	0	-0,6

Числовые данные таблицы показывают, что в целом по двум выделенным группам детей КГ-1 и ЭГ-1 коэффициент развития и характера игровой

деятельности носит положительный характер; не выявлено ни одного случая неадекватного действия с игрушкой; игровые действия детей соответствуют предложенному экспериментатором сюжету, что свидетельствует о сохранности интеллектуальных предпосылок развития детей как КГ-1, так и ЭГ-1.

В группе детей третьего года жизни с нормально развивающейся речью (КГ-1) получены такие результаты: коэффициент **P** выше единицы, при этом:

- у мальчиков игровая деятельность носит в основном характер процессуальной игры с элементами замысла, реже встречаются игровые действия сюжетно-отобразительного характера;

- у девочек одинаково представлены процессуальные игровые действия, игры сюжетно-отобразительного характера и, следует отметить, что не выявлены процессуальные игровые действия с элементами замысла.

Коэффициент характера игровой деятельности **P** детей раннего возраста с задержкой речевого развития (ЭГ-1) носит положительный характер, что свидетельствует о возрастной норме развития игровой деятельности, однако он ниже единицы, при этом:

- коэффициент **P** у мальчиков ниже, чем у девочек;
- у мальчиков и у девочек при изучении характера игровой деятельности мы отмечаем манипуляции с предметами (чего не выявлено в КГ-1), процессуальные игровые действия, процессуальную игру с элементами сюжета.

Характер игровой деятельности детей с задержкой речевого развития соответствует нижней и средней возрастной норме данного показателя.

Речевая активность в игре

Коэффициент речевой активности в игре **PS** представлен таблице 2.5.

Коэффициент речевой активности в игре

Гендерный состав	Всего	Оречевление игры	Фонационные возгласы эмоц. хар-ра	Играет молча
М (КГ-1)	0,2	0,3	0,2	-0,3
М (ЭГ-1)	-0,7	-	-	-0,7
Д (КГ-1)	0,4	0,7	-	-0,3
Д (ЭГ-1)	-0,9	-	0,2	-0,7
Всего	КГ-1	0,6	1,0	-0,6
	ЭГ-1	-1,2	-	-1,4

Данные исследования процесса оречевления игровых действий (таблица 2.5.) показывают, что дети ЭГ-1 не оречевляют собственные игровые действия, в отличие от детей КГ-1, что может быть обусловлено:

- нарушением психофизиологической базы речевого развития (фонематического восприятия, артикуляционной моторики);
- отсутствием или нарушением социальной мотивации оречевления игры.

Соотнесение данных коэффициентов развития и характера игровой деятельности и ее оречевления позволяет утверждать, что:

- в КГ-1 коэффициент развития и характера игровой деятельности (**Р**) выше у мальчиков, что свидетельствует о потенциально более высоком их интеллектуальном развитии, хотя у девочек выше речевая активность в игре; в игре «Позвони маме» сразу же инициируют диалог по телефону.
- в ЭГ-1 коэффициент **Р** у девочек выше, чем у мальчиков, и при этом у девочек, в отличие от мальчиков, отмечаются редкие фонационные возгласы эмоционального характера в процессе игры; в игре «Позвони маме», подняв трубку, пассивно ожидают обращения.

При диагностике речевого развития на третьем году жизни важным признаком отклонений речевого онтогенеза для девочек является отсутствие речевой активности в процессе игры, а для мальчиков – уровень развития и характер игровой деятельности.

Особенности игровой деятельности детей с задержкой речевого развития: наличие одноактных игровых действий и манипуляций с предметами, отсутствие процессуальной игры сюжетно-образительного характера в конце первого и во втором эпикризных периодах третьего года жизни; отсутствие речевой активности в процессе игры в первом и во втором эпикризных периодах третьего года жизни; в игре «Позвони маме» - молчаливое ожидание обращения.

Приведем пример. Вика Т. (на момент обследования 2 года 4 мес. 5 дней). Воспитывается в полной семье (папа, мама, бабушка). Других детей в семье нет. Дошкольное образовательное учреждение посещает с 1 г. 6 мес.

Анамнестические данные: ребенок от первой беременности, протекавшей на фоне токсикоза (в течение всей беременности). Роды в срок со стимуляцией. Ребенок закричал сразу. Крик громкий. На естественном вскармливании до 6 мес. Сосал активно, без поперхиваний. Часто болеющий ребенок (ОРВИ). Моторное развитие без отклонений.

Со слов мамы первые слова появились в 8 мес. После года отмечен длительный перерыв в речевом развитии. Мама связывает это с заболеванием гриппом в 11 мес. Грипп протекал тяжело на фоне высокой температуры, которая держалась в течение одной недели.

Состояние слуха: норма.

Состояние зрения: норма

Заключение невролога: Перинатальная патология центральной нервной системы, гидроцефальный синдром

Объективно: понимание ситуационной речи в пределах возрастной нормы; экспрессивная речь: пользуется лепетными вокализациями и отдельными фонетически измененными, но понятными из ситуации словами (воспроизводит один слог из слова, не всегда ударный, иногда слова, состоящие из двух одинаковых слогов) в моменты двигательной активности, удивления, радости.

Мы наблюдали за свободной деятельностью Вики Т. с целью определения уровня развития и характера игровой деятельности и речевой активности в игре. Приводим отрывок из протокола наблюдения:

25.03.04 (утром после завтрака). В руках у Вики игрушечный попугай. Игрушку оставила, взяла в руки машинку, залезла на диван, встала на диван ногами лицом к окну,

рассматривала машинку в течение 5 секунд. Села, молча продолжила рассматривать машинку в течение 40 секунд. Бросила машинку. Стоя на коленях на диванчике, открыла буфет для посуды. Закрыла, села. Наклонилась и потянулась к сандалиям. Наклонилась низко и посмотрела между коленками, где находится диван, и с этого положения села. Взяла игрушечный стакан в правую руку, а куклу в левую. Отложила стакан, молча пытается застегнуть кофточку кукле. Перебирает края кофточки указательным и большим пальцами обеих рук. В это время упал игрушечный шкаф. На резкий звук приоткрыла рот (губы и зубы разомкнуты) и посмотрела в сторону упавшей игрушки. На вопрос воспитателя, кто это сделал, Вика показала на мальчика указательным пальцем правой руки. Взяла стакан в эту руку и показала уже стаканом. Села, в левой руке продолжает держать куклу. Громко закричала, широко открыв рот. Встала. Подошла к крану в игровой зоне «Кухня». Стакан в руке. Куклу оставила в мойке. Стакан поставила. Переложила из тазика крышку в мойку. Ушла, подняла с пола игрушечную тарелку, вернулась и положила в тазик. Подошла к игрушечным разделочным доскам. Их три. Захватила правой и левой рукой по игрушечной разделочной доске. Правой уже сняла доску, левой только взялась, подержала и оставила на месте. Доску в правой руке отнесла в мойку. Опять сняла двумя руками оставшиеся две доски одновременно.левой рукой пытается повесить доску на другое место. Не получается. Переворачивает другой стороной и продолжает попытки. При этом в правой руке удерживает другую доску. Не получается. Примерила доску в правой руке к этому держателю. Доска хорошо вешается. Продолжила попытки повесить доску, находящуюся в левой руке, на другой держатель. Не получилось. Повесила на предыдущий. Доску из правой руки повесила на держатель рядом. Двумя руками зафиксировала результат. Пошла к мойке. Взяла правой рукой третью доску. Вернулась к держателям, двумя руками повесила третью доску. Аккуратно поправила. Ушла в игровую зону «Спальня», взяла покрывало в кровати, через 3 сек. бросила, вышла, повернулась лицом к окну.

Полный протокол обследования Вики Т. представлен в приложении 5.

Запротоколировано наблюдение общей продолжительностью 10 мин. За это время ребенок держал в руках 9 предметов (попугай, машинка, игрушечный стакан, крышка, три игрушечные разделочные доски, покрывало с игрушечной кровати), совершая с ними различные манипуляции и действия, не всегда соответствующие их назначению. Свою «игровую деятельность» Вика сопровождает редкими фонационными возгласами.

Сверхгенерализованные ономапопеи появляются в ситуации общения со взрослым или другими детьми и в моменты удивления, радости.

Таким образом, мы видим, что игровая деятельность ребенка находится на нижней границе возрастной нормы и игровые действия не сопровождаются речью.

Стимуляция потребности общения с близким взрослым

Анализ мотивационной основы речевого развития мы проводили, исходя из современной психолого-педагогической теории мотивов как побудителей деятельности, складывающихся под влиянием условий жизни субъекта и определяющих направленность его активности (Л.И. Божович, И.Н. Горелов, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, Х. Хекхаузен, Б.Д. Эльконин и др.)

В раннем возрасте микросоциальное окружение (родители, близкие взрослые, педагоги группы, если ребенок посещает дошкольное образовательное учреждение) мотивирует деятельность ребенка, а, значит, его предречевое и речевое развитие (Е.Н. Винарская, М.Г. Елагина, Н.С. Жукова, В.Л. Рыскина, Т.Н.Ушакова, С.Н. Цейтлин и др.). Особую значимость для речевого развития ребенка имеет речь взрослого, обращенная к ребенку, как один из важных факторов усвоения языка (В.В. Ветрова, Т.О. Гаврилова, В.В. Казаковская, В.Л. Рыскина, С.Н. Цейтлин, R. Brown, S. Milewski). В исследованиях Е.И. Исениной, Н.И. Лепской, Е.Е. Ляксо, Kuhl подчеркивается, что речевая продукция взрослых, обращенная к ребенку, особым образом грамматически структурируется, просодически оформляется и семантически наполняется в зависимости от возможностей ребенка воспринимать и понимать определенные характеристики речевого обращения.

Роль микросоциума в мотивации речевого развития мы исследовали по параметрам и показателям, представленным в таблице 4.2. (приложение 1).

Результаты анализа микросоциального компонента мотивации речевой деятельности детей раннего возраста (коэффициент **М**) отражены в таблице 2.6.

Таблица 2.6.

Коэффициент стимуляции потребности общения с близким взрослым

Гендерный состав	Всего	Родители утром	Родители вечером	Ребенок утром	Ребенок вечером	Чтение	Стимуляция
М (КГ-1)	4,4	-0,3	0,7	1,0	0,7	1,0	1,3
М (ЭГ-1)	-0,2	0,0	-0,2	-0,3	-0,7	0,2	0,8
Д (КГ-1)	4,9	0,6	1,0	1,0	0,7	0,4	1,2
Д (ЭГ-1)	0,3	-1,0	-0,3	-0,3	-0,6	0,8	1,7
Всего	КГ-1	9,3	0,3	1,7	2,0	1,4	2,5
	ЭГ-1	0,1	-1,0	-0,5	-0,6	-1,3	2,5

Достаточно наглядно прослеживается роль стимуляции потребности общения с близким взрослым в раннем возрасте при сравнении суммарного коэффициента **М** (колонка и строки «всего») подгрупп детей.

Коэффициент **М** у детей КГ-1 значительно выше, чем у детей ЭГ-1. *Оречевление взрослыми бытовых процессов в совместной с ребенком деятельности значительно эффективнее мотивирует речевое развитие, нежели чтение и искусственно организованная стимуляция (просьбы взрослого повторить, закончить, сказать слово, назвать предмет вне ситуации).* Данный факт наглядно представлен по компонентам «чтение» и «стимуляция», «общение родителей утром при расставании» и «общение с ребенком при встрече вечером». И детям с нормально развивающейся речью и детям с отклонениями речевого развития много (по времени) читают детскую литературу и направленно искусственно стимулируют речевой онтогенез (часто просят повторить, сказать, закончить слово или строчку стихотворения). Однако, общение родителей с детьми КГ-1 и ЭГ-1 в совместных наглядно-действенных ситуациях бытовой деятельности

(одевание/раздевание ребенка) отличается. С детьми КГ-1 говорят больше, чем с детьми ЭГ-1. Это может иметь разную причинность:

- изначально родители не считали возможным в младенческом и раннем возрасте уделять внимание речевому общению с ребенком;
- родители при обращении к ребенку используют грамматические конструкции, которые он еще не может понять. В результате слово не становится для ребенка значимым сенсорным раздражителем, задерживается формирование регулирующей функции речи, ребенок с сохранными сенсорными предпосылками «не слышит» (слышит, но не понимает) обращенную речь;
- не получая ожидаемую реакцию на свои обращения (ребенок выполняет речевую инструкцию родителей молча (все понимает)); ребенок не выполняет речевую инструкцию (увлечен своим занятием); при речевом ответе ребенка отмечаются затруднения (заминки, и т.п.), родители постепенно меняют стиль общения с ребенком, не ожидая речевого ответа;
- ребенок вовлекает родителей в процесс коммуникации и при наличии трудностей в речевом оформлении интуитивно находит другие способы коммуникативного влияния (жест, взгляд с указательным жестом, различные фонации и др.);

Например. За консультацией обратилась мама Кати Т. (01.02.2002 г.р.). На момент консультирования Кате исполнилось 2 года 3 месяца и 10 дней. Основные жалобы: ребенок не хочет ходить в ясли (интересно то, что мама сама первоначально не отмечала отсутствия речевой продукции у ребенка). Активное нежелание проявляется в непрекращающемся крике и плаче по дороге в ясли и в яслях в течение 2, 3, 4 часов. Это продолжается уже три месяца. Со слов педагога, девочку очень трудно убедить отпустить маму, а после ее ухода она стоит у окна и громко плачет.

Анамнестические данные: ребенок от первой беременности, первых родов. Пренатальный период: токсикоз первой половины беременности, медикаментозное лечение ангины с 10 по 12 неделю, внутриутробное инфицирование; натальный период: роды в 39 недель естественные, затяжные, обезвоженные; постнатальный период:

закричала сразу, выписаны из роддома на 7 день. Вскармливание естественное до 3 месяцев, твердая пища с 4,5 месяцев. Заключение невролога: перинатальная патология центральной нервной системы, задержка речевого развития; педиатра: дисбактериоз; оториноларинголога: лор-органы без патологии, слух нормальный.

Речевой анамнез: гуление, лепет, слоговой лепет по возрасту; первые слова после года «папа», «баба», «би», «ту» (гулять), «на», «да» (дай). Через полгода начала отрицательно относиться к просьбам мамы «скажи», «повтори» и перестала говорить. При настойчивости со стороны взрослого реагирует истерически, т.е. начинает кричать, топтать ногами, может упасть на пол. Со слов мамы – говорить не хочет, ленится.

Питание: предпочитает однородные массы (пюре, йогурты, творожные массы и т.п.). Из мясных продуктов: колбаса, котлеты, курица. Мясо кусочками (говядина, свинина) жевать отказывается. Также отказывается откусывать и жевать твердые фрукты и овощи (яблоки твердых сортов, морковь и т.п.), предпочитая им более мягкие (банан, апельсин, киви, помидор).

В процессе обследования Катя не говорит. Эмоции живые, адекватные. При коммуникации использует указательный жест и неречевой сверхгенерализованный звуковой комплекс «Ммм», что может означать: «дай мне это, это что?, что там? и т.п.». Понимание ситуативной речи, фонематическое восприятие соответствуют возрастной норме, артикуляционный аппарат без особых отклонений. Артикуляционные упражнения начинает выполнять по подражанию, объем движений ограничен. Быстро устает, отказывается продолжать. Невербальные задания выполняет с достаточным познавательным интересом.

В беседе выяснилось, что воспитанием ребенка занимается только мама, бабушки живут далеко, папа часто в командировках, остальное время – на работе, дочку видит только спящей, иногда общается с ней в выходные дни. Оба родителя имеют высшее техническое образование. Речь обоих родителей развита нормально. Во дворе девочка сторонится детей, предпочитает играть с мамой. В тесной диаде «мать-дитя» мама практически не говорит с дочерью, все совместные действия (умывание, одевание, раздевание, кормление, купание, предметная деятельность и т.д.) не оречевляются (мама не считает это целесообразным). Сказки и детские стихи читает, и дочь с удовольствием слушает. Свои пожелания Катя выражает ясно и настойчиво при помощи мычания, однообразных и резких звуков, при противодействии со стороны мамы кричит и топает ногами, напрягается, визжит, может упасть на пол, продолжая кричать. С помощью этих средств, в соединении с указательным жестом, она управляет мамой и получает то, что

хочет. Мама, постоянно находящаяся рядом с девочкой, понимает ее пожелания и, исполняя требуемое, закрепляет такой тип коммуникативного поведения.

В процессе обследования в любой затруднительной ситуации (упала игрушка – Катя жестом указывает на интересный, но недоступный предмет и т.д.) мама без слов выполняет указательное требование ребенка. При требовании взрослого речевого оформления обращения, девочка выдает негативную реакцию: топает ногами, требовательно кричит.

Полученные в ходе исследования результаты доказывают значимость микросоциальной мотивации для речевого развития ребенка и соответствующей структурной (грамматической и лексической) организации обращенной к ребенку речи. Если коммуникативные цели достигаются ребенком без участия речи (фонации побуждения, указательные жесты и т.п.), то вербальное развитие серьезно тормозится: нет стимула для становления речевых форм общения.

Таким образом, *особенностями стимуляции потребности речевого общения с близким взрослым детей с отклонениями речевого развития являются: отсутствие оречевления взрослыми бытовых процессов, совместной с ребенком деятельности; использование вербального, не соответствующего когнитивным возможностям ребенка, типа коммуникации в наглядно-действенных ситуациях.*

Эмоциональное реагирование

Исходя из результатов исследований А.Е. Аркина, 1967; А. Валлона, 2001; Л.С. Выготского, 2003; Л.Г. Голубевой, 2002; А.В. Запорожца, 2000; А.Н. Леонтьева, 1981; Т.В. Николаевой, 2004; О.С. Никольской, 2000; Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печоры, Э.Л. Фрухт, 1979; Е.А. Стребелевой, 1998; В. Штерна, 1922, адекватные возрасту эмоциональное реагирование ребенка (адекватная реакция на похвалу/порицание взрослого; мимическое проявление удовольствия/неудовольствия; наличие эмпатии, отсутствие самоуспокаивающих движений) мы оценили в 1 балл, а эмоциональное реагирование более раннего порядка (неадекватная реакция или ее

отсутствие на похвалу/порицание взрослого; отсутствие мимических проявлений удовольствия/неудовольствия; отсутствие эмпатии; наличие самоуспокаивающих движений) в – –1 балл.

Эмоциональное реагирование исследуемых детей (коэффициент Е) мы исследовали по параметрам и показателям, представленным в таблице 4.1. (приложение 1).

Таблица 2.7.

Коэффициент эмоционального реагирования

Гендерный состав	Всего	Реакция на похвалу/порицание взрослого	Мимическое проявление удовольствия/неудовольствия	Эмпатия	Наличие/отсутствие самоуспокаивающих движений
М (КГ-1)	0,8	-0,7	0,4	0,3	0,8
М (ЭГ-1)	-1,4	-0,2	-0,7	-0,7	0,2
Д (КГ-1)	0,4	1,0	-0,3	-0,3	1,0
Д (ЭГ-1)	-1,2	0,0	-1,0	-1,0	0,8
Всего	КГ-1	1,2	0,3	0,0	1,8
	ЭГ-1	-2,6	-0,2	-1,7	1,0

Анализ результатов, представленных в таблице 2.7., подтверждает положение о тесной взаимосвязи развития эмоциональной сферы и речи (Л.И. Божович, А. Валлон, Т.Г. Визель, Л.С. Выготский, Б. Инельдер, Ж. Пиаже, Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.С. Мухина, О.С. Никольская, С.Л. Рубинштейн, А.В. Семенович и др.), наглядно доказывает, что у детей с нормально развивающейся речью коэффициент Е (эмоционального реагирования) носит положительный характер и значительно превышает этот показатель у детей с нарушенным ходом речевого развития.

Результаты исследования показывают, что у детей с задержкой речевого развития *отсутствует реакция на похвалу/порицание взрослого; снижена или отсутствует способность к мимическому выражению эмоционального реагирования; выявлены самоуспокаивающие движения (яктация, сосание*

пальцев и т.п.), т.е. имеющих отрицательный знак. В ЭГ-1 выявлены случаи скрытой агрессии. Такие состояния детей в КГ-1 отсутствовали.

Обнаружено соответствие *между желанием общаться с ровесниками и возникновением эмпатии как эмоции высшего порядка*. Речь ребенка, умеющего сопереживать взрослому или ровеснику, развивается быстрее. В ЭГ-1 не выявлено ни одного случая проявления эмпатии.

Например, Максим У. (на момент обследования 2 года 3 месяца 3 дня). Сбор анамнестических данных показал, что в пренатальный период имели место такие патологические факторы со стороны мамы: анемия, ОРВИ, внутриутробная интоксикация, несовместимость по резус-фактору, весь период беременности угроза прерывания, тазовое предлежание; натальный период: кесарево сечение, обвитие пуповиной; постнатальный период: перинатальная энцефалопатия. В период раннего детства Максим часто болел простудными заболеваниями, на фоне высокой температуры были судороги, моторное развитие отставало от нормы. Со слов мамы предречевое развитие до 1 года шло нормально. Первые слова появились к 1 году 2 месяцам (па, би, ди, баба, ки, кася), фразовая речь не появляется. Мама утверждает, что Максим «...весь в папу. А папа заговорил только после трех лет».

Медицинские данные в период обследования: перинатальная энцефалопатия, минимальная мозговая дисфункция; соматически ослаблен.

Логопедическое обследование: при общении чаще пользуется однообразными указательными жестами; понимание ситуативной речи соответствует возрасту; в экспрессивной речи преобладает ограниченное количество полных слов, состоящих из двух одинаковых открытых слогов (мама, папа, бабушку тоже называет «папа») и абрисов (би (машина, приехать, уехать и т.п.), ням-ням, ди (иди, приходи, уходи и т.п.) и т.д.). Речевое развитие соответствует этапу однословного предложения. Логопедическое заключение: задержка речевого развития.

Адаптационный период в дошкольном образовательном учреждении (в ясли пошел с полутора лет) протекал длительно (около года) и тяжело. Ребенок долго не отпускает маму утром и плачет в течение дня. На похвалу взрослого не реагирует. Играть один, не любит, когда в игру кто-то вмешивается, сразу же выдает агрессивную реакцию (сердится, может ударить). Педагог отметил, что Максим никогда не улыбается, его удовольствие можно отметить только после еды. Часто ложится на ковер и играет лежа. Когда рядом упала и заплакала девочка, Максим продолжал играть машиной, катая ее, даже не

повернув голову в сторону плачущей. При обследовании пассивного словаря, когда ребенку были предложены игрушечные столовые приборы, он выбрал нож и стал отрезать кукле нос, потом ухо. На замечание, что кукле больно, Максим показал, что надо резать все равно.

Полный протокол обследования Максима представлен в приложении 5.

Данный пример показывает, что эмоции ребенка с нарушенным ходом речевого развития отрицательны по предложенной градации, т.е. не соответствуют возрасту и характерны для более раннего этапа становления эмоциональной сферы.

Во втором блоке обследования мы изучали языковые компоненты речевого развития по параметрам: ритмическая организация речевой продукции (Rh), интонация (тон, интенсивность голоса, мелодика (TV, MV)).

Ритмическая организация речевой продукции

Мы предположили, что отсутствие двусложных псевдослов, а затем и слов с ударением на втором слоге (ямбически организованных), преобладание двусложных слов с ударением на первом слоге в активном лексиконе ребенка после двух лет свидетельствует об отклонении в развитии одного из членов фонологических оппозиций (акцентуация первого слога – последнего в двусложных словах). В целом задержка в движении акцентуации слога в двусложных словах отрицательно влияет на развитие словаря ребенка, поскольку для русского языка типичным является тип мелодической фигуры со средним положением ударного слога [156].

На основе выдвинутого предположения мы проанализировали псевдослова и слова детей, записанные родителями в таблицу «Ритмическая организация речевой продукции ребенка», составленную нами для определения ритмической организации речевой продукции детей (таблица 4.7. приложение 1).

В таблице 2.8. «Ритмическая организация детского лексикона» (коэффициент Rh) представлен количественный анализ соотношения

двусложных слов с акцентуацией первого слога (хореически организованные) и двусложных слов с акцентуацией второго слога (ямбически организованные).

Таблица 2.8.

Коэффициент ритмической организации речевой продукции

Гендерный состав		Всего	Количество ямбически организованных слов превышает количество хореически организованных	Дельта между хореически организованными и ямбически организованными словами составляет от 8% до 30%	Дельта между хореически организованными и ямбически организованными словами составляет от 35% до 95%	Все слова хореически организованы
М (КГ-1)		1	0,0	1	0,0	0,0
М (ЭГ-1)		-0,97	0,0	0,0	-0,9	-0,07
Д (КГ-1)		0,8	0,2	0,6	0,0	0,0
Д (ЭГ-1)		-1	0,0	0,0	-1	0,0
Всего	КГ-1	1,8	0,2	1,6	0,0	0,0
	ЭГ-1	-1,97	0,0	0,0	-1,9	-0,07

Средние процентные значения показателей ритмической организации слов, псевдослов по четырем подгруппам (мальчики (КГ-1), мальчики (ЭГ-1), девочки (КГ-1), девочки (ЭГ-1)) отражены в двух диаграммах «I эпикризный период» (диаграмма 2.1.2.) и «II эпикризный период» (диаграмма 2.1.3.)

Диаграмма 2.1.2

I эпикризный период

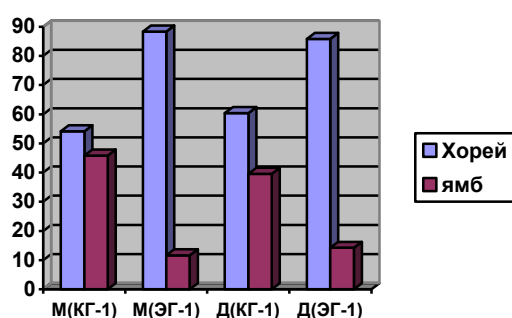
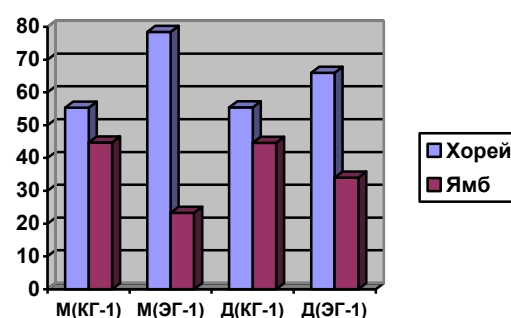


Диаграмма 2.1.3.

II эпикризный период



Результаты коэффициента Rh, представленного в таблице 2.8. и диаграммах 2.1.2., 2.1.3. наглядно доказывают, что:

- у детей КГ-1 процентное соотношение хореически и ямбически организованных слов практически совпадает (разница от 8% до 30%). Но все же процент хореически организованных слов несколько выше и в I эпикризном периоде и во II.

- у детей ЭГ-1 мы наблюдаем значительное преобладание в собственном словарном запасе хореически организованных слов (от 35% до 95%). При этом, если в I эпикризном периоде, как у мальчиков, так и у девочек очень низкий процент ямбически организованных слов в сравнении с хореически организованными, то уже во II эпикризном периоде мы видим увеличение процента ямбически организованных слов у девочек (разница между средним значением процентов хореически организованных слов и ямбически организованных слов менее контрастна, нежели у мальчиков). У мальчиков мы наблюдаем значительное преобладание хореически организованных слов как в первом эпикризном периоде, так и во втором. Даже ямбически организованные слова, как мальчики, так и девочки произносят, акцентируя первый слог.

Приведем примеры в сводной таблице 2.9. Ее задача показать тенденцию к хореическому произнесению ямбически организованных слов детьми с задержкой речевого развития. В первой колонке отражено стимульное слово, а во второй – реакция ребенка. Для анализа мы выбрали произнесение слов четырьмя детьми: 2 детей I эпикризного периода (Дима Ю., Даша Б) и 2 детей II эпикризного периода (Костя К., Вика Т).

Таблица 2.9.

I эпикризный период				II эпикризный период			
Дима Ю.		Даша Б.		Костя К.		Вика Т.	
стимул	реакция	стимул	реакция	стимул	реакция	стимул	реакция
собака	<i>ав-ав</i>	иди	<i>иди</i>	собака	<i>бака</i>	корова	<i>кова</i>
корова	<i>му</i>	качать	<i>качи</i>	молоко	<i>моко</i>	обезьянка	<i>обе</i>
цыплёнок	<i>тип-тип</i>	купать	<i>купи</i>	не хочу	<i>нечу</i>	машина	<i>би</i>
самолет	<i>уми</i>	упал	<i>бахи</i>	иди	<i>ди</i>	молоко	<i>моко</i>
мотоцикл	<i>ти-ти</i>	горячо	<i>уф</i>	упал	<i>пај</i>	вода	<i>пи</i>
пузыри	<i>гој</i>			уходи	<i>уди</i>	часы	<i>тик-тик</i>
возьми	<i>нати</i>			горячо	<i>уф</i>	покорми	<i>дать</i>
упал	<i>пај</i>			далеко	<i>која</i>	иди	<i>иди</i>
плита	<i>гаси</i>					уходи	<i>уди</i>

Вышеуказанные ономатопеи детей хорейчески организованы. Следовательно, в акустическом гнозисе ребенка с отклонениями в речевом развитии противопоставления хорейчески и ямбически организованных слов возникают позже, чем при нормальном развитии речи; сохраняются гомогенные последовательности ритмических структур; таким образом, нарушается процесс формирования слоговой структуры слова.

По данному параметру к признакам отклонений речевого развития могут быть отнесены следующие особенности:

- *значительное преобладание хорейчески организованных слов над ямбически организованными в словарном запасе ребенка как в первом эпикризном периоде, так и во втором;*
- *тенденция к уподоблению ямбически организованных слов хорейчески организованным, в особенности при появлении в лексиконе ребенка глаголов повелительного наклонения, которые при нормальном речевом развитии чаще всего организованы ямбически.*

Исследования Е.С. Алмазовой, Ю.С. Василенко, Д.К. Вильсона, Е.В. Лавровой, О.С. Орловой и др. дали возможность определить компоненты интонационной системы, поддающиеся педагогическому анализу в раннем возрасте: основной тон голоса (показатели силы: достаточной силы, слабый;

тембра: визгливый, глухой), мелодика (операциональная основа интонации), ритм (операциональная основа интонации и слоговой структуры слова).

Основной тон голоса

Результаты исследования основного тона голоса (коэффициент TV) представлены в таблице 2.10. в строках и столбце «всего». Оценочные показатели представлены в таблице 4.4. (приложение 1.).

Таблица 2.10.

Коэффициент основного тона голоса

Гендерный состав	всего	достаточной силы	слабый	нормальный	визгливый	глухой
М (КГ-1)	1,4	0,7	0,0	0,7	0,0	0,0
М (ЭГ-1)	-3,0	0,0	-1,0	0,0	0,0	-2,0
Д (КГ-1)	1,5	1,0	0,0	0,5	0,0	0,0
Д (ЭГ-1)	-0,1	0,0	-0,3	0,5	-0,3	0,0
Все го	КГ-1	2,9	1,7	0,0	1,2	0,0
	ЭГ-1	-3,1	0,0	-1,3	0,5	-0,3

Анализ полученных результатов коэффициента TV позволяет констатировать, что:

1) дети КГ-1 имеют нормальный голос достаточной силы;

2) у детей ЭГ-1 голос достаточной силы вообще не наблюдается, ни у мальчиков, ни у девочек. В этой группе некоторые девочки обладают относительно нормальным тихим голосом (0,5), но чаще встречается слабый, совсем не слышимый голос (0,3), или визгливый (0,3). У мальчиков чаще встречается глухой голос (-2,0) или слабый (-1,0).

Выявлены такие признаки отклонений речевого развития в раннем возрасте по параметру основного тона голоса: *слабый по интенсивности голос; визгливый голос у девочек; глухой голос у мальчиков.*

Мелодика голоса

Изучение существующих исследований мелодики голоса Е.С. Алмазовой, Б.Е. Арама, Е.Н. Винарской, Р.В. Тонковой-Ямпольской, А.М. Шахнарвича дало возможность обозначить характерные для раннего возраста показатели

нарушений голосовой мелодики: отсутствие подъемов и спусков мелодической кривой (так называемая монотонность или отсутствие мелодичности).

Побалльное шкалирование (таблица 4.4. приложения 1.) обозначенных показателей голосовой мелодики позволяет провести анализ через определение ее коэффициента MV (таблица 2.11.)

Таблица 2.11.

Коэффициент голосовой мелодики

Гендерный состав	Всего					
	Подражает повышению/понижению тона голоса	Не подражает повышению/понижению тона голоса	Повышает/понижает тон голоса сам	Не повышает/понижает тон голоса сам		
М (КГ-1)	2,0	1,0	0,0	1,0	0,0	
М (ЭГ-1)	-0,4	0,6	-1,0	0,5	-0,5	
Д (КГ-1)	2,0	1,0	0,0	1,0	0,0	
Д (ЭГ-1)	0,8	0,8	-0,5	0,8	-0,3	
Все го	КГ-1	4,0	2,0	0,0	2,0	0,0
	ЭГ-1	0,4	1,4	-1,5	1,3	-0,8

Анализ полученных числовых значений коэффициента MV , представленных в таблице, показывает сохранность мелодической организации собственной речевой продукции детей КГ-1. И мальчики, и девочки подражают повышению и понижению тона взрослого, при этом уже самостоятельно повышают и понижают собственный голос. Иногда с этой целью используются паралингвистические средства языка.

Мелодическая организация речевой продукции детей ЭГ-1 отличается от голосовой мелодики детей КГ-1. Выявлено, что большинство детей третьего года жизни с задержкой речевого развития затрудняются в подражании повышению/понижению тона голоса взрослого. Надо отметить, что девочки КГ-1 более склонны к подражанию мелодическим параметрам (0,8), нежели мальчики (0,6). Как следствие, эти же девочки (0,8) и мальчики (0,5) уже способны к самостоятельным голосовым модуляциям. Мальчики ЭГ-1 в

большинстве не могут еще подражать голосовым модуляциям взрослого и не повышают/понижают тон голоса в собственных «высказываниях».

Признаками отклонений речевого развития в мелодической организации голосовой продукции являются *отсутствие подражания меняющемуся тону взрослого, самостоятельных голосовых модуляций*.

В третьем блоке диагностического обследования нами изучены психофизиологические компоненты речевого развития по параметрам: моторные предпосылки артикуляции (двигательные возможности мышц языка, губ, мышц, удерживающих нижнюю челюсть (ЛА, ТА, JA)), фонематическое восприятие (Ph).

Моторные предпосылки артикуляции

Онтогенетически артикуляционный праксис формируется последовательно от врожденных программ центральной нервной системы (крик, гуление, ранний лепет, связанные с филогенетической памятью речевой функциональной системы) через поздний слоговой лепет (начало синергетического взаимодействия речедвигательного и речеслухового анализаторов) к появлению первых слов, фраз и дальнейшей тонкой дифференциации артикуляторных укладов и артикуляционных мелодий в различных фонетических вариантах (Е.Ф. Архипова, В.И. Бельтюков, Н.А. Бернштейн, Е.Н. Винарская, Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, И.П. Павлов, М.Е. Хватцев и мн. др.).

На третьем году жизни объективно изучить слоговой лепет как показатель качественной сформированности произвольной основы артикуляционных движений не представляется возможным. При этом низкий уровень произвольности затрудняет обследование собственно артикуляторного праксиса. Потенциальную возможность произвольности артикуляционных движений можно оценить, наблюдая за оральными

движениями нижнечелюстных, губных мышц и мышц языка в процессе самостоятельного приема пищи.

Для изучения моторных предпосылок артикуляционного праксиса нами выделены такие параметры и показатели параметров:

1)пищевое поведение: характер пищи, предпочитаемой ребенком; время выполнения жевательных движений (тщательно пережевывает твердую пищу, быстро устает при жевании твердой пищи);

2)движения нижнечелюстных мышц в акте жевания; объем движений: незначительное опускание нижней челюсти (только пьет, не откусывает твердую пищу), значительное опускание нижней челюсти (хорошо откусывает); тонус (нормальный (рот закрыт), сниженный (постоянно или в течение продолжительного времени держит рот открытым));

3)движения мышц языка в акте жевания: рефлекторные движения в процессе приема пищи (поднимает кончик языка вверх, опускает вниз (облизывает верхнюю/нижнюю губы)), круговые движения языка (круговые облизывающие движения), поднимает кончик языка до уровня угла губ (облизывает только уголки губ справа/слева), не поднимает кончик языка вверх (неудачные попытки облизать верхнюю губу спинкой языка с невыраженным кончиком);

4) движения губных мышц в акте жевания: захватывание жидкого пищевого комка (захватывает губами край ложки/чашки (жидкая пища/питье не проливается), затруднения в захватывании края ложки/кружки (жидкая пища/питье проливается)); твердого пищевого комка (губы принимают участие в захватывании твердого пищевого комка, не принимают участие (отделяет твердый пищевой комок зубами без участия губных мышц)); участие в удержании пищевого комка в полости рта (в процессе пережевывания губы сомкнуты, в процессе пережевывания губы разомкнуты (удерживает пищевой комок в полости рта пальцем)); состояние носогубной складки (парная, односторонняя, отсутствует).

Изучение пищевого поведения детей ЭГ-1 показало, что у 51 % детей третьего года жизни с задержкой речевого развития наблюдается:

1) предпочтение пищи, характерной для младшего возраста (перетертые, однородные массы, отказ от твердой пищи) или 2) замедленное жевание и проглатывание (элементы пассивного отказа от пищи). Такое пищевое поведение при витальной потребности организма в питании свидетельствует о дискоординации акта жевания, детерминированной нарушением иннервации нижнечелюстных мышц, мышц языка и губ.

Результаты изучения движений нижнечелюстных мышц (коэффициент JA) детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии в соотношении с аналогичными показателями при нормальном речевом развитии представлены в таблице 2.12.

Таблица 2.12.

Коэффициент движений нижнечелюстных мышц

Гендерно-возрастной состав		Всего	Откусывает/не откусывает твердую пищу	Тщательно пережевывает/быстро устает	Рот закрыт/приоткрыт
М (КГ-1)	I	3,0	1,0	1,0	0,5
	II	3,0	1,0	1,0	1,0
М (ЭГ-1)	I	0,4	0,6	0,3	-0,6
	II	-0,7	0,2	-0,4	-0,6
Д (КГ-1)	I	3,0	1,0	1,0	0,5
	II	3,0	1,0	1,0	1,0
Д (ЭГ-1)	I	1,4	0,6	1,0	-0,3
	II	1,3	0,6	1,0	-0,4
Всего	КГ-1	12	4,0	4,0	4,0
	ЭГ-1	2,0	2,0	1,9	-1,9

В результате анализа полученных данных коэффициента **JA** мы можем констатировать, что жевательный акт осуществляется детьми КГ-1 с применением фазы значительного опускания нижней челюсти. При этом дети тщательно измельчают твердый пищевой комок. Этот факт свидетельствует о сохранности иннервации нижнечелюстных мышц. При наблюдении за

свободной деятельностью только 5% детей КГ-1 при затруднениях приоткрывают рот.

В ЭГ-1 есть дети (29%), для начала жевательного акта которых также характерна фаза значительного опускания нижней челюсти. Однако зачастую эти дети быстро устают и выталкивают пищу. 47% детей в начале акта жевания применяют фазу незначительного опускания нижней челюсти (отказываются от твердой пищи, предпочитая жидкие или однородные массы). При этом осмотр ротовой полости показал сохранность зубных рядов и отсутствие кариозных зубов. В процессе наблюдения 62% детей КГ-1 в свободной деятельности держат рот полуоткрытым (фаза незначительного опускания нижней челюсти). Обозначенные факты свидетельствуют о нарушении иннервации нижнечелюстных мышц, следовательно, о сложности произвольного изменения объема ротового резонатора, что отрицательно влияет на формирование фонетической стороны речи.

В результате исследования параметра «движения нижнечелюстных мышц в акте жевания» (JA) выявлены такие признаки отклонений речевого развития: а) незначительное опускание нижней челюсти при отделении пищевого комка (небольшая амплитуда жевательных волн, позволяющая осуществлять прием только жидкой или однородной пищи); б) постоянное или продолжительное удержание нижней челюсти в фазе незначительного или значительного опускания (приоткрытый/открытый рот).

Соматическая афферентация, как один из каналов получения обратной связи, имеет большое значение для процессов речеобразования и формирования устной речи. Так, у детей с общим недоразвитием речи и выраженными нарушениями моторного развития пороги тактильной чувствительности на коже в артикуляционной области в среднем выше, чем у детей с нормально развивающейся речью. Низкая чувствительность поверхностных структур не позволяет осуществить полноценный контроль

артикуляторного движения не только за счет мышечной, но и за счет кожной чувствительности (И.А. Вартанян, Л.А. Попова, Л.Н. Савенкова, Е.И. Цирульников, 1989).

Данное утверждение позволяет предположить, что одним из показателей состояния кожной рецепции в оральной области является двигательная реакция ребенка на непреднамеренное раздражение окологубных участков кожи в процессе питания в раннем возрасте. В условиях сохранности иннервации раздражение кожи вокруг губ вызывает рефлекторный акт облизывания. Соответственно, при нарушении иннервации губных мышц повышается порог тактильной чувствительности, и ребенок не стремится снизить воздействие раздражителя. Если же нарушена иннервация мышц кончика языка, то ребенок пытается снизить раздражение соответствующими его возможностям способами: нижней губой, спинкой языка, при помощи подручных средств.

Наличие вышеописанного рефлекторного движения позволило нам изучить состояние двигательных возможностей мышц языка по параметру «движения мышц языка в акте жевания» (коэффициент ТА представлен в таблице 2.13.).

Данные коэффициента ТА, представленные в таблице, показывают, что у детей КГ-1 сохранены чувствительные и моторные предпосылки артикуляторного праксиса. У мальчиков КГ-1 мы наблюдали в первом и во втором эпикризных периодах захватывающие слизывающие движения языка при раздражении кожных покровов верхней губы. Во втором эпикризном периоде уже появились круговые движения языка, что свидетельствует о сохранности иннервации языковых мышц и их потенциальной готовности к артикулированию сложных по месту и способу образования звуков.

У девочек КГ-1 мы наблюдали круговые движения языка и в первом и во втором эпикризных периодах.

Коэффициент движений мышц языка

Гендерно-возрастной состав		<i>Всего</i>	Облизывает верхнюю/нижнюю губу выраженным кончиком языка	Круговые облизывающие движения языком	Облизывает только уголки губ (справа/слева)	Пытается облизать верхнюю губу спинкой языка с невыраженным кончиком	Вытирает верхнюю губу носовым платком или другими подручными средствами	Не облизывает испачканные губы
М(К Г-1)	I	2,0	1,0	1,0				
	II	1,0	0,5	0,5				
М(Э Г-1)	I	-1,0			-0,3	-0,3		-0,4
	II	-1,4			-0,3	-0,4		-0,7
Д(К Г-1)	I	1,5	1,0	0,5				
	II	2,0	1,0	1,0				
Д(Э Г-1)	I	-1,4	0,1		-0,4	-0,2	-0,4	-0,4
	II	-0,9				-0,3	-0,3	-0,3
Всего	КГ-1	6,5	3,5	1,0				
	ЭГ-1	-4,7	0,1		-0,8	-1,1	-0,6	-1,2

Следовательно, показателем потенциальной готовности мышц языка к артикуляции звуков является наличие:

- захватывающих слизывающих движений языка при раздражении кожных покровов верхней губы в первой половине третьего года жизни;
- круговых движений языка во время приема пищи во втором эпикризном периоде третьего года жизни.

У детей ЭГ-1 не наблюдалось ни одного случая кругового движения языка ни в первом, ни во втором полугодии. Даже поднять кончик языка до уровня верхней губы пыталась только одна девочка Настя Д. в первом эпикризном периоде. В подгруппе мальчиков поднимание языка на верхнюю губу мы не наблюдали вообще. Это можно объяснить отсутствием рецепторной чувствительности кожи губ вследствие нарушения иннервации губных мышц, поскольку большинство мальчиков ЭГ-1 вообще не пытаются

облизывать губы (53%). У девочек ЭГ-1 такое явление наблюдалось у 25% обследуемых в первом эпикризном периоде. Во втором эпикризном периоде девочки предпринимали попытку снизить раздражение от остатков жидкой пищи на верхней губе другими способами: приподнимали спинку языка, при помощи нижней губы или другими средствами.

Интересно также отметить, что при нормальной иннервации языковых мышц ребенок облизывает губы круговым движением, а при нарушении иннервации дети приподнимают кончик языка до уровня угла губ, при этом облизывающее движение губного угла наблюдается только с одной стороны (справа или слева).

Результаты изучения движений губных мышц в процессе приема пищи представлены в таблице 2.14.

Таблица 2.14.

Коэффициент движений губных мышц

Гендерно-возрастной состав		Всего	Захватывание жидкого пищевого комка		Захватывание твердого пищевого комка		Движения в удержании пищевого комка в полости рта		Носогубная складка		
			Захватыв ает	Не захватыв ает	Принима ют участие	Не принимают участия	сомкну ты	разомкну ты	Парная	Односто ронняя	Отсутств ует
М(КГ-1)	I	4,0	1,0	-	1,0	-	1,0	-	1,0	-	-
	II	2,7	1,0	-	1,0	-	1,0	-	-	-0,3	-
М(ЭГ-1)	I	0,4	0,4	-0,6	0,7	-0,1	0,6	-0,4	0,4	-0,3	-0,3
	II	-0,4	0,5	-0,5	0,3	-0,3	0,5	-0,3	0,2	-0,5	-0,3
Д(КГ-1)	I	4,0	1,0	-	1,0	-	1,0	-	1,0	-	-
	II	4,0	1,0	-	1,0	-	1,0	-	1,0	-	-
Д(ЭГ-1)	I	-0,5	0,4	-0,6	0,6	-0,4	0,6	-0,3	0,1	-0,5	-0,4
	II	0,0	0,6	-0,3	0,3	-0,6	0,3	-0,6	0,6	-	-0,3
Всего	КГ-1	14,7	4,0	-	4,0	-	4,0	-	3,0	-0,3	-
	ЭГ-1	-0,5	1,9	-2,0	1,9	-1,4	2,0	-1,6	1,3	-1,3	-1,3

Сравнительный анализ коэффициента движений губных мышц к произнесению лабиальных звуков **ЛА** у детей КГ-1 и ЭГ-1 показывает значительную дельту между уровнем развития губного праксиса у детей с нормально развивающейся речью (14,7) и детей с задержкой речевого развития (-0,5).

Качественный анализ по гендерно-возрастному признаку позволил выявить признаки отклонений речевого развития в первом полугодии третьего года жизни:

- затруднения в захватывании жидкого пищевого комка (в процессе употреблении жидкой пищи ребенок недостаточно захватывает нижней губой край ложки или чашки и, как следствие, проливает напиток или жидкую кашу);

- затруднения в захватывании твердого пищевого комка: (при употреблении твердой пищи кусочек из ложки захватывается непосредственно зубами без участия губных мышц; в процессе измельчения ребенок удерживает пищевой комок в полости рта с помощью пальца);

- сглаженность/асимметрия носогубной складки

Во втором полугодии третьего года жизни у мальчиков ЭГ-1 выявлена тенденция усугубления нарушений губного праксиса в сравнении с мальчиками ЭГ-1 I эпикризного периода:

У девочек II эпикризного периода ЭГ-1 наблюдается тенденция к компенсации нарушений губных движений, выявленных в I эпикризном периоде.

Выявлены такие признаки отклонений речевого развития по параметру «движение губных мышц в акте жевания»:

- недостаточное участие в захвате жидкого пищевого комка (недостаточный захват нижней губой края ложки/чашки позволяет пролить кашу/напиток);

- недостаточное участие в захвате твердого пищевого комка (комочек отделяется непосредственно зубами без участия губных мышц);
- удержание и перемещение пищевого комка в ротовой полости при помощи пальца;
- отсутствие/повышение порога рецептивной чувствительности кожных покровов верхней и нижней губ (отсутствие всяких попыток снизить раздражение кожной поверхности окологубного пространства).

Нарушение иннервации мышц верхней и нижней губных мышц (в различных вариантах обозначенных выше проявлений) дает возможность предположить не только девиации в образовании лабиальных звуков в дальнейшем, но и общую смазанность произнесения в потоке спонтанной речи.

В целом, у детей ЭГ-1 в I и во II полугодиях третьего года жизни наблюдается недостаточное развитие моторных предпосылок артикуляции (нарушения иннервации и скоординированности движений нижнечелюстных, языковых и губных мышц) в сравнении с детьми КГ-1. У мальчиков ЭГ-1 в моторной основе артикуляционного праксиса мы отметили нарастание двигательных трудностей ко второму полугодию. По-видимому, двигательные нарушения в первом полугодии носили латентный характер. Во втором полугодии они ярко проявились в результате установления межнейронных связей и миелинизации нервных путей в условиях органического поражения центральной нервной системы в критические периоды ее развития (Л.О. Бадалян, 2001; М.М. Безруких, Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, 2005; А.П. Бизюк, 2005; И.А. Скворцов, 2004).

Таким образом, признаками недоразвития артикуляционного праксиса, а значит и фонетических компонентов речезыковой системы, на третьем году жизни являются недоразвитие пищевого поведения и нарушение процесса жевания.

Непроизвольный уровень двигательной артикуляционной сферы существенным образом влияет на произвольную речевую деятельность, предполагающую организацию всех дыхательных, голосовых и артикуляторных движений согласно наперед заданной программе.

Фонематическое восприятие

Существующие методы обследования фонематического восприятия в раннем возрасте, когда фонетическая сторона речевой системы только начинает становление, позволяют выявить умение ребенка определить местонахождение и характер акустического неречевого раздражителя (Ю.А. Разенкова (1998), Л.С. Соломаха, Н.В. Серебрякова (2000)), а также дифференцировать фонемы в словах-паронимах [240].

Мы обследовали состояние фонематического восприятия детей по заданиям, предложенным Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и адаптированным к особенностям детей раннего возраста Ю.А. Разенковой.

Изучение уровня сформированности фонематического восприятия базировалось на общей схеме фонематического развития ребенка раннего возраста, разработанной Н.Х. Швачкиным (1948) по параметрам и показателям, представленным в таблице 4.5. (приложение).

В результате статистической обработки полученных данных определен коэффициент **Ph**, представленный в таблице 2.15. в столбце и колонках «всего».

Данные результатов нашего исследования по параметру «фонематическое восприятие» не соответствуют схеме фонематического развития Н.Х. Швачкина (1948). Это можно обосновать тем, что Н.Х. Швачкин исследовал фонематическое восприятие детей с нормально развивающейся речью, мы же исследуем этот процесс у детей с задержкой речевого развития. Кроме того, в КГ-1 (в первом эпикризном периоде третьего года жизни) выявлены дети, состояние фонематического восприятия которых не соответствует нормам, определенным Н.Х. Швачкиным.

Коэффициент фонематического восприятия

Гендерный состав		Всего	Дифференцирует о-у	Дифференцирует - твердые - мягкие	Дифференцирует шипящие	Дифференцирует свистящие	Не дифференцирует о - у	Не дифференцирует твердые - мягкие	Не дифференцирует шипящие	Не дифференцирует свистящие
М(КГ-1)	I	0	1,0	1,0					-1,0	-1,0
	II	4,0	1,0	1,0	1,0	1,0				
М(ЭГ-1)	I	-1,9	0,6	0,3			-0,1	-0,7	-1,0	-1,0
	II	-1,8	0,3	0,5	0,2		-0,5	-0,5	-0,8	-1,0
Д(КГ-1)	I	4,0	1,0	1,0	1,0	1,0				
	II	4,0	1,0	1,0	1,0	1,0				
Д(ЭГ-1)	I	-1,6	0,3	0,5	0,3		-0,6	-0,5	-0,6	-1,0
	II	-0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	-0,6	-0,3	0	-0,6
Всего	КГ	12,0	4,0	4,0	3,0	3,0	-	-	-1,0	-1,0
	ЭГ	-5,6	1,5	1,6	0,8	0,3	-1,8	-2,0	-2,4	-3,6

Это относится к подгруппе мальчиков КГ-1 первого эпикризного периода, которые не дифференцировали звуки по группам шипящих и свистящих. При этом выявлена значительная положительная динамика развития фонематического восприятия у мальчиков с нормально развивающейся речью за один эпикризный период. Мальчики КГ-1 в начале второго эпикризного периода дифференцируют уже все группы звуков.

Девочки КГ-1, в отличие от мальчиков этой же группы, в первом эпикризном периоде дифференцируют все группы звуков, т.е.

фонематическое восприятие соответствует возрастным нормам, обозначенным Н.Х. Швачкиным.

Анализ данных таблицы по состоянию фонематического восприятия детей ЭГ-1 показал, что коэффициент R_h у этой подгруппы детей отрицателен, т.е. *дифференциация по обозначенным группам звуков еще не сформирована как в первом эпикризном периоде, так и во втором. Хотя некоторая положительная динамика спонтанного развития фонематического восприятия имеет место, но все же ее темпы значительно ниже, чем у детей ЭГ-2. Выявлены случаи нарушения дифференциации по группе гласных звуков (у девочек в большинстве случаев), что соответствует норме развития фонематического восприятия в первом эпикризном периоде второго года жизни. Следовательно, можно констатировать отставание в развитии фонематического восприятия на полгода или даже год.*

Поскольку отклонения в развитии фонематического восприятия на третьем году жизни в дальнейшем могут повлиять на становление словарного запаса и грамматического строя, необходимы пропедевтические меры для предупреждения вторичных нарушений.

Фонематическое восприятие базируется на просодических компонентах и в свою очередь становится базовой предпосылкой для развития фонематического слуха.

Помимо различения звукового состава слышимых слов, обязательным условием развития просодических компонентов и фонематического восприятия является их двигательная реализация и осязательность.

Таким образом, количественный и качественный анализ 4450 показателей, полученных в процессе исследования, позволил выявить ряд прогностически значимых признаков отклонений речевого развития.

Когнитивные компоненты:

– в игровой деятельности (P, PS) – наличие одноактных игровых действий и манипуляций с предметами, отсутствие процессуальной игры сюжетно-образительного характера, речевой активности в процессе игры;

– в стимуляции близкими взрослыми речевого развития (M) – использование невербальных или вербальных, не соответствующих когнитивным возможностям ребенка, типов коммуникации в наглядно-действенных ситуациях;

– в эмоциональном реагировании (E) – отсутствие реакции на похвалу/порицание взрослого, неспособность к мимическому выражению эмоционального состояния.

Языковые компоненты:

– интонационно-ритмическое развитие (Rh, TV, MV): произнесение ребенком односложных или двусложных слов с акцентуацией первого слога; тихий, глухой голос, отсутствие голосовых модуляций.

Психофизиологические компоненты:

– элементы диспраксии: нарушение иннервации жевательных мышц (TA), мышц языка (JA) и губ (LA), принимающих участие и в акте жевания и в артикуляции;

– фонематическое развитие (Ph): нарушение дифференциации оппозиционных групп звуков (твердые-мягкие, звонкие-глухие и звуков внутри группы гласных (o-y)).

2.3. Дифференциация детей с отклонениями речевого развития

Описанные в предыдущем параграфе признаки проявлялись достаточно неравномерно и мозаично в психофизиологических, языковых и когнитивных компонентах речевого развития детей ЭГ-1. Поэтому целью *третьего этапа* исследования стала типизация отклонений речевого развития по проявлению признаков в обозначенных составляющих речевых систем детей.

При помощи метода ранжирования (стандартизации первичных баллов по стеновой шкале) мы установили закономерности в проявлении признаков отклонений в когнитивных, языковых и психофизиологических компонентах речевого развития детей экспериментальной группы. В речевом развитии 27 детей ЭГ-1 были обнаружены закономерные связи. Мы предположили, что эти дети имеют отклонения речевого развития и объединили их в ЭГ-1А. В речевом развитии 13 детей ЭГ-1 признаки отклонений в различных компонентах когнитивных, языковых и психофизиологических компонентах проявляются мерцательно, неритмично, практически индивидуально. Какие-либо закономерности в их проявлении нам установить не удалось. Мы предположили, что эти дети имеют задержку речевого развития и объединили их в ЭГ-1Б.

В результате дальнейшего анализа речевого развития детей ЭГ-1А были выделены основные типы отклонений в овладении речью по степени выраженности и по структуре.

По степени выраженности было выделено три типа отклонений речевого развития: *резко выраженные, выраженные и нерезко выраженные*.

Отклонения речевого развития трех детей ЭГ-1А мы определили как **резко выраженные** (диаграмма 2.1.4.)

Резко выраженные отклонения речевого развития

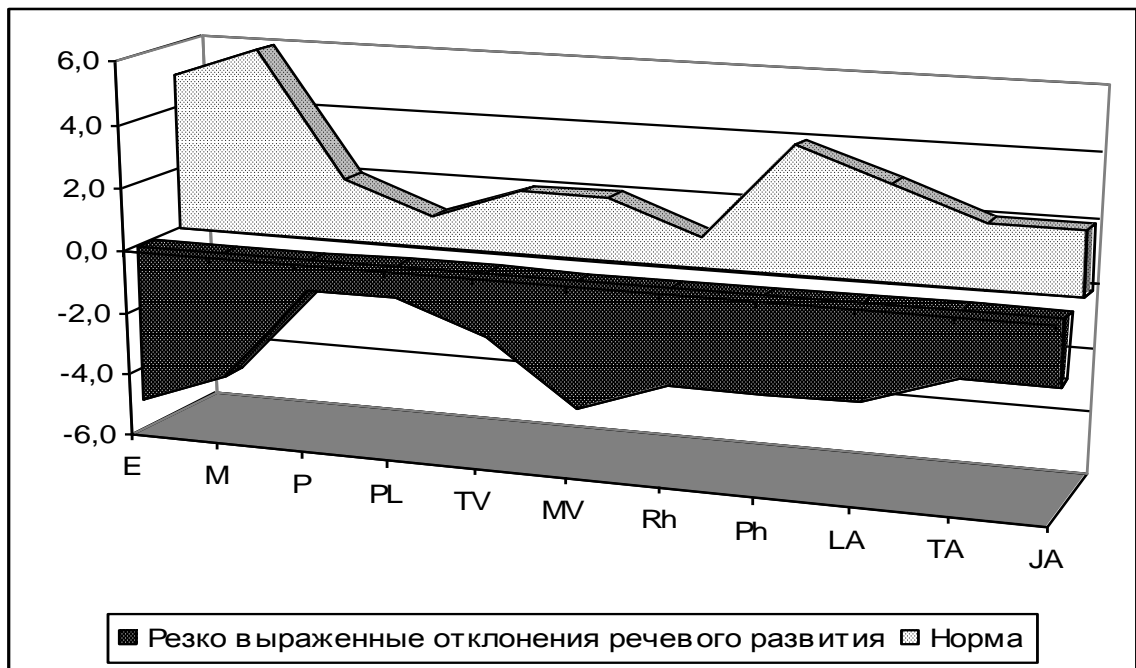


Диаграмма показывает, что в когнитивных, языковых и психофизиологических компонентах речевого развития детей данной подгруппы отмечаются равномерно отрицательные результаты по всем блокам предложенных заданий. Суммарная оценка составила от -30 до -12 баллов (при норме 26 – 35).

Когнитивные компоненты. В самостоятельной игре у детей преобладали манипуляции с предметами, появлялись одноактные игровые действия с игрушками. Игровые действия они не сопровождали речью. Родители этих детей или не считали нужным говорить с ребенком в ситуации одевания и раздевания ребенка или общались с ребенком при помощи грамматически сложных конструкций. Дети не реагировали или реагировали неадекватно на похвалу/порицание взрослого. Очень трудно было определить их эмоциональное состояние, поскольку отсутствовали мимические проявления. Дети быстро уставали, ложились на пол и начинали раскачиваться или раскачивались сидя. Для них характерно сосание пальцев рук и подобные яктации.

Языковые компоненты. Голос детей глухой по тембру, слабый по интенсивности (детей не слышно в группе). Дети не подражали меняющемуся тону взрослого, у них отсутствовали самостоятельные голосовые модуляции. Родители отмечали, что активный словарь детей состоит из двусложных лепетных слов с акцентуацией первого слога (хореически организованные).

Психофизиологические компоненты. При исследовании мы отмечали недоразвитие слухового речевого гнозиса и моторных предпосылок артикуляции. Дети затруднялись в дифференциации звуков [o]-[y], твердых-мягких, шипящих. В процессе приема пищи мы наблюдали выраженную дискоординацию движений мышц языка, губ (сложности с откусыванием и измельчением пищи, бросающаяся в глаза неопрятность) и мышц удерживающих нижнюю челюсть (рот приоткрыт), отсутствие кожно-кинестетической чувствительности в области периферического артикуляционного аппарата (при попадании жидкой пищи на окологубное пространство дети не пытались снять раздражение);

Отклонения речевого развития двух детей ЭГ-1А мы определили как **выраженные** (диаграмма 2.1.5.).

Диаграмма 2.1.5.

Выраженные отклонения речевого развития

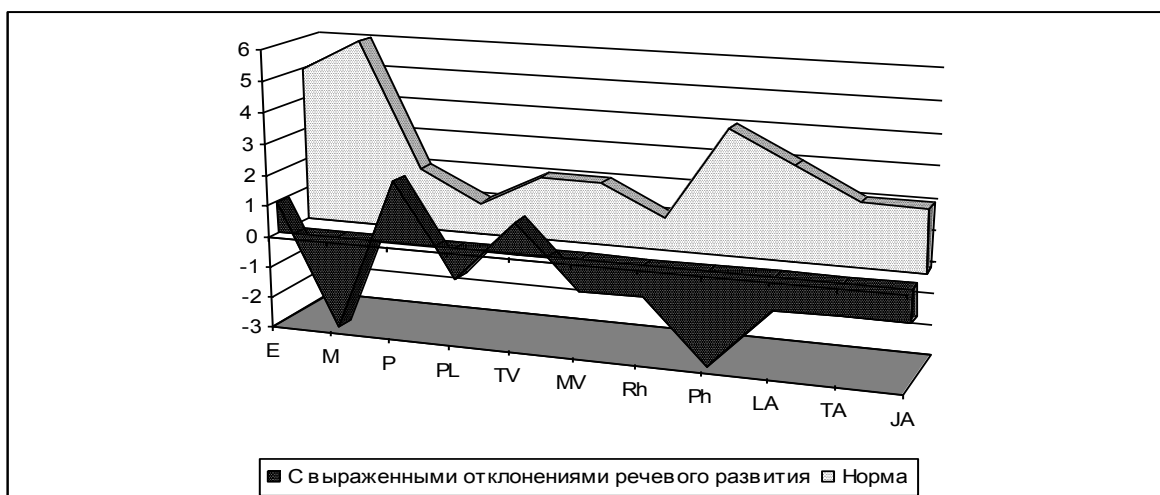


Диаграмма 2.1.5. наглядно подчеркивает, что по всем выделенным для обследования блокам у данной подгруппы детей отмечается относительно равномерное снижение. Суммарная оценка от -18 до 1 балла.

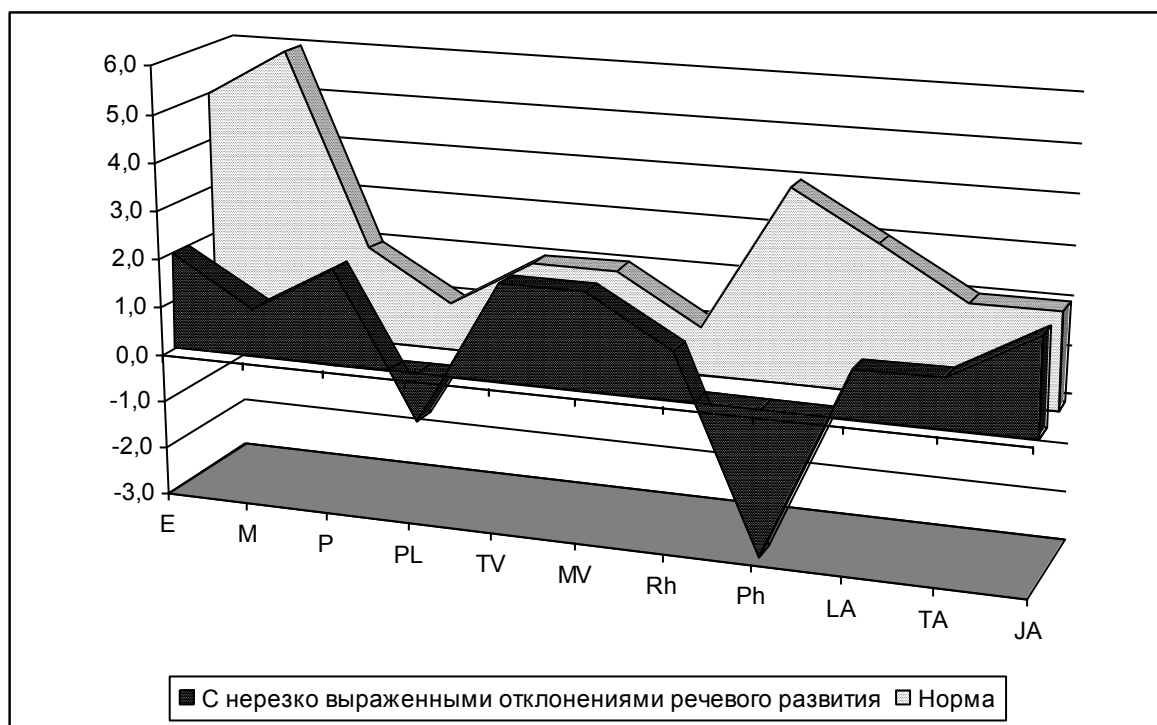
Когнитивные компоненты. Игра детей носила подражательный процессуальный характер, однако быстро распадалась на одноактные игровые действия, которые сопровождалась редкими фонационными возгласами. Родители при одевании и раздевании ребенка в детском саду иногда говорили с ним, но чаще их обращения не были включены в ситуацию, были сложно оформлены лексически и грамматически. Дети адекватно реагировали на похвалу или порицание, однако не выполняли инструкцию взрослого, если она не была интонационно оформлена. По мимике можно было различить удовольствие или недовольство ребенка.

Языковые компоненты. Голос детей нормальный по тембру, но тихий по интенсивности. Самостоятельно дети не понижали и не повышали тон голоса, однако при стимулирующей помощи взрослого подражали его голосовым модуляциям. Родители отмечали, что в активном словаре ребенка преобладают двусложные хореически организованные лепетные слова и появляются двусложные лепетные слова с выделением второго сегмента (ямбически организованные).

Психофизиологические компоненты. Изучение показало не соответствующее возрасту развитие слухового речевого гнозиса и моторных предпосылок артикуляции. Дети не дифференцировали звуки [o]-[y], твердые-мягкие, шипящие. В процессе приема пищи предпринимали попытки снижения раздражения в окологубном пространстве, что свидетельствует о наличии кожно-кинестетической рецепции. Кроме того, движения губных мышц, мышц языка и нижнечелюстных при откусывании и пережевывании пищи были скоординированы.

Отклонения речевого развития еще двух детей ЭГ-1А мы определили как **нерезко выраженные** (диаграмма 2.1.6.).

Нерезко выраженные отклонения речевого развития



Данные диаграммы 2.1.6. наглядно показывают, что у детей данной подгруппы выявлены относительно сохраненные параметры когнитивных, языковых и психофизиологических компонентов речевого развития. Суммарная оценка от -2 до 18 баллов.

Когнитивные компоненты. Дети играли сюжетными игрушками, действия с ними многократно повторяли, выстраивали в цепочки, варьировали. Собственные игровые действия сопровождали частыми голосовыми фонациями. Родители при одевании и раздевании ребенка в детском саду говорили с ним, их речь была включена в ситуацию. Однако в речи, обращенной к ребенку, встречались слова, недоступные пониманию и сложные грамматические конструкции. Кроме того, родители говорили быстро, интонационно невыразительно. Дети адекватно реагировали не только на эмоционально окрашенные похвалу или порицание взрослого, но и на инструкцию. Эмоциональное состояние детей можно было определить по мимике.

Языковые компоненты. Голос детей нормальный, достаточной силы. Дети уже самостоятельно повышали и понижали тон голоса. Родители отмечали, что у детей в словарном запасе преобладают двусложные слова с ударением на первом слоге над двусложными словами с ударением на втором слоге.

Психофизиологические компоненты. В данной подгруппе детей мы отмечали недоразвитие слухового речевого гнозиса и моторных предпосылок артикуляции. Дети не дифференцировали звуки [o]-[y], твердые-мягкие, шипящие. В процессе приема предпринимали попытки снизить раздражение в окологубном пространстве при помощи подручных средств, что свидетельствует о сохранности кожно-кинестетической рецепции. Движения губных, язычных и нижнечелюстных мышц в процессе приема пищи скоординированы с невыраженными девиациями в движениях губных и язычных мышц (быстрое истощение движений, затруднение движений вверх, в стороны).

По структуре недоразвития среди испытуемых ЭГ-1А выявлены еще два типа отклонений речевого развития: *обусловленные недоразвитием психофизиологической составляющей и обусловленные недоразвитием когнитивной составляющей.*

Отклонения речевого развития 12 детей ЭГ-1А мы определили как **обусловленные недоразвитием психофизиологических компонентов** (диаграмма 2.1.7.).

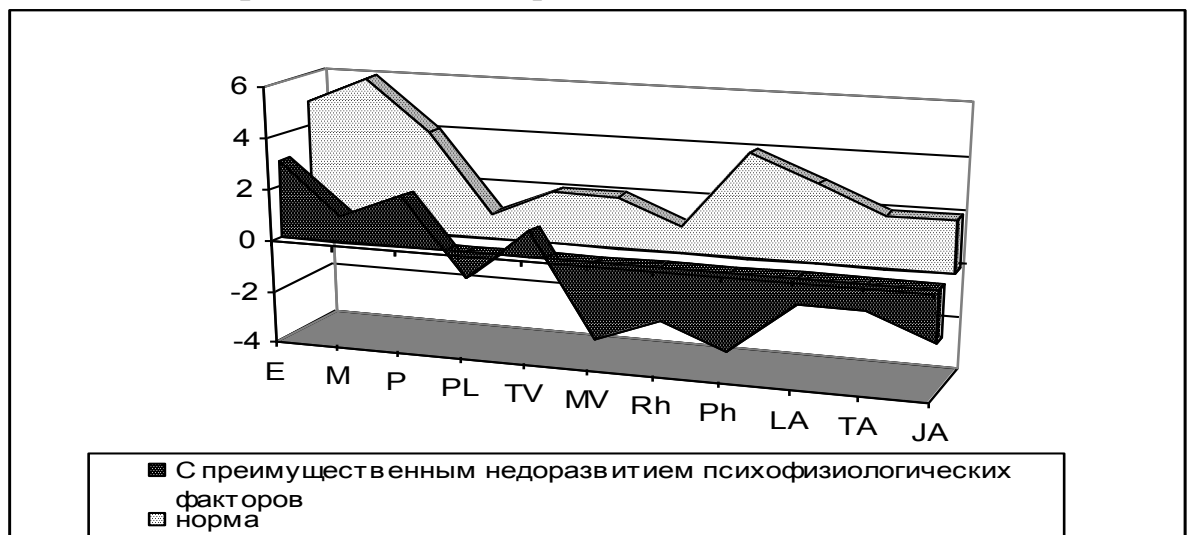
Диаграмма 2.1.7. показывает, что дети данной подгруппы демонстрируют парциально неравномерные трудности при выполнении заданий в разных изучаемых параметрах. *В психофизиологических компонентах* мы отмечали недоразвитие слухового речевого гнозиса и моторных предпосылок артикуляции. Дети не дифференцировали звуки [o]-[y], твердые-мягкие, шипящие. В процессе приема пищи мы наблюдали выраженные дискоординации движений мышц языка, губ и мышц, удерживающих

нижнюю челюсть, отсутствие кожно-кинестетической чувствительности в области периферического артикуляционного аппарата (при попадании жидкой пищи на окологубное пространство дети не пытались снизить раздражение).

Вместе с тем эти дети демонстрировали относительную *сохранность когнитивных компонентов* речевого развития. В *языковых компонентах* мы наблюдали глухой по тембру, слабый по интенсивности голос (детей не слышно в группе), полное отсутствие подражания меняющемуся тону взрослого. Родители отмечали с активном словаре ребенка двусложные лепетные слова с акцентуацией первого слога (хореически организованные).

Диаграмма 2.1.7.

С недоразвитием психофизиологических компонентов



Отклонения речевого развития 8 детей ЭГ-1А определены нами как **обусловленные недоразвитием когнитивных компонентов** (диаграмма 2.1.8.).

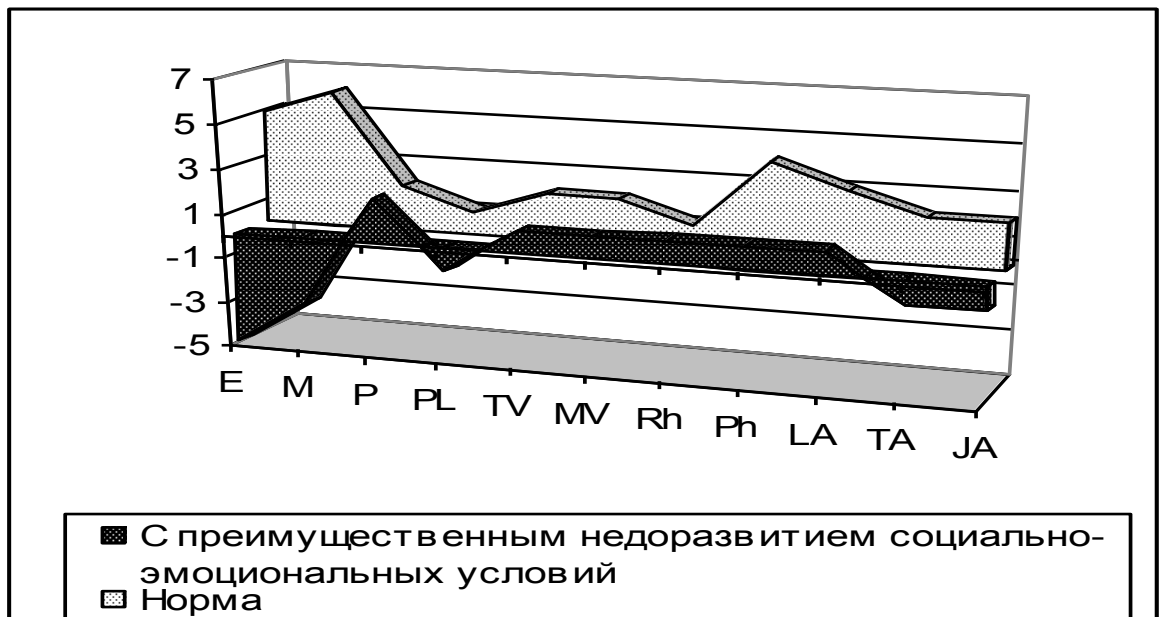
Диаграмма 2.1.8. показывает резкое недоразвитие *когнитивных компонентов*. В самостоятельной игре детей преобладали манипуляции с предметами, появлялись одноактные игровые действия с игрушками. Дети играли молча. Родители этих детей или не считали нужным говорить с ребенком в ситуации одевания и раздевания ребенка или общались с ребенком при помощи грамматически сложных конструкций. Дети не

реагировали или реагировали неадекватно на похвалу/порицание взрослого. Сложности с определением эмоционального состояния обусловлены отсутствием мимических проявлений. Такие дети быстро уставали, ложились на пол и начинали раскачаться, или раскачивались сидя, сосали палец и т.п.

При этом психофизиологические (трудности в дифференциации звуков твердых-мягких, шипящих) и языковые компоненты относительно сохранны.

Диаграмма 2.8.

С недоразвитием когнитивных компонентов



Данная подгруппа детей по механизму отклонений речи соотносима с детьми с психической инактивностью, выделенной Р.Е. Левиной в психологической классификации алалии.

Для данной категории детей типичным является:

– в когнитивных компонентах речевого развития: отсутствует реакция на похвалу/порицание взрослого; отсутствуют мимические проявления эмоционального состояния, наблюдается быстрая истощаемость, наличие самоуспокаивающих движений; в игровой деятельности сохраняются

манипуляции с предметами, появляются процессуальные игровые действия с игрушками и отсутствует речевая активность;

– в языковых компонентах: глухой по тембру, слабый по интенсивности голос (детей не слышно в группе); полное отсутствие подражания меняющемуся тону взрослого, словарь состоит из односложных ономапей и двусложных лепетных слов с акцентуацией первого слога (хореически организованных);

– в психофизиологических компонентах: нарушение слуховой дифференциации оппозиций звуков о-у, твердых-мягких, различения шумных звуков; выраженная дискоординация движений мышц языка, губ и мышц, удерживающих нижнюю челюсть в процессе приема пищи, отсутствие кожно-кинестетической чувствительности в области периферического артикуляционного аппарата (при попадании жидкой пищи на окологубное пространство дети не пытаются снять раздражение).

Четвертый этап исследования предполагал сбор катamnестических данных, который позволил констатировать состояние речевого развития выделенных подгрупп детей в течение последующих трех лет и подвести итоги констатирующего эксперимента.

У детей ЭГ-1А с *резко выраженными отклонениями речевого развития* к 3 годам речь соответствует I уровню речевого развития (по классификации Р.Е. Левиной).

Дети ЭГ-1А с *выраженными отклонениями речевого развития* к 3 годам относятся к группе риска по ОНР. К 4 годам их речь соответствует II уровню речевого развития.

Дети ЭГ-1А с *нерезко выраженными отклонениями речевого развития* в 3-4 года относятся к вариантам нормы, в 5 лет имеют логопедическое заключение «фонетико-фонематическое недоразвитие».

Дети ЭГ-1А с отклонениями речевого развития, *обусловленными недоразвитием психофизиологических компонентов* в 3-4 года относятся к вариантам нормы, к 5 годам их речь соответствует ФФН или III уровню речевого развития.

Дети ЭГ-1А с отклонениями в речевом развитии, *обусловленными недоразвитием когнитивных компонентов* в 3-4 года относятся к вариантам нормы, к 5 годам их речь соответствует III уровню речевого развития.

Дети ЭГ-1Б относятся к вариантам нормы в 3, 4, 5 лет или представляют собой группу риска по нарушению звукопроизношения.

Следовательно, состояние речевой системы детей ЭГ-1А можно квалифицировать как «отклонения речевого развития», поскольку оно носит системный необратимый характер и усложняется по мере взросления ребенка. А состояние речевой системы детей ЭГ-1Б может быть отнесено к «задержке речевого развития» (носит обратимый характер и компенсируется по мере взросления ребенка).

В результате проведенного констатирующего эксперимента мы можем утверждать, что дети ЭГ-1А уже в раннем возрасте нуждаются в направленном коррекционно-предупредительном воздействии.

Выводы по второй главе

Данные экспериментального изучения позволили дифференцировать отклонения речевого развития, при которых недоразвитие носит системный необратимый характер, усложняется по мере взросления ребенка, и задержку речевого развития, при котором недоразвитие речи носит обратимый характер и компенсируется по мере взросления ребенка.

Внутри группы детей с отклонениями в овладении речью на основе сравнения данных выявленных совокупностей прогностически значимых признаков в психофизиологических, языковых и когнитивных компонентах выделены типы нарушенного хода речевого развития по степени выраженности и структуре недоразвития.

В результате проведенного констатирующего эксперимента мы можем утверждать, что дети с отклонениями в развитии речи уже в раннем возрасте нуждаются в направленном предупредительном воздействии. Следовательно, необходимо разработать содержание и методические приемы комплексного предупреждения отклонений речевого развития, позволяющие нормализовать ход речевого онтогенеза.

Глава 3. Методика комплексного коррекционно-предупредительного при отклонениях речевого развития детей третьего года жизни

3.1. Методологические основы коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте

Овладение речью ребенком раннего возраста требует определенной зрелости и баланса психофизиологических факторов, интонационно-ритмических процессов, когнитивных предпосылок.

Основной целью формирующего этапа эксперимента являлась разработка и апробация содержания, методов и приемов синхронизации психофизиологических, когнитивных, языковых возможностей ребенка, имеющего отклонения речевого развития, и коммуникативных требований взрослого окружения.

Цель определяет основные положения.

В основу превентивного воздействия в раннем возрасте положен ряд специфических коррекционных принципов.

Основопологающим является принцип опережающего обучения в развитии, обоснованный Л.С. Выготским и детально разработанный в дальнейшем С.Я. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, Р.Е. Левиной и др. Правильно организованное обучение «ведет» за собой развитие. Из этого следует, что воспитание и речевое развитие в раннем возрасте не могут выступать как обособленные, не зависимые друг от друга процессы, но при этом воспитание служит необходимой и всеобщей формой развития ребенка. Таким образом, нормализация развития речи в нашем эксперименте выступает как важнейший результат успешности предупреждения и коррекции.

Деятельностный принцип заключается в формировании речевых навыков и языковой способности в коммуникативной деятельности. Наиболее естественной формой коммуникации у детей раннего возраста является

эмоционально окрашенный непринужденный диалог в совместной деятельности, в бытовых ситуациях.

Принцип развития, который применительно к предлагаемой нами методике предполагает учет всего многообразия условий и закономерностей нормального развития, необходимых для полноценного формирования речевой функции на каждом этапе ее онтогенеза. При создании конкретных методических приемов мы учитывали последовательность появления видов, системных единиц и функций речи, а также ведущей деятельности в онтогенезе (принцип учета онтогенеза).

Принцип системного подхода, обозначенный Р.Е. Левиной как принцип «системного взаимодействия между различными компонентами языка, необходим для понимания закономерных связей между различными проявлениями речевой недостаточности и предвидения системного эффекта педагогического воздействия» [163, с. 13]. В нашем исследовании данный принцип предполагает осознание сложного строения речевой деятельности, которая подготавливается в довербальный период психофизиологическими, когнитивными компонентами и состоит из фонематических и сверхгенерализованных вербальных средств, интонационно-ритмических процессов.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития предполагает педагогическое воздействие на психические функции, развивающиеся на основе сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер, подготавливающие и влияющие на развитие речи. Комплексное коррекционно-предупредительное воздействие стимулирует процессы компенсации нарушенных речезыковых компонентов.

Принцип природосообразности, т.е. гармоничного учета психофизиологических предпосылок и социальных условий формирования речевой деятельности и следование естественным закономерностям овладения языком. В нашем исследовании мы учитываем, что речь не имеет

«специальных органов», а надстраивается над органами, выполняющими определенные физиологические функции, обеспечивающие витальные потребности (дыхания, жевания и т.п.). Следовательно, наблюдение за характером движений периферического артикуляционного аппарата в процессе пищевого поведения является диагностическим показателем развития базальных основ артикуляции. Вместе с тем, правильная организация процесса питания при дисфагических явлениях в раннем возрасте, учет характера и состояния употребляемой пищи в свою очередь окажет стимулирующее воздействие на развитие артикуляции.

Принцип комплексного воздействия подразумевает организацию логопедической помощи одновременно в нескольких взаимодействующих блоках. С одной стороны, интеграцию индивидуальных логопедических и фронтальных музыкально-логопедических занятий, их тесную взаимосвязь с общепедагогическим воздействием на фоне лечебно-профилактической медикаментозной помощи, а с другой – использование потенциала семьи, что в результате предполагает активное и всестороннее стимулирующее гармоничное воздействие на все компоненты речи и речевой деятельности.

Принцип опоры на кинестетическую афферентацию предполагает использование элементов логопедического массажа, отраженно-сопряженной и активной артикуляционной и пальцевой гимнастики [110]. В процессе коррекции тонких целенаправленных движений пальцев рук и координации артикуляторных движений мы учитывали, что «отсутствие обратной связи (афферентного потока импульсов) прекратило бы всякую возможность накопления опыта для управления движениями речевых органов (эфферентный поток импульсов), а усиление обратной связи ускоряет и облегчает навыки формирования речи» [76].

Указанные принципы позволили целенаправленно и эффективно организовать процесс, разработать содержание и выбрать методы превентивного воздействия.

Основными средствами направленного коррекционно-предупредительного воздействия мы обозначили интонационно-ритмические как семантически базовые для развития вербальных средств коммуникации в раннем возрасте. Интонационно-ритмические средства были включены в вербальную коммуникацию взрослого с ребенком. При этом в вербальной коммуникации мы учитывали основные лексические темы, предложенные в программах коррекции ОНР (С.А. Миронова; Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина), содержательно адаптировав их к особенностям возраста с помощью программы воспитания и обучения в детском саду.

При содержательном наполнении формирующего воздействия мы использовали методические рекомендации по развитию речи детей раннего возраста Г.Л. Розенгард-Пупко, В.А. Петровой, В.В. Гербовой. Также нами использованы отдельные эффективные приемы предупреждения нарушений развития ребенка в раннем возрасте:

- задания и упражнения для музыкально-ритмического развития на основе народного фольклорного материала Е.Р. Баенской, И.А. Выродовой, Ю.А. Разенковой;
- приемы и упражнения коррекции мелодико-интонационных компонентов речевого развития Г.А. Волковой (2003), Е.С. Алмазовой (2005), Р.Л. Бабушкиной, О.М. Кисляковой (2005);
- занятия и игры по развитию перцептивных основ речевого онтогенеза С.Л. Новоселовой, Е.А. Сергиенко, Е.А. Стребелевой;
- приемы логопедического массажа и самомассажа Е.Ф. Архиповой, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько.

3.2. Организация предупреждения и коррекции отклонений речевого развития

Формирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента проводились на базе четырех групп детей раннего возраста МДОУ ЦРР № № 31 и 476 Центрального и Калининского районов г. Челябинска в течение 2005-2006, 2006-2007 уч. годов.

Экспериментальную группу (ЭГ-2) составили 29 детей с 2.1 до 2.6 лет (на 01 октября) с отклонениями в речевом развитии и их родители.

Для сопоставления результатов экспериментального воздействия в ЭГ-2 была сформирована контрольная группа (КГ-2), в которую вошли 16 детей третьего года жизни, имеющих отклонения речевого развития, воспитывающихся в условиях массового детского сада.

Обследование по методике констатирующего этапа эксперимента позволило дифференцировать детей ЭГ-2 и КГ-2 по типам отклонений речевого развития (таблица 3.1.).

Таблица 3.1.

Дифференциация детей по типам отклонений речевого развития

Группы	Количество детей в группах	Типы отклонений речевого развития				
		По степени выраженности			По структуре	
		Резко выраженные	Выраженные	Нерезко выраженные	С недоразвитием психофизиологической составляющей	С недоразвитием когнитивной составляющей
ЭГ-2	29	3 (А)	4 (Б)	4 (В)	10 (Г)	8 (Д)
КГ-2	16	2 (А)	3 (Б)	1 (В)	6 (Г)	4 (Д)

Разработанное нами комплексное коррекционно-предупредительное воздействие включало три блока: *клинико-логопедический; музыкально-логопедический; социально-педагогический.*

Важными условиями реализации взаимодействия блоков были организационные формы, периодичность и место проведения, которые позволяли реализовать содержание каждого отдельного блока.

Стержнем разработанной методики обучения являлся *музыкально-логопедический блок.* Основной организационной формой в этом блоке были еженедельные интегрированные музыкально-логопедические занятия со всеми детьми ЭГ, проводимые в музыкальном зале. Занятия разрабатывались по концентрическому принципу и наполнялись определенным лексическим содержанием в соответствии с сезонностью явлений в природе и событиями общественной жизни.

Интегрированные музыкально-логопедические занятия проводились в соответствии с разработанным нами календарно-тематическим планированием (таблица 3.2.)

Таблица 3.2.

Календарно-тематическое планирование музыкально-логопедических занятий

Период	Месяц	№ п/п	Тема занятия
I период	октябрь	1.	Давайте познакомимся
		2.	Подарки с грядки (овоци)
		3.	Наливное яблочко (фрукты)
		4.	Осенние топотушки в гостях у Петрушки
	ноябрь	5.	Петя-петушок и его семья (семья)
		6.	Гости в детский сад пришли
		7.	Куколка Катюша (игрушки)
		8.	У медведя в лесу (дикие животные)
II период	декабрь	9.	На деревья, на лужок тихо падает снежок
		10.	Возьмем Машу на прогулку (зимняя одежда)

		11.	Елочка – зеленая иголочка
		12.	Дед Мороз спешит на елку
	февраль	13.	Веселая Буренка (домашние животные и их детеныши)
		14.	Еду-еду к бабушке, еду-еду к дедушке (транспорт)
		15.	Буду я всегда здоров, позабуду докторов
		16.	Папочка любимый, папочка родной
		17.	Заюшкина избушка
III период	март	18.	Для любимой мамочки испеку я прянички
		19.	В гости к нам пришли матрешки (посуда)
		20.	Проводы зимы
		21.	Смотрит солнышко в окошко (весна)
	апрель	22.	Смешные клоуны
		23.	Скворушка прилетает (птицы)
		24.	Пила, ножницы (инструменты)
		25.	Теремок (по мотивам сказки)
	май	26.	Паровозик в Ромашково (насекомые)
		27.	Желтый одуванчик носит сарафанчик (цветы)
		28.	Теремок (по мотивам сказки). Итоговое
		29.	Вот какие мы большие (итоговое занятие совместно с родителями)

Каждое из 28 занятий проводилось по единообразной структуре, определенному сюжету с обязательным музыкальным сопровождением. Обязательные структурные компоненты занятия: организация детей в групповой комнате; движение в музыкальный зал с внешней ритмической организацией стихотворным текстом в логике заданного сюжета; движение по музыкальному залу под ритм песни, подобранной по сюжету; остановка возле рояля; приветствие; появление сказочного героя или проблемы, которую необходимо разрешить (зачин); основная часть занятия

предполагала разрешение проблемы с помощью детей и включала артикуляционную гимнастику, упражнения на интонирование, задания на формирования ритмической основы речи, упражнения на развитие фонематического слуха, упражнения на развитие мелкой моторики, задания для развития общей моторики, задания, направленные на подготовку к отгадыванию загадок, на дифференциацию по цвету, форме, обобщающему понятию; итог занятия; прощание; движение в групповую комнату в порядке, обратном движению в музыкальный зал. Последнее фронтальное занятие (29) было итоговым и проводилось совместно с родителями.

Для того чтобы связать данный блок и с *социально-педагогическим* мы проводили видеозапись каждого занятия с последующей обязательной еженедельной демонстрацией родителям (по условиям заключенного в начале обучения договора ДОУ с семьями детей).

Договор с семьями мы заключали перед началом обучения (приложение 3.). Он позволял нам вести видеосъемку обследования и интегрированных музыкально-логопедических занятий и обязывал родителей посещать общие еженедельные консультации.

В течение учебного года проводилось 28 теоретических консультаций в соответствии с календарно-тематическим планированием (таблица 3.3.).

Таблица 3.3.

Календарно-тематическое планирование теоретических консультаций для родителей

№ п/п	месяц	неделя	Тема теоретической консультации для родителей
1	октябрь	1	Как ребенок учится говорить
2		2	Почему ребенок еще не говорит
3		3	Ваша роль в развитии речи малыша
4.		4	Методика ознакомления с новой игрушкой
5.	ноябрь	1	Как играет ваш малыш
6.		2	Развитие понимания обращенной речи
7.		3	Приемы вызывания отраженной речи
8.		4	Интонация в речевом развитии ребенка
9.	декабрь	1	Развитие голоса ребенка

10.		2	Ритмическая организация речи вашего ребенка
11.		3	Развитие речевого дыхания ребенка
12.		4	Пальцы помогают говорить
13.	январь	3	Особенности артикуляционного аппарата малыша
14.		4	Звуковая сторона речи ребенка
15.	февраль	1	Развитие фонематического слуха
16.		2	Массаж губных мышц в домашних условиях
17.		3	Формирование первых грамматических форм слов
18.		4	Формирование понятий «цвет», «форма», «величина», сравнение противоположных качеств
19.	март	1	Забавное рисование
20.		2	Развитие пространственных и количественных представлений
21.		3	Какие книги читать ребенку
22.		4	Развитие словаря в процессе предметно-практической деятельности
23.	апрель	1	Работа над связной речью
24.		2	Развитие грамматического строя речи
25.		3	Развитие внимания и памяти у детей
26.		4	Как выучить стихотворение
27.	май	1	Кризис трехлетнего возраста
28.		2	Развитие речевых навыков у детей (задание на лето)

Теоретическое консультирование способствовало установлению корреляции коммуникативного поведения близких взрослых с когнитивными и речевыми возможностями ребенка, осознанному принятию родителями специальных коррекционных и методических приемов, необходимых для проведения пропедевтических занятий с ребенком дома (приложение 6.).

При помощи демонстрации видеозаписей фрагментов обследования (118 файлов) и фронтальных музыкально-логопедических занятий (28 занятий) мы вызвали у родителей рефлексию, помогли им проанализировать актуальное состояние, сохранные стороны, динамику речевого развития ребенка, обучили их методам и приемам коррекционного воздействия после каждого занятия для осуществления преемственности детского сада и семьи.

По окончании общей консультации видеозапись музыкально-логопедического занятия выдавалась каждой семье с целью продолжения работы в домашних условиях. Например: родители отмечали, что на занятии, в группе ровесников поведение, в том числе и речевое, их ребенка значительно отличается от поведения дома. В частности мама Никиты Б. пишет: «Никита дома такой шустрик, я даже не думала, что он может так спокойно себя вести и внимательно слушать. Как это у вас получается?», мама Насти Ф. – «Настя в занятии почти не участвует, зато дома повторяет все, что было на вашем занятии», мама Тимура Ш. – «Теперь я понимаю, откуда он несет домой эти игры и звуки (звукоподражания), и смогу дома продолжать эти упражнения».

Для родителей мы разработали таблицы наблюдения за развитием речи, которые они еженедельно заполняли. Анализ 189 таблиц, заполненных родителями, позволил нам проследить количественную и качественную динамику коррекции оральной двигательной основы артикуляции, интонации, ритмической организации речевой продукции каждого ребенка, появление новых звукоподражаний, слов одно-, двусложных, фраз и грамматических форм.

Приведем пример. Настя Ф. Дата рождения 23.10. 2003. Девочка из полной заботливой семьи, от второй беременности, вторых родов. Родилась в срок. Роды естественные (7-8 баллов по шкале Апгар), закричала сразу. Естественное вскармливание до 1 месяца. Частые поперхивания и срыгивания. Наблюдается у невролога с диагнозом: ПП ЦНС, гидроцефальный синдром. Объективно: астено-невротический синдром у ребенка с последствиями перинатального поражения центральной нервной системы. Электроэнцефалограмма показала α -волны в теменно-затылочной области с частотой 8 Гц. Мама – Анна Александровна, посещала все занятия для родителей, вовремя заполняла таблицы. Лонгитюдный анализ записей показал: в начале обучения Настя пользуется указывающим жестом. В таблице от 11 октября 2005 года мама обозначает таким образом: ребенок после ночного сна, проснулась бодро с улыбкой. Я – «Доброе утро, родная. Привет», Настя улыбнулась и потянула руки ко мне, промычала что-то между «у-у-у» и «ы-ы-ы». Я ее погладила, как вы учили, в ритм ее имени: На-а-стя, с несколько большим

нажимом на первый слог. Давай вместе споем песенку: у-у-у-у. Поет, но губы вперед не вытягивает. Звучание получается ближе к [ы].

14 декабря 2005 года. Все слова «пропрыгивала» с удовольствием, на ударный слог я приподнимала ее несколько выше. Настя в процессе игры: «пасики, пасики» (пальчики). Прощаясь с гостями, стоит у выхода и машет рукой и говорит: «пока».

18 декабря 2005 года. Слова «е-лоч-ка, де-ре-во» правильно хлопает только в моих ладошках, у самой не получается. Я собралась убирать Насте волосы: «Какие резиночки надеть?», Настя: «маики» (маленькие).

23 февраля 2006 года. Сама прохлопала слово «бу-ра-ти-но», но я держала ритм слова на детском пианино. Настя потянулась к папе: «Папоська, ной» (папочка родной).

19 апреля 2006 года. Делит конфеты: «кафеку маме, кафеку папе, кафеку ии (Ире) кафеку ме (мне)».

Сотрудничество с воспитателями группы мы осуществляли в традиционной форме. Воспитатели выполняли наши задания: придерживались единых требований в обращенной к ребенку речи; контролировали пищевое поведение детей ЭГ-2 с резко выраженными, выраженными отклонениями в овладении речью и отклонениями, обусловленными недоразвитием психофизиологических компонентов; разучивали стихотворные ритмизованные строки для сопровождения передвижения; включали обращенную речь в ситуацию делового сотрудничества; формировали процессуальную сюжетно-отобразительную и символическую игру у детей ЭГ-2 с резко выраженными отклонениями в овладении речью и отклонениями, обусловленными недоразвитием когнитивных компонентов.

Важным связующим звеном социально-педагогического блока и *клинико-логопедического* были еженедельные посещения родителями детей ЭГ-2А, ЭГ-2Б, ЭГ-2Г индивидуальных логопедических занятий и получение дополнительной консультации логопеда. Основной организационной формой реализации содержания клинико-логопедического блока были индивидуальное обследование у невролога (2 раза в год), индивидуальные

логопедические занятия с детьми ЭГ-2А (3 раза в неделю), ЭГ-2Б и ЭГ-2Г (2 раза в неделю).

Родителям детей КГ-2 были даны индивидуальные рекомендации по результатам обследования в начале и в конце учебного года. В течение учебного года коррекционная помощь детям КГ-2А, КГ-2Б, КГ-2В, КГ-2Г, КГ-2Д не оказывалось, поскольку это не предусмотрено должностными обязанностями учителя-логопеда дошкольного логопункта.

3.3. Содержание коррекционно-предупредительного воздействия

Детальный анализ результатов констатирующего эксперимента позволил уточнить совокупности прогностически значимых признаков отклонений в становлении механизма взаимодействия психофизиологических, языковых и когнитивных компонентов речевого развития, выделить основные типы отклонений в овладении речью, что дало возможность разработать методику комплексного коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях в становлении раннего речевого онтогенеза.

Экспериментальное предупредительное воздействие осуществлялось поэтапно. Этапы тесно связаны между собой и взаимообусловлены.

Первый этап (подготовительный). Цель этого этапа – развитие импрессивной речи в коммуникации.

Задачей *музыкально-логопедического блока* на данном этапе стало уточнение существующих, вызывание и закрепление новых вербальных средств общения. Мы начали предупредительное воздействие в данном блоке с развития слухового, зрительного внимания.

Для решения поставленной задачи нами использовались такие методы и приемы: подкрепление коммуникативного жеста соответствующим словом и музыкальным сопровождением; вызывание подражания слову взрослого; маркирование начала и окончания процесса движения словом, сопровождение движения ритмизованным текстом.

Кроме обозначенных выше приемов, нами был разработан и апробирован прием введение лексемы через соответствующий жест при помощи музыкально-ритмического сопровождения.

Прием введение лексемы через соответствующий жест при помощи музыкально-ритмического сопровождения опишем на примере введение слов приветствия и прощания. Слова приветствия (в начале занятия) и прощания (в конце занятия) водились в импрессивную, а затем в экспрессивную речь последовательно.

1. Взрослый пропевает слова приветствия и прощания в облегченном варианте «привет, пока» + имя каждого ребенка + внешняя музыкальная опора с выделением ударного слога + берет ребенка за руку + кивает головой + берет руку ребенка, чье имя пропевается + машет ею «пока».

2. Взрослый пропевает слова приветствия и прощания в облегченном варианте + имя каждого ребенка + внешняя музыкальная опора с выделением ударного слога + берет ребенка за руку + кивает головой ⇒ ребенок сам машет «пока», когда слышит свое имя при прощании. Первым появляется жест «пока».

3. Взрослый пропевает слова приветствия и прощания в облегченном варианте + жестовое подкрепление + имя каждого ребенка + внешняя музыкальная опора с выделением ударного слога ⇒ ребенок сам тянет руку (появляется активный жест приветствия), на слово «пока» + имя ребенка ⇒ жест прощания.

4. Взрослый пропевает полный + облегченный вариант приветствия и прощания + жестовое подкрепление + имя каждого ребенка + внешняя музыкальная опора с выделением ударного слога ⇒ ребенок активно с помощью жестов приветствует и прощается со взрослыми и со сверстниками. Переносит жесты приветствия и прощания в повседневную жизнь. **Воспитатель группы.** *Когда дети этой подгруппы заходят утром в группу, то сразу же тянут руку, чтобы поздороваться. Интересно, что друг другу тоже тянут руку для приветствия. Прощаются тоже жестом.*

Мама Максима Ш. *Максиму очень понравилось, что он может сам попрощаться со взрослыми и на слова «пока, Максим» активно машет рукой.*

5. Взрослый пропевает полный + облегченный вариант приветствия и прощания – жестовое подкрепление + имя каждого ребенка + внешняя музыкальная опора с выделением ударного слога ⇒ ребенок активно с помощью жеста приветствует взрослого, прощается жестом + слово «пока».

6. Взрослый пропевает полный + облегченный вариант приветствия, полный вариант прощания + имя каждого ребенка + внешняя музыкальная опора с выделением ударного слога \Rightarrow ребенок активно с помощью жеста приветствует взрослого, прощается жестом + словом «пока».

7. Взрослый пропевает полный + облегченный вариант приветствия, полный вариант прощания + имя каждого ребенка + внешняя музыкальная опора с выделением ударного слога \Rightarrow ребенок приветствует взрослого облегченным вариантом слова «привет» + жест, прощается жестом + словом «пока».

8. Взрослый пропевает полный вариант приветствия и прощания + имя каждого ребенка + внешняя музыкальная опора с выделением ударного слога \Rightarrow ребенок приветствует взрослого облегченным вариантом слова «привет» + жест, прощается жестом + словом «пока». Дети иницируют приветствие и прощание жестом и словом.

9. Взрослый перестает подкреплять жестом, оставляет только вербальное обозначение полного варианта приветствия и прощания с музыкальным сопровождением и индивидуальным обращением к каждому ребенку по имени.

10. Как только дети перестают жестом подкреплять вербальное обозначение облегченного варианта приветствия и прощания, взрослый обращается не индивидуально к каждому ребенку, а ко всей группе детей с музыкальным сопровождением: «здра-вству-те, де-ти», «до сви-да-ни-я, де-ти».

11. Взрослый приветствует и прощается со всеми детьми без музыкального сопровождения, но с внешней опорой на ритм слов.

Такое последовательное введение в активное употребление коммуникативно значимых лексем при помощи внешних опор (музыкальное сопровождение, ритм, интонирование через пропевание, жестовое подкрепление) формирует значимость слова как социального раздражителя.

Для ребенка слово взрослого становится более важным, нежели окружающее его огромное количество сенсорных раздражителей, а, следовательно, возникает возможность нормативного формирования функций речи.

Формирование ритмической основы слоговой структуры слова на первом этапе эксперимента предполагало использование приемов ритмизации слов, фраз с помощью введения *внешней схемы ритма*. В качестве внешней схемы выступают известные в логопедии методы: прохлопывания, пропрыгивания, простукивания. Однако, учитывая особенности развития уровня произвольности двигательной сферы детей третьего года жизни, мы задавали внутреннюю ритмическую структуру лексем через чувство ритма близкого взрослому в такой последовательности:

- взрослый поднимает и опускает ребенка («пропрыгивает») столько раз, сколько слогов в слове;
- взрослый берет руки ребенка в свои и «прохлопывает» необходимое количество слогов;
- взрослый гладит ребенка таким образом, что количество поглаживающих движений соответствует количеству слогов произносимой взрослым лексемы;
- взрослый применяет все вышеперечисленные приемы, присоединяя акцентуацию ударного слога: на ударный слог ребенка выше поднимают, громче хлопают или сильнее нажимают при поглаживании.

Параллельно, начиная с пятого занятия первого периода, мы учили детей самостоятельно простукивать и прохлопывать ритмическую структуру звукоподражания, а затем и слова в последовательном нарастании сложности, предложенном А.К. Марковой:

- самостоятельное простукивания с помощью палочек/прохлопывание двусложных открытых слогов, несущих семантическую нагрузку: пи-пи, би-би и т.п.;

– трехсложных открытых семантически значимых для ребенка слогов: ко-ко-ко и т.д.;

– четырехсложных семантически значимых для ребенка открытых слогов: ку-ка-ре-ку и т.д.

Важной основой для коррекции просодических компонентов речевого развития детей с отклонениями в овладении речью стало удлинение физиологического ротового выдоха с целью создания аэродинамической основы речевой деятельности. Оно осуществлялось нами на первоначальных этапах традиционными логопедическими приемами: подуй, подыши, сдуй, как дует ветерок и т.п.

В обучении восприятию интонации нами использовался так называемый «материнский» метод интонирования, упоминаемый Т.Н. Ушаковой, С.Н. Цейтлин для более ранних этапов предречевого развития ребенка. Этот прием в нашем эксперименте заключался в:

– замедлении темпа обращенной к детям речи взрослого;

– утрированности повествовательной, восклицательной или побудительной интонаций в речи, обращенной к ребенку.

С целью развития просодических компонентов речи на данном этапе также мы использовали прием пропевания вслед за взрослым. Например:

– экспериментатор обращался к ребенку, пропевая фразу: «Мое имя Маша. А твое?» или фрагмент занятия «Петя-петушок и его семья» (приложение 2.): потешка «Курочка» пропевается на русскую народную мелодию, в обработке А. Филиппенко:

*Курица пришла: ко-ко-ко, ко-ко-ко.
Не ходите далеко,
лапками гребите,
зернышки ищите.*

Приемы голосового модулирования использовались нами как составная часть интонационного развития, развития качеств голоса (звонкости, собранности, свободы и силы звучания) и речевого дыхания. Голосовые упражнения по рекомендациям Е.С. Алмазовой начинались с пения гласных звуков – вокализов (мелодия без слов для развития голоса и вокальной техники) [3, с. 136]:

– гласные вокализовались плавно, связно, затем отрывисто (количество пропеваемых звуков ограничивается индивидуальными возможностями ребенка, обычно 3 звука)

У~У~ У, У~ У~У, У~У~ У у-у-у, у-у-у, у-у-у

А~А~ А, А~ А~А, А~А~ А а-а-а, а-а-а, а-а-а

О~О~ О, О~ О~О, О~О~ О о-о-о, о-о-о, о-о-о;

– с нарастанием интенсивности (тихо-средне-громко)

а~а~а~А~А~А, у~у~у~У~У~У, о~о~о~О~О~О

– с нарастанием и спадом интенсивности (тихо-средне-громко-средне-тихо)

а~а~А~А~А~а~а, у~у~У~У~У~у~у, о~о~О~О~О~о~о;

– пение низко – средне – высоко с внешним музыкальным сопровождением: *спой как медведь низким голосом у~у~у; как лисичка мягким средним голосом: тяф~тяф~тяф; как зайка – высоким голосом: ок~ок~ок;*

– пение семантически значимых слогов (СГ) низко – высоко: *мама - корова потеряла теленка зовет его низким голосом: му-у, му-у; теленок отзывается высоким голосом му-у, му-у;*

– протягивание звонких согласных с нарастанием интенсивности голоса: *автобус едет-спешит: в-В-В, в-В-В; прилетел комарик: з-З-З, з-З-З.*

В рамках *клинико-логопедического блока* на данном этапе решались задачи по направлениям: определения актуального соматического и

неврологического статуса ребенка; формирование моторных предпосылок артикуляции и слухового неречевого гнозиса.

Для определения соматического и неврологического статуса ребенка были собраны анамнестические данные и проведено неврологическое обследование детей.

Подготовка моторных предпосылок артикуляции базировалась на использовании набора приемов и способов: имитации акта жевания, подготавливающего координацию движений нижнечелюстных, губных мышц, мышц языка и глотки; контроле пищевого поведения; элементах логопедического массажа.

Развитие слухового неречевого гнозиса опиралось на узнавание бытовых и природных шумов, различение мелодий и музыкальных звуков, дифференциацию звучания игрушек и голосов животных.

На данном этапе мы использовали игровые упражнения, предложенные Н.Х. Швачкиным, М.Е. Хватцевым, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, по развитию слухового внимания к различным неречевым звукам и месту их локализации, через соотнесение неречевых звуков с различными предметами и действиями. Подготовку слухового восприятия мы начинали с упражнений на различение неречевых звуков и направления их звучания с обязательным привлечением внимания вербальной инструкцией: «Где звучит? Что звучит?». С этой целью мы использовали на фронтальных и индивидуальных занятиях звуки колокольчика, сигнала машины, металлофона, маракасов, музыкальной коробочки, дудочки, бубна и т.п.

Коррекцию двигательных основ артикуляционного праксиса мы осуществляли на индивидуальных занятиях и привлекали семью для работы дома. На индивидуальных занятиях учитель-логопед использовал элементы логопедического массажа [9; 110; 180]. Семье мы рекомендовали искусственно моделировать акт приема пищи, контролировать пищевое поведение ребенка и тренировать органы периферического

артикуляционного аппарата (массаж зубной щеткой, губной захват соломинок, с уменьшением диаметра, стимуляция движений языка вперед, вверх, в стороны и т.п.) [9, с. 130].

Параллельно на индивидуальных и фронтальных занятиях мы начинали стимулировать произвольность артикулирования, полагаясь на базовые компоненты речевого развития интонацию и ритм. Поэтому основным средством перехода к произвольности стало пропевание (как акт чистого интонирования) звуков, артикуляторно доступных ребенку, с уточнением их артикуляции и произвольным голосовым модулированием. Поскольку наше исследование показало, что у детей ЭГ-2 с резко выраженными, выраженными отклонениями в овладении речью и с отклонениями, обусловленными недоразвитием психофизиологических компонентов, интонация и ритм к этому возрасту еще не сформированы на достаточном уровне, мы стимулировали произвольность голосовых модуляций внешними опорами:

- создавали эмоциональную ситуацию необходимости пропевания звука;
- давали образец положения органов артикуляции при произнесении звука (на данном этапе гласного звука раннего онтогенеза), подчеркивая положение артикуляторов ладонью руки;

- сопровождали голосовое модулирование (пение) музыкальной мелодией или мелодичными аккордами, тем самым, создавая внешнюю опору повышения или понижения тона, плавного или отрывистого пения;

- сопровождали повышение или понижение тона плавным или отрывистым движением ведущей руки вверх, вниз или на одном уровне.

Такое постепенное укрепление произвольной оральной основы и стимуляция произвольных актов артикулирования речевых звуков при помощи внешних опор позволили к середине учебного года перейти к развитию артикуляционной моторики: вызыванию звуковых комплексов, уточнению артикуляции согласных звуков раннего онтогенеза.

При составлении последовательности комплексов упражнений для развития точности, ловкости и скоординированности артикуляционных движений учитывались возможности детей и закономерности становления фонетической стороны речи в онтогенезе.

Текстовое содержание определялось периодом воздействия, а также речевыми возможностями детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии.

Упражнения для улучшения подвижности и укрепления мышц языка:

1) щелкание языком: *упражнение «Лошадки», сопровождающее процесс передвижения;*

I. Упражнения для укрепления губных мышц:

1) вытягивание губ вперед трубочкой: *вытяните губы вперед трубочкой, Вот так; Дует ветер в лесу у-у-у-у. Как дует ветер в лесу?;*

2) складывание губ кружочком: *мишка поет низким голосом о-о-о. Немного вытяните губы. Вот так. Спойте, как мишка (занятие № 6, приложение 2.);*

3) растягивание губ в стороны (улыбка): *улыбнитесь мамочке вот так; Мишка косолапый песенку поет ы-ы-ы. Растяните губы вот так, спойте, как мишка ы-ы-ы (занятие № 17, приложение 2.);*

4) чередование движений на растягивание губ в стороны и вытягивание вперед трубочкой: *Катюша поет а-у, а-у. Споем, как Катюша; Позовем снежинок вот так: а-у, а-у; Согреем губки вот так а-у, а-у;*

III. Упражнения для укрепления нижнечелюстных мышц:

1) регуляция объема ротового резонатора: *Мы умеем кушать вот так: ам, ам, ам (широко открывают рот на звук [а] и закрывают на звук [м]);*

2) опускание нижней челюсти: *цыпленок открыл клювик вот так (широко открывают рот и удерживают на счет от 3 до 5);*

IV. Упражнения для активизации мягкого неба:

1) покашливание: *Буратино заболел и кашляет. Покашляйте, как Буратино.*

2) произнесение гласных звуков на твердой атаке:

Буратино выздоровел. Может петь. Вот так: А-А- А-А- А-А- А-А, О-О- О-О- О-О- О-О, У-У- У-У- У-У- У-У.

Упражнения для развития четкой, координированной работы всех частей артикуляционного аппарата с одновременной тренировкой речевого дыхания:

1) Пропевание гласных звуков слитно и отрывисто, с повышением и понижением тона:

Горло здорово. Теперь можно петь песенку вместе с Буратино. Соем песенку А~а~А~а~А~а~а (мелодичное пропевание с ударением на первую четверть и чередованием высоты звука)

О~о ~О~о ~О~о ~О~о

У~у~ У~у~ У~у~ У~у

А теперь соем вот так.

(отрывистое пропевание звука на одной высоте)

А-А- А-А- А-А- А-А

О-О- О-О- О-О- О-О

У-У- У-У- У-У- У-У.

Задачей *социально-педагогического блока* на данном этапе было формирование через все виды деятельности ребенка значимости вербального раздражителя (инструкция взрослого) как наиболее важного среди всех сенсорных.

Для этого мы рекомендовали ближайшему взрослому окружению ребенка ограничивать вербальную инструкцию до двух-трех слов (7-8 слогов) из его ближайшего ситуативного окружения, выдерживать паузу до 5 секунд после ее предъявления, повторять ее в первоначальном варианте (если ребенок не выполнял инструкцию), включать в обращенную речь опорное для понимания ребенка элемента (хорошо знакомого слова, указательного жеста). Данный прием мы обозначили как прием лингводидактической организации обращенной к ребенку речи.

Применение обозначенных методов и приемов позволило организовать адекватные возможностям ребенка коммуникативные отношения в диаде «заинтересованный взрослый» – «ребенок с отклонениями в речевом развитии», установить близкий эмоциональный контакт. Это способствовало привлечению внимания ребенка к звучащему слову, его ритму и интонационному оформлению, появлению подражания слову взрослого, подготовке слухового восприятия и оральных двигательных основ к активной вербальной коммуникации, появлению фонационной и речевой активности в игровых действиях, что в целом свидетельствовало о готовности к усвоению вербальных средств коммуникации.

На *втором этапе* (основном) мы формировали вербальные средства коммуникации во всех трех блоках.

В *музыкально-логопедическом блоке* решались задачи ритмической организации речевой продукции (восприятие и воспроизведение ритма слова), развития интонации через формирование голоса, голосовых модуляций и речевого дыхания. Поэтому основными методами и приемами, которые мы использовали в данном блоке, были пропрыгивание (при помощи близкого взрослого), прохлопывание (сначала с помощью взрослого потом самостоятельно) ритма слова/фразы, утрированное интонирование обращенной к ребенку речи взрослого, пение вокализов с произвольным повышением или понижением тона, пение гласных звуков, открытых слогов плавно и отрывисто.

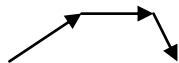
На данном этапе коррекционно-предупредительного воздействия прием пропевания изменялся в такой последовательности: пропевание слова вместе со взрослым; пропевание фразы вслед за взрослым. Например:

– *Давайте пропоем слово вот так* (слово пропевается с мелодичным звуковым сопровождением на рояле):



Шуб-ка

– введение фразы в активное использование. Например, на занятии «Скворушка прилетает» логопед завершает ответ птиц на призыв поскорее прилетать пропеванием фразы совместно с детьми



«К вам ле-чу».

Нами использован прием интериоризации внешней ритмической схемы как один из приемов подготовки ребенка третьего года жизни самостоятельному отстукиванию ритма:

– экспериментатор демонстрирует и ограничивает количество ударов внешней инструкцией. Например: *прохлопаем/простучим слово «ли-са», вот так* (прохлопывает/простучивает сам). *Два удара/хлопка.* Теперь вместе (прохлопывает/простучивает с детьми);

В целях продуктивности усвоения ритма слова и фразы вместе с традиционными приемами нами был разработан и применен прием аккордово-мелодического сопровождения ритма слова, который позволил задавать рамки слова, слоговую структуру слова и ударный слог с помощью музыкального сопровождения. Прием заключается в следующем: *музыкальный руководитель перекладывал ритм слова в аккордовый или мелодический вариант, что в сочетании с вербальной инструкцией логопеда дало возможность задать внешние рамки процессу детского прохлопывания. В конце второго - начале третьего периода с помощью приема аккордово-мелодического сопровождения задавалось не только количество слогов, но и акцентировался ударный слог слова.*

При использовании данного приема дети достаточно быстро научились самостоятельно выделять ударный слог и выдерживать слоговую структуру трехсложных семантически знакомых слов.

С возрастом речевых возможностей детей для удлинения физиологического дыхания на данном этапе вводилось пропевание сначала слогов, а затем слов, фраз.

Например, на занятии 18 «Для любимой мамочки испеку я прянички» вслед за взрослым дети последовательно пропевали по три слога «ма, ма, ма», «мо, мо, мо», «му, му, му», а затем слово «ма-моч-ку» и фразу «ма-моч-ку люблю» с музыкальным сопровождением.

Последовательное удлинение ротового выдоха дало возможность увеличить до 5 количество слогов, произносимых ребенком без риска возникновения заикания.

Развитие интонирования, голосового модулирования и ритмической организации проводилось в тесной взаимосвязи с коррекцией фонематического восприятия детей.

Задачей *социально-педагогического блока* было насыщение речи, обращенной к ребенку, эмоционально утрированными интонацией и ритмом. С этой целью мы рекомендовали родителям и воспитателям сопровождать передвижение детей хорошо ритмизованными стихотворными строками, включать в совместную деятельность пропевание потешек, прибауток, подобранных или созданных нами по каждой лексической теме в соответствии с возрастными особенностями. Родителям рекомендовалось процессуальные игровые действия детей с игрушками включать в сюжет, давать образец разыгрывания разных ролей.

В *клинико-логопедическом блоке* на данном этапе решались задачи: медикаментозное (по показаниям) лечение; дифференциация гласных звуков, свистящих и шипящих, твердых и мягких; уточнение артикуляции гласных звуков, согласных, доступных артикуляционным возможностям ребенка, создание базовых двигательных умений для постановки артикуляторно более сложных звуков.

Коррекцию фонематического восприятия мы осуществляли при помощи заданий на различение и соотнесение характера звучания с сюжетным героем или реальным предметом, начиная их с вопроса «Кто это идет?». Дети определяли звучание музыкальных тем мышки, птички

(высокий регистр), лисы, зайца (средний регистр), медведя (низкий регистр); мелодия плавная, мягкая – лиса, отрывистая, тревожная – заяц; звучание маракаса – ежик, звучание музыкального треугольника – белка, звучание музыкальной коробочки – заяц, звучание бубна – медведь.

С возрастом слухоречевых возможностей детей мы использовали упражнения на различение и соотнесение речевых звуковых комплексов с сюжетными героями, которые начинались вопросом «Кто так говорит?», «Кто так поет?»: пых-пых, уф-уф (ежик), тяф-тяф (лиса), пи-пи (цыпленок, мышка), жжж (жук), сссс (муха), зззз (комарик) и т.д.

В конце обучения нами применялись задания на слуховую дифференциацию существительных, названия которых сходны по фонетическому оформлению и отличаются одним гласным звуком: шапка – шубка; мышка – мишка; мышка – мушка; мушка – мышка — мишка; одним согласным звуком: чашка – Машка – кашка; двумя согласными звуками: мышка – миска и т.п.

Уточнение артикуляции звуков раннего онтогенеза и вызывание звуков более позднего онтогенеза проводилось на индивидуальных занятиях в последовательности, описанной А.Н. Гвоздевым, М.Е. Хватцевым: а, у, о, и, э, ы, п, пь, м, мь, ф, фь, в, вь, т, ть, б, бь, х, хь, к, кь, г, гь, с, сь, з, зь. Такая же последовательность уточнения произношения и вызывания звуков предлагается Г.А. Каше, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной.

Последовательность уточнения звуков раннего онтогенеза и вызывания звуков более позднего (таблица № 3.4.) соответствовала тематике занятий и артикуляторным возможностям детей.

Месяцы							
	октябрь	ноябрь	декабрь	февраль	март	апрель	май
1-я неделя	[а]	повторение	[а]-[у]	[м]-[м'] в слогах му, ме	[м] в слогах ма, мо, му	[с] вызывание	[з]-[з'] в слогах за, зо, зу, зи
2-я неделя	[а]	[о]	[в]	[д] в слогах ду, ду	повторение	[с] в слогах са, со, су	[ж] вызывание
3-я неделя	[х] в слоге ах, ах	[а]-[у]	[у]	[п]	[в] в слогах ва, во, ву	[з] вызывание	[л'] в слогах ля, ля, ля
4-я неделя	[а]	[у]	закрепление	[ы]	[д]-[д'] [н]-[н'] в слогах дан, динь, дон	[з] уточнение	повторение

С целью улучшения рецептивной чувствительности мимических мышц, активизации иннервации губных и нижнечелюстных мышц мы включали элементы массажа и самомассажа. Производилось поглаживание кончиками пальцев: от середины лба к вискам; от кончика носа по его спинке вверх и обратно; от переносицы к околушной впадине; ушных раковин. Обучение самомассажу обязательно сопровождалось стихотворными строками:

Легкие растирающие движения ладошками от крыльев носа до ушных раковин

*Ой, пришел к нам дед Мороз,
Заморозил щечки. Их ладошками потрем.
Будут теплыми потом.*

Растирающие движения указательным и средним пальцами от кончика носа к его крыльям

*Ах ты, Дедушка Мороз.
Отморозил ты мой нос.
Вот сейчас его согрею,
Никогда не заболею.*

Растирающие движения пальцами или ладошками по контуру ушных раковин

*Дед Мороз – не шути,
Наши ушки береги.
Их в обиду не давай.
Лучше с нами поиграй.*

Применение системы методов и приемов по обозначенным направлениям позволило в оптимальные сроки компенсировать имеющиеся отклонения в развитии артикуляционного праксиса детей ЭГ-2 с резко выраженными, выраженными отклонениями речевого развития и отклонениями, обусловленными недоразвитием психофизиологических компонентов.

Такая система поэтапного коррекционно-предупредительного воздействия благоприятно повлияла на эмоциональное реагирование ребенка, самостоятельную творческую игру, как с сюжетными игрушками, так и с предметами-заместителями, активизацию речевого сопровождения игры, развитие фонематического восприятия и артикуляционной моторики, в целом дала возможность нормализовать процесс речевого развития детей ЭГ-2 или приблизить его к нормальному онтогенезу речи.

3.4. Обсуждение результатов обучающего эксперимента

Все дети контрольной и экспериментальной групп в начале обучения были детально обследованы по методике констатирующего эксперимента. Результаты обследования представлены в сводных диагностических таблицах (приложении 8.).

Целью контрольного эксперимента являлось: определение эффективности проведенного комплексного воздействия путем обследования состояния речевого развития детей; оценка результативности обучающего эксперимента.

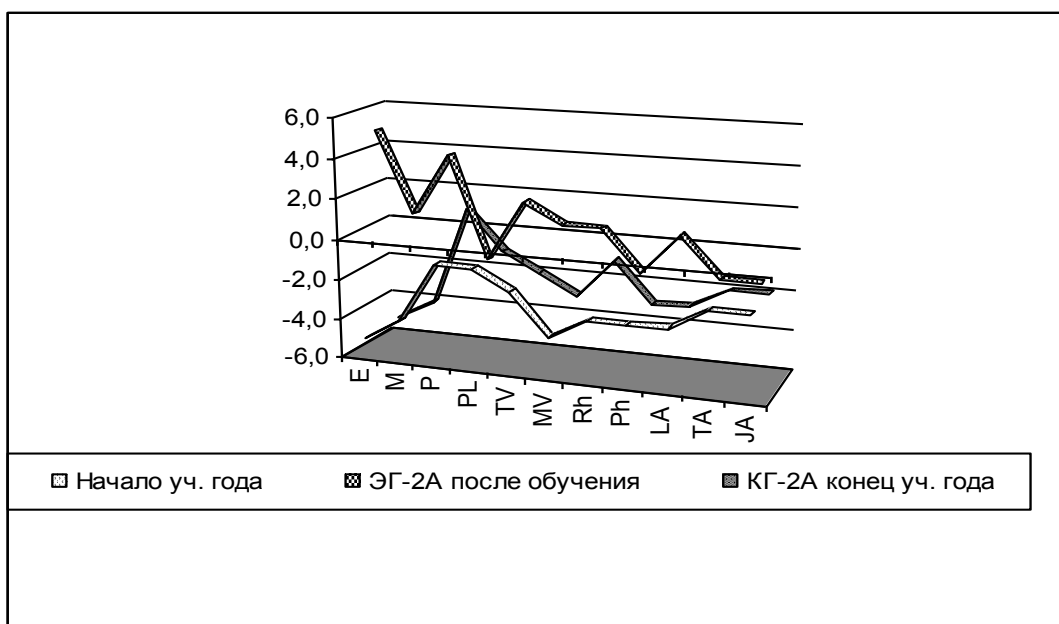
Критериями оценки эффективности коррекционно-предупредительного воздействия стали:

- динамика изменения выбранных параметров констатирующего этапа эксперимента, оцениваемая с помощью методов Стьюдента (t – тест) и T – критерия Вилкоксона;
- установление механизма взаимосвязи обозначенных параметров методом линейной корреляции Пирсона.

Обработка материала велась с помощью программного обеспечения SPSS.

Обследование эмоционального реагирования (E), стимуляции близкими взрослыми речевого развития ребенка (M), игровой деятельности (P, PS), речезыковых процессов (TV, MV), ритма (Rh), психофизиологических компонентов (Fm, LA, TA, JA) проводилось в ЭГ-2 и КГ-2 в начале учебного года (до обуч.) и после проведенного формирующего воздействия (после обуч.). Результаты итогового обследования представлены в графиках: график 3.1. (ЭГ-2А, КГ-2А), график 3.2. (ЭГ-2Б, КГ-2Б), график 3.3. (ЭГ-2В, КГ-2В), график 3.4. (ЭГ-2Г, КГ-2Г), график 3.5. (ЭГ-2Д, КГ-2Д).

Результаты итогового обследования детей ЭГ-2А и КГ-2А



Результаты итогового обследования детей ЭГ-2Б и КГ-2Б

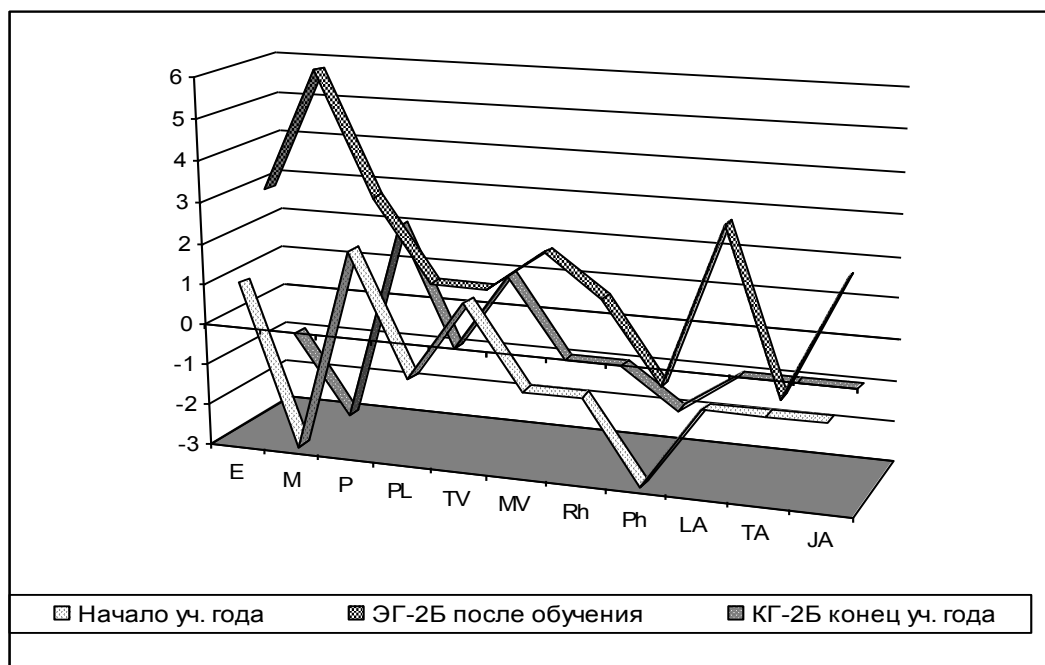


График 3.3.

Результаты итогового обследования детей ЭГ-2В и КГ-2В

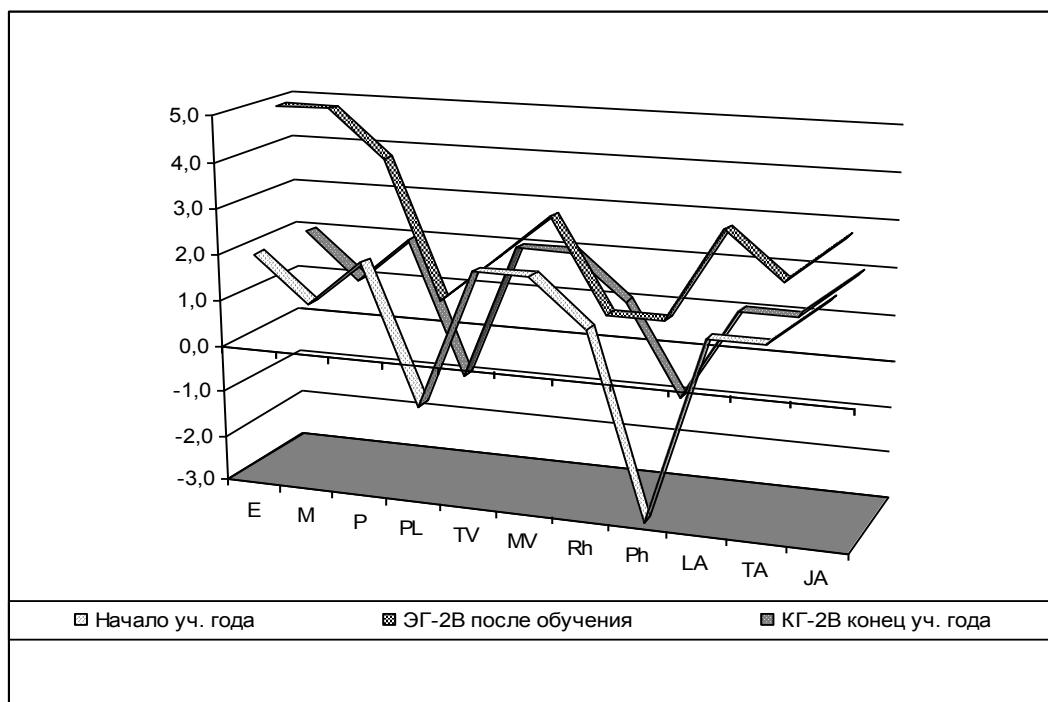
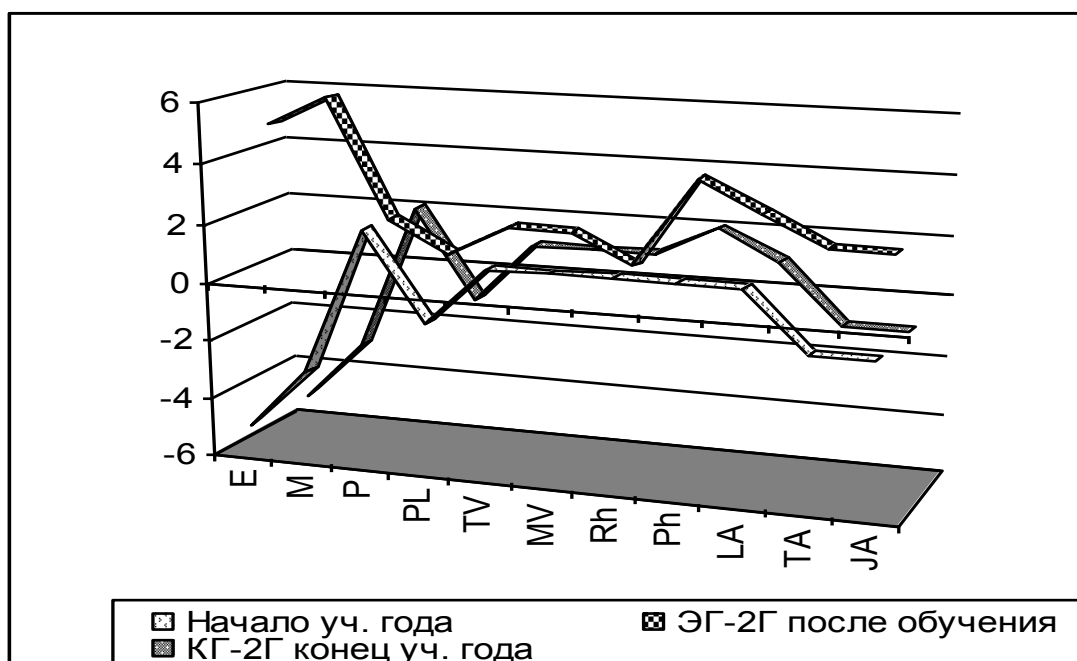
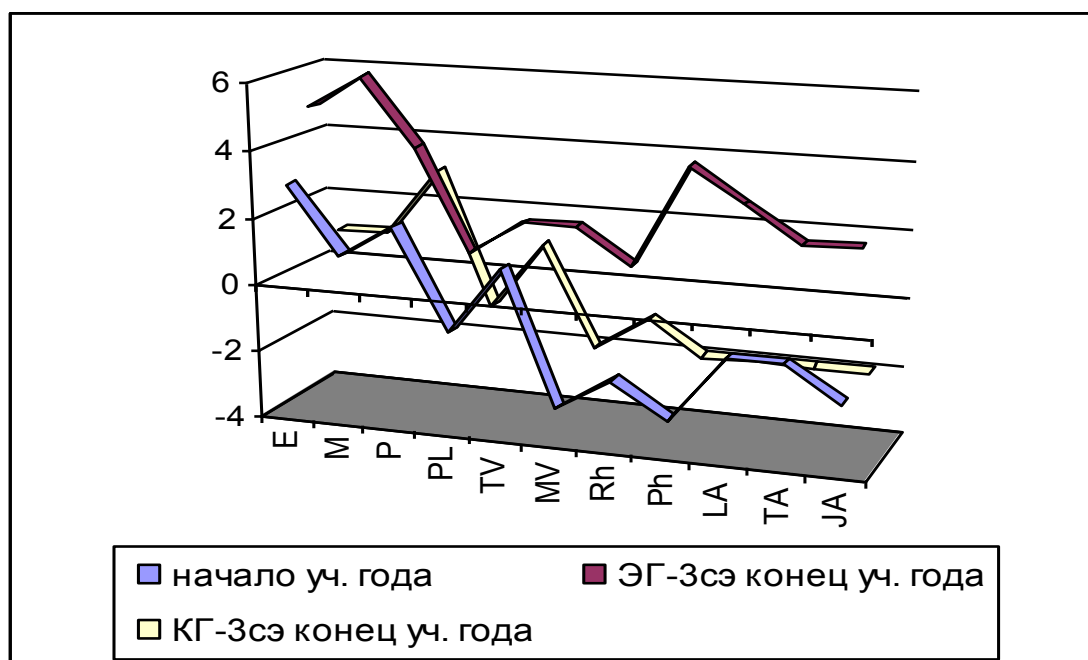


График 3.4.

Результаты итогового обследования детей ЭГ-2Г и КГ-2Г



Результаты итогового обследования детей ЭГ-2Д и КГ-2Д



Графики 3.1.-3.5. наглядно доказывают, что при сходных первоначальных данных обозначенных параметров речевого развития детей всех групп КГ-2 и ЭГ-2 организованное комплексное воздействие дало значительное улучшение показателей выбранных параметров детей ЭГ-2 (кроме основного тона голоса).

В спонтанном развитии аналогичных параметров у детей КГ-2 выявлена определенная положительная динамика, однако качественно иная: по параметру «эмоциональное реагирование» на конец учебного года показатели снизились.

При оценке результатов успешности детей ЭГ-2 с помощью метода линейной корреляции Пирсона установлены положительные взаимосвязи при уровне статистической значимости $p=0,001$ между переменными «интонация», «ритм», «фонематическое восприятие», «моторные предпосылки артикуляции»; при уровне статистической значимости $p=0,05$ между переменными «эмоциональное реагирование», «стимуляция речевого развития», «игровая деятельность», «речевая активность в игре», с одной

стороны, и переменными «интонация», «ритм», «фонематическое восприятие», «моторные предпосылки артикуляции», с другой, в условиях направленного превентивного обучения. В случае спонтанного развития (КГ-2) более 50 % выявленных взаимосвязей носят хаотический характер и поэтому являются достаточно сложными в прогнозировании дальнейшего развития, что практически подтверждает положение о ведущей роли организованного обучения в речевом развитии ребенка раннего возраста, особенно в условиях отклонений в речевом развитии.

Следовательно, при сходном стартовом состоянии речевого развития детей КГ-2 и ЭГ-2 после проведения экспериментального обучения развитие речи детей ЭГ-2 практически по всем параметрам (кроме основного тона голоса) превышает соответствующие показатели речевого развития детей КГ-2.

Анализ результатов коррекционно-предупредительного воздействия показал, что речевое развитие 28 детей ЭГ-2 находится в диапазоне возрастной нормы. Из них у 14 детей сохранились искажения в произношении отдельных звуков по типу минимальных дизартрических расстройств; у 3 детей подобные искажения сохранились в группах звуков (свистящих, шипящих, сонорных).

Таким образом, предложенная нами система коррекционно-предупредительного воздействия в условиях дошкольных образовательных учреждений (логопедический пункт, группы кратковременного пребывания) позволяет нормализовать ход речевого развития и предупредить возникновение выраженных проявлений речевой патологии.

Выводы по третьей главе

На основе полученных в результате формирующего и контрольного этапов эксперимента данных можно сделать вывод:

- поэтапное комплексное коррекционно-предупредительное воздействие, включающее в себя клинико-логопедический, музыкально-логопедический и социально-педагогический блоки, позволяет минимизировать отклонения в речевом развитии в раннем возрасте и предупредить возникновение системных форм речевого недоразвития в более позднем возрасте.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс речевого развития определяется поэтапным взаимодействием психофизиологических, языковых и когнитивных компонентов, что нашло свое отражение в разработанной нами модели психоречевого развития ребенка раннего возраста.

Выявлена совокупность прогностически значимых признаков отклонений речевого развития в раннем возрасте, что позволило среди детей группы риска выделить и охарактеризовать разные типы нарушений речевого развития, дифференцировать их от темповых вариантов задержки.

Разработана, научно обоснована и апробирована методика комплексного коррекционно-предупредительного воздействия при разных отклонениях речевого развития детей раннего возраста, имманентными составляющими которой являются следующие блоки: клинико-логопедический (коррекция моторных предпосылок артикуляции и слухового речевого гнозиса), музыкально-логопедический (коррекция интонационно-ритмических процессов), социально-педагогический (развитие когнитивной, эмоциональной сфер).

Доказана эффективность разработанного коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речи в раннем возрасте, позволяющего в сензитивном периоде психического развития в зависимости от структуры дизонтогенеза устранить недостаточность функционирования психофизиологических и когнитивных компонентов речезыковой системы и тем самым минимизировать вероятность нарушений речи вторичного порядка.

Дальнейшую перспективу исследования речевых процессов детей группы риска мы видим в мониторинге состояния специфических возрастных возможностей психоречевого развития детей в период дошкольного детства.

Библиографический список

1. Абелева И.Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека / И.Ю. Абелева. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. Алиференко Н.Ф. Теория языка. Вводный курс: учеб. пособие для студ. филол. спец. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Алиференко. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 104 – 123.
3. Алмазова Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей: практ. пособие / Е.С. Алмазова / Под ред. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 192 с.
4. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности / П.К. Анохин – М.: Наука, 1979. – 454 с.
5. Антонов А.И. Микросоциология семьи (методология исследования структур и процессов) / А.И. Антонов. – Учебн. пособие для вузов. – М.: Издательский дом «Nota Bene», 1998. – 360 с.
6. Антонов А.И. Социология семьи / А.И. Антонов, В.М. Медков. – М.: Изд-во МГУ: Изд-во Международного университета бизнеса и управления «Братья Карич», 1996. – 304 с.
7. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста / Н.М. Аксарина. – 2-е изд. – М.: Медицина, 1977 – 304 с.
8. Арама Б.Е. К проблеме онтогенеза модальности / Б.Е. Арама, А.М. Шахнарович // Проблемы детской речи. Материалы межвузовской конференции/ Под ред. С.Н. Цейтлин. – СПб.: 1996 – http://www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/books/Det_speak/glava_2.html.
9. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие / Е.Ф. Архипова. М.: АСТ: Астрель, 2006. – 222 с.
10. Аркин А.Е. Ребенок в дошкольные годы / А.Е. Аркин / Под ред. А.В. Запорожца, В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1967. – 445 с.
11. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение: книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2002. – 272 с.

12. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания / Т.В. Ахутина. – М.: Теревинф, 2002. – 144 с.

13. Бабушкина Р.Л. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Р.Л. Бабушкина, О.М. Кислякова / Под ред. Г.А. Волковой. – СПб.: КАРО, 2005. – 176 с.

14. Бадалян Л.О. Невропатология: Учебник для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений / Л.О. Бадалян. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 384 с.

15. Баенская Е.Р. Мы: общение и речь взрослого с младенцем: Книга для родителей / Е.Р. Баенская, Ю.А. Разенкова, И.А. Выродова. – М.: Полиграф сервис, 2002. – 132 с.

16. Безруких М.М. Психофизиология ребенка: учебное пособие / М.М. Безруких, Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер. – 2-е изд., доп. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 496 с.

17. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) / В.И. Бельтюков – М.: Педагогика, 1977. – 176 с.

18. Бельтюков В.И. Саморазвитие неживой и живой природы / В.И. Бельтюков – М.: ПОЛИГРАФ СЕРВИС, 1997. – С. 90-106.

19. Беляков А.В. К вопросу о речевом дизонтогенезе / А.В. Беляков, Н.Н. Волоскова //Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 11.

20. Белякова Л.И. Логопедия. Заикание. Учебное пособие для студентов дефектологических факультетов высших педагогических учебных заведений / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: В. Секачев, ЭКСМО-Пресс, 2001. – С. 38-53.

21. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений: Избранные психологические труды / Под ред. В.П. Зинченко. – 2-е изд., – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 688 с.
22. Бизюк А.П. Основы нейропсихологии: учебное пособие / А.П. Бизюк. – СПб.: Речь, 2005. – С.159 – 163.
23. Блонский П.П. Педология / П.П. Блонский. Кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. – 288 с.
24. Богомазов Г.М. Современный русский литературный язык: Фонетика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.М. Богомазов – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. – С. 15 – 86.
25. Бодуэн де Куртенэ И.А. Введение в языковедение / И.А. Бодуэн де Куртенэ. – М.: Едит. УРСС, 2004. – 320 с.
26. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологические исследования / Л.И. Божович – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
27. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович / Под ред. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
28. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
29. Бородич А.М. Методика развития речи детей: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкол. педагогика и психология». / А.М. Бородич. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.
30. Бурлакова М.К. Речь и афазия/ М.К. Бурлакова. – М.: Медицина, 1997. – 280 с.
31. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А Валлон. – СПб.: Питер, 2001. – С. 125-135.

32. Вартамян И.А. Многоуровневая организация речеслуховых функций человека / И.А. Вартамян. – XXX Всеросс. совещание по проблемам высшей нервной деятельности. – СПб., 2000. – С. 430-433.

33. Вартамян И.А. Кожная чувствительность пальцев рук и оральной области в норме и при различных нарушениях речи / И.А. Вартамян, Л.А. Попова, Е.М. Цирульников, Л.В. Савенкова // Механизмы речевого процесса и реабилитации больных с речевыми нарушениями. – М., 1989. – С. 100-106.

34. Василенко Ю.С. Голос. Фонологические аспекты / Ю.С. Василенко. – М.: Энергоиздат, 2002. – С. 124 – 133.

35. Ветрова В. В. Влияние прослушивания речи взрослых на вербальное развитие детей раннего возраста: автореф. канд. пед. наук. – М., 1975 – 24 с.

36. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии / Т.Г. Визель. – М.: АСТ, 2005. – 384 с.

37. Вильсон Д.К. Нарушения голоса у детей: пер. с англ. / Д.К. Вильсон. – М.: Медицина, 1990. – С. 13 – 20.

38. Винарская Е.Н. Выразительные средства текста (на материале русской поэзии): Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.» / Е.Н. Винарская. – М.: Высш. шк., 1989. – 136 с.

39. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е.Н. Винарская. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.

40. Винарская Е.Н. Возрастная фонетика: учеб. пособие для студентов / Е.Н. Винарская, Г.М. Богомазов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 207с.

41. Винарская Е.Н. Дизартрия / Е.Н. Винарская. – М.: АСТ: Астрель, Транзиткнига, 2005. – 141 с.

42. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика / Г.А. Волкова. – М., 2003. – 272 с.

43. Выготский Л.С. Основные проблемы дефектологии // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М., 1983. – С. 6-34.

44. Выготский Л.С. Дефект и компенсация // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М., 1983. – С. 34-49.

45. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л.С. Выготский // Психология развития ребенка. – М.: Изд-во «Смысл», Изд-во «Эксмо», 2003. – С. 349-366.

46. Выготский Л.С. Эмоции и их развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский // Психология развития человека. – М.: Изд-во «Смысл»; Изд-во «Эксмо», 2003. – С. 627.

47. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М., 1983. – С. 257-322.

48. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Психология развития человека. – М.: Изд-во «Смысл»; Изд-во «Эксмо», 2003. – С.664-1020.

49. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во «Смысл»; Изд-во «Эксмо», 2003. – С.375 – 413.

50. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо. 2003. – С. 154, 220.

51. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956. – С. 194.

52. Гаркуша Ю.Ф. Диагностика и коррекция задержки речевого развития детей 2 – 2,5 лет / Ю.Ф. Гаркуша // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: монографический сборник. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 248 – 252.

53. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 471 с.

54. Гвоздев А.Н. О фонологических средствах русского языка / А.Н. Гвоздев. – М., Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1949. – 168 с.
55. Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка / А.Н. Гвоздев. – Куйбышев: Куйбыш. фил., 1990. – 130 с.
56. Гербова В.В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада / В.В. Гербова, А.И. Максаков. – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
57. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. Программа и методические рекомендации / В.В. Гербова. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 56 с.
58. Германовска А. Исследование развития фонологического сознания у детей с риском дислексии / А. Германовска // Логопедия. – 2006. – № 4. – С.12.
59. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
60. Годовикова Д. Б. Особенности реакций младенцев на «физические» и «социальные» звуковые раздражители / Д.Б. Годовикова // Вопр. психол.– 1969. – № 6. – С. 79-91.
61. Гоер А.Э. Первый период языковой деятельности ребенка (по наблюдениям над нашим сыном) / А.Э Гоэр, Г. Гоер (Дерягина) //Детская речь. Сборник статей /Под ред. Н.А. Рыбникова. – М., 1927. – С. 26-27.
62. Голубева Л.Г. Развитие и воспитание детей раннего возраста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.Г. Голубева, М.В. Лещенко, К.Л. Печора / Под ред. В.А. Доскина, С.А. Козловой. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
63. Горелов И.Н. Проблема функционального базиса речи в онтогенезе / И.Н. Горелов. – Челябинск, 1974. – С. 7-27.

64. Гречаный С.В. Клиническая психиатрия раннего детского возраста /С.В. Гречаный, А.Г. Кощавцев, Б.Е. Микиртумов. – СПб.: Изд-во «ПИТЕР», 2002. – 256 с.
65. Грибова О.Е. Прием научного моделирования как средство изучения речевых нарушений / О.Е. Грибова // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 3-10.
66. Громова О.Е. Изучение детского лексикона на ранних этапах развития речи / О.Е. Громова // Дефектология. – 2003. – №6. – С 55-61.
67. Громова О.Е. Логопедическое обследование детей 2 – 4 лет: Методическое пособие / О.Е. Громова, Г.Н. Соломатина. – М.: Сфера, 2004. – 128 с.
68. Громова О.Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – М., 2003. – 182 с.
69. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – С.10.
70. Дармодехин С.В., Государственная семейная политика: проблемы научной разработки / С.В. Дармодехин. – М.: Б.и., 1995. – 103 с.
71. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов/ Е.О. Смирнова, Л.Н. Галилузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. 2-е изд. испр. и доп. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – С. 77-107.
72. Дж. Баттерворт. Принципы психологии развития / Дж. Баттерворт, М. Харрис / Пер. с англ. – М.: Когито - Центр, 2000. – 350 с.
73. Дунайкин М.Л. Нейропсихологический анализ нарушений психического развития детей первого года жизни с перинатальным поражением мозга: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002. – 175 с.
74. Дьякова Е.А. Логопедический массаж: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Дьякова – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 96 с.

75. Елагина М.Г. Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем возрасте / М.Г. Елагина // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 135-141.

76. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

77. Жинкин Н.И. О теориях голосообразования // Мышление и речь / Под ред. Н.И. Жинкина, Ф.Н. Шемякина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – С. 219-269.

78. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – С. 53-61.

79. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество. (Избранные труды) / Н.И. Жинкин / Под ред. С.И. Гиндина – М.: Издательство «Лабиринт», 1998. – С. 321.

80. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – 2-е изд. перераб. – М.: Просвещение, 1990. – 239 с.

81. Журба Л.Т. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни / Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова. – М. Медицина, 1981. – 175 с.

82. Загоровский П.Л. Речь ребенка 1-го года жизни и ее воспитание / П.Л. Загоровский // Сб. научных работ Воронежского областного института охраны материнства и младенчества. – Воронеж, 1938. – 115 с.

83. Загоровский П.Л. Развитие речи ребенка на 2-м году жизни / П.Л. Загоровский // Сб. научных работ Воронежского областного института охраны материнства и младенчества. Вып.5. – Воронеж, 1940. – 171 с.

84. Запорожец А.В. Психология действия / А.В. Запорожец. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 736 с.

85. Звегинцев В.А. История языкознания XIX – XX веков в очерках и извлечениях / В.А. Звегинцев. – М.: 1965. ч.2. – 260 с.

86. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – С.32-67.
87. Зиндер Л.Р. Общая фонетика: Учеб. Пособие / Л.Р. Зиндер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. школа, 1979. – С. 257-281.
88. Златоустова Л.В. Фонетические единицы русской речи / Л.В. Златоустова. – М., Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 4-5.
89. Изард К. Эмоции человека / К. Изард / Под ред. Л.Я. Гозмана, М.С. Егоровой. – М.: Изд-во МГУ, 1980 – 439 с.
90. Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей / Е.И. Исенина. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1986. – 162 с.
91. Исенина Е.И. О роли речедвигательного и слухового анализатора в формировании речевого слуха у детей / Е.И. Исенина // Фонетика и психология речи. Вып. 2. – Иваново, 1981. – С. 94-107.
92. Исенина Е.И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (дословесный период). Учеб. пособие /Е.И. Исенина. – Иваново: ИвГУ, 1983. – С. 24-48.
93. Каверина Е.К. О развитии речи детей двух первых лет жизни / Е. К. Каверина // Под ред. Н. М. Щелованова, Н. М. Аксариной. – М.: Медгиз, 1950. – 120 с.
94. Каменская В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии: Учебное пособие. – М.: ФОРУМ: ИНФА-М, 2005. – С. 125-135.
95. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда / Г.А. Каше. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
96. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия / В.А. Ковшиков. М.: Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2001. – С. 31.
97. Кодзасов С.В. Общая фонетика: Учебник / С.В. Кодзасов, О.Ф. Кривнова. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. – 592 с.

98. Кожина М.Н. К основам функциональной стилистики / М.Н. Кожина. – Пермь, 1968. – 216 с.
99. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 224 с.
100. Копачевская Л.А. Формирование интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 26 с.
101. Кочергина В.С. Развитие речи детей в процессе онтогенеза / В.С. Кочергина, С.Н. Шаховская // Расстройства речи детей и подростков / Под общ. ред. проф. С.С. Ляпидевского. – М.: Медицина, 1969. – С. 30-39.
102. Кушнир Н.Я. Плач как показатель психического развития младенца в первые месяцы жизни / Н.Я. Кушнир // Вопросы психологии. – 1993. – №3. – С. 17-24.
103. Лаврова Е.В. Нарушения голоса: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Лаврова, О.Д. Коптева, Д.В. Уклонская. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 128 с.
104. Лалаева Р.И. Взаимосвязь в развитии интеллекта и языковой способности у детей при нормальном и нарушенном онтогенезе / Р.И. Лалаева // Логопедия. – 2005. – №1 (7). – С.5 -11.
105. Левина Р.Е. Вопросы патологии речи / Под ред. Э.А. Бабаяна, М.С. Лебединского и др. – Харьков, МЗ УССР, 1959. – С. 23-27.
106. Левина Р.Е. К психологии детской речи в патологических случаях. (Автономная детская речь) / Р.Е. Левина. – М., 1936. – 78 с.
107. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – М.: АПН РСФСР. Ин-т дефектологии, 1961. – 311 с.
108. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
109. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) / Р.Е. Левина. – М.: Учедгиз, 1951. – 120 с.
110. Левченко И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред.

пед. учеб. заведений // И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

111. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.

112. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 248 с.

113. Леонтьев А.А. Функции и формы речи / А.А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 241-254.

114. Леонтьев А.А. Что такое язык / А.А. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1976. – 96 с.

115. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

116. Лепская Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) / Н.И. Лепская / МГУ им. М. Ломоносова, филол. фак. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 151 с.

117. Леутин В.П. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность / В.П. Леутин, Е.И. Николаева. – СПб.: Речь, 2005. – 368.

118. Лисина М.И. влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста / М.И. Лисина // Вопр. психол. – 1961. – №3. – С. 117-124.

119. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: МПСИ, 2001. – 384 с.

120. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.

121. Лич П. Младенец и ребенок (от рождения до пяти лет) / П. Лич. – М.: Педагогика, 1985. – 287 с.

122. Логопедия: учебн. уля студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М., 2002. – С.564 – 569.

123. Лопатина Л.В. Система дифференцированной коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией: автореф. дис. ... на соискание ученой степени д.п.н.. – СПб., 2005. – 39 с.

124. Лохов М.И. Плохой хороший ребенок. (Проблемы развития, нарушения поведения, внимания, письма и речи) / М.И. Лохов, Ю.А. Фесенко, М.Ю. Рубин. – СПб.: ООО «ЭЛБИ-СПб», 2003. – 320 с.

125. Лурия А.Р. Основные проблемы языка в свете психологии и нейролингвистики / А.Р. Лурия. – М., 1973. – С. 60.

126. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – 3-е изд. – М.: Академический Проект, 2000. – 512 с.

127. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений / А.Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С.88-130.

128. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия / Под ред. Е.Д. Хомской. 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.

129. Лурия А.Р. О функциональном взаимодействии полушарий головного мозга в организации вербально-мнестических функций / А.Р. Лурия, Э.Г. Симерницкая // Физиология человека. – 1975. – т.1., № 3. – С. 25-31.

130. Лурия А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка. Экспериментальное исследование / А.Р. Лурия, Ф.Я. Юдович. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 94 с.

131. Львов М.Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 248 с.

132. Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка. (Ранний и дошкольный возраст) / А.А. Люблинская. – М., 1959. – 546с.

133. Ляксо Е.Е. Развитие речи малыша/ Е.Е. Ляксо // Ред. А.С.Батуева; Науч.центр «Психофиз. матери и ребенка» СПб.гос.ун-та. – М.: Айрис-пресс, 2003. – 205с.
134. Лямина Г.М. К вопросу о механизме овладения произношением слов у детей 2 и 3 года жизни / Г.М. Лямина // Вопросы психологии. 1958. – № 6. – С. 119-130.
135. Лямина Г.М. К вопросу о развитии эффекторной (экспрессивной) речи у детей второго и третьего годов жизни. / Труды третьей научной конференции по возрастной морфологии, физиологии и биохимии (19-23 февраля 1957г.). – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 60-65.
136. Лямина Г.М. О формировании правильного произношения слов у детей / Г.И. Лямина, Н.И. Гагуа // Вопросы психологии. 1963. – № 3. – С. 94-105.
137. Лямина Г.М. Развитие речи детей раннего возраста / Г.М. Лямина. – М.: Айрис-Дидактика, 2005. – 91 с.
138. Ляпидевский С.С. Невропатология. Естественнонаучные основы специальной педагогики: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / С.С. Ляпидевский /Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – С. 101-106.
139. Максаков А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / А.И. Максаков. 2-е изд. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 64 с.
140. Малофеев Н.Н. Ранняя помощь – приоритет современной коррекционной педагогики // Дефектология. – 2003 – №4. – С. 7-11.
141. Малофеев Н.Н. Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной системы помощи детям с особыми образовательными потребностями // Дефектология. – 1997. – №6. – С. 3-10.
142. Маркова А.К. Особенности овладения слоговым составом слова у детей с недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1963. – 231 с.

143. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с.
144. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов / Ж. Марузо. – М., 1960. – С. 239.
145. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – С. 14-25.
146. Мастюкова Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / Е.М. Мастюкова / Под ред. А.Г. Московкиной. – М.: Классакс Стиль, 2003. – 230 с.
147. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – С.119-174.
148. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – С. 190-238.
149. Милевски С. Речь, обращенная к ребенку: теория и практика / С. Милевски // Дефектология – 2004. – № 5. – С. 61-65.
150. Миронова С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи / С.А. Миронова. – М.: Ассоц. «Проф. образование», 1993. – 136 с.
151. Мишина Г.А. Работа педагога-дефектолога с родителями в группах кратковременного пребывания / Г.А. Мишина // Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением ЦНС в группах кратковременного пребывания: Метод. пособие / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Полиграф сервис, 2003. – С.77-101.

152. Морозов В.П. Биофизические основы вокальной речи / В.П. Морозов. – Л.: Наука, 1977. – 231 с.
153. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – 7-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 456 с.
154. Мышление и речь / Под ред. Н.И. Жинкина, Ф.Н.Шемякина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 272 С.
155. Николаева Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка третьего года жизни с нарушенным слухом / Т.В. Николаева // Дефектология. – 2004. – №2. – С. 21-26.
156. Николаева Т.М. Интонация сложного предложения в славянских языках (опыт экспериментального исследования) / Т.М. Николаева. – М., Издательство «Наука», 1969. – С. 248.
157. Никольская О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др.. – М.: Полиграф сервис, 2003. – С. 37-62.
158. Новоселова С.Л. Генетически ранние формы мышления / С.Л. Новоселова. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – С. 239-284.
159. Носиков С.М. Опыт фонетического описания лепета (организация слога и ритмической структуры) / С.М. Носиков // Становление речи и усвоение языка ребенком сб. научн. тр. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – С. 21-33.
160. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник / Л.Ф. Обухова. – изд. 4. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 442 с.
161. Орлова О.С. Нарушения голоса у детей: учеб.-метод. пособие / О.С. Орлова. – М.: Астрель: Транзиткнига, 2005. – 125 с.
162. Орфинская В.К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии / В.К. Орфинская // Развитие мышления и речи у аномальных детей. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1963. Т. 256. – С. 241-292.

163. Основы теории и практики логопедии //Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
164. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
165. Павлов И.П. Мозг и психика: избр. психол. тр. / И.П. Павлов // Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.; Воронеж: Изд-во «Ин-т практ. психологии», НПО «МОДЭК», 1996. – 320 с.
166. Пантюхина Г.В. Особенности развития и воспитания детей третьего года жизни / Г.В. Пантюхина. – М.: Центр. ин-т усовершенствования врачей, 1974. – 27 с.
167. Пантюхина Г.В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни / Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт. – М.: Центр. ин-т усовершенствования врачей, 1973. – 87 с.
168. Пауль Г. Принципы истории языка / Г. Пауль. – М.: Наука, 1971. – 232 с.
169. Педагогический энциклопедический словарь // Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. -М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2002. – С. 179.
170. Петрова В.А. Занятия по развитию речи с детьми до трех лет / В.А. Петрова. – изд. 3-е, доп. – М.: Просвещение, 1970. – 136 с.
171. Печора К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: Пособие для педагогов дошкол. учреждений / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 172 с.
172. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка: Пер. с франц / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика-пресс, 1994. – 526 с.
173. Пиаже Ж. Генетический аспект языка и мышления / Ж. Пиаже // Психолингвистика. – М.: Прогресс, 1984. – С. 325-335.
174. Пинкер Стивен. Язык как инстинкт: Пер. с англ. / Общ. ред. В.Д. Мазо. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 456 с.

175. Поварова И.А. Заикание: диагностика и коррекция темпоритмических нарушений устной речи. Монография / И.А. Поварова. – СПб.: Речь, 2005. – С.15.
176. Поварова И.А. Особенности формирования просодики в онтогенезе и дизонтогенезе (на примере заикания) // И.А. Поварова // Логопедия. – 2006. – № 1 (11). – С. 12-31.
177. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1997. – С. 130.
178. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня. – М.: Лабиринт, 1999. – 270 с.
179. Принципы психологии развития / М. Харрис, Дж. Баттерворт: пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2000. – 350 с.
180. Приходько О.Г. Воспитание и обучение детей раннего возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата / О.Г. Приходько // Специальная дошкольная педагогика / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С.183-219.
181. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2004. – 208 с.
182. Психоллингвистика: Учебник для вузов / Под ред. Т.Н. Ушаковой. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 416 с.
183. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2004. – 479 с.
184. Психология ребенка / Б. Инхельд, Ж. Пиаже. – 18-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – С. 26.
185. Развитие речи детей дошкольного возраста. Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1976. – 224 с.
186. Разенкова Ю.А. Профилактика, раннее выявление и ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии: обще приоритетное

направление в развитии / Ю.А. Разенкова // Специальная педагогика. /Под ред. Н.М. Назаровой. – М. Издательский центр «Академия», 2004. – С.345-352.

187. Реформатский А.А. Введение в языковедение. Учебник для филол. спец пед вузов / А.А. Реформатский / Науч. ред. В.А. Виноградов. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 536 с.

188. Розенгард-Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста / Г.Л. Розенгард-Пупко. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 96 с.

189. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

190. Рыбников Н. Язык ребенка / Н. Рыбников. – М.: Педологическая б-ка, 1920. – 34 с.

191. Рыскина В.Л. Оптимизация речевого взаимодействия матери и ребенка как один из способов языкового развития ребенка раннего возраста / В.Л. Рыскина // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 116-118.

192. Салахова А.Д. Развитие звуковой стороны речи ребенка / А.Д. Салахова / Под ред. В.И. Бельтюкова – М.: Педагогика, 1973. – 120 с.

193. Сахарный Л.В. Словообразование в речевой деятельности (образование и функционирование производного слова в русском языке): автореф. дисс. ... докт. фил. наук. – Л., 1980. – 315 с.

194. Светозарова Н.Д. Интонационная система русского языка / Н.Д. Светозарова. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1982. – С.13-83.

195. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2005. – 319 с.

196. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд / Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 464 с.

197. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга (Попытка ввести физиологические основы в психические процессы / И.М. Сеченов // ред. Х.С. Коштыянец. – М.: Б.и. , 1952. – 231 с.

198. Сеченов И.М. Психология поведения. избр. психолог труды / Под ред. М.Г. Ярошевский. – М.: Изд-во инт-та практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 318 с.
199. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания. / И.А. Сикорский. – Киев: Тип. т-ва И.Н. Кушнерева и К, 1905. – 28 с.
200. Симерницкая Э.Г. Мозг и психические процессы в онтогенезе / Э.Г. Симерницкая. – М. МГУ, 1985. – 190 с.
201. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
202. Скворцов И.А. Детство нервной системы / И.А. Скворцов изд-е 3-е. – М.: МЕДпресс-информ, 2004. – 176 с.
203. Словарь философских терминов / Научная редакция профессора В.Т. Кузнецова. – М.: ИНФРА – М, 2004. – 731 с.
204. Соботович Е.Ф. Нарушения синтагматической и парадигматической системы речи у детей с моторной алалией / Е.Ф. Соботович // Дети с проблемами в развитии. – 2006. – № 1. – С.12-15.
205. Соломаха Л.С. Схема обследования ребенка раннего и младшего дошкольного возраста / Л.С. Соломаха, Н.В. Серебрякова // Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций. – СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2000. – С. 29-37.
206. Соссюр Фердинад де. Курс общей лингвистики: Пер. с фр. / Под ред. и с примеч. Р.И. Шор / Фердинанд де Соссюр.– Изд. 2-е. стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
207. Соссюр Фердинанд де. Труды по языкознанию / Фердинанд де Соссюр. – М.: Прогресс, 1977. – 695 с.
208. Сохин Ф.А. Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1955. – 15 с.

209. Сохина Т.В. Особенности плача детей раннего возраста, воспитывающихся в разных условиях //Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям. Материалы конференции. Москва, 18-19 февраля 2003 г./ Сост. Ю.А. Разенкова, Е.Б. Айвазян. – М.: Полиграф сервис, 2003. – С. 308-324.

210. Спирова Л.Ф. Приемы выявления речевых нарушений у детей / Л.Ф. Спирова //Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение. – 1967. – С.36-37.

211. Стребелева Е.А. Методика проведения психолого-педагогического обследования // Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Полиграфсервис, 1998. – С. 98-99.

212. Стребелева Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2-3 лет). Ранняя диагностика умственного развития / Е.А. Стребелева. – М., 1994. – 30 с.

213. Стребелева Е.А. Коррекционно-воспитательная работа с детьми раннего возраста, имеющими нарушения в развитии / Е.А. Стребелева // Дефектология. – 1996. – №4. – С. 75-83.

214. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева. – Изд. 4-е. Пособие для воспитателей детских садов. – М.: Просвещение, 1972. – 176 с.

215. Тонкова-Ямпольская Р.В. Значение подготовительного этапа речи для речевого развития ребенка / Р.В. Тонкова-Ямпольская // Логопедия. – 2006. – № 4. – С. 19-22.

216. Тонкова-Ямпольская Р. В. Развитие речевой интонации у детей первых двух лет жизни/ Р.В. Тонкова-Ямпольская // Вопр. психол. – 1968. – № 3. – С.94-101.

217. Трауготт Н.Н. Как помочь детям, которые плохо говорят (Моторная и сенсорная алалия) / Н.Н. Трауготт. – СПб.: ОЦ «Гармония». – 1999. – 60 с.

218. Трубецкой Н.С. Основы фонологии / Н.С. Трубецкой; пер. с нем. А.А.

Холодовича; ред. С.Д. Кацнельсона; послесловие А.А. Реформатского. – М.: Аспент пресс, 2000. – 352 с.

219. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 240 с.

220. Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы и психофизиологические механизмы внутренней речи / Т.Н. Ушакова. – М.: Наука, 1979. – 248 с.

221. Ушакова Т.Н. Проблема внутренней речи в психологии и психофизиологии/Т.Н. Ушакова // Психологические и психофизиологические исследования речи. – М., 1985 . – С.13-26.

222. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития / Т.Н. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.

223. Фарбер Д.А. Функциональная организация развивающегося мозга. Возрастные особенности и некоторые закономерности / Д.А. Фарбер, Н.В. Дубровинская // Физиология человека. – 1991. – Т. 17. – С. 17-27.

224. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием: программа и метод. рекомендации для дошкол. образ. учрежд. компенсирующего вида (старшая группа) / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Шк. пресса, 2002. – 32 с.

225. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.

226. Филичева Т.Б. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи / Т.Б. Филичева // Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – С.51-63.

227. Фишман М.Н. Особенности функциональной организации мозга детей с разными формами нарушений речевого развития / М.Н. Фишман // Дети с

проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция). Л.П. Григорьева, Л.И. Фильчикова, З.А. Алиева и др./ Под ред. Л.П. Григорьевой. – М.: ИКЦ «Академкнига», – 2002. – С. 208-238.

228. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника / Е.А. Флерина. – М.: Просвещение, 1961. – 334 с.

229. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения: Пособие для логопеда и воспитателя дет. сада / М.Ф. Фомичева. – 4-е изд., М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 320 с.

230. Фрадкина Ф.И. Психология игры в раннем детстве_(генетические корни дошкольной игры): дис. ...канд.пед. наук. – Л., 1945.

231. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учеб. для студ. высш. учеб. Заведений / Р.М. Фрумкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – С.104 –165.

232. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. [пер. с нем.]/ Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 406 с.

233. Хватцев М.Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста / М.Е. Хватцев. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1961. – 208 с.

234. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М.: МГУ, 1972. – 122 с.

235. Хомская Е.Д. Нейропсихология: Учебник / Е.Д. Хомская. – 2-е изд., доп. М.: УМК «Психология», 2002. – С.188-211.

236. Хризман Т.П. Эмоции, речь и активность мозга ребенка / Т.П. Хризман, В.Д. Еремеева, Т.Д. Лоскутова. – М., Педагогика, 1991. – 232 с.

237. Цветкова Л.С. Нейропсихология и афазия: новый подход / Л.С. Цветкова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – С.140-162.

238. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

239. Шаховская С.Н. Обследование ребенка раннего возраста / С.Н. Шаховская, Н.С. Худенцова / Логопедия: методические традиции и новаторство / Под ред. С.Н. Шаховской, Т.В. Волосовец. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – С. 7-16.

240. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н.Х. Швачкин // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – С. 312-318.

241. Швачкин Н.Х. Экспериментальное изучение ранних обобщений ребенка // Известия АПН РСФСР. – 194. – Вып. 54.

242. Шеповальников А.Н. Особенности развития мозга ребенка с нарушениями речи: актуальные проблемы медико-педагогической коррекции / Логопедия XXI века: Материалы симпозиума с международным участием (20-21 апреля 2006 г.). – СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2006. – С.159-164.

243. Шохор-Троцкая (Бурлакова) М.К. Стратегия и тактика восстановления речи / М.К. Шохор-Троцкая (Бурлакова) – М.: ЭКСМО-Пресс, В. Секачев, 2001. – С. 38.

244. Черкасова Е.Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция): учебное пособие для студентов педагогических университетов по специальности «Дефектология» / Е.Л. Черкасова. – М.: АРКТИ, 2003. – С. 65.

245. Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями речи / Г.В. Чиркина // Специальная дошкольная педагогика / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М., Издательский центр «Академия», 2002. – С. 164.

246. Чиркина Г.В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата / Г.В. Чиркина. – М., 1969. – 120 с.

247. Чиркина Г.В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей / Г.В. Чиркина // Проблемы младенчества. – М.: ИКП РАО, 1999. – С. 148-150.

248. Чиркина Г.В. Основные этапы нормального речевого развития ребенка / Г.В. Чиркина // Основы логопедической работы с детьми / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – С.18-24.

249. Чиркина Г.В. Роль семьи в коррекции врожденных нарушений развития у детей / Г.В. Чиркина // Альманах ИКП РАО 8 / 2004 Взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с проблемами в развитии. <http://www.ise.iip.net/almanah/8/pst03.htm>.

250. Чистович Л.А. Психоакустика и вопросы теории восприятия речи / Л.А. Чистович // Распознавание слуховых образов. – Новосибирск, 1970. – С.55-134.

251. Щерба Л.В. Избранные труды по русскому языку / Л.В. Щерба. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.

252. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М: Учпедгиз, 1974. – 198 с.

253. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ высш. учеб. заведений /Ред. – сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 384 с.

254. Юнтунен (Румянцева) О.А. Соня / О.А. Юнтунен (Румянцева) // Две девочки: Соня и Надя: Дневниковые записи. Приложение №1 к трудам постоянно действующего семинара по онтолингвистике. – СПб.: Изд-во «Тускарора», 2001. – С. 7, 9.

255. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – Я41. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1998. – С. 685.

256. Яровенко О.И. Становление интонационной системы детей младшего дошкольного возраста / О.И. Яровенко // Становление речи и усвоение языка ребенком. – М.: , 1985. – С. 33-46.
257. Bates, E. Comprehension and production in early language development: comments on Savage-Rumbaugh et al. / E. Bates. -- Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial No. 233, Vol. 58, 1993. – Nos. 3-4, 222-242.
258. Brown R. A first language: The early stages. / R. Brown. -- Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1973. – P. 28-45.
259. Bruner J. S. Child's talk. / J. S. Bruner. -- Cambridge: Cambridge University Press, 1983 (a). – P. 47-62.
260. Bruner J. S. The acquisition of pragmatic commitments // R. M. Golinkoff (Ed.), The transition from prelinguistic to linguistic communication. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983 (b). – P. 21-38.
261. Catani M. Perisylvian language networks of the human brain / M. Catani, D.K. Jones, D.H. Fytche. -- Ann. Neurol. 2004. Vol. 57. – P. 5-7.
262. Chomsky N. Reflections on language. / N. Chomsky. -- London: Temple Smith, 1976. – P. 7.
263. Chomsky N. Knowledge of language: Its nature, origins and use. / N. Chomsky. -- New York: Praeger, 1986. – P. 52-53.
264. Lieberman P.F. On the Origin of Language. / P.F. Lieberman. -- N.Y., 1975. – P. 34.
265. Mesulam M. Imaging connectivity in the human cerebral cortex: The next frontier? / M. Mesulam. -- Ann. Neurol. 2005. Vol. 57, N 1. – P. 309-325.
266. Milewski S. Lingistyczne i dydaktyczne aspekty analizy fonemowej. / S. Milewski. -- Lublin., 1999. – P. 21-42.
267. Miller G. Language and Psychology // E. Lenneberg (ed.). New directions in the Study of Language. Cambridge, 1964. – P. 132-159.
268. Miller G. A. Finitary models of language user. / G. A. Miller, N. Chomsky. - Handbook of Mathematical Psychology. V. 2. New York, 1963. – P. 315-327.
269. Ch. Peirce. Collected Papers of Charles Peirce. Vol. 8. Cambridge, 1931. – P. 18.

270. Skinner B. S. Verbal behavior/ B. S. Skinner. - New York: Appleton – Century – Crofts, 1957. – P. 81.

271. Stern D.N. The goal and structure of mother-infant play/ D.N. Stern. - Journal of the American Academy of child psychiatry. 1974. Vol. 13. – P. 34-52.

272. Stern D.N. The first relationship: infant and mother. / D.N. Stern. – Cambridge, 1977. – P. 83.

273. Stern W. Psychology of early childhood. / W. Stern. -- N.Y., 1930. – P. 28.

274. Strassmeier, Walter: Frühförderung konkret: 260 lebenspraktische Übungen für entwicklungsverzögerte und behinderte Kinder / Walter Strassmeier. – 4, aktualisierte Aufl. – München; Basel: E. Reinhardt, 1997. – 240 p.

275. Taylor Th. Y. A Primer of Psychobiology. Brain and Behavior. / Taylor Th. Y. -- N. Y., 1974. – P. 47.

276. Tomasello M. Joint attention on actions: acquiring verbs in ostensive and non-ostensive contexts / M. Tomasello, C.A. Kruger // J. of Child Lang., 1992. V. 19. № 2. P. 31-334.

277. Tomasello M. The social bases of language acquisition/ M. Tomasello // Social Development. 1992. Vol. 1. № 1. P. 67-87.

278. Watson J. B. Psychology as the behaviorist views it / J. Watson – «Psychological Review», 1913. – P. 20, 158 – 177.

279. Watson J. Behaviorism / J. Watson. -- Chicago, 1930. – P. 121.

Содержание	
Приложение 1. Параметры и показатели изучаемых процессов.	163
Приложение 2. Конспекты занятий.....	167
Приложение 3. Форма договора с родителями.....	177
Приложение 4. Анкета для воспитателей.....	178
Приложение 5. Протоколы обследования речевого развития детей.....	184
Приложение 6. Консультации для родителей.....	237
Приложение 7. Таблицы, предлагаемые родителям после занятий.....	241
Приложение 8. Основные результаты статистической обработки данных, полученных в ходе контрольного эксперимента.....	242

Приложение 1. Параметры и показатели изучаемых процессов.

Таблица 4.1.

Процесс	Параметры оценки	Показатели оценки	Баллы
Игра	Сформированность игровой деятельности	Неадекватные действия с игрушкой	-1
		Манипуляции с предметами	-1
		Процессуальные игровые действия	1
		Процессуальная игра с элементами замысла	1
		Сюжетно-отобразительная игра	1
		Игровые действия соответствуют предложенному сюжету	1
		Некоторые действия ребенка не соответствуют сюжету игры (кормит из чашки, поит из тарелки, не использует столовые приборы)	-1
		Отказ выполнять задания	-1
	Речевая активность в игре	Оречевляет свою игру	1
		Редкие фонационные возгласы эмоционального характера	-1
		Играет молча	-1

Итого: положительных баллов – 5
отрицательных баллов – 6

Таблица 4.2.

Процесс	Параметры оценки	Показатели оценки	Баллы
Стимуляция потребности общения с близким взрослым	Общение родителей с ребенком утром при расставании	Помогают ребенку раздеться и сложить одежду в шкафчик	1
		Раздевают, складывают одежду в шкафчик и уходят	-1
		Оставляют ребенка и сразу же уходят	-1
	Общение с ребенком при встрече	Помогают ребенку одеться самому	1
		Интересуются у педагога, как прошел день	1
		Быстро одевают и забирают	-1
		Не интересуются, как прошел день	-1
	Общение ребенка с родителем утром	Целует родителя и машет рукой «до свидания»	1
		Поплачет и успокаивается	1

	при расставании	Никак не реагирует на расставание	-1
		Истерически рыдает и держит за ноги	-1
	Общение ребенка с родителем при встрече	Радуется, «отвечает» на вопросы родителя	1
		Радуется, инициирует беседу	1
		Получает конфетку (или что-нибудь другое) и дает возможность себя одеть	-1
		Не испытывает никаких эмоций	-1
		Не хочет идти из группы	-1
	Чтение детской литературы дома	Читают каждый день	1
		Читают несколько раз в неделю	1
		Читают очень редко (заняты взрослые или ребенок не хочет слушать)	-1
	Стимуляция речевого развития взрослыми	Оречевление совместных действий	1
		Учат имитировать звуки в игровой форме	1
		Просят повторить или сказать	-1

Итого: положительных баллов – 11

отрицательных баллов – 11

Таблица 4.3.

Процесс	Параметры оценки	Показатели оценки	Баллы
Эмоциональное реагирование	Реагирование на похвалу/порицание взрослого	С удовольствием	1
		Адекватно реагирует на похвалу/порицание	1
		Не проявляет эмоций (замкнут)	-1
		Не реагирует/реагирует неадекватно на похвалу/порицание	-1
		Проявляет элементы агрессии	-1
	Мимическое проявление удовольствия/неудовольствия	Движения лицевой мускулатуры выразительны	1
		Снижена способность мимического проявления эмоционального состояния	-1
		Отсутствует способность мимического выражения эмоционального состояния	-1
	Способность к эмпатии	Пожалеет в случае неудачи	1
		Никак не реагирует на неудачу другого	-1
		Самоуспокаивающие	1

	Наличие/отсутствие самоупокаивающих движений	движения отсутствуют	
		Долго играет	1
		Наличие самоупокаивающих движений (яктация, сосание пальцев и т.п.)	-1
		Быстро устает	-1

Итого: положительных баллов – 6
отрицательных баллов – 8

Таблица 4.4.

Процесс	Параметры оценки	Показатели оценки	Баллы
Интонационно-ритмические процессы	Основной тон голоса	Нормальный	1
		Достаточной силы	1
		Слабый	-1
		Визгливый	-1
		Глухой	-1
	Мелодика	Подражает повышению/понижению тона голоса взрослого	1
		Повышает/понижает тон голоса сам	1
		Не подражает повышению/понижению тона взрослого	-1
		Не повышает/понижает тон голоса сам	-1
	Ритм	Количество ямбически организованных слов превышает количество хореически организованных	1
		Дельта между хореически организованными и ямбически организованными словами составляет от 8% до 30%	1
		Дельта между хореически организованными и ямбически организованными словами составляет от 35% до 95%	-1
		Все слова хореически организованы	-1

Итого: положительных баллов – 6
отрицательных баллов – 7

Таблица 4.5.

Процесс	Параметры оценки	Показатели оценки	Баллы
Фонематиче	Дифференциация	Дифференцирует/не	1;

ское восприятие	ия звуков	дифференцирует гласные о - у	-1
		Дифференцирует/не дифференцирует твердые - мягкие звуки	1; -1
		Дифференцирует/не дифференцирует шипящие звуки	1; -1
		Дифференцирует/не дифференцирует свистящие звуки	1; -1

Итого: положительных баллов – 4
отрицательных баллов – 4

Таблица 4.6.

Процесс	Параметры оценки	Показатели оценки	Баллы
Губные мышцы	Участие в захвате жидкого пищевого комка	Объем движений достаточный (жидкая пища не проливается)	1
		Объем движений ограниченный (жидкая пища проливается)	-1
	Участие в захвате твердого пищевого комка	Принимают участие	1
		Не принимают участие	-1
	Участие в удержании пищевого комка в полости рта	Сомкнуты	1
		Разомкнуты	-1
	Состояние носогубной складки	Парная	1
		Односторонняя	-1
		Отсутствует	-1
	Мышцы языка	Рефлекторное облизывание губ в процессе питания	Облизывает верхнюю/нижнюю губу выраженным кончиком языка
Круговые облизывающие движения языком			1
Облизывает только уголки губ (справа/слева)			-1
Пытается облизать верхнюю губу спинкой языка с невыраженным кончиком			-1
Вытирает верхнюю губу носовым платком или другими подручными средствами			-1
Не облизует испачканные губы			-1
Положение языка в свободной деятельности		«Помогает» себе языком при выполнении трудной работы	1
	Язык постоянно находится в межзубном положении	-1	
и ж не че л ю	Объем	Хорошо откусывает	1

	движений	Отказывается	-1
		Рот закрыт/приоткрыт	1
		Рот приоткрыт	-1
	Время выполнения движений	Тщательно пережевывает твердую пищу	1
		Быстро устаёт при жевании твердой пищи	-1

Итого: положительных баллов – 10
отрицательных баллов – 13

Приложение 2. Конспекты занятий.

Конспекты занятий

Занятие № 5

Тема: **Петя-петушок и его семья.**

Цель: формирование ритмико-интонационной основы речевого развития.

Задачи:

- актуализировать лексику по теме «Семья», ввести обобщающее понятие «семья»;
- вызывать звукоподражания «пи-пи, ко-ко-ко, ку-ка-ре-ку» в любом фонетическом оформлении, закрепить звукоподражание «би-би»;
- различать направление звучания колокольчика;
- формировать интонацию вопроса с повышением голоса к концу фразы;
- закрепить артикуляцию звука [а];
- развивать мелкую моторику;
- воспитывать эмоциональную отзывчивость детей на состояние героя занятия.

Лексика: едем – приехали; мама, папа, сынок – семья; петушок, курочка, цыпленок; русские народные потешки и прибаутки.

Музыкальное сопровождение: песня «Машина» (муз. Т. Потапенко, сл. Н. Найденовой); «Курочка» (русская народная мелодия в обработке А. Филиппенко); «Петушок» (русская народная песня в обработке А. Гречанинова); игра-потешка «У бабушки Наташи» под русскую народную мелодию, выбранную на усмотрение музыкального руководителя.

Оборудование: руль, игрушки: петушок, курочка, цыпленок, ритмические палочки, колокольчик.

Предварительная подготовка: обучение предметным действиям с палочками: верхний захват для отстукивания ритма способом «палочка о палочку», боковой внешний захват для отстукивания ритма по коленкам или по полу.

Ход занятия

Педагог	Предполагаемая реакция детей
Детей на занятие организует учитель-логопед <i>Поедем в музыкальный зал. Едем, едем, едем, би-би-би.</i>	Организованно, держась друг за друга, «едут на машине» (впереди ребенок держит в руках руль), сопровождают движение словами «едем, едем, едем».

<p><i>При-ехали</i> (напевно с утрированной повествовательной интонацией) Заходят в музыкальный зал под песню «Машина»</p>	
<p>Логопед: <i>Здра-встуйте, те-тя Ма-ри-на.</i> Муз. руководитель: <i>здра-встуй-те де-ти</i> (пропевает с музыкальным сопровождением). Пропевание имени каждого ребенка со словом «здравствуй» (основное требование к сопровождающей мелодии – ритм, соответствующий двух-, трехсложным словам).</p>	<p>Возможна любая фонетическая или жестовая реакция</p>
<p>За ширмой раздается звук колокольчика. <i>Слышите, где-то звенит! Где звенит колокольчик? Найди, откуда звук.</i> <i>К нам пришел цыпленок: пи-пи.</i> <i>Возьмите палочки. Как цыпленок говорит?</i></p>	<p>Поворачивают голову, показывают рукой в сторону источника звука. Повторяют: пи-пи.</p>
<p>Простукивание звукоподражания «пи-пи». <i>Простучи песню цыпленка вот так: «пи-пи»</i> (два удара палочка об палочку)</p>	<p>Простукивают двухсложный ритм двумя палочками способом «палочка о палочку».</p>
<p><i>Цыпленок обрадовался и широко открыл клювик. Вот так.</i> Логопед широко открывает рот и модулирует на пропевании гласного [а]. <i>А как вы открываете ротик?</i></p>	<p>Открывают рот и удерживают его открытым на счет до 5. С модулированием гласного [а].</p>
<p><i>Цыпленок заплакал. Позовите ему маму. Ма-ма, ма-ма</i> (звательная интонация)</p>	<p>Зовут маму цыпленку: ма-ма, ма-ма.</p>
<p><i>Курица пришла:</i> <i>ко-ко-ко, ко-ко-ко. Не ходите далеко</i> (помахивание указательным пальцем, большой палец прижат к среднему, безымянному и мизинцу), <i>лапками гребите</i> (захватывающие движения пальцами обеих руки по коленкам), <i>зернышки ищите</i> (захватывания «щипком» по коленкам). Потешка сопровождается песней «Курочка».</p>	<p>На коврике повторяют движения за логопедом.</p>
<p><i>Возьмите палочки, простучите мамыны слова: ко-ко-ко.</i></p>	<p>Простукивают способом «палочка о палочку» трехсложный ритм со звукоподражанием «ко-ко-ко».</p>
<p><i>Давайте позовем цыпленку его папу. Па-на, па-на</i> (звательная интонация).</p>	<p>Зовут вслед за логопедом различными способами: звательным жестом, звукокомплексом или словом</p>

<p><i>Вот он, Петя-петушок, золотой гребешок, маслена головушка, шелкова бородушка. Петя рано встает</i> (называются по очереди имена детей в дательном падеже) <i>спать не дает.</i> <i>Кричит: ку-ка-ре-ку.</i> (Потешка сопровождается русской народной песней «Петушок»)</p>	<p>Подражания жестам логопеда, соответствующим тексту потешки.</p>
<p><i>Простучим песенку петушка.</i></p>	<p>Сидят на коврике, простукивают четырехсложный ритм «ку-ка-ре-ку» способом «палочка о палочку»</p>
<p><i>Вся семья собралась. Папа (пауза) – ку-ка-ре-ку. Мама (пауза) – ко-ко-ко. Цыпленок (пауза) – пи-пи.</i> Игра-потешка «У бабушки Наташи» <i>У бабушки Наташи Жил-был Петушок (2 р.) Ку-ка-ре-ку (2 раза) Петушок кричит. У бабушки Наташи курочка жила (2 раза) Ко-ко-ко, ко-ко-ко, Курочка кричит У бабушки Наташи было семь цыплят (2 раза) Пи-пи, пи-пи. Так они пицат</i></p>	<p>Соответствующие звукоподражания. Под музыку ходят по залу, поднимают высоко ноги, машут руками как крыльями</p> <p>Останавливаются, машут руками, проговаривая «ку-ка-ре-ку» в соответствии с музыкальным ритмом. Под музыку ходят по залу. Останавливаются, руками хлопают по бедрам и проговаривают «ко-ко-ко» Под музыку ходят по залу Останавливаются, приседают, стучат указательными пальчиками по коленям и повторяют «пии-пи, пии-пи»</p>
<p>Логопед: <i>А вам, ребята, пора в группу. Пока дети. Пока, Максим</i> (прощание с каждым ребенком, с соответствующим жестом)</p> <p>Детей организывает учитель-логопед <i>Поедем в группу Едем, едем, едем, би-би-би. При-ехали</i> (напевно с утрированной повествовательной интонацией) Выходят из музыкального зала под песню «Машина»</p>	<p>Возможна любая фонетическая или жестовая реакция</p> <p>Организованно, держась друг за друга, «едут на машине» (впереди ребенок держит в руках руль), сопровождают движение словами «едем, едем, едем»</p>

Занятие № 6

Тема: **Гости в детский сад пришли.**

Цель: формирование артикуляторной и ритмико-интонационной основы речевого развития

Задачи:

- уточнить понимание глаголов по теме «что делаем в детском саду?»;
- вызывать звукоподражания: «топ-топ, ам-ам-ам, баю-бай»;
- формировать ритмическую основу речи через введение ударения на второй слог с музыкальным подкреплением «баю-бай, баю-бай»;
- закрепить артикуляцию звука [а], уточнить артикуляцию звука [о];
- развивать голосовые модуляции – произвольное повышение и понижение тона и интенсивности (тише-громче, выше-ниже);
- различать направление звучания;
- уточнить понимание пространственного значения предлога **за**;

Лексика: существительные *зайка, мишка*; прилагательные *мягкий, пушистый, большой*; глаголы *погладь, спой, мыть – вымыли; кушать – поели; будем танцевать; спать*; наречия *тише, громче*; предлог *за*.

Музыкальное сопровождение: муз. пьеса «К Элизе» (Л. ван Бетховен); «Мишка пляшет полечку» (муз. Н. Лукониной, сл. М. Качурбиной); песня «Спи, Ванюша» (муз. народная, русский текст Н. Найденовой); потешка «Мишка» (муз. Н. Лукониной, сл. М. Картушиной).

Оборудование: мягкие игрушки зайка и мишка, две кукольные кровати

Ход занятия

Педагог	Предполагаемая реакция детей
Музыкальный руководитель: <i>Идем в музыкальный зал. Шагают наши ножки, Топ-топ-топ. Шагают по дорожке топ-топ-топ. За Максимом Левочка, За Тимуром Коленька, А за Леной Настенька и т.п. Посмотри, и все сначала. Повторяется в течение всего пути. Вошли в зал. Муз. руководитель: Прии-ли.</i>	Дети идут в музыкальный зал в сопровождении взрослого. Возможны звукоподражания топ-топ-топ.
Звучит музыка Л. ван Бетховена «К Элизе»	Подходят к музыкальному инструменту
Логопед: <i>Здравствуйте, дети. При-вет.</i> Логопед выразительно пропевает приветствие с акцентом на ударном слоге, протягивает руку, берет руку ребенка и кивает головой. Например, <i>Здравствуй, Мак-сим, при-вет.</i>	Около логопеда, каждый протягивает руку, кивает головой, возможно собственное произнесение слова «привет»
Раздается стук в дверь. Логопед: <i>Где стучат? Покажите.</i> <i>Кто-то к нам пришел</i> (утрированная интонация удивления) <i>Кто же это?</i> (утрированная интонация	Показывают в сторону источника звука, некоторые идут в этом направлении, Попытка ответить словом или движением на вопрос.

<p>вопроса) Логопед выглядывает за дверь и берет игрушку зайку. <i>Кто это?</i> <i>Зай-ка. Мягкий, пушистый. Погладь зайку</i> (утрированная побудительная интонация)</p>	<p>Каждый ребенок гладит зайку.</p>
<p>От имени зайки. Выразительное пропевание. <i>«Мишка пляшет полечку»</i> <i>Я зайка, зайка, зайка.</i> <i>Я музыку люблю.</i> <i>Послушайте, ребята.</i> <i>Как песенку пою.</i> «А-А-А» (повышение тона к последнему звуку. Игрушка зайка прыгает и пропевает свою песенку). Высоким голосом. <i>Спойте, как зайка.</i> <i>А-А-А.</i> <i>Зайка прыгает. Вот так.</i></p>	<p>Широко открывают рот и пропевают А-А-А</p>
<p>Логопед прислушивается к словам зайки. <i>Тише, дети, тише</i> (жест: указательный палец к губам)</p>	<p>Возможны подражания взрослому.</p>
<p><i>Зайка пришел не один. А с ним ... Кто это?</i> <i>Это – Ми-шка. Мишка большой, мягкий. Погладь мишку.</i> Потешка «Мишка» <i>Я мишка косолапый, я музыку люблю, послушайте, ребята, как песенку пою.</i> Мишка песенку поет низким голосом О-О-О (покачивающиеся имитационные движения с музыкальным сопровождением).</p>	<p>Попытка ответить на вопрос словом или жестом. Каждый ребенок трогает, гладит игрушку.</p>
<p><i>Спойте, как мишка</i></p>	<p>Вытягивают губы вперед и поют о-о-о. Могут покачиваться.</p>
<p><i>Покажем зайке и мишке, что мы делаем в детском саду.</i> <i>Покажи, как мыть ручки</i> (круговые скользящие движения рука об руку) <i>Ай, лады-лады-лады,</i> (сжимают и разжимают пальцы рук) <i>Не боимся мы воды.</i> <i>Чисто умываемся</i> (гладят щеки) <i>Всем мы очень нравимся.</i></p>	<p>Круговые скользящие движения рука об руку.</p>
<p><i>Покажи, как ты кушаешь? Ам-ам-ам.</i> Отработка с каждым ребенком.</p>	<p>Жевательные имитационные движения с проговаривание ам-ам-ам.</p>
<p><i>Ручки вымыли, покушали.</i> <i>Будем танцевать</i> (соответствующие жесты)... <i>«Мишка пляшет полечку»</i></p>	

<p><i>Мишка с зайкой бойко топают, Бойко топают, посмотри. И в ладоши звонко хлопают, Звонко хлопают, раз, два, три. Мишке весело, мишке весело, Вертит мишенька головой. Зайке весело, тоже весело. Ой, как весело, ой- ой- ой.</i></p>	<p>Пляшут под музыку. Топают ногами.</p> <p>Хлопают в ладоши в ритм музыки.</p> <p>Вращение головы влево – вправо.</p>
<p>Логопед: <i>Мишке и зайке нравится в детском саду. Руки вымыли, поели, поплясали, пора спать.</i> (ритуал укладывания игрушки спать: а-а-а, а-а-а, баю-бай, баю-бай с соответствующей интонацией) Песня «Спи, Ванюша» <i>Спи, мишутка, засыпай, Свои глазки закрывай Баю-бай, баю-бай. Спи, зайчонок, засыпай, Свои глазки закрывай. Баю-бай, баю-бай.</i></p>	<p>Пропевают вслед за взрослым, убаюкивая игрушки аАААа, баю-бай</p>
<p>Логопед укладывает игрушки в кровати</p>	<p>Помогают уложить спать</p>
<p><i>Тише, тише. Спят в детском саду. Вам пора в группу. Пока, дети.</i> (звучит мелодия рус. нар. колыбельной «Спи, Ванюша») Прощается с каждым ребенком.</p>	<p>Под спокойную музыку выходят из зала.</p>
<p>Логопед: <i>Идем в группу. Шагают наши ножки, Топ-топ-топ. Шагают по дорожке топ-топ-топ. За Максимом Левочка, За Тимуром Коленька, А за Леной Настенька и т.п. Посмотри, и все сначала. Повторяется в течение всего пути</i></p>	<p>Дети идут в группу в сопровождении взрослого.</p> <p>Возможны звукоподражания «топ-топ-топ»</p>

Занятие 17

Тема: **Заюшкина избушка** (итоговое).

Цель: формирование фонетико-фонематических компонентов экспрессивной речи, двусложной фразы.

Задачи:

- прохлопать четырехсложное слово «султанчики» с музыкальным сопровождением;
- развивать речевое дыхание;
- вызывание звукоподражания «уф-уф-уф»;

- уточнить артикуляцию звука [ы];
- развивать выразительность голоса через модуляции: низко-средне-высоко;
- дифференцировать на слух существительные, названия которых отличаются одним звуком: лесу-лису, мышка-мишка;
- соотнести регистр звучания с определенным персонажем;
- прохлопать и повторить за взрослым фразу «лиса, выходи»;
- воспитывать эмоциональную отзывчивость и желание помочь.

Лексика: существительные *заюшка, мышка, ежик, мишка, лиса, султанчики, шишки*; прилагательные *беленький, косолапый*; глаголы *плачет, грустит, уходит*; наречия *глубоко, сильно*.

Оборудование: руль, избушка, султанчики, корзинка, шишки, палочки для отстукивания ритма, дерево, игрушки: заюшка, ежик, мышка, мишка, лиса

Музыкальное сопровождение: песня «Машина» (муз. Т. Попатенко, сл. Л. Некрасовой); песня «Мишка косолапый» (муз. Е. Теличевой, сл. русские народные); муз. пьеса «Полька» (Д. Кабалевский); песня «Мышка» (муз. и сл. О. Зайцевой); муз. пьеса «Ежик» (муз. Г. Левкодимова); муз. пьеса «Медведь» (муз. Г. Левкодимова)

Ход занятия

Педагог	Предполагаемая реакция детей
Логопед <i>Едем в лес на машине</i> Песня «Машина» <i>Машина, машина,</i> <i>Ты нас покатай,</i> <i>Машина, машина,</i> <i>Быстрее поезжай!</i> <i>Би-би-би, би-би-би.</i> <i>Машина, машина,</i> <i>Ты всех обгони,</i> <i>Машина, машина,</i> <i>Ты в лес привези..</i> <i>Би-би-би, би-би-би.</i> <i>В машине, в машине</i> <i>Шофер сидит,</i> <i>Машина, машина,</i> <i>Идет, гудит.</i> <i>Би-би-би, би-би-би</i>	Выстраиваются друг за другом, держась за пояс впереди стоящего, двигаются в направлении музыкального зала Повторяют последнее слово каждой стихотворной строки В музыкальном зале идут за «водителем» по кругу
Логопед в музыкальном зале Заяц сидит под деревом <i>Приехали в лес. Кто это?</i> <i>Это заюшка. Здравствуй, заюшка,</i> <i>привет.</i> <i>Ребята, поздоровайтесь с заюшкой</i> Приветствие с музыкальным сопровождением	Отвечают на вопрос Здравуются с зайкой
Логопед <i>Зайка, что с тобой? Ты плачешь?</i> Подносит к уху, «слушает» рассказ зайца.	Стоят вокруг логопеда

<p><i>Зайка беленький сидит, И ушами шевелит, Грустно зайке в лесу, Не может выгнать он лису. Лиса выгнала зайку из дома, вот он и грустит. Поможем зайке прогнать лису из домика? А как помочь?</i></p>	<p>Гладят зайку</p> <p>Отвечают на вопрос</p>
<p>Логопед <i>Кто-то спешит на помощь зайке. Послушайте. Муз. пьеса «Мышка» Это кто? (пауза ожидания) Это мышка. Как она поет? Пи-пи-пи-пи-пи, пи-пи-пи-пи-пи (с музыкальным сопровождением ударение на последний слог слоговой дорожки) Мышка к зайке спешила, Носик терла, лапки мыла Мышка к зайке так бежала, Что корзинку потеряла</i></p>	<p>Прислушиваются к звучанию музыки</p> <p>Отвечают на поставленный вопрос</p> <p>Поют слоговые дорожки вслед за взрослым</p> <p>Трут пальчиками носик, «моют» ручки, как мышка</p>
<p><i>Ребята, найдите корзинку</i></p>	<p>Ищут корзинку, находят.</p>
<p><i>В корзинке – что это? (пауза ожидания) Сул-тан-чи-ки Прохлопайте слово «сул-тан-чи-ки» (с музыкальным сопровождением аккордами и акцентуацией ударного слога) Логопед раздает султанчики Подуем на султанчики. Позовем ветерок. Прогоним лису. Носиком вдыхайте глубоко, сильно дуйте, чтобы ветер зашуршал. Ветер шуршит, гонит лису. Уходи лиса (дует, как ветер) Давайте вместе: уходи лиса (дуют на султанчики) Не испугалась лиса. Сидит в избушке.</i></p>	<p>Берут каждый по султанчику</p> <p>Прохлопывают слово</p> <p>Вдыхают носом, выдыхают ртом</p> <p>Сильно дуют на султанчики</p>
<p>Звучит музыка в среднем регистре Логопед <i>На помощь зайке спешит ежик Муз. пьеса «Ежик» Вот идет ежик четверо ножек (семенящий шаг) Ежик по лесу идет, Ежик песенку поет. Уф-уф-уф, уф-уф-уф (сопровождение аккордами с ударением на третий слог) Как ежик поет? Давайте вместе.</i></p>	<p>Прислушиваются к музыкальному сопровождению</p> <p>Семенящий шаг по кругу за взрослым</p> <p>Повторяют слоговые дорожки вслед за взрослым</p> <p>Останавливаются возле музыкального инструмента и поют</p>

<p><i>Ежик палочки принес. Зайке помочь. Лису прогнать.</i> Логопед раздает палочки <i>Будем вместе мы стучать И лисичку прогонять. У-хо-ди. Три удара. Вместе. У-хо-ди, у-хо-ди, у-хо-ди</i> Логопед собирает палочки</p>	<p>Берут палочки</p> <p>Одновременного простукивают и проговаривают слово</p>
<p><i>Не уходит. Что делать?</i></p>	
<p><i>Слышите, к нам кто-то идет Муз. пьеса «Медведь» Кто это? Правильно, мишка. Мишка косолапый По лесу идет Мишка косолапый Песенку поет Ы-ы-ы-ы. ы-ы-ы-ы. (отрывисто, с аккордовым сопровождением)</i></p>	<p>Прислушиваются к музыкальному сопровождению Отвечают на вопрос</p> <p>Идут по залу, переваливаясь, как медвежата</p> <p>Останавливаются возле музыкального инструмента и поют вслед за взрослым</p>
<p>Логопед от имени медведя низким голосом. <i>Зайка, мы тебе поможем.</i> Логопед <i>Ребята, прогоним лису вместе с мишкой. Давайте низким голосом: «Топнем ногой, топ-топ»</i> <i>У-хо-ди, ли-са</i> <i>Топнем другой, топ-топ</i> <i>У-хо-ди</i></p>	<p>Топают ногами поочередно, следуя инструкции, прогоняют лису словом «уходи»</p>
<p>Логопед <i>Не уходит лиса. Что нам делать?</i> Медведь <i>Соберите-ка для лисы шишки. В эту корзину.</i> Игра «Собери шишки» Муз. пьеса «Полька» <i>С вами мы гулять пойдём, И все шишки соберем</i></p>	<p>Возможна любая реакция детей</p> <p>Начинают собирать шишки по речевой инструкции под музыку</p>
<p>Логопед <i>Ли-са, вы-хо-ди.</i> <i>Давайте вместе.</i> Муз. руководитель выносит лису. <i>Шишки забираи</i> <i>И с зайчишкой попляши</i></p>	<p>Повторяют фразу вслед за взрослым Зовут лису</p>
<p>Итог Песня «Мы в лесу гуляли» <i>Мы в лесу гуляли, Зайку повстречали.</i> <i>Ушки длинные торчат</i></p>	<p>Ходят по залу</p> <p>Подносят ладошки к голове и показывают, как у зайки торчат ушки Подходят к логопеду</p>

<p><i>Мы в лесу гуляли. Кого мы повстречали? Звучит тема мышки Кого? Мышку повстречали Пи-пи-пи-пи. Мы в лесу гуляли Кого мы повстречали? Звучит тема ежика. Кого? Ежа мы повстречали Уф-уф-уф-уф. Мы в лесу гуляли. Кого мы повстречали? Звучит тема медведя Кого? Мишку повстречали. Все мы зайке помогли, вместе с лисонькой играли.</i></p>	<p>Соотносят звучание с игрушкой, отвечают</p> <p>Повторяют слоговые дорожки</p> <p>Прислушиваются и соотносят звучание музыки с игрушкой, отвечают на вопрос</p> <p>Повторяют слоговые дорожки</p> <p>Прислушиваются и соотносят звучание музыки с игрушкой, отвечают на вопрос</p>
<p>Логопед <i>Заяшке помогли. Пора домой. Попрощаемся со зверятами. До свидания. Пока.</i></p>	<p>Вербальное прощание, еще возможно жестовое подкрепление</p>
<p>Логопед <i>Едем в группу на машине Песня «Машина». В машине, в машине Шофер сидит, Машина, машина, Идет, гудит. Би-би-би, би-би-би Машина, машина, Ты нас покатай, Машина, машина, Быстрее поезжай! Би-би-би, би-би-би. Машина, машина, Ты всех обгони, Машина, машина, Ты в лес привези.. Би-би-би, би-би-би</i></p>	<p>В музыкальном зале идут за «водителем» по кругу</p> <p>Двигаются в направлении группы</p> <p>Повторяют последнее слово каждой стихотворной строки</p>

Приложение 3. Форма договора с родителями.

ДОГОВОР

об участии в эксперименте по предупреждению отклонений речевого развития в раннем возрасте г. Челябинск

от « » _____ 2005 г.

Группа специалистов ЧГПУ и МДОУ ЦР Д/С № 476, осуществляющая эксперимент (заместитель заведующей по УВР Н.Н. Королева, старший воспитатель А.А. Шлыкова, учитель-дефектолог Е.В. Кондрашкина, музыкальный руководитель М.В. Боровская, воспитатели Т.У. Шутимова, Р.А. Хайбулина, под научным руководством аспиранта ИКП РАО, старшего преподавателя кафедры СПП и ПМ ЧГПУ Е.В. Шереметьевой), именуемая далее **Экспериментатор**, с одной стороны, и родители (законные представители), именуемые далее **Родитель**:

(Ф.И.О родителей), с другой стороны, заключили настоящий договор о нижеследующем:

1. ПРЕДМЕТ ДОГОВОРА

1.1. Экспериментатор проводит исследования по внедрению методической системы помощи детям раннего возраста с задержкой речевого развития по предупреждению речевых нарушений.

1.2. Экспериментатор оказывает консультационную помощь родителям (законным представителям), участвующим в эксперименте.

1.3. Родитель дает согласие/отказ на участие ребенка в экспериментальном исследовании.

2. ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ СТОРОН

2.1. **Экспериментатор** обязан:

а) проводить диагностическое обследование (неврологическое, психолого-педагогическое) три раза в год;

б) информировать родителей (законных представителей) о результатах диагностического обследования;

в) регулярно (один раз в неделю) проводить интегрированные занятия с детьми раннего возраста по предупреждению речевых нарушений;

г) регулярно (один раз в неделю) проводить консультационные занятия с родителями (законными представителями) по развитию базальных основ речи;

д) информировать родителей (законных представителей) о результатах эксперимента.

2.2. **Экспериментатор** имеет право:

а) обследовать ребенка раннего возраста;

б) проводить видеосъемку в процессе диагностики и коррекционного обучения;

в) использовать видеоматериалы в процессе исследования и создания методической системы развивающей помощи детям раннего возраста по своему усмотрению;

г) привлекать родителей (законных представителей) к участию в диагностическом обследовании и в процессе консультационных занятий.

2.3. **Родитель** имеет право:

а) быть информированным о результатах диагностического обследования их ребенка;

б) посещать любое занятие на этапе диагностического обследования;

в) быть информированным о результатах экспериментального исследования;

г) отказаться от участия в экспериментальном исследовании на любом его этапе без объяснения причин.

2.4. **Родитель** обязан:

а) всячески содействовать проведению экспериментального исследования;

- б) своевременно заполнять анкеты и опросники для родителей (три раза в год);
 в) сопровождать ребенка до места углубленного неврологического обследования (три раза в год) и оплачивать его согласно прейскуранту стоимости платных услуг ОЦДиК (Областного центра диагностики и консультирования), ул. Худякова, 20;
 г) регулярно участвовать в консультационных занятиях (один раз в неделю);
 д) регулярно заниматься с ребенком дома по методике, предложенной на консультационных занятиях.

3. СРОК ДЕЙСТВИЯ ДОГОВОРА

3.1. Договор вступает в силу с момента подписания его родителями (законными представителями).

3.2. Окончание действия договора - 30 июня 2006 года.

4. ПОДПИСИ СТОРОН

ОТ ЭКСПЕРИМЕНТАТОРА

МДОУ ЦРР Д/С № 476

454021, г. Челябинск

пр. Победы, 3356

тел. 795-56-39

Заместитель заведующей по УВР _____ / Н.Н. Королева/

Старший воспитатель _____ / А.А. Шлыкова/

Ст. преподаватель ЧГПУ _____ / Е.В. Шереметьева/

Учитель-дефектолог _____ / Е.В. Кондрашкина/

Музыкальный руководитель _____ / М.В. Боровская/

Воспитатели _____ / Т.У. Шутемова, Р.А. Хайбулина/

ОТ РОДИТЕЛЕЙ

Паспортные данные: серия _____ № _____, выдан _____
 _____ года. _____ (подпись)

_____ (И.О., Фамилия)

Приложение 4. Анкета для воспитателей.

Анкета для воспитателей

Уважаемый воспитатель, в первые годы жизни ребенка закладывается фундамент его дальнейшего развития. Поэтому очень важно, чтобы все особенности поведения и развития ребенка были вовремя замечены. Ваши внимательные ответы помогут оказать помощь ребенку, если он в ней нуждается. Спасибо за сотрудничество. Успехов.

Анкетные данные ребенка

Ф. И. ребенка _____

Домашний адрес _____

Дата рождения _____

Дата заполнения анкеты _____

В каком возрасте привели в ясли (детский сад) _____

Из какой семьи ребенок

Полной _____

Неполной (только мама) _____

Кто еще проживает с ребенком _____

Какой ребенок по счету у родителей _____

Кто чаще приводит в ясли (детский сад):

мама;

папа;

бабушка;

дедушка;

няня;

соседка;

еще кто-то _____

В какое время чаще приводят:

- раньше всех;
- к завтраку;
- опаздывают на завтрак;
- на прогулку.

Свой вариант _____

Каким образом помогают ребенку раздеться:

- быстро раздевают ребенка и складывают его одежду в шкафчик;
- помогают ребенку самому снять одежду и сложить в шкафчик;
- сразу же уходят;

Свой вариант _____

Ребенок идет в группу:

- с удовольствием;
- поплачет и быстро успокаивается;
- долго плачет и не может успокоиться;

Свой вариант _____

Кто забирает домой:

- мама;
- папа;
- бабушка;
- дедушка;
- брат или сестра;
- няня;
- соседка;

еще кто-то _____

В какое время чаще забирают: сразу после сна или полдника ; как и всех ; позже всех .

Свой вариант _____

Каким образом помогают ребенку собраться домой:

- быстро одевают и забирают;
- помогают ребенку самому одеться;
- интересуются как прошел день в яслях (детском саду)
- не испытывают интереса, спешат домой.

Свой вариант _____

Как ребенок адаптировался в яслях (детском саду)

- быстро и безболезненно;
- в течение трех месяцев плакал после ухода мамы;
- полгода не отпускает воспитателя от себя.

Свой вариант _____

Социально-бытовые, гигиенические навыки и навыки опрятности

- самостоятельно одевается и раздевается;
- одевается практически сам, но требуется помощь взрослого;
- ждет когда его оденут, раздевается сам;
- ждет, когда его оденут и разденут;
- руки намыливает и моет самостоятельно;
- не умеет намыливать и мыть руки, ждет когда это сделает взрослый;
- пользуется горшком уверенно;
- ждет, когда его посадят на горшок;
- не всегда успевает на горшок;

- ходит в памперсе постоянно;
- в яслях ходит без памперса, дома в памперсах;
- умеет вытирать нос носовым платком;
- не умеет пользоваться носовым платком по назначению;

Свой вариант _____

Процесс питания

- кушает сам с аппетитом;
- ложку держит в правой руке;
- кушает без аппетита, медленно, избирательно;
- ложку берет то в левую руку, то перекладывает в правую;
- сам не ест, кормят взрослые;
- всегда ложку держит в левой руке;
- очень избирателен в еде;

твердую пищу ребенок (твердые сыры, свежие яблоки; говядина или телятина кусочками):

- хорошо ест;
- отщипывает, откусывает маленькими кусочками;
- отказывается есть;
- давится;
- долго держит за щеками;

ребенок пережевывает пищу:

- тщательно и активно;
- почти не пережевывает, глотает;
- очень вяло, неохотно, быстро устает.

Аккуратность во время еды:

- ест аккуратно и опрятно;
- периодически проливает (просыпает) содержимое из ложки.

После того, как попил кефир (кисель, сок):

- облизывает верхнюю губу полностью широким языком;
- облизывает верхнюю губу по частям (справа, слева, по центру);
- вытирает салфеткой;
- ничего не делает;

Свой вариант _____

Двигательная сфера

Определите характер движений ребенка

- движения неловкие (часто спотыкается, запинаясь, падает);
- движения уверенные.

Свой вариант _____

Каким образом преодолевает препятствия:

- перешагивает через кубики, игрушки;
- предпочитает обойти препятствия;
- не замечает их, спотыкается и падает.

Свой вариант _____

Как ребенок бросает мяч:

- толкает от себя в любую сторону;
- старается направить мяч в нужную сторону;
-

Как ребенок ловит мяч:

- двумя руками;
- прижимает к груди;

- не может поймать мяч.

Во время утренней гимнастики, занятий физкультурой ребенок может:

- прыгать на двух ногах, одновременно отрывая обе ноги от пола;
 прыгать не умеет, не может ноги оторвать от пола;
 выполнять наклоны вперед;
 выполнять наклоны в сторону.

Свой вариант _____

Игровая деятельность

Что ребенок говорит во время игры:

- редкие возгласы;
 проговаривает свои действия, действия персонажей игры (оречевляет игру)
 молчит.

Свой вариант _____

Какой характер игры ребенка

однообразные, бессодержательные, повторяющиеся действия с любым предметом (стереотипное постукивание, тянет в рот, сосет, бросает);

игра носит сюжетный характер (ребенок отражает из жизни окружающих взаимосвязь и последовательность действий);

появляются элементы ролевой игры (может по просьбе взрослого назвать свою роль в соответствии с выполняемым действием);

- копирует действия других детей;
 не играет, предпочитает сидеть в уголке;
 игра носит агрессивный характер;
 игра не свойственна возрасту.

Свой вариант _____

Предпочитает играть:

- в одиночестве;
 с другими детьми

Межличностные взаимоотношения

Как расстается утром с родителями:

- легко;
 когда как;
 всегда трудно;
 целый день скучает, часто вспоминает.

Свой вариант _____

Как встречает родителей вечером:

- радостно;
 долго ждет в раздевалке или на прогулке;
 доигрывает в группе, родители ждут;
 нейтрально;
 не испытывает радость.

Свой вариант _____

Как ребенок идет на контакт с Вами:

- всегда легко, с удовольствием;
 в зависимости от настроения;
 замкнут;
 агрессивно;
 общение с Вами только ответное;
 общение с Вами инициативное.

Свой вариант _____

Как ребенок общается со сверстниками:

- агрессивен;
- доброжелателен;
- замкнут;
- общение только ответное;
- общение инициативное.

Свой вариант _____

Как ребенок просит желаемую игрушку:

- жестом;
- просит лепетным словом и указательным жестом;
- просит лепетным словом без жеста;
- отнимает;
- не решается попросить (смотрит на игрушку и молчит или ждет Вашей помощи).

Свой вариант _____

Какие действия предпринимает, когда у него просят игрушку:

- отдает;
- плачет, прижимая игрушку к себе;
- дерется.

Свой вариант _____

Сочувствует ли другим детям:

- да, всегда подойдет, пожалеет;
- иногда, если окажется рядом;
- нет, никак не реагирует.

Свой вариант _____

Какое настроение преобладает у ребенка:

- всегда спокоен;
- часто смеется и радуется;
- редко улыбается;
- практически не улыбается, улыбка больше похожа на гримасу;
- никогда не слышала, как он смеется.

Свой вариант _____

Речевое развитие ребенка

Как ребенок понимает обращенную речь (словесная инструкция из 1 – 2 действий):

- понимает сразу же и идет выполнять поручение;
- надо повторить инструкцию несколько раз, чтобы выполнил задание
- как будто не слышит;
- понимает свое имя;
- понимает бытовые, знакомые инструкции.

Свой вариант _____

Собственная речь ребенка:

- преобладают жесты и недифференцированные возгласы;
- лепетные слова;
- упрощенные слова;
- общается короткими фразами;
- общается развернутой фразой из 3 – 4 слов с аграмматизмами;
- общается грамматически оформленной фразой;

Свой вариант _____

Голос ребенка:

- практически не слышен в группе;

- очень тихий;
- нормальный;
- громкий, звонкий;
- визгливый.

Свой вариант _____

Любит ли рассматривать картинки:

- рассматривает с интересом;
- игнорирует.

Свой вариант _____

Как слушает сказки и стихи:

- с большим интересом;
- слушает потому, что слушают все;
- не слушает.

Свой вариант _____

Как принимает участие в обсуждении сказок, иллюстраций:

- активно повторяет и отвечает на вопросы;
- отвечает только на обращенные к нему вопросы;
- не участвует, предпочитает молчать.

Свой вариант _____

Повторяет слова и фразы за детьми и взрослыми:

- повторяет;
- иногда повторяет;
- не повторяет.

Свой вариант _____

Поведение ребенка в течение дня

- активен, участвует в играх и занятиях;
- пассивен, присутствует, но не проявляет самостоятельной инициативы;
- быстро устает;
- ложится на ковер и начинает раскачиваться.

Свой вариант _____

Анкету заполнил воспитатель группы _____

Благодарим за сотрудничество.

Приложение 5. Протоколы обследования речевого развития детей.

Протокол

обследования речевого развития Вики А.

1. Дата обследования: 1.03.2004, 02.03.2004, 16.03.2004
2. Возраст ребенка на момент обследования: 2 года 7 месяцев 19 дней; 2 года, 7 мес., 20 дней, 2 года 8 месяцев 6 дней.
3. Данные доречевого, предречевого и речевого анамнеза зафиксированы в анкете и опроснике для родителей.
4. Состояние слуха – норма
5. Состояние зрения – угрожаемый по миопии.
6. Заключение невролога ПП ЦНС, ЗРР.

Данные наблюдения и обследования

Обследование начато в 9. 45 мин. 02.03.2004 года после завтрака и игры в группе.

Место обследования: спальное помещение группы МДОУ №93.

Вика А.

Свободная деятельность

1 марта 2004 года

Логопед: Сколько тебе лет? **Вика:** Показывает 2 пальчика указательный и средний правой руки. **Л.:** Скажи словом. **В.:** Да. **Л.:** Одевайся, Вика. **Воспитатель:** Доставай свои вещи, кофточку, штанишки. **В.:** Пошла к своему шкафчику доставать вещи. **Воспитатель:** Садись на стульчик и одевайся. Штанишки доставай. Кофточку одевай. **В.:** Села на стульчик. **Л.:** Вика, сандалики снимай, штанишки одевай. **В.:** Начала снимать сандалик с левой ноги, расстегивать застежку. Расстегнуть не получилось. Просто стянула с левой ноги. Начала расстегивать застежку сандалика на правой ноге. Расстегивает одной правой рукой. Смотрит в это время, как одеваются другие дети. Через 2,5 минуты сняла второй сандалик. Поставила в шкафчик. Взяла штаны. **Л.:** Вика, носочки сначала. **В.:** Надела носок на правую ногу пяточкой вперед. Сняла, одела правильно. Взяла сапог, стала обувать на правую ногу. Рот в это время открыт. **Л.:** Вика, сначала штанишки, потом сапожки. **В.:** Сняла сапог, поставила его в шкафчик. Достала штанишки, начала одевать. **Л.:** А кофточка есть у тебя, Вика? Одень штанишки. Подошла воспитатель, помогла Вике разобраться со штанами, нашла в сапожке носок на левую ногу. Подала его Вике. Вика надела носок двумя руками. Посмотрела на Владика. Воспитатель подала штанишки. Вика натянула штанину сначала на левую ногу, потом на правую. Воспитатель достала кофточку и надела ее на Вику, заправила сарафан и застегнула штанишки. Воспитатель обувает сапог на правую ножку Вики. Вика встала и заплакала «Мама, мама». Уголки губ опущены, девочка расстроена, повторяет «Мама, мама, мама». Воспитатель обувает сапог на левую ножку. Вика язычком облизывает нижнюю губку, успокоилась. **Воспитатель:** Доставай шапочку из шкафчика, одевай. Вместе с Викой ищут шапочку в шкафчике. Воспитатель достала куртку и шапку. Надела шапку, поправила волосы. Когда начала одевать вторую шапку, Вика опять захныкала «Мама, мама». Воспитатель надела на девочку куртку, завязла шарф. (Одевается медленно, плохо. В процессе одевания ни произнесла ни одного слова). Вика ушла в холодную часть группового помещения.

ОБЕД. Вика ест суп. Ложку держит в правой руке кулачком сверху. В процессе еды помогает двумя пальчиками (указательным и большим) левой руки накладывать овощи из супа в ложку. Вика оглядывается по сторонам. **Воспитатель:** Вика, кушай. Вика отвлекается на попугая. **Л.:** Вика, кушай. На звуки своего имени девочка реагирует быстро, выполняет инструкцию сразу. Часть супа из ложки попадает в рот, а часть выливается по подбородку. **Воспитатель:** предлагает докормить Вику, набирает в ложку суп. Давай еще покушаем. Вика расстраивается и уже готова заплакать. Ее успокаивают и дают второе. В процессе жевания кусочек пищи попадает на нижнюю

губку. Вика помогает себе пальчиками левой руки затолкать этот кусочек в рот. Девочка жует с приоткрытым ртом (как при остром рините).левой рукой берет хлеб и кладет его на место (как будто играет). Ложку держит в тарелке, большим и указательным пальцами правой руки положила макаронину в ложку и только тогда понесла ее в рот. И так несколько раз. Облизывает язычком нижнюю губку.

Воспитатель: Вика, кушай моя хорошая. Девочка кашляет. Когда кашляет, боковые края языка произвольно поднимаются, в то время, как срединная часть лежит на дне полости рта. Пьет компот, придерживая чашку левой рукой. Встав из-за стола, стульчик поставила на место и ушла в туалет. Воспитатель расстегивает сарафан и снимает его с девочки, снимает футболку. Вика садится на стульчик, поднимает левую ногу, ставит пяточкой на стульчик и левой рукой старается расстегнуть сандалик. Левую руку убирает, пытается то же сделать правой рукой.

Протокол логопедического обследования**Вика А.**

2 марта 2004 года 15 .40

Логопед: Вика, дай ручки. (Берет ручки в свои руки.) Ой, какие пальчики хорошие.**Вика:** (Протягивает свои ручки сразу же.)**Л.:** Улыбнись. **В.:** (Растягивает ротик и раскрывает его.)**Л.:** Открой ротик. **В.:** (Широко открывает рот.)**Объективно:** язык напряженный, твердое нёбо плоское, губы тонкие, зубы мелкие; прикус – норма, увуля – норма, подъязычная уздечка – норма.**Л.:** Покажи язычок. **В.:** (Показывает язык.)**Язык – напряженный, в форме ложечки, боковые края непроизвольно подняты вверх.****Л.:** Потяни язычок к носу. **В.:** (Вытягивает губы трубочкой, пытается поднять язык вверх, уровень подъема языка не доходит до уровня нижней губы.)**Л.:** Молодец. **В.:** (Улыбается, губы растянуты в пределах нормы.)**Л.:** А теперь смотри, как нижняя губка прячется. (Демонстрирует.) Спрячь губку. **В.:** (После некоторых сомнений закусил нижнюю губку.)**Л.:** Спрячь верхнюю губку. (Демонстрирует.) **В.:** (Смотрит внимательно, закусывает нижнюю губку.)**Л.:** А щечки надуй, Вика. (Надувает щечки.) **В.:** (Пытается понять, улыбается, открывает рот.)**Л.:** Ну попробуй, попробуй. **В.:** (Отводит взгляд в сторону, пальчиками левой руки щупает торец стола.)**Л.:** Сделай губки так – ууу. (Вытягивает губки трубочкой.) **В.:** (Не выполняет инструкцию, отводит взгляд в сторону.)**Л.:** Молодец. Так, что у нас тут есть. Сейчас я тебе расставлю игрушки. Смотри внимательно. (Выставляет машинку, собачку, часы и мяч.) Где машинка? **В.:** (Показывает указательным пальцем правой руки правильно.)**Л.:** Где мяч? **В.:** (Показывает правильно.)**Л.:** Где часы? **В.:** (Показывает правильно.)**Л.:** Где собачка? **В.:** (Показывает правильно.)**Л.:** (Меняет местами игрушки: часы, машина, мяч, собака.) Где часы? **В.:** (Показывает правильно.)**Л.:** Где машина? **В.:** (Показывает правильно, обращает внимание на часы, переворачивает их, «ММ», смотрит на часы, придерживает их указательным пальцем левой руки.)**Л.:** Где мяч? **В.:** (Увлеченно смотрит на часы, ошибочно показывает на машинку, тут же исправляется и показывает правильно.)**Л.:** (Показывает на часы.) Это что? **В.:** Сы.**Л.:** (Показывает на машинку.) Это что? **В.:** Сыся. (Играет машинкой.)**Л.:** (Показывает на мяч.) Это что? **В.:** Ясь. (Улыбается.)**Л.:** А это что? (Показывает на собачку.) **В.:** Сяпап.**Л.:** (Убирает игрушки, выставляет коробочку с шариком.) Еще давай посмотрим. **В.:** (Сразу же правой рукой берется за крышку, придерживая левой рукой коробочку, открывает ее. Достает левой рукой шарик, катает, радуется.)**Л.:** Это что? (Вкладывает шарик в правую руку девочки.) Положи перед коробкой. **В.:** (Левой рукой приподнимает крышку, правой запускает шарик в коробку.)**Л.:** (вынимает шарик из коробки). **В.:** (сразу же тянется взять шарик.)**Л.:** Подожди, не спеши. Положи шарик перед коробкой. **В.:** (опять кладет шарик в коробку.)**Л.:** (Вынимает шарик из коробки, дает Вике.) Положи шарик около коробки. **В.:** (Опять кладет шарик в коробку.)

Л.: (Вынимает шарик из коробки.) Накрой крышечкой. **В.:** (Накрывает коробку крышкой, сразу же тянется к шарiku.)

Л.: Стоп, подожди. Перенеси шарик через коробку. Через. **В.:** (Переносит шарик с правой стороны коробки к левой около передней ее стороны.)

Л.: Положи около. Около. **В.:** (Тянется положить шарик в коробку.)

Л.: (Забирает шарик.) Хорошо. (Дает шарик в руки Вике.) Положи и закрой. **В.:** (Выполняет инструкцию.)

Л.: Умничка. А это что такое? Кто на улицу собрался идти гулять? (Выкладывает одежду для куклы: кофту, штанишки, платье, пальто.) Покажи, где платье. **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: Покажи, где штанишки. **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: Где кофта? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: Где пальто? (Показывает правильно.)

Л.: Молодец, запутаю девочку. (Перекладывает вещи на другие места.) Где кофта? **В.:** (Показывает указательным пальцем левой руки, потому что вещь лежит ближе к левой руке.)

Л.: Где штанишки? **В.:** (Показывает правильно указательным пальцем правой руки по той же причине.)

Л.: Где пальто? **В.:** (Показывает указательным пальцем правой руки, хотя пальто лежит крайним слева.)

Л.: Платье где? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: Молодец. Кто к нам пришел? (Достает куклу.) **В.:** Кука.

Л.: Где носик? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: Где глазки? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: А где ушки? **В.:** (Широко улыбается, показывает правильно.)

Л.: Улыбнись куколке. **В.:** (Смотрит на логопеда, потом на куколку, инструкцию не выполняет.)

Л.: Потяни губки. (Положение «дудочка».) **В.:** (Инструкцию не выполняет.)

Л.: Покажи, где у нее щечки. **В.:** (Показывает правильно сначала левую щечку, потом правую.)

Л.: Где у нее ручки? **В.:** (показывает правильно.)

Л.: А где подбородочек? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: Молодец. А где ножки? **В.:** (Показывает правильно, берет в руки куколку, радуется, играет, широко улыбается.)

Л.: Что она делает? **В.:** Топ-топ.

Л.: Проголодалась. Покорми лялю. **В.:** (Увлеченно «кормит» лялю. Ложку держит в правой руке. Покормив, протягивает тарелку и ложку логопеду.)

Л.: (Ставит чашку.) Напой лялю. **В.:** («Поит» куклу, чашку держит в левой руке, напив, отдает чашку логопеду.)

Л.: Спасибо. Спать ей захотелось. Уложи спать, пожалуйста. (Протягивает руку к коляске.) Вот сюда можно уложить. **В.:** Нет. (Уложила куклу в кровать.)

Л.: Как надо спеть, чтобы ляля спала? **В.:** (Показывает указательным пальцем правой руки на куклу и радуется.)

Л.: (Демонстрирует картинку.) Покажи, где ежище. **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: А еж? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: Где домище? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: А где дом? **В.:** (Показывает опять на домище.)

Л.: Где котище? **В.:** (Показывает на изображение маленького кота.)

Л.: А где кот? **В.:** (Показывает на изображение большого кота.)

Л.: А котище? **В.:** (Показывает на изображение маленького кота.)

Л.: Покажи мне, где мишка. **В.:** (Показывает правильно, тут же указательным пальцем показывает на мышку.)

- Л.:** А где...? Это кто? **В.:** Мися.
- Л.:** А где мышка? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** А где мишка? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где стул? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** А где стол? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где ежата? **В.:** (Последовательно указательным пальцем показывает каждого ежонка. Тут же показывает на пальцах количество ежат.)
- Л.:** Сколько? **В.:** (Показывает три пальца правой руки.) Ти.
- Л.:** А где мышата? **В.:** (Показывает каждого мышонка.)
- Л.:** Сколько их? **В.:** (Показывает два пальца: указательный и средний.)
- Л.:** Молодец. Где коза? **В.:** (Рассматривает, сомневается, тянет пальчик к изображению косы, потом осознает, уверенно показывает правильно.) Вот!
- Л.:** А коса? **В.:** (Показывает поочередно обе косы.)
- Л.:** Сколько у девочки кос? **В.:** (Показывает пальчиками правой руки – 2.) Де.
- Л.:** Да. Покажи, где синий флажок? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где синие флажки? **В.:** (Показывает все флажки на картинке.)
- Л.:** Покажи, где красный флажок. **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** А где синие флажки? **В.:** (Показывает все флажки на картинке.)
- Л.:** Покажи где...? **В.:** (В это время начинает показывать кубик.) **Л.:** Подожди, вопрос дослушай.
- Л.:** Где красный кубик? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где красные кубики? **В.:** (Показывает на один кубик.)
- Л.:** (Уточняет.) Кубики? **В.:** (Показывает на один кубик.)
- Л.:** Это что? (Вилка.) **В.:** Ика.
- Л.:** Это что? (Чашка.) **В.:** Тя (При этом рот приоткрыт.)
- Л.:** Это что? (Ложка.) **В.:** Уся.
- Л.:** Это кто? (Заяц.) **В.:** Тятя.
- Л.:** Это кто? (Мишка.) **В.:** Иська.
- Л.:** Какая ты умница. Девочка дает корм кому? (Курочкам.) **В.:** Ко-ко.
- Л.:** Кому? (Гусю.) **В.:** Кот.
- Л.:** Правильно. Кому? (Петушку.) **В.:** Ка-ка.
- Л.:** Машинка без чего? **В.:** (Затрудняется, молчит.)
- Л.:** Это что у машинки? (Показывает на колесо.) **В.:** Со.
- Л.:** Чего нет у машинки? **В.:** (Молчит.)
- Л.:** У стола чего не хватает? **В.:** (Показывает на место, где не хватает ножи.) **Л.:** Это что? (Показывает на ножку.) **В.:** Оська.
- Л.:** Чего не хватает? **В.:** (Молчит.)
- Л.:** (Демонстрирует картинку с изображением игрушек.) Где мяч? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где юла? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где зайка? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** (Показывает картинку с изображением предметов одежды.) Где ботинки? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где шапка? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где рубашка? **В.:** (Показывает сначала на платье, потом на пальто.)
- Л.:** Ру-баш-ка? **В.:** (Показывает на брюки.)
- Л.:** (Демонстрирует картинку с изображением домашних животных.) Где корова? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где кошка? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где собака? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где петух? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где лошадка? **В.:** (Показывает правильно.)

- Л.:** Как лошадка скачет? (Упражнение «Лошадка».) **В.:** Кок-кок.
- Л.:** (Демонстрирует картинку с изображением предметов мебели.) Где шкаф? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где стул? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** (Демонстрирует картинку с изображением предметов посуды.) Где чашка? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** (Демонстрирует картинку с изображением транспорта.) Где поезд? **В.:** (Показывает на изображение автобуса.)
- Л.:** Поезд? **В.:** (Снова показывает на изображение автобуса.)
- Л.:** Где самолет? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** (Демонстрирует картинку с изображением фруктов.) Где апельсин? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где яблоко? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где слива? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** (Демонстрирует картинку с изображением овощей.) Покажи огурец. **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где морковь? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Помидор? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** (Изображение бобра.) Покажи, где у него хвост. **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** А где усы? **В.:** (Сначала показывает спинку, потом исправляется и показывает правильно.)
- Л.:** Где лапки? **В.:** (Показывает последовательно все 4 лапы.) Вот.
- Л.:** (Демонстрирует картинку с изображением действий.) Где дети играют? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** А где пьет? **В.:** (Показывает правильно. Непроизвольно закусывает и покусывает верхнюю губку.)
- Л.:** Где кушает? **В.:** (Показывает на картинку «моют», но продолжает рассматривать обе картинки.)
- Л.:** Ку-ша-ют? (Уточняет.) **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Моют? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где строит? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где катается? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Молодец. Где гладит? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где одевается? **В.:** (Показывает правильно.) Ляль (Показывает на мальчика, который одевается.)
- Л.:** Покажи, где большой. **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** А маленький? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Покажи, где далеко. **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** А где близко? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Покажи, где высоко. **В.:** (Показывает на самолет.)
- Л.:** А где низко? **В.:** (Показывает на идущего человека.)
- Л.:** Покажи, кто медленно. **В.:** (Показывает на черепаху.)
- Л.:** А кто быстро? **В.:** (Показывает на лошадь.)
- Л.:** Покажи, где темно. **В.:** (Показывает на картинку с изображением ночи.)
- Л.:** А где светло? **В.:** (Показывает на картинку с изображением солнышка.)
- Л.:** Это что? (Показывает на банан.) **В.:** (Молчит.)
- Л.:** Это что? (Показывает на лимон.) **В.:** Лель.
- Л.:** Это ба-нан. Что это? **В.:** Са.
- Л.:** Хорошо. Это кто? (Показывает на петуха.) **В.:** Ко-ко.
- Л.:** А это что? (Показывает на изображение замка.) **В.:** Сето.
- Л.:** Замок? Ты умничка-разумничка. Какая ты замечательная девочка. Улыбнись. **В.:** (Открывает рот.)

Л.: (Высыпает изюм.) Давай соберем изюм в мисочку. **В.:** (Захватывает всей ладонью правой руки, когда изюминок много. Когда осталось мало, захватила всей ладонью несколько изюминок, зажала их в кулак, потом двумя пальцами (большой и указательный) собрала оставшиеся изюминки.)

Л.: Молодец. Спасибо.

Л.: Выбирай книжечку, почитаем. **В.:** (Встала, потянулась к книгам. Книги убраны далеко, девочка сразу не дотянулась.)

Л.: Давай я помогу. **В.:** (Взяла стульчик, встала на него и выбрала книгу для чтения.)
О. Во-тя.

Л.: Это кто? **В.:** Кот!

Л.: А это? **В.:** А по.

Л.: (Открывает первую страницу.) **В.:** У-у (Пытается развернуть всю книгу.)

Л.: Подожди, прочитаем, потом откроем (Читает книгу.)

Кошкин щенок

Был у кошки сын приемный

Не котенок, а щенок.

Очень милый, очень шумный,

Очень ласковый сынок.

Без воды и без мочала

Кошка сына умывала.

Вместо губки, вместо мыла

Язычком щеночка мыла.

В.: (Слушает и рассматривает картинки.)

Л.: Вместо губки, вместо мыла языком сыночка мыла. Покажи, где у кошки язык. **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: (Продолжает чтение.) Быстро лижет язычок

Шею, спинку и бочок.

Кошка-мать – животное очень чистоплотное.

Но подрос щенок приемный.

И теперь он пес огромный.

Л.: Но подрос щенок приемный, и теперь он пес огромный. Покажи, где маленький щенок. **В.:** (Показывает на большого пса.)

Л.: Покажи, где маленький. **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: А здесь он уже какой? (Показывает на большого пса.) **В.:** Вот он (Показывает на большого пса.)

Л.: Большой.

Л.: (Продолжает чтение.) Бедной маме не под силу

Мыть лохматого верзилу.

На громадные бока не хватает языка.

Чтобы вымыть шею сыну,

Надо влезть ему на спину.

Л.: Где у собачки спина? **В.:** Ммм (Показывает на спину собаки.)

Л.: (Продолжает читать.)

Ох, вздохнула кошка-мать,

Трудно сына умывать.

Сам плескайся и купайся,

Сам, без мамы, умывайся.

Сын купается в реке,

Мама дремлет на песке.

В.: (Показывает на листик.) То-та.

Л.: Листик. Что делает? (Мама дремлет на песке.) **В.:** Па-та.

Л.: Еще о зайке есть стишок. Почитаем? **В.:** Да.

Л.: Заяц-барабанщик.

За уши зайца несут к барабану.

(По ходу чтения.) Где барабан? **В.:** (Показывает правильно.)

Заяц ворчит: «Барабанить не стану.

Нет настроения, нет обстановки,

Нет подготовки, не вижу морковки».

Л.: Все, Вика хватит, на сегодня достаточно.

Девочка слушала внимательно на протяжении всего периода чтения.

16 марта 2004 года

10.05

Продолжение обследования

Л.: Я сегодня шла к тебе, встретила куколку. Передала куколка вот такие задания. Спроси у Вики. (Выставляет два стакана с теплой и холодной водой.) Попробуй пальчиками водичку. **В.:** (Указательным пальцем правой руки пробует воду в стакане с холодной водой.)

Л.: В этом стаканчике. **В.** (Пробует в другом стаканчике.)

Л.: Где теплая? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: Шла я к тебе, шла и увидела высокого дядю. Ручками покажи, какой высокий. **В.:** (Поднимает вверх правую руку.)

Л.: Покажи двумя руками. **В.:** (Не выполняет инструкцию.)

Л.: Дядя Степа великан. Вот такой высокий (Показывает.) Покажи, какой. **В.:** (Не выполняет инструкцию.)

Л.: Потом я шла и встретила маленькую девочку. Какая она была низкая, покажи. **В.:** (Прижимает ладошки к столу.)

Л.: Ее вел за руку высокий дядя. Попросил он тебя попробовать водичку (Дает попробовать сначала из чашки со сладкой водой, потом из чашки с соленой водой.) Покажи, где было вкусно, из какой кружечки было вкусно. **В.:** (Показывает на чашку со сладкой водой.)

Л.: А где невкусно? **В.:** (Показывает на чашку с соленой водой.) Кака.

Л.: Где водичка была сладкая? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: А где соленая? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: Девочка умная-то у нас растет. Вот что тут тебе еще передали, посмотрим (Выкладывает на стол фрукты в такой последовательности: апельсин, лимон, груша, яблоко, банан.) **В.:** (Берет в руки апельсин, радуется.) Апаська.

Л.: Давай аккуратно положим. Покажи, где яблоко? **В.:** (Показывает правильно.) Там.

Л.: Где апельсин? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: Где груша? **В.:** (Показывает на апельсин, сильный цветовой раздражитель.)

Л.: Груша? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: А где лимон? **В.:** (Показывает на апельсин.)

Л.: Хорошо. А что здесь сладкое? **В.:** (Показывает на апельсин.)

Л.: А что кислое? **В.:** (Показывает тоже на апельсин.)

Л.: (Достаёт пакетик.) Положи сюда, пожалуйста, лимон. **В.:** (Берет апельсин.) Не спеши, подумай. Лимончик положи. **В.:** (Берет лимон, кладет в пакетик.)

Л.: Положи сюда, пожалуйста, лимон. **В.:** (Берет двумя руками апельсин.)

Л.: Подожди, лимончик положи сюда. **В.:** (Берет лимон кладет в мешочек.)

Л.: Положи сюда яблоко. **В.:** (Берет яблоко двумя руками, правой рукой берет за черенок, черенок отваливается, яблоко падает. Поднимает яблоко, кладет в мешочек.)

Л.: Положи сюда грушу. **В.:** (Пытается найти черенок, не находит, берет грушу левой рукой и кладет в мешочек.)

Л.: Положи апельсин. **В.:** (Выполняет инструкцию правильно.)

- Л:** Положи банан. **В:** (Берет левой рукой и кладет в мешочек.)
- Л:** Вика, это что? **В:** Ят.
- Л:** Молодец. Это что? (Показывает яблоко.) **В:** (Вытягивает губы вперед, потом машет головой отказ. Радует. Широко улыбается.)
- Л:** Еще что тебе зайка передавал (Выкладывает на стол овощи: огурец, помидор, морковь, лук.) Покажи, где огурец. **В:** (Показывает правильно.)
- Л:** А где помидор? **В:** (Показывает правильно.)
- Л:** А где морковь? **В:** (Показывает правильно.)
- Л:** А где лук? **В:** (Показывает правильно.)
- Л:** Молодец какая. Это что? (Показывает на морковь.) **В:** (Молчит.)
- Л:** Покажи, что здесь горькое? **В:** (Показывает помидор.)
- Л:** Положи сюда лук. **В:** (Правильно выполняет инструкцию.)
- Л:** Положи помидор. **В:** (Берет огурец и кладет в мешочек.)
- Л:** Помидор положи. **В:** (Возвращает огурец на стол, помидор кладет в мешочек.) **Л:** Положи морковь. **В:** (Правильно выполняет инструкцию.)
- Л:** Положи, что это? **В:** Еть.
- Л:** Огурец положила. Сейчас мы с Викой поиграем в одну очень интересную игру. (Достает карточку с цветовыми пятнами.) **В:** (Показывает на красный кружок.)
- Л:** Вика, вот это кружочек. Вот это цвет. Найди такой же кружочек. (Показывает на красное цветное пятно.) **В:** (Взяла красный кружочек.)
- Л:** Положи сюда. **В:** (Правильно выполнила инструкцию.)
- Л:** (Показывает на синий цвет.) Сюда положи такой же. **В:** (Правильно выполняет инструкцию.)
- Л:** Сюда положи такой же. (Показывает на зеленый цвет.) **В:** (Правильно выполняет инструкцию.)
- Л:** Сюда положи такой же. (Показывает на желтый цвет.) **В:** (Берет желтый кружочек и накрывает желтое цветное пятно.)
- Л:** Ветер подул, все кружочки сдул и перепутал. Разложи сама. **В:** (Положила красный кружочек на синее цветное пятно.)
- Л:** Посмотри, такой же? **В:** (Отрицательно качает головой. Берет красный круг и накрывает красное цветное пятно. Правильно разложила все круги.)
- Л:** Вот этот цвет называется красный. Этот... **В:** Сита.
- Л:** Молодец. Этот... **В:** (Молчит.)
- Л:** Зеленый. Этот? **В:** Зёта.
- Л:** Этот желтый. Молодец.
- Л:** А ну еще перепутаем, Вику запутаем и картиночку перевернем. (Перепутает кружочки и переворачивает картинку с цветовыми пятнами.) Разложи, пожалуйста. **В:** (Берет красный кружочек накрывает правильно.)
- Л:** Какой? **В:** Касы.
- В:** (Берет кружочек и правильно накрывает синее цветное пятно.) **Л:** Какой? **В:** Сине.
- В:** (Берет желтый кружок и правильно накрывает желтое цветное пятно.) **Л:** Какой? **В:** Жёта.
- В:** (Берет зеленый кружок и накрывает зеленое цветное пятно.) **Л:** Какой? **В:** (Вместе с логопедом.) Лёни.
- Л:** Молодец. **В:** (Показывает указательным пальцем правой руки.) Сая, ляля. **Л:** Кто там встал? Мальчик? **В:** (Машет головой – жест согласия.)
- Л:** Все Вика, иди в группу пить чай, его уже приготовили. Пока.
- В.:** (Уходит в группу.)

Объективно

Дата обследования: 1.03.2004, 2.03.2004, 16.03.2004.

Возраст ребенка: 2 года 7 месяцев 19 дней; 2 года 7 месяцев 20 дней; 2 года 8 месяцев 6 дней.

Данные доречевого, предречевого и речевого анамнеза зафиксированы в анкете и опроснике для родителей.

Состояние слуха (по заключению оториноларинголога): *норма*

Состояние зрения (по заключению офтальмолога): *угрожаемый по миопии.*

Заключение невролога: *ПП ЦНС, ЗРР.*

Данные наблюдения и обследования

Лицо.

Наличие микропризнаков: *большой свод лба.*

непроизвольные движения мимической мускулатуры: *отсутствуют*

произвольные движения мимической мускулатуры: *затруднения*

умение поднять брови: *затрудняется*

умение нахмурить брови: *затрудняется*

умение улыбаться: *улыбка открытая, широкая*

умение надуть щеки: *умеет по подражанию*

наличие-отсутствие асимметрии мимической мускулатуры - наличие пареза, паралича: *отсутствуют.*

Нос.

Строение: *норма*

Артикуляционный аппарат.

Верхняя челюсть (строение): *норма*

нижняя челюсть (строение): *норма*

аномалии строения: *отсутствуют.*

Непроизвольные движения: *открывает рот широко, облизывает верхнюю губу спинкой языка.*

Произвольные движения:

– умение открыть рот: *открывает широко*

– умение закрыть рот: *закрывает и держит рот закрытым, иногда в ситуации заинтересованности рот приоткрывается*

– умение закусить нижнюю губу: *по подражанию*

– умение закусить верхнюю губу: *не выполняет*

Объем выполнения достаточный.

Тонус мышц нижней челюсти: *норма.*

Соотношение между верхней и нижней челюстью: *норма.*

Губы.

Аномалии строения: *отсутствуют*

положение в покое: *тонкие, сомкнутые.*

Непроизвольные движения: *улыбается, иногда, в ситуации заинтересованности, приоткрывает рот*

произвольные движения губ:

– "поцелуй": *не выполнила*

– "улыбка": *широкая*

– "трубочка-улыбка": *не выполнила*

Объем достаточный, быстро теряет положение.

Мышечный тонус губ, круговой мышцы рта: *норма.*

Насильственные движения в мышцах губ: *отсутствуют.*

Язык.

Аномалии строения: *отсутствуют*

наличие пареза, паралича, атрофии мышц языка: *отсутствуют*

положение языка в покое: *язык напряженный.*

Непроизвольные движения языка: *некоторые фибриллярные подергивания*

произвольные движения языка:

- высовывание языка: *высовывает достаточно*
- убирание его назад: *норма*
- поднимание на верхнюю губу: *затрудняется*
- высовывание на нижнюю губу: *норма*
- "часики": *не выполняет*
- пощелкивание языком: *затрудняется.*

Подъязычная уздечка: *достаточной длины*

аномалии строения: *отсутствуют*

мышечный тонус языка: *повышен*

Твердое небо.

Аномалии строения: *плоское*

Мягкое небо.

Аномалии строения: *отсутствуют*

наличие пареза: *отсутствует.*

Непроизвольные движения мягкого неба: *покашливает*

произвольные движения мягкого неба: *затруднения.*

Наличие саливации: *при выполнении артикуляторных проб несколько повышена*

Наличие оральных синкинезий: *присутствуют*

Дыхательный аппарат.

Тип дыхания: *ключичное*

объем речевого дыхания: *недостаточный.*

частота речевого дыхания: *учащённое*

продолжительность речевого дыхания: *укороченное*

ритм дыхания: *норма*

Голос.

Громкость: *тихий*

тембр голоса: *не нарушен*

атака голоса: *мягкая*

модуляция голоса: *отсутствие монотонности*

Мелкая моторика рук.

Врожденные аномалии строения пальцев рук и рук: *отсутствуют*

мышечный тонус рук: *некоторая гипотония*

положение кисти рук: *норма*

положение пальцев рук: *норма*

сформированность дифференцированных захватов и противопоставлений пальцев

рук:

ладонный захват; +

захват нижней третью пальцев рук; +

захват верхней третью пальцев рук; -

захват двумя пальцами большим и указательным; +

захват тремя пальцами. +

Понимание речи.

Понимает названия окружающих предметов, действий и движений.

Понимание ребенком названий окружающих предметов: *по просьбе взрослого находит сама нужные предметы (показывает рукой). Вика показала все предметы дважды.*

Понимание ребенком действий: *выполняет действия по просьбе взрослого сама*

Понимание предложно-падежных конструкций и предлогов: *понимает предлоги В, ИЗ.*

Понимание слов с суффиксом увеличительности.

Ежи большой и маленький: +

дома большой и маленький: +

коты большой и маленький: +

Понимание префиксальных отношений.

Понимание глаголов с различными приставками: *правильно выполняет поручения.*

Активная речь.

Пользуется лепетом и отдельными облегченными словами в момент двигательной активности, удивления, радости.

Употребляемые лепетные и облегченные слова: *ляля, сталя, каси, еть.*

Слуховое внимание и фонематический слух.

Мышка-мишка: +

стол-стул: +

ежата-мышата: +

коса-коза: +

Протокол

обследования речи Владика Б.

Дата обследования *01.03.2004, 02.03.2004, 05.03.2004.*

Возраст ребенка на момент обследования *2 года, 8 мес., 11 дней; 2 года, 8 мес., 12 дней; 2 года, 8 мес., 14 дней.*

Данные доречевого, предречевого и речевого анамнеза зафиксированы в анкете и опроснике для родителей.

Состояние слуха – *норма*

Состояние зрения – *норма*

Заключение невролога: *ПП ЦНС, гидроцефальный синдром, ЗРР.*

Данные наблюдения и обследования

Обследование начато в 15. 40 мин. 01.03.2004 года после полдника и игры в группе.

Место обследования: спальное помещение группы МДОУ №93.

Свободная деятельность

1.03.2004 г.

Владик стоит возле шкафчика.

Логопед: *Владик, доставай штанишки.* **В.:** показывает указательным пальцем левой руки свой шкафчик, при этом на правой руке тоже вырисовывается указательный палец.

Л.: *Там шкафчик?* **В.:** машет головой «Да». **Л.:** *Доставай свои штанишки.* **В.:** отвернулся от шкафчика, стоит переступая с ноги на ногу. **Л.:** обращается к Вике. **В.:** оглядывается, смотрит на логопеда. Стоит в замершем состоянии. **Л.:** *Владик, стульчик возьми.* **В.:** пошел за стульчиком, принес, поставил рядом со стульчиком Вики. Сел. Снимает босоножек с правой ноги правой рукой. Снял, аккуратно застегнул три липучки и поставил под стульчик. Снимает босоножку с левой ноги правой рукой. Аккуратно застегнул все липучки и поставил босоножку под стульчик рядом с первой босоножкой.

Л.: *Поставь в шкафчик сандалики.* **В.:** взял одну босоножку и пошел мелкими шагами к шкафчику. Его шкафчик приоткрыт, на двери висит куртка. Владик ищет ручку для того, чтобы открыть шкафчик. Находит, за ручку открывает шкаф и ставит босоножку. Достает сапожки по одному и по одному переносит к стульчику. **Л.:** *Владик, штанишки доставай.* **В.:** достал штанишки из шкафчика. **Л.:** *Так, молодец. Садись, одевай штанишки.* **В.:** относит штаны к стульчику, находит вторую босоножку, не знает куда ее деть. **Л.:** *Молодец, Владик, ставь ее в шкафчик.* **В.:** относит вторую босоножку в шкафчик. Гладит себя левой по голове над ухом. **Л.:** *Штанишки сначала одень.* **В.:** берет штанишки. **Л.:** *Носочки доставай.* **В.:** не понимает, что ему делать. **Воспитатель:** достает из сапог носок, дает Владиду: *На. Одевай носки.* **В.:** садится на стульчик, берет носок двумя руками и одевает на правую ногу. Берет второй носок. Распрямляет его руками и сидит. Зевает. Надевает на левую ногу не до конца. Поправляет носок на правой ноге.

Продолжает надевать носок на левую ногу. **Л.:** *Молодец, Владик. Одед носочки. Одевай штанишки.* **В.:** продолжает надевать носок на левую ногу. Не получается. Опускает ногу, сидит и наблюдает, как воспитатель одевает Вику. Пытается опять надеть носок, получается. **Воспитатель** подает Владику штанишки. *Одевай штанишки.* **В.:** заталкивает левую ногу в правую штанину, смотрит на воспитателя. **Воспитатель:** снимает штанишки и надевает на левую ногу левую штанину. *Одевай дальше сам.* **В.:** продолжает процесс натягивания штанов крайне неловко. Натягивает штаны до конца и продолжает дальнейшие попытки. **Воспитатель:** *Толкай носки, толкай.* **В.:** продолжает попытки, но безуспешно. Сидит, перебирает пальцами резинку штанов. Сидит. Наблюдает за тем, как воспитатель одевает Вику. **Воспитатель:** *Владюша, одевай, одевай штанишки. Не сиди. Вот здесь вот толкай ножки.* **В.:** попытки не возобновляет. **Воспитатель:** снимает с Владика штаны, поправляет их и надевает их на ребенка. **В.:** периодически пошлепывает губами. **Воспитатель:** надевает на него штаны. **В.:** стоит, ждет, когда продолжает его одевания. **Воспитатель:** достает кофту и одевает её на Владика. Левую руку воспитатель заталкивает в рукав, застегивает кофту. **Воспитатель:** *Давай сапожки обуем, а шапочку сам достанешь.* **В.:** садится на стул, воспитатель надевает сапоги на ноги мальчика. **Воспитатель:** *Доставай шапочку.* **В.:** встает, идет к шкафчику, достает шарф. **Воспитатель:** *Шапочку доставай Л.:* *Доставай шапочку.* **В.:** кладет шарф на стул, достает шапочку, из большой шапки достает трикотажную шапочку. Большую шапку кладет на другой стул, трикотажную одевает наоборот. Пытается поправить. **Воспитатель:** *Владик, иди сюда, я тебе завяжу шапочку.* **Воспитатель:** надевает шапку и завязывает её. *Неси другую шапочку.* **В.:** идет за большой шапкой, несет её воспитателю. Пошлепывает губами. Шапку просто протягивает молча. **Воспитатель:** надевает на него шапку. *Курточку неси.* **В.:** идет за курточкой, снимает её с двери шкафчика и несет воспитателю. Стоит и держит в протянутой левой руке, пока воспитатель одевает другого ребенка. **Воспитатель:** надевает куртку: *Шарфик неси.* **В.:** уходит за шарфиком. Берет его со стула и несет воспитателю. Стоит рядом.левой рукой протягивает шарф. **Воспитатель:** *Сейчас, минуточку подожди.* **В.:** терпеливо ждет.

Обед.

В.: держит ложку в левой руке. **Л.:** *Владик, а тебе удобно держать в левой руке ложку?* **В.:** утвердительно машет головой. **Воспитатель:** *Он левой кушает.* **В.:** ест только при помощи ложки, правой рукой придерживает тарелку. Мимо пролетел попугайчик. **В.:** посмотрел и продолжил обед. Очередной раз, поднося ложку ко рту, пролил суп на пол. Расстроился. Посмотрел на логопеда. Потом на воспитателя: *Путим, путим.* **Воспитатель:** подошла докормить Владика. **В.:** *Путим, путим* (Показывает глазами на пол.) **Воспитатель:** *Пролил?* **В.:** *Да.* **Воспитатель:** немножко покормила. *Бери ложечку.* **В.:** взял ложку, продолжил кушать суп. Посмотрел вниз на пролитый суп. Не может продолжать кушать. Подошел воспитатель. **В.:** *Путим, путим.* Продолжил кушать второе. **В.:** выплюнул. **Воспитатель:** *Ну что ты выплевываешь?* **В.:** *Путим.* Взял ложку в руку, начал кушать второе. Тщательно прожевывает. Замер, смотрит в тарелку. Непроизвольно закусил нижнюю губу, потом верхнюю. Посмотрел на пролитый суп. Опять закусил нижнюю губу, потом верхнюю. **Воспитатель:** *Владик, кушай, Владик.* **В.:** сидит, смотрит, как ест сосед напротив. **Л.:** *Владик, кушай.* **В.:** некоторое время сидит. Продолжил кушать. Пока жуёт, рука с ложкой в приподнятом состоянии. Держит ложку в левой руке. Пробует захватить кусочек из тарелки, не получается. Положил правой рукой макаронину в рот. Ложку держит кулачком, захват сверху. Пьет из чашки компот. Ручку чашки держит в левой руке. Правой рукой придерживает чашку. Отстранил чашку и внимательно смотрит в нее. **Воспитатель:** *Пей компот.* **В.:** *Там кака.* Поставил чашку, снял салфетку с груди. Встает из-за стола. **Воспитатель:** *Ты уже съел?* **В.:** *Да.* **Воспитатель:** *Что нужно сказать?* **В.:** *Биба.* Ушел в туалет. Вышел из туалета. Взял стульчик. Понес его в общий ряд раздеваться. **Воспитатель** сняла с него футболку. *А дальше сам.* **В.:** сел и снял

босоножку с правой ноги, последовательно расстегивая липучки правой рукой. Взял босоножку в руку, последовательно застегнул все липучки и аккуратно поставил под стул. С левой ноги босоножку снимает тоже с помощью правой руки таким же образом.левой рукой держит босоножку, правой застегивает босоножку и ставит ее под стул рядом с первой. Снял шорты. Сел на стульчик, рассматривает снятые шорты. Встал и хотел положить шорты на стульчик. **Воспитатель:** взяла у него шорты *Владик, выверни хорошо. Выверни их.* Вывернула их и дала ему в руки. *Вешай шорты.* **В.:** аккуратно повесил шорты на спинку стула. Снял колготки до уровня колен. Сел на стул. Снимает колготок с правой ноги, правой рукой. С левой ноги колготок снимает тоже правой рукой. С левой ноги колготок в руках. **Л.:** *Владик, выверни колготки и аккуратно их повесь.* **В.:** взял колготки за резинку, встряхнул, посмотрел на логопеда.

Л.: *Молодец.* **В.:** повесил колготки на спинку стула и пошел в стальную комнату.

Л.: *Ты куда, Владик?* **В.:** повернулся, посмотрел на логопеда, сложил губки трубочкой.

Л.: *Спать?* **В.:** Да. Утвердительный кивок головой.

Собственно логопедическое обследование

Владика Б.

Обследование проводилось 1 марта 2004 года в спальном комнате после полдника. Начало обследования 15-50. Владик сразу протянул руку, на предложение логопеда пойти поиграть.

Л.: Посмотри на меня и делай, как я. **В.:** (Поджевывающие движения челюстями и губами.)

Л.: Губки делай вот так (Улыбка.) **В.:** (Указательный жест в сторону больших машин.) *А там бики.*

Л.: Смотри. Делай, как я. (Улыбка.) **В.:** (Улыбается.)

Л.: Рассердись, вот так бровки сведи. **В.:** (Улыбается, никаких попыток повторить за логопедом не предпринимает.)

Л.: Молодец. Надуй щеки. **В.:** (Надувает щеки.)

Л.: Ох, какой замечательный. Потяни губки вот так. (Показывает упражнение «дудочка».) **В.:** (Старательно вытягивает губки вперед, при этом, чтобы удержать их в таком же положении зажимает зубами уголки губ.)

Л.: А теперь улыбнись. **В.:** (Широко улыбается.)

Л.: А теперь опять потяни вперед губки. **В.:** (Пытается повторить на произвольном уровне, у него не получается.)

Л.: Улыбнись. **В.:** (Улыбается.)

Л.: Открой ротик, широко. Я посмотрю горлышко. Давай. **В.:** (Отрицательно мотает головой, губы смыкает.)

Л.: Ну хорошо, как я. Открой так ротик. **В.:** (Отрицательный жест головой.) *А бо там бики.*

Л.: Да, там рыбки. **В.:** А там бика.

Л.: И мышка там. **В.:** (Указательным пальцем показывает направление.) *А там бика.*

Л.: Владик, открой ротик. **В.:** (Открывает рот широко и быстро закрывает.)

Л.: Покажи мне язычок. **В.:** (Показывает язык.)

Объективно: язык располагается по центру, недлинный, укорочена подъязычная связка, испещренный, «географический» в «лохмотьях».

Л.: Спрячь язычок. **В.:** (Прячет язык, закусывает нижнюю губку.)

Л.: Подними язычок к носику. **В.:** (Показывает кончик языка, зажимает его зубами. Вверх поднять не пытается.)

Л.: Хорошо. А теперь вниз язычок опусти. Длинный покажи. Какой у тебя язычок?

В.: (Показывает молча кончик языка, а потом длинный язык – уровень чуть ниже нижней губы.)

Л.: Молодец. А теперь посмотри, как я. (Спрятала нижнюю губу.) **В.:** (Пытается повторить на произвольном уровне, вытягивает губы, зажимает уголки губ зубами.)

Л.: Нет. Вот так. (Показывает, как закусить нижнюю губу.) **В.:** (Легко, без напряжения закусывает нижнюю губу.)

Л.: Молодец. А теперь давай я посмотрю твои зубки. (Упр. «заборчик».) **В.:** (Показывает верхние зубы, закусив ими нижнюю губу.)

Л.: Давай я зубки посмотрю. Открой ротик. **В.:** (Открывает рот нешироко.)

Л.: (Осматривает полость рта.) **В.:** (Показывает кончик языка.)

Объективно: небо уплощенное, язык лежит за нижними зубами, зубы ровные, здоровые, прикус-N, увуля-N.

Л.: Молодец. Я тебе выложу предметы, а ты мне скажешь, что это. Хорошо? (Выкладывает предметы в такой последовательности: машинка, часы, собака, мяч.) Покажи, где машинка. **В.:** (Широко улыбается, правильно показывает указательным пальцем левой руки.)

Л.: Покажи, где собачка. **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: Покажи, где часы. **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: Покажи, где мяч. **В.:** (Показывает правильно, широко улыбается.)

Л.: Сейчас я тебя запутаю. (Переставляет предметы в такой последовательности: мяч, машина, собака, часы.) Теперь покажи, где часы. **В.:** (Тянется указательным пальцем левой руки, потом показывает указательным пальцем правой руки. Часы лежат относительно мячика справа.)

Л.: Где машина? **В.:** (Показывает правильно указательным пальцем левой руки.)

Л.: Где мяч. **В.:** (Показывает указательным пальцем левой руки.)

Л.: А где собака? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: Молодец. Смотри сюда. (Выкладывает предметы одежды.) **В.:** (Заглядывает, приоткрывает рот, проявляет интерес.)

Л.: Хочет куколка на улице погулять. Покажи, где платице. **В.:** (Указательным пальцем правой руки показывает на платье, потом переводит на кофту.)

Л.: А штанишки? **В.:** (Указательным пальцем левой руки показывает правильно.)

Л.: Хорошо. А пальто? **В.:** (Взглядом осматривает предметы, указательным пальцем правой руки показывает правильно. При этом беззвучно пошлепывает губами.)

Л.: Молодец. **В.:** (Покусывает язычок.)

Л.: (Убирает предметы одежды, достает куклу.) И вот пришла сама. Кто? **В.:** Каю.

Л.: Да. Куколка. Покажи, где у куколки носик. **В.:** (Указательным пальцем левой руки показывает правильно.)

Л.: А глазки? **В.:** (Показывает правильно, один глаз.)

Л.: А ротик? **В.:** (Указательным пальцем правой руки показывает правильно.)

Л.: Покажи куколке, как надо ротик открывать. **В.:** (Недоумевающий жест правым плечом.)

Л.: Покажи куколке. (Открывает рот сама.) **В.:** (Открывает рот, но нешироко.)

Л.: Где ножки? **В.:** (Указательными пальцами одновременно показывает обе ноги.)

Л.: Молодец. Куколка проголодалась. Владик, покорми куколку. (Достает тарелку и ложку.) **В.:** (Берет ложку в левую руку «кормит». Постоянно – «поджевывающие» движения нижней челюстью и губами.)

Л.: Покорми. **В.:** (Кормит и губами показывает, как куколка ест.)

Л.: (От имени куклы.) Спасибо тебе Владик. (Кукла «целует» Владика в левую щеку.) Спасибо тебе. Куколка покушала, хочет пить. (Выставляет чашку.) Напои. **В.:** (Берет чашку за ручку левой рукой и «поит» куклу.)

Л.: Молодец. А теперь она зевает. Хочет спать. Покачай, и уложи спать. **В.:** (Встал и уложил куколку в кровать.) И ко бу тю.

Л.: Да. А теперь куколка ушла. Покажи, как язычок умеет делать. (Упр. «часики».) **В.:** (Повторяет, быстрые движения языка справа налево и наоборот в полости рта.) Пика. (Услышал шум проезжающей машины.)

Л.: А щелкать умеешь? **В.:** Да. (Пощелкивает спинкой языком без щелчка кончиком.)

Л.: А теперь посмотри. (Достает коробочку.) Открой крышку. **В.:** (Правой рукой открывает крышку, левой рукой придерживает коробку, с интересом заглядывает в нее. Крышку кладет на стол. Достает шарик из коробки правой рукой.)

Л.: Что там? Закрой коробку. **В.:** (Кладет шарик в коробку, правой рукой накрывает ее крышкой.)

Л.: Достань шарик. **В.:** (Открывает коробку правой рукой, кладет крышку на стол, достает правой рукой шарик, кладет его тоже на стол.)

Л.: Закрой коробку. **В.:** (Берет шарик, кладет его в коробку.)

Л.: Нет, шарик сюда положи. (Показывает на стол.) **В.:** (Достает шарик, кладет на стол.)

Л.: Закрой. **В.:** (Закрывает коробку крышкой.) Тё-тё-тё. (Отрицательный жест головой.)

Л.: Чего там нет? **В.:** (Показывает на узор на коробке.) А там баба.

Л.: (Дает шарик ребенку.) Положи шарик перед коробочкой. **В.:** (Открывает коробку, кладет в нее шарик.)

Л.: Перед. **В.:** (Продолжает вкладывать шарик в коробку и накрывать ее крышкой.)

Л.: Молодец. А теперь положи шарик около коробочки. (Шарик вынимает из коробки и дает Владике.) Положи шарик около коробочки. **В.:** (Задумывается, вертит шарик в руках. Открывает коробку левой рукой и вкладывает шарик в нее правой.)

Л.: Молодец. А теперь шарик перенеси через коробочку. (Вынимает шарик.) Через коробочку перенеси. **В.:** (Открывает коробку и вкладывает в нее шарик.)

Л.: Вот какой ты молодец. К тебе пришли кто? (Достает картинку.) Покажи, где ежище? **В.:** (С интересом заглядывает, показывает указательным пальцем правой руки на маленького ежа.)

Л.: А где еж? **В.:** (Показывает на большого ежа.)

Л.: Где дом? (Соответствующая картинка.) **В.:** (Показывает на большой дом.)

Л.: А где домище? (Показывает на маленький дом.) А где котище? (Показывает соответствующую картинку.) **В.:** (Показывает на маленького кота.)

Л.: А где кот? **В.:** (Показывает на большого кота.)

Л.: (Достает картинку с ежами.) Давай разберемся. Где ежище? **В.:** (Показывает на маленького ежа.)

Л.: А где ёж? **В.:** (Показывает на большого ежа.)

Л.: Покажи, где домище. **В.:** (Показывает на большой дом.)

Л.: А где дом? **В.:** (Показывает на маленький дом.)

Л.: Молодец. (Достает картинку: мишка – мышка.) Где мишка? **В.:** (Показывает указательным пальцем правой руки правильно.)

Л.: Где мышка? **В.:** (Показывает указательным пальцем правой руки правильно. При этом беззвучно открывает и закрывает рот.)

Л.: Молодец. (Картинка: стол – стул.) Где стол? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: Где стул? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: Где ежата? **В.:** (Показывает последовательно на мышат.)

Л.: А мышата? **В.:** (Опять показывает на мышат.)

Л.: А ежата? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: Молодец. **В.:** (Показывает указательным пальцем правой руки.)

Л.: Что там такое? Где коза. (Картинка: коза – коса.) **В.:** (Показывает правильно на изображение козы, потом на изображение косы.)

Л.: Стоп. Я попросила показать козу. **В.:** (Показывает на девочку на картинке.) Те та.

Л.: А там что? **В.:** Та та.

Л.: Тата? Покажи, где коза. **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: А где коса? **В.:** (Опять показывает на козу.) Ба па. (Утвердительный кивок головой.)

Л.: Все понятно. А теперь посмотри внимательно и скажи, где синий флажок? **В.:** (Показывает указательным пальцем левой руки на один синий флажок из трех, изображенных рядом.)

Л.: А синие флажки? **В.:** (Показывает на флажок, изображенный отдельно.)

Л.: Молодец. Где красный флажок? **В.:** (Указательным пальцем левой руки показывает на один флажок, изображенный в группе других.)

Л.: Где красные флажки? **В.:** (Показывает отдельно изображенный флажок.)

Л.: Где красный кубик? **В.:** (Показывает правильно.) А там бдом.

Л.: Есть там? **В.:** (Утвердительный жест головой.)

Л.: Что там есть? **В.:** (Задумывается.) Пати. (Указательный жест левой рукой.)

Л.: Что там? **В.:** Ки.

Л.: Что делает? **В.:** Кип спан.

Л.: Спит. А где красные кубики? Покажи. **В.:** (Смотрит на картинку, указательным пальцем левой руки показывает правильно.)

Л.: Давай еще посмотрим. Где синий флажок? **В.:** (Указательным пальцем правой руки показывает флажок, находящийся в группе флажков.)

Л.: Хорошо, умница. Расскажи мне, пожалуйста, Владик. **В.:** Ба ти дам. (Указательным пальцем левой руки показывает в окно.)

Л.: Дом. Большой дом? **В.:** (Утвердительно машет головой.)

Л.: Тебя как зовут? **В.:** Деем.

Л.: Тебе сколько лет? **В.:** Ти. (Показывает все пальцы правой руки.)

Л.: Три? **В.:** (Утвердительно кивает головой.)

Л.: Кто тебя в детский сад приводит? **В.:** (Беззвучное открывание и закрывание рта.)

Мама.

Л.: Хорошо. Как зовут папу? **В.:** Дан.

Л.: Далеко? Папа уехал? **В.:** (Утвердительно кивает головой.)

Л.: А бабушку как зовут? **В.:** (Беззвучно открывает и закрывает рот.)

Л.: Понятно. Это что? (На картинке изображена ложка.) **В.:** Те ы. (Наклоняется над картинкой, показывает указательным пальцем правой руки.)

Л.: Скажи, ложка. **В.:** Та ня-ня.

Л.: Конечно, ею кушают. (Достает картинку с изображением чашки.) Это что? **В.:** Тяй. Это тяй. (Показывает указательным пальцем левой руки.)

Л.: Чашка. **В.:** Это тяй. (При произнесении слов нижняя челюсть выдвигается вперед и нижний зубной ряд перекрывает верхний.)

Л.: Там чай. А чай в чем? В чашке. (Логопед прячет картинку за спину.) Чего нет. **В.:** (Молчит.)

Л.: (Достает картинку из-за спины показывает Вадику.) **В.:** Это тяй.

Л.: (Опять прячет картинку за спину.) Чего нет? **В.:** Нет тяй.

Л.: А это что? (Картинка с изображением ложки.) **В.:** тяй.

Л.: Ложка. **В.:** Это мян –мян.

Л.: Это кто? (Картинка с изображением зайца.) **В.:** Там. (Слышны из группы удары бубна.)

Л.: Это кто? **В.:** За.

Л.: Кто? **В.:** Зай.

Л.: Зайка? Владюша, зайка? **В.:** (Показывает под стол.) А да-та, соти.

Л.: (Заглядывает под стол.) Вижу, смотрю. Что там? **В.:** Ти.

Л.: Ножки? **В.:** (Утвердительно кивает головой.)

Л.: Это кто? (Показывает на зайца.) **В.:** (Молчит.)

Л.: Зай-ка. Это кто? (Показывает изображение мишки.) **В.:** Там. (Показывает на картинку, отвлекается, заглядывает, показывает указательным пальцем левой руки.) Там.

Л.: Кто там? Куколка проснулась, принеси куколку. Лялю принеси. **В.:** (Встает из-за стола, идет к кровати с куклой.) А па ти.

Л.: Смотрю, что там? **В.:** Тета там.

Л.: Тетя там? **В.:** За.

Л.: Делает зарядку? **В.:** Да.

Л.: Ляля проснулась? **В.:** Да

Л.: Садись. (Высыпает из мисочки изюм.) Помоги, пожалуйста, мне собрать изюм в тарелочку. **В.:** (Берет по одной изюминке большим и средним пальцем правой руки и кладет в тарелочку.)

Л.: Молодец. (Собирает изюм щепоткой.) **В.:** (Продолжает брать по одной изюминке. Иногда большим и безымянным и мизинцем, иногда большим и указательным.) Во там, во там. (Показывает указательным пальцем правой руки на окно. Беззвучно открывает и закрывает рот.)

Л.: А ты много бери. Не одну, а много. **В.:** (Захватывает изюм всей ладошкой, потом отряхивает руку. Изюминка упала на пол. Заглядывает под стол.)

Л.: Нету. Вот здесь собирай. (Показывает на изюм на столе.) **В.:** (Показывает под стол.) Апаль.

Л.: Ничего, найдем потом. Это давай в мисочку положим. **В.:** (Продолжает внимательно смотреть под стол.)

Л.: Поищем там? **В.:** Да.

Л.: Давай вставай тогда. Вставай, будем искать. (Находит изюминку, показывает Владу.) Давай поднимай. **В.:** (Поднимает, кладет в мисочку.) Есё.

Л.: Ещё? (Поднимает с пола кусочек пластилина.) Нет, это не изюм. **В.:** (Садится за стол.)

Л.: А это давай соберем. **В.:** (Смотрит, как логопед начинает собирать изюм.)

Л.: Вместе давай. **В.:** (Захватывает большим и указательным пальцами одну изюминку.)

Л.: Много бери. **В.:** (Захватывает ладошкой много изюминок, высыпает, отряхивает ладошку дважды.)

Л.: Вот молодец. **В.:** Си. (Собирает оставшиеся изюминки.) Ту-ту.

Л.: Все? Спасибо тебе. (От имени куклы.) Покажи еще мне язычок. Длинный-длинный. **В.:** (Выполняет инструкцию.)

Л.: Пощелкай, как лошадка скачет. **В.:** (Прищелкивает спинкой языка. При этом соединил кулачки рук перед грудью и делает ритмичные движения в такт своих щелчков.)

Л.: Открой еще ротик. **В.:** (Открывает рот. Открыть рот с высунутым языком затрудняется.)

Л.: Все, пока, пока. Скажи куколке «пока». **В.:** А па (Машет правой рукой.)

Л.: До свидания! **В.:** Апа (Соответствующий жест правой рукой.)

Л.: Покажи мне еще язычок, пожалуйста. **В.:** (Выполняет инструкцию. Показывает на окно.) О там бика.

Л.: Машина? **В.:** Да.

Л.: А ты на машине приезжаешь в детский сад или ходишь ножками? **В.:** (Пожимает плечами.) Бике.

Л.: На машине? **В.:** Да.

Л.: А кто тебя привозит? **В.:** (Беззвучное открывание и закрывание рта.) Мама.

Л.: Мама сама водит машину? **В.:** (Утвердительно машет головой.)

Л.: А ты умеешь? **В.:** (Утвердительно кивает головой.)

Продолжение обследования

2.03.2004г.

После завтрака в спальняй комнате. Владик с удовольствием пошел на обследование.

- В.:** (Показывает на окно.) Там бика.
- Л.:** Да, там машина, я знаю. Ты сегодня ножками пришел или на машине приехал? **В.:** (Рассматривает иллюстрацию в книжке.) Моти. Моти. (Показывает на мяч.)
- Л.:** Это мяч. **В.:** (Показывает на забор.) Это, это?
- Л.:** Это забор. Давай вот эту книжку прочитаем. (Берет книгу с тумбы, начинает читать.)
- Купание
Визжит поросенок: «Спасите!».
Купают его в корыте.
Он в луже не прочь помыться,
А мыльной воды боится.
- В.:** (Внимательно слушает, складывает руку на руку. Левая рука сверху).
- Л.:** Это кто? (Показывает на поросенка.) **В.:** (Молчит.)
- Л.:** (Разворачивает книгу.) **В.:** (Показывает на другую страницу.) Моти. Моти.
- Л.:** Вот сюда смотри. (Продолжает читать текст.)
- А в кухне купают Олю,
Воды ей нагрели вволю.
Но Оля кричит: «Уйдите!»
- В.:** (Внимательно слушает. Правая рука лежит на левой.)
- Л.:** Это кто? (Показывает на купание девочки.) **В.:** Оля. Ляля.
- Л.:** (Продолжает чтение.)
Мочалкой меня не трите.
Я голову мыть не стану,
Не буду садиться в ванну.
- Л.:** А это кто? **В.:** Кика.
- Л.:** (Продолжает чтение.)
Вот оба они помыты,
Надуты, слегка сердиты.
С коленок отмыты пятна, купаться было приятно.
- Л.:** Правильно, киска. (По ходу чтения задает вопросы.) Это кто? (Показывает на поросенка.) Хрю-хрю. **В.:** Хм-ха.
- Л.:** Молодец. А это кто? (Показывает на девочку.) **В.:** Ыл.
- Л.:** (Дочитала до конца.) **В.:** (Показывает на изображение машины.) Пика, пика.
- Л.:** Это «прятки» называется. Прочитаем? **В.:** Да.
- Л.:** Это кто? (Показывает на Олю.) **В.:** (Отвечает.)
- Л.:** Где Оля? **В.:** Ету. (Пожимает плечами.)
- Л.:** Нет Оли, Оля спряталась. Скажи, нет. **В.:** Ету.
- В процессе чтения Владик внимательно слушает, эмоционально реагирует.*
- Л.:** Все, закончили читать книжечку. На, сложи ее. **В.:** (Начинает внимательно рассматривать картинки, находит изображение мамы.) Моти.
- Л.:** Кто это? **В.:** Мама. Моти. (Показывает на ребенка в ванной.)
- Л.:** Купает, моет. Это кто? **В.:** Дядя.
- Л.:** Оля. Это Оля. **В.:** Моти. (Показывает на поросенка.)
- Л.:** Хрю-хрю. **В.:** Хм-хы.
- Последовательно показывает на иллюстрации в книжке. Это?*
- Л.:** Все. (Закрывает книжку.) Положи на место. **В.:** (Поворачивается на стуле, кладет книжку на тумбу и поворачивается к логопеду.)
- Л.:** (Осматривает полость рта.) Ты сегодня с кем пришел в детский сад? **В.:** Бабой.
- Л.:** Ты ножками пришел? **В.:** Бике.
- Л.:** Покажи, как ты ехал. **В.:** (Ведет пальчиками правой руки по столу.) Это бибика.
- Таит.
- Л.:** Ну все, пойдешь в группу с детками играть? **В.:** (Отрицательный жест головой.)

Л.: Не хочешь? Попрыгай, как зайка. Прыг-скок, прыг-скок.

В.: (Прыгает на двух ногах, не отрываясь от пола.) А ты. (Показывает указательным пальцем левой руки.)

Л.: Что там? Коляска? Хочешь покатать? **В.:** (Утвердительно машет головой.)

Л.: Покатай. **В.:** Ту лю ляля. (уложил куклу в коляску, взял покрывало).

Л.: Теперь накрой ее. И покачай, чтобы она спала. **В.:** (катает коляску).

Л.: Спой песенку. **В.:** (молчит, разбирается с ручкой). Моти.

(Все вынимает из коляски, перестилает ее, при этом пытается положить матрасик поперек коляски. Не получается. Опять прикладывает поперек.)

Л.: (Показывает как надо.) **В.:** (Вынимает матрас, аккуратно перестилает коляску, берет одеяло.) Км, км.

Л.: Одеяло. **В.:** (Пробует накрыть, не получается.) А там. Ляля.

Продолжение обследования

05.03.2004г. 9.30.

Л.: Владюша, скажи, пожалуйста, ты большой? **В.:** Да.

Л.: Покажи, какой ты большой. **В.:** (Поднимает руки над головой.)

Л.: А мышка маленькая? Покажи, какая мышка маленькая. **В.:** (Поднимает указательный палец правой руки.)

Л.: Вот такая маленькая. Папа у тебя высокий? **В.:** (Утвердительно машет головой.)

Л.: Покажи, какой высокий. **В.:** (Поднимает над головой правую руку.)

Л.: Встань на ножки, покажи какой высокий. **В.:** (Встает из-за стола, поднимает вверх руки.)

Л.: А ты низкий? **В.:** (Утвердительно кивает головой.)

Л.: Покажи, как это низко. **В.:** Вим-вим.

Л.: Вот так это низко. Посмотри, что у нас есть (Выставляет два стаканчика с теплой и холодной водой.) Попробуй пальчиком. **В.:** (Пробует воду сначала теплую, потом холодную указательным пальцем левой руки. Попробовав воду, тянет палец в рот.)

Л.: Покажи, где водичка теплая. **В.:** (Показывает на стаканчик с холодной водой.)

Л.: А где холодная? **В.:** (Показывает на стаканчик с теплой водой.)

Л.: А еще нам что принесли? **В.:** Кси-кси. (Имитация чихания.)

Л.: Давай попробуем. (Берет чашки со сладкой и соленой водой, сначала дает попробовать сладкую воду, затем соленую) Где сладкая водичка? **В.:** (Показывает на чашку с холодной водой.)

Л.: Где солено было? **В.:** (Показывает на чашку со сладкой водой.)

Л.: Где вкусная водичка? **В.:** (Показывает на чашку со сладкой водой.)

Л.: А невкусная? **В.:** (Показывает на чашку с соленой водой.)

Л.: Что куколка с собой принесла? (Выкладывает на стол апельсин, лимон, яблоко и банан.) Покажи, где апельсин. **В.:** (Указательным пальцем правой руки показывает правильно.)

Л.: Где лимон? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: Где банан? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: А где яблоко? **В.:** (Показывает правильно.)

Л.: Что это? **В.:** Бда.

Л.: Это апельсин. Складывай сюда. (предлагает мешочек.) **В.:** (Левой рукой складывает лимон, потом апельсин.)

Л.: Это что? (Показывает на лимон.) **В.:** (Молчит.)

Л.: А это что? **В.:** Я.

Л.: Апельсин. (Выкладывает на стол овощи: помидор, лук, морковь, огурец). Покажи, где огурец? **В.:** (Указательным пальцем правой руки показывает на лук.)

Л.: Молодец. Где помидор? **В.:** (Показывает на огурец.)

Л.: Где лук? **В.:** (Сначала показывает на помидор, потом переводит палец на морковь.)

- Л.:** А где морковь? **В.:** (Показывает на помидор).
- Л.:** Хорошо. Что из этого горькое? **В.:** (Показывает на морковь.) Гоки.
- Л.:** Давай сложим все это. **В.:** (Помогает складывать овощи в мешочек.)
- Л.:** Сейчас немножко поиграем. (Выкладывает картинку с изображением овощей.)
- Покажи, где морковь? **В.:** (Показывает правильно).
- Л.:** Огурец? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Помидор? **В.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Молодец! (Выкладывает картинку с изображением фруктов.) Покажи, где яблоко? **В.:** Кси, кси. (Показывает правильно.)
- Л.:** Апельсин? **В.:** Кси, кси (Показывает правильно.)
- Л.:** Слива? **В.:** (Отвлекся, потом повернул голову и правильно показал.) Кси, кси.
- Л.:** Поиграем. (Достает картинку с изображением цветочных пятен и соответствующих кругов.) **В.:** Моти. (Показывает указательным пальцем правой руки в угол.) Ка.
- Л.:** Коляска. Владюша, посмотри сюда. (Показывает на красное цветочное пятно.) Найди такой же кружочек. Вот здесь лежат кружочки. **В.:** Атиконе. (Показывает указательным пальцем правой руки на красное цветочное пятно, потом переводит пальчик на красный кружочек.)
- Л.:** Правильно. (Накрывает красным кружочком соответствующее цветочное пятно.) Найди такой же. (Показывает указательным пальцем не него же). **В.:** А тэ ка.
- Л.:** Это синий. Вот среди этих кружочков найди такой же. **В.:** (Показывает указательным пальцем правой руки на зеленое цветочное пятно). А ту?
- Л.:** Ну давай такой поищи. Сначала такой найди. (Переводит внимание мальчика на синее цветочное пятно.) **В.:** Ту? (Показывает на красный цвет.)
- Л.:** Это красный. (Показывает на синий цвет.) Найди такой же. **В.:** (Показывает на синий круг.)
- Л.:** Молодец. Положи сюда кружочек. **В.:** (Накрывает синим кружком синее цветочное пятно.)
- Л.:** Это синий.
- Л.:** (Показывает на желтое цветочное пятно.) Найди такой же. **В.:** (Показывает указательным пальцем левой руки на это же цветочное пятно. Взял правой рукой зеленый круг и накрыл желтое цветочное пятно.)
- Л.:** Посмотри, он такой же? **В.:** (Утвердительно кивает головой.)
- Л.:** (Показывает на зеленое цветочное пятно.) Найди такой же. **В.:** (Накрывает цветочное пятно желтым кругом.)
- Л.:** (Показывает на зеленое пятно под желтым кругом.) Он такой же. **В.:** Да. Ти. (Показывает на картинку, радуется.)
- Л.:** Смотри. (Убирает все кружочки.) Покажи красный цвет. **В.:** (Показывает на желтое цветочное пятно.)
- Л.:** Давай еще раз разложим. (Перепутывает круги, показывает на желтое цветочное пятно.) Покажи такой же цвет. **В.:** (Берет круг и накрывает им желтое цветочное пятно.)
- Л.:** (Показывает на зеленое цветочное пятно.) Найди такой же кружочек. **В.:** (Показывает указательным пальцем правой руки на зеленое цветочное пятно.)
- Л.:** Найди такой же кружочек. **В.:** (Показывает указательным пальцем правой руки на зеленое цветочное пятно.)
- Л.:** Зеленый. **В.:** (Показывает левой рукой в угол.) Отым, отым.
- Л.:** Найди зеленый кружочек. **В.:** Отым, отым. (Показывает в угол). Уым ника.
- Л.:** Машина. (Показывает на зеленое цветочное пятно.) Владюша, найди такой же кружочек. **В.:** (Показывает пальцем на зеленый цвет.)
- Л.:** Зеленый. Найди такой же. **В.:** (Отвлекается, показывает на окно.) Отим.
- Л.:** Цветочек там зеленый. **В.:** Отим. (Показывает на другое окно.)
- Л.:** И там цветочек есть зеленый. **В.:** Та Ника. (Показывает на окно.)
- Л.:** Машина? Сколько там машин? **В.:** Ти.

Л.: (Показывает на зеленое цветное пятно.) Где такой же кружочек? Вот выбери отсюда зеленый. **В.:** (Берет красный кружочек и накрывает зеленое цветное пятно.)

Л.: (Показывает на красное цветное пятно.) Выбери красный. **В.:** (Берет зеленый кружочек и накрывает красное цветное пятно.)

Л.: (Показывает на синее цветное пятно.) **В.:** (Берет оставшийся синий кружочек и накрывает им синее цветное пятно.)

Л.: (Снимает кружочки красный и зеленый.) Давай вот эти снимем. Перепутаем их. Найди такой же. Вот такой красный найди. **В.:** (Показывает указательным пальцем левой руки на красное цветное пятно.)

Л.: Возьми красный, где он? **В.:** (Берет желтый круг, снимает его с желтого пятна.)

Л.: Нет. Этот уже лежит. Вот из этих возьми. (Показывает на круги, лежащие на столе.) **В.:** (Демонстрирует отсутствие интереса к заданию, отвлекается. Показывает пальцем в угол за тумбой.) Моти.

Л.: Что ты хочешь сказать? Что там? **В.:** Пика там.

Л.: Это велосипед. Владик, еще раз посмотри. Такой же найди кружочек вот из этих. (Показывает на красное цветное пятно.) Найди кружочек красный и накрой. **В.:** (Повторяет движения логопеда.)

Л.: Давай соберем кружочки. (Убирает игру.) Молодец, Владик.

Л.: Ты сегодня с кем пришел. **В.:** (Интонирует слог.)

Л.: С бабушкой? **В.:** (Утвердительно кивает головой.)

Л.: На машине или пешком? **В.:** На нике.

Л.: (Благодарит ребенка.)

Объективно

Дата обследования: 01.03.2004, 02.03.2004, 05.03.2004.

Возраст ребенка: 2 года, 8 мес., 11 дней; 2 года, 8 мес., 12 дней; 2 года, 8 мес., 14 дней.

Данные доречевого, предречевого и речевого анамнеза зафиксированы в анкете и опроснике для родителей.

Состояние слуха (по заключению оториноларинголога): *норма*

Состояние зрения (по заключению офтальмолога): *норма*

Заключение невролога: *ПП ЦНС, ЗРР.*

Данные наблюдения и обследования

Лицо.

Наличие микропризнаков: *большой нависающий лоб;*

непроизвольные движения мимической мускулатуры: *«пожевывание» губами, подкашливание;*

произвольные движения мимической мускулатуры: *затруднения*

умение поднять брови: *затрудняется*

умение нахмурить брови: *затрудняется*

умение улыбаться: *улыбка открытая, широкая*

умение надуть щеки: *затрудняется*

наличие-отсутствие асимметрии мимической мускулатуры – наличие пареза, паралича: *отсутствуют.*

Нос.

Строение: *норма*

Артикуляционный аппарат.

Верхняя челюсть (строение): *норма*

нижняя челюсть (строение): *норма*

аномалии строения: *отсутствуют.*

Непроизвольные движения: *не смеется, жевательные движения ограничены в объеме, замедлены, языком не облизывает губы, трубочкой губы не вытягивает.*

Произвольные движения:

- умение открыть рот: *открывает не широко по слову взрослого*
- умение закрыть рот: *по слову взрослого*
- умение закусить нижнюю губу: *по подражанию*
- умение закусить верхнюю губу: *затрудняется*

Объем движений ограничен, движения плохо скоординированны, переход от движения к движению затруднен. Выявлены навязчивые движения «поджевывания».

Тонус мышц нижней челюсти: *норма.*

Соотношение между верхней и нижней челюстью: *норма.*

Губы.

Аномалии строения: *отсутствуют*

положение в покое: *тонкие, сомкнутые.*

Непроизвольные движения: *навязчивые движения «поджевывания»*

произвольные движения:

- "поцелуй": *затрудняется*
- "улыбка": *по слову взрослого*
- "трубочка-улыбка": *затрудняется*

Объем движений ограничен, движения плохо скоординированы, быстро теряет положение, затруднения в переключении с движения на движение.

Мышечный тонус губ, круговой мышцы рта: *норма.*

Насильственные движения в мышцах губ: *присутствуют.*

Язык.

Аномалии строения: *отсутствуют*

строение: *маленький, плоский, географический*

наличие пареза, паралича, атрофии мышц языка: *отсутствуют*

положение языка в покое: *фибриллярные подергивания.*

Непроизвольные движения языка: *норма*

произвольные движения языка:

- высовывание языка: *по словесной инструкции*
- убирание его назад: *по словесной инструкции*
- поднимание на верхнюю губу: *затрудняется*
- высовывание на нижнюю губу: *по словесной инструкции, но ограниченным объемом*
- "часики": *затрудняется*
- пощелкивание языком: *пощелкивает спинкой языка;*

насильственные движения языка: *отсутствуют*

Подъязычная уздечка: *укорочена*

мышечный тонус языка: *снижен.*

Твердое небо.

Аномалии строения: *уплощенное*

Мягкое небо.

Аномалии строения: *отклонение вправо*

наличие пареза: *паретичность слева.*

Непроизвольные движения мягкого неба: *норма*

произвольные движения мягкого неба: *сохранны*

Наличие саливации: *в пределах нормы*

Наличие оральных синкинезий: выдвигается нижняя челюсть при попытке поднять язык на верхнюю губу.

Дыхательный аппарат.

Тип дыхания: *ключичное*

объем речевого дыхания: *недостаточный*

частота речевого дыхания: *учащённое*

продолжительность речевого выдоха: *укороченное.*

ритм дыхания: *норма*

Голос

Громкость: *тихий*

тембр голоса: *не нарушен*

атака голоса: *твёрдая*

модуляция голоса: *наличие монотонности.*

Мелкая моторика рук.

Врожденные аномалии строения пальцев рук и рук: *отсутствуют*

мышечный тонус рук: *повышен*

положение кисти рук: *сжаты в кулачки*

положение пальцев рук: *сжаты*

сформированность дифференцированных захватов и противопоставлений пальцев рук:

ладонный захват: *сформирован*

захват нижней третью пальцев рук: *сформирован*

захват верхней третью пальцев рук: *не сформирован*

захват двумя пальцами большим и указательным: *сформирован*

захват тремя пальцами: *сформирован.*

Согласованность движений рук: *движения согласованы.*

Понимание речи.

Понимает названия окружающих предметов, действий и движений.

Понимание ребенком названий окружающих предметов: *по просьбе взрослого сам находит все предметы.*

Понимание ребенком действий: *сам выполняет действия по просьбе взрослого.*

Понимание предложно-падежных конструкций и предлогов: *понимает предлоги НА, В, ИЗ.*

Понимание слов с суффиксом увеличительности.

Ежи большой и маленький: *не понимает значение суффикса –ищ-*

дома большой и маленький: *не понимает*

коты большой и маленький: *не понимает.*

Понимание префиксальных отношений: *понимает.*

Понимание глаголов с различными приставками: *правильно выполняет поручения.*

Активная речь.

Пользуется лепетными словами в моменты огорчения (пролил суп) или особого интереса (услышал звуки движущегося автомобиля).

Употребляемые лепетные и облегченные слова: *бибика (машина), та ня-ня или мя-мя (ложка, кушать), тая (чай).*

Слуховое внимание и фонематический слух.

Мышка-мишка: *дифференцирует*

стол-стул: *дифференцирует*

ежата-мышата: *затрудняется в дифференциации*

коса-коза: *дифференцирует.*

Протокол**обследования речи Вики Т.**

1. Дата обследования 25.02. 2004, 05.03 2004
2. Возраст ребенка на момент обследования 2 года, 1 мес., 27 дней; 2 года 2 мес. 5 дней
3. Данные доречевого, предречевого и речевого анамнеза зафиксированы в анкете и опроснике для родителей.
4. Состояние слуха: *норма*
5. Состояние зрения: *норма*
6. Заключение невролога: *ПП ЦНС, гидроцефальный синдром*

Свободная деятельность

25.03.04

Рот приоткрыт, губы разомкнуты в свободной деятельности. Периодически тянет средний и указательный пальцы правой руки в рот при обращении к ней воспитателя. Часто улыбается.

Собственную игру сопровождает лепетной речью на уровне слогового лепета.

Взяла в руки игрушку (слона) манипулирует им, просто держит её в руке (левой), положила.

Начала говорить только, когда увидела картинку.

Воспитатель: *Вика, что там на картинке? Кто там, Вика?* **Вика:** дя-дя.

(Показывает указательным пальцем правой руки.) Игрушку оставила, взяла в руки машинку, залезла, встала ногами на диванчик лицом к окну, рассматривала машинку в течение 5 секунд. Села на диванчик, продолжала рассматривать машинку в течение 40 секунд, сопровождает рассматривание слогом (ка). Бросила машинку. Стоя на коленках на диванчике, открыла буфет для посуды левой рукой. Закрыла, села. **Девочка** потянула Вику за волосы слева. **Вика** произнесла звук [а] и потянулась левой рукой к месту на голове, где больно. Тут же отвернулась, встала ногами на диванчик и начала говорить: *та, на-та*. На громкий возглас ребёнка повернулась и посмотрела. Наклонилась и потянулась левой рукой к сандаликам, чтобы опять сесть на диванчик. Наклонилась низко и посмотрела между коленками, где находится диванчик и с этого положения села. Взяла стаканчик в правую руку, а куклу в левую. Широко улыбается. При улыбке раскрывает зубки. Говорит *ка*.

Улыбается, обращается к мальчику со слогами «а», «ка». Отложила стаканчик, молча пытается застегнуть рубашку кукле. Перебирает края рубашки указательным и большим пальцами обеих рук. При этом все остальные пальцы полусогнуты. В это время упал детский шкафчик. На резкий звук **Вика** приоткрыла рот (губы и зубы разомкнуты) и посмотрела в сторону происшествия.

Вопрос воспитателя: *Кто это сделал?* **Вика** показала на мальчика указательным пальцем правой руки. Взяла стаканчик в эту руку и показала уже стаканчиком. Села, в левой руке продолжает держать куклу. Громко закричала, широко открыв рот. Встала. Подошла к крану в игровой зоне «Кухня», якобы открыла, поднесла стаканчик к крану правой рукой и «попила» из стаканчика. Стаканчик в правой руке, левая – помогает. Куклу оставила в мойке. Стаканчик поставила. Переложила из тазика предмет в мойку. Ушла, подняла с пола тарелочку, вернулась и положила в тазик. Отошла к разделочным доскам. Их три. Захватила и правой и левой рукой по доске у места фиксации. Правой уже сняла доску, левой только взялась, подержала и оставила на месте. Доску в правой руке отнесла в мойку. Опять сняла двумя руками оставшиеся две доски одновременно.

Левой рукой пытается повесить доску на другое место. Не получается. Переворачивает другой стороной и продолжает попытки. При этом в правой руке удерживает другую доску. Не получается. Примерила доску в правой руке к этому держателю. Доска хорошо вешается. Продолжила попытки повесить ту доску, находящуюся в левой руке, на другой держатель. Не получилось. Повесила на предыдущий. Доску из правой руки повесила на держатель рядом. Двумя руками зафиксировала результат. Пошла к мойке. Взяла правой рукой третью доску. Вернулась к держателям и двумя руками повесила и третью доску. Аккуратно поправила. Ушла в игровую зону «Спальня», тут же вышла на слова **воспитателя**, произнесённые с

удивлением: *Ай, что такое?* **В.:** пошла к воспитателю. **Воспитатель:** протягивает развёрнутую книжку. **В.:** указательным пальцем правой руки (руку поднимает от плеча) тянется к рисунку в книге, говорит: *Ба-а*. Повторяет: *Ба*. (Язычком пытается облизнуть верхнюю губку, язычок не поднимается и убирает его в ротовую полость.) Показывает на картинку в книге пальцем: *Ба-а, ба-а*. (Несколько раз.) *А бо ка?* Далее идет: *А*, (гортанный звук) *и ди*. **Воспитатель:** *На, смотри. Держи, Вика. Держи ручками.* **Вика** взяла в руки буклет рассматривает. Говорит слоги, плохо понимаемые окружающими. Вытянула губки вперёд. Рассматривает буклет, переворачивает страницу в течение достаточно длительного времени. Обращается к логопеду *Ба-а*. Показывает указательным пальчиком левой руки со словами: *Бак* (гортанный звук [к]). Продолжает рассматривать буклет стоя. Протягивает воспитателю: *Ка ги*. Садится на пол (правую ногу возле ягодицы, левую вытягивая вперед). **Воспитатель:** *Что там?*

Вика: *Ба-а*. Продолжает рассматривать буклет. Разворачивает и сворачивает его. При этом периодически говорит «*Ба-а*». Села, вытянув обе ноги вперед. Разложила развернутый буклет на коленях. Ведет пальчиком правой руки вдоль нарисованных карандашей.

Воспитатель запела: *А-а-а-а. Быстро ножки топтали.* **Вика** быстро отреагировала. Встала и подошла к воспитателю. Отдала книгу. **Воспитатель, Вика, бери Полинку за руки.** **Вика:** взяла за руки Полину. **Воспитатель** поет *Ай-да, ай-да. Быстро ножки топтали, детки весело плясали. Ай.* Все дети приседают. **Вика** это делает с опозданием. Повторяют. Топочет со всеми, приседает с опозданием. Рот во время танца приоткрыт. Повторяют третий раз. Дети приседают вовремя, Вика запаздывает. **Вика** стоит в растерянности. **Воспитатель:** «Не хочет уже». Давай с Викой. Вика берет за руки девочку. Танец повторяется с тем же результатом. Вывод по танцу: **Вика** инструкцию понимает, но темп понимания замедлен, длительно время включения.

Обследование начато в 15.45 25 февраля 2004 года после полдника и игры в группе.

Место обследования: спальное помещение группы МДОУ №93.

Вика в хорошем настроении, на обследование пошла с удовольствием, сразу же протянула руку. Потребовалось 3 минуты для привлечения внимания.

Для обследования состояния артикуляционного аппарата и выполнения произвольных упражнений потребовалось трижды повторить: «Вика посмотри на меня». Девочка быстро отвлекается и произносит звук [а] в течение 2 секунд. Далее следует лепетный вопрос – *а то?* Повторяет: *а эс чё*.

Логопед: Вика – на меня. **Вика:** Э сито.

Л.: Посмотри на меня. **Вика:** А тай.

Внимание девочки удалось привлечь.

Л.: Делай, как я. **Вика:** (Открыла широко рот.)

Л.: Делай так: «улыбка». **В.:** (Повторила. Улыбка достаточно выразительна.)

Л.: Молодец. **Л.:** Так, Вика, открой ротик широко. (Осмотр полости рта.)

В.: (Рот открыла. Осмотр показал, твердое небо высокое, готическое; зубной ряд – норма; увуля отклоняется вправо.)

Л.: Покажи язычок. **Вика:** (Показывает язык: язык беспокойный, отмечается некоторая паретичность слева, язык отклоняется вправо, отмечается постоянная смена тонуса мышц языка.)

Л.: Молодец. Потяни язык к носику. **В.:** (Не смогла выполнить.)

Л.: Посмотри, как язычок играет. (Демонстрирует упражнение «часики».)

В.: (Смотрит с интересом, повторить затрудняется.)

Л.: Сделай так. (Закусывает нижнюю губу.) **В.:** (Воспроизвела.)

Л.: Молодец. Сделай так. (Закусывает верхнюю губу.) **В.:** (Не смогла повторить, старательно пытается повторить.)

Л.: Молодец, Вика. Я посмотрю зубки твои. **В.:** (Смыкает зубы, раскрывает губы).

Л.: Вот так. **В.:** Ха – а.

Л.: Сделай так. (Щелкает языком, как лошадка.) **В.:** (Внимательно смотрит, повторить затрудняется.) Ха -а- а.

Л.: Смотри сюда. (Расставляет четыре игрушки: медведь, часы, мяч, машинка). **В.:** (Возглас восторга. Лепет, который трудно воспроизвести в графемах. Приблизительно: зты, зтэ, при этом звук з – межзубное произношение. Задает вопрос: а эс то? Увидела часы – тук, как.)

Л.: Вика, покажи, где мяч. **В.:** (Показывает пальцем.)

Л.: Молодец. Покажи, где машина. **В.:** Ик (Тянется к часам.)

Л.: Да, покажи, где машина. **В.:** А. (Стала отвлекаться.)

Л.: Вика, здесь ищи. (Привлекает внимание.) **В.:** Это сто? (Машинку не показывает.)

Л.: Покажи, где часы. **В.:** Вот. (Показывает пальчиком на часы.)

Л.: Молодец. Покажи, где машина. **В.:** А, эс чё. (Машину не показывает.)

Л.: Покажи, где мишка. **В.:** Ти. (Показывает, берет игрушки, начинает играть.)

Л.: Хорошо. (Переставляет игрушки). Посмотри, ничего не трогай руками, смотри глазками, показывай пальчиком. Покажи, где мишка. Медведь. **В.:** Ок. (Показывает.)

Л.: Спасибо. Покажи, где. (Вика тянется к игрушкам.) Не трогай ручками. Покажи, где часы. **В.:** Ак че. (Начинает отворачиваться.)

Л.: Вика, покажи, где часы. **В.:** (Не понимает). **Л.:** Покажи мне здесь, где часы. **В.:** Де?

Л.: Где? Покажи, где. **В.:** Пат. (Звукосочетание, за которым не стоит значение.)

Л.: Покажи, где мяч. Вика, где мяч? **В.:** Возглас О. (Показывает мяч.)

Л.: Покажи, где машина. **В.:** Э. (Машину не показывает.)

Л.: Покажи, где часы. **В.:** А ха. **Л.:** Нету? **В.:** (Часы показывает.)

Л.: Хорошо. Молодец. Смотри, кто пришел. (Показывает куклу.)

Л.: Покажи, где у ляли носик. **В.:** Эх. (Смотрит внимательно, нос у куклы не показывает.)

Л.: Где у ляли ушки? **В.:** Хэ. (Ушки не показывает.) **Л.:** Где ушки у ляли? **В.:** (Отвлекается.) **Л.:** Где ушки? **В.:** Это чё? **Л.:** Ляля. Покажи, где ушки? **В.:** (Не показывает.)

Л.: Покажи, где ручки. **В.:** У-у- даи. (Не показывает.)

Л.: Ляля хочет кушать. (Выставляет на стол тарелку и ложку.) Покорми лялю. **В.:** (Старательно «кормит» куклу.)

Л.: Спасибо. Ляля хочет попить. Напои лялю. **В.:** (Берет чашечку, «пьет» сама.) **Л.:** Лялю напои. **В.:** (Поит лялю.)

Л.: Ляля хочет спать. Уложи лялю спать в колясочку. **В.:** Поната.

Л.: В колясочку уложи лялю спать. **В.:** (Возглас радости, берет куклу на руки.)

Л.: Покачай лялю. **В.:** (Прижимает куклу к себе и раскачивается.)

Л.: Положи спать. **В.:** Апати та апать. **Л.:** Вот так, спасибо. **В.:** (Укладывает куклу на стол.)

Л.: Молодец. (Куклу убирает, достает картинку с изображением игрушек.)

Л.: Покажи, где зайка. **В.:** (Начинает оглядываться по сторонам.)

Л.: Здесь на картинке покажи, где зайка. **В.:** Ака. (Протягивает первый слог, зайку не показывает и взгляд на его изображении не фиксирует.)

Л.: Хорошо. Где мишка? **В.:** Кавай. (Начала отвлекаться. Устала.)

С момента начала обследования прошло 9 минут.

Л.: Смотри сюда. (Фиксирует внимание на картинке.) Где мяч? **В.:** А-а. (Смотрит по сторонам.) **Л.:** Здесь покажи пальчиком. **В.:** Де?

Л.: На картинке смотри. **В.:** А-а, аката те ката. (На картинке мяч не показала.)

Л.: Покажи, где ботинки. (Демонстрирует картинку с изображением предметов одежды.) Где ботинки? **В.:** Бать. А.

Л.: Где? **В.:** Тё. (На картинке ботинки не показывает.)

Л.: Где шапочка? **В.:** Асика. (Далее следует лепет, трудно фиксируемый графически, шапку не показала.)

Л.: Где платье, покажи. **В.:** Бате, папате, ати. (Показывает на брюки.)

Л.: Хорошо. Посмотри сюда и выбери. Покажи пальчиком, руками не трогай. Где штанишки? (Выкладывает перед девочкой предметы одежды для куклы.)

Л.: Возьми штанишки. Здесь возьми штанишки. **В.:** эти. (Не в значении указательного местоимения, а просто звукосочетание.)

Л.: Для куколки. **В.:** Де? **Л.:** Нету. **В.:** (Не нашла штаны.)

Л.: Где платье? **В.:** А капа ка пати. (Показала платье.)

Л.: Вот платье, молодец. (Выкладывает перед девочкой реальные предметы одежды и обуви.) Покажи, где ботиночки. **В.:** Ука. (Показывает.)

Л.: Хорошо. (Убирает предметы одежды и обуви, демонстрирует картинку с изображением домашних животных.)

Л.: Покажи, где собачка. **В.:** А? **Л.:** Где? **В.:** Ооо.

Л.: Пальчиком покажи, где. **В.:** Акей ди. (Собаку не показала.)

Л.: Покажи коровку. **В.:** Ав. (Коровку не показывает.)

Л.: Собачка. **В.:** (Показывает пальчиком на петушка.) Кппть.

Л.: Ку-ка-ре-ку, петушок. Покажи лошадку. **В.:** Бу ба патаи. (Лошадку не показала.)

Л.: (Выкладывает картинку с изображениями предметов мебели.) Покажи кровать. **В.:** Агу. (Кровать не показала, из группы раздается плач ребенка.) Ая батку. А е сы вас сы да. А бу ап. Ба ти.

Л.: Плачет. Покажи, где кровать. **В.:** А э чё?

Л.: Где стул. **В.:** вы ка ит су. Ай ки вут тити вас чея. (Стул не показала.)

Л.: (Выкладывает картинку с изображением предметов посуды.) Где ложка? **В.:** (Лепетная речь, похожая на гуление младенца, ложку не показала.)

Л.: Покажи, где чашка? **В.:** Ти. (Чашку не показывает.)

Л.: Где чашка, покажи пальчиком. **В.:** Катька. (Показывает палец логопеда.)

Л.: Своим пальчиком покажи. Чашка. **В.:** Сья. Сья.

Л.: А где тарелка? **В.:** Е а. (Смотрит по сторонам.)

Л.: На картинке где тарелка. **В.:** А гаька. Тиды. (Не показывает.)

Л.: (Выкладывает картинку с изображением различных транспортных средств.)

Покажи, где машинка. **В.:** Буаба.

Л.: Покажи пальчиком, где машинка. **В.:** Аа. (Показывает на самолет.)

Л.: Что это? **В.:** А. **Л.:** Покажи машину. **В.:** (Возглас.) Выыы. (Не показывает.)

Л.: (Выкладывает картинку с изображением фруктов.) Покажи яблоко. **В.:** Тька. **Л.:** Яблоко. **В.:** Тька. Мака. (Показывает на апельсин.)

Л.: Покажи апельсин. **В.:** Агы. ([г] фрикативный). **Л.:** Покажи. **В.:** Показала пальцем апельсин.

Л.: Спасибо. Молодец. (Выкладывает картинку с изображением овощей.) Покажи помидор. **В.:** Аго. (Показывает пальцем огурец.) **Л.:** Это огурец. Покажи помидор. **В.:** А Гэто шо. (Показывает морковь.)

Л.: Спасибо. (Демонстрирует картинку с изображением куклы.) Покажи ручки. **В.:** А ысьто. (Лалее следует лепетная речь в течение 2 секунд, руки не показывает.)

Л.: Покажи, где у ляли ножки. Лялю покажи. **В.:** (Возгласы, показывает ножки).

Л.: Молодец. Топ-топ ножками ляля. Покажи носик у ляли. **В.:** Покакыкыко. (Не показывает.) **Л.:** У ляли носик покажи. **В.:** Пока.

Л.: Хорошо пока. Смотри кто. Покажи, где хвостик. **В.:** Оото. (Смотрит, но не показывает и глазами не находит.)

Л.: Где у него хвостик? **В.:** (Показала хвостик.)

В.: (Встала из-за стола и ушла катать коляску.)

Л.: Поставь коляску на место. **В.:** (Катает коляску.) Гыго.

Л.: В уголочек поставь. Кати. Кати. **В.:** (Катит коляску в угол.) Гагы.га. (Поставила коляску на место.) **Л.:** Молодец. **В.:** (Ходит гуляет.)

Л.: Положи лялю спать. **В.:** (Берет куклу, укладывает в коляску.)

- Л.:** Спой песенку. **В.:** Баба. **Л.:** Спой песенку. **В.:** Как.
- Л.:** Бабушка Люда поет. **В.:** Мама. Мама.
- Л.:** Вика, садись посмотри сюда. Ляля спит. **В.:** (Села к столу.)
- Л.:** (Демонстрирует картинки с изображением действий.) Покажи, где девочка пьет.
- В.:** (Не показывает, возгласы, встала и ушла к окну, показывает пальчиком в окно.)
- Л.:** Покажи, где детки играют. Покажи здесь на картинке, где детки играют. **В.:** (Подбежала к столу, посмотрела на картинки и не показала.)
- Л.:** Покажи, где мальчик одевается. (Демонстрируются две картинки.) **В.:** (Не показала.) А ыс чё? **Л.:** Спасибо. **В.:** А ыс чё?
- Л.:** Покажи, где лечит? **В.:** А ыс чё. (Показывает пальчиком на больных.)
- Л.:** (Выкладывает картинку с изображением большого и маленького стаканов.) Покажи, где большой. **В.:** Ссои. (Показывает.)
- Л.:** Молодец. (Выкладывает картинку с изображением короткой и длинной ленточек.) Покажи, где короткая. **В.:** Ик.
- Л.:** Покажи короткую. **В.:** Каки, каки, каки. (Не показывает.)
- Л.:** Спасибо. (Демонстрирует картинку с изображением цветов: красного, синего, зеленого и желтого.) Покажи, где красный. **В.:** О. (Показывает на желтый цвет.)
- Л.:** Вика, где красный цвет. **В.:** (Громко кричит на положительном эмоциональном фоне встает и убегает, бегаёт.) Кутя. (Прибегает и садится к столу сама.)
- Л.:** Покажи, где красный цвет. **В.:** (Не показывает.)
- Л.:** (Демонстрирует картинку с изображением лимона и сахара.) Покажи, где кислый. **В.:** (Показывает на лимон.)
- Л.:** Где сладкий? **В.:** Касии. (Показывает пальцем на сахар.)
- Л.:** Молодец. (Демонстрирует картинку с изображением домов, расположенных близко и далеко.) Покажи, где близко. **В.:** Пыситы. (Смотрит на логопеда.) **Л.:** Покажи, где близко. **В.:** Уа. (Не показывает.)
- Л.:** Хорошо. Где далеко? **В.:** У, о. (Не показывает.)
- Л.:** Хорошо. (Демонстрирует картинку с изображением человека, идущего внизу и самолета летящего вверху.) Покажи, где низко. **В.:** Дыдыдыко. (Не показывает или тыкает пальчиком просто так.)
- Л.:** Где низко? **В.:** Датой поса. (Не показывает.)
- Л.:** Где высоко? **В.:** Дытой посака. (Не показывает.)
- Л.:** Где высоко? **В.:** Пупупака. Пока. (Показывает просто так.)
- Л.:** Покажи, где медленно. (Демонстрирует картинку с изображением черепахи и скачущего коня.) **В.:** Кука. Вукукакукакукаку. (Показывает просто так.)
- Л.:** Где быстро покажи. **В.:** А тея гди и тика. Акаааа.
- Л.:** Покажи, где темно. (Демонстрирует картинку с изображением ночи и дня.) **В.:** Гуку. (Показывает правильно.)
- Л.:** А где светло, покажи. **В.:** Вотю. (Показывает правильно.)
- Л.:** Молодец. **В.:** (Тянет из шкафа игрушку льва.)
- Л.:** (Демонстрирует картинку с изображением мишки и мышки.) Покажи льву, где мишка. **В.:** Ти ака итдеа. (Отвлекается, мишку не показывает.)
- Л.:** Покажи, где у льва хвостик. **В.:** Ааааа удаи а ии ди сы. Ит. (Хвост у льва не показывает.)
- Л.:** Покажи, где мишка. **В.:** (Возглас радости и показала мишку.)
- Л.:** А где мышка? **В.:** Ыыыы. (Не показала.)
- Легла на ковер и стала играть со львом.
- Л.:** Вставай, Вика. Иди, тебя зовет мышка. Найди мышку. **В.:** (Продолжает лежать на полу и играть.)
- В течение 5 минут девочка отдыхает, играя со львом.
- Л.:** Иди ко мне. Я жду тебя и леву. **В.:** Ать.

Л.: Пойдешь играть с детками? Поставь леву на место. **В.:** (Поставила игрушку на место, ушла в группу.)

Обследование зафиксировано в форме видеозаписи.

Продолжение обследования 05.03.2004 (2 года, 2 мес., 5 дней)

Вика с удовольствием протянула руку логопеду.

Л.: Сейчас посмотрим, что у нас есть. **В.:** (Заглядывает с интересом.) Саите.

Л.: (Предлагает 2 стаканчика с теплой и холодной водой.) Опустит пальчик. **В.:** (Смотрит.)

Л.: (Берет девочку за кисть руки и помогает опустить пальчик в теплую воду.) **В.:** Ай си та.

Л.: Водичка. (Опускает палец девочки в холодную воду.) Попробуй. **В.:** Эыэ. (Отворачивается в сторону.)

Л.: Попробуй, где водичка теплая, а где холодная? **В.:** (Указательным пальчиком правой руки показывает на логопеда.) Си да.

Л.: (Помогает опустить пальчик в холодную воду.) **В.:** (Вынимает палец и облизывает воду с пальцев, при этом радуется с возгласом.)

Л.: Вика, где теплая? **В.:** Кай ти да.

Л.: В этих стаканчиках, где пальчику тепло было? Где? **В.:** Ка си да.

Л.: Пальчиком покажи, где тепло было? **В.:** (Опускает пальцы правой руки в стакан с холодной водой.)

Л.: Здесь тепло было? **В.:** Ай. (Прижимает пальцы к лицу.)

Л.: Покажи, где холодная. **В.:** (Лепетно.) А ны ды ля и. (Показывает пальцем влево, на шкаф.)

Л.: Хорошо. (Убирает стаканчики, выставляет две чашки со сладкой и соленой водой.) **В.:** (Тянет пальчики правой руки в чашку с водой.)

Л.: Здесь попробуй (Предлагает попробовать с чайной ложки сладкую воду, потом также соленую воду.) **В.:** (Пробует.)

Л.: Покажи, где вкусно было? **В.:** (Улыбается и показывает на шкаф.) Ляля. А у.

Л.: Из какой чашечки было вкусно? **В.:** (Указывает на ротик и открывает его.)

Л.: Где сладко было? **В.:** А си.

Л.: (Еще дает попробовать сладкой воды.) **В.:** Са ка. (Пробует.) Дася.

Л.: (Еще дает попробовать соленой воды.) **В.:** (Перестает улыбаться, удивленно смотрит на логопеда.)

Л.: Где соленая? **В.:** (Показывает на чашку с соленой водой.) Кака.

Л.: А где вкусно, в какой чашечке вкусно было? **В.:** (Тянется к чашке со сладкой водой и еще раз пробует ее.)

Л.: Покажи, где вкусно было? **В.:** Ле ка ту ку. (Показывает указательным пальцем правой руки на губы.)

Л.: (Убирает чашки.) Вика, покажи, как это высокая? **В.:** (Смотрит.)

Л.: Встань, покажи, как это большой. **В.:** Мама.

Л.: Мама большая, ручками покажи, какая мама большая. **В.:** (Указательным пальцем правой руки показывает вперед.) У а и су да.

Л.: Покажи, какая мама большая? **В.:** (Показывает указательным пальцем правой руки на рот.) Кака.

Л.: Покажи, какая мама большая? **В.:** (Улыбается широко, радуется, поднимает руки высоко над головой и радостно пищит.)

Л.: Покажи, как это маленькая? **В.:** (Показывает на камеру.) Это со?

Л.: Давай посмотрим, что у нас есть. (Достает апельсин, яблоко, лимон, банан.) **В.:** (Увидела апельсин.) Апаська.

Л.: Вика, покажи, где апельсин? **В.:** (Показывает на лимон.) Апо а та.

Л.: Апельсин покажи. **В.:** Исът.

Л.: Покажи, где яблоко. **В.:** (Показывает на лимон).

- Л.:** Где банан? **В.:** (Берет левой рукой апельсин.) А эсьт сто?
- Л.:** Покажи еще раз. (Меняет местами фрукты.) **В.:** (Ищет глазами, не находит.)
- Л.:** Теперь послушай. (Показывает последовательно на каждый фрукт и называет его.) Это лимон. Это Яблоко. Это апельсин. Это банан. (Меняет банан и яблоко местами.)
- Теперь ты мне расскажи, где апельсин. **В.:** О. (Отворачивается в сторону.)
- Л.:** Где апельсин? **В.:** (Смотрит вверх.)
- Л.:** (Привлекает внимание девочки к фруктам на столе.) Покажи, где апельсин. **В.:** (Заглядывает под стол.)
- Л.:** (Показывает на фрукты.) Ну вот. Где апельсин. Вот на столе, где апельсин. **В.:** (Заглядывает за правый край стола.)
- Л.:** Где апельсин, покажи. **В.:** А га бысь. (Берет правой рукой банан.)
- Л.:** Это что? (Показывает на лимон.) **В.:** Ика.
- Л.:** (Показывает на яблоко.) Это что? **В.:** Коси.
- Л.:** (Убирает фрукты в пакетик.) **В.:** (Помогает убрать фрукты, протягивает и говорит.) На.
- Л.:** (Выкладывает овощи: огурец, морковь, лук, помидор.) **В.:** (Показывает на огурец.) А эс сто? (Морковь берет и ощупывает, берет лук.) А ы гака. (Ощупывает помидор, рассматривает овощи, играет.)
- Л.:** Покажи, где помидор. **В.:** (Ставит морковь на основание.)
- Л.:** Это что? **В.:** Кока.
- Л.:** Морковь? **В.:** Вь. (Пытается огурец поставить также, как помидор, не получается.) Ока. (Берет лук.) А эс сто?
- Л.:** Положи, пожалуйста, в мешочек огурец. **В.:** (Выполнила инструкцию.)
- Л.:** Положи морковь. **В.:** (Выполнила инструкцию.)
- (Возникает опасение, что девочка просто по очереди складывает овощи в пакет.)
- Л.:** (Останавливает руку девочки, которая тянется за луком.) Стоп. Положи помидор. **В.:** (Кладет луковицу.)
- (После повторной просьбы положить сначала помидор, девочка кладет лук, следовательно, складывает овощи не по названию, а по очереди их расположения на столе.)
- Л.:** Давай поиграем. (Выкладывает карточку с цветовыми пятнами и соответствующие по цвету кружки.) **В.:** (Тянется к кружкам.) А эс сто?
- Л.:** Сейчас я тебе все расскажу. Вот это кружочки. Найди вот такой кружочек. (Показывает на красный цвет.) **В.:** (Находит глазами красный кружок.)
- Л.:** (Показывает на синее цветное пятно.) **В.:** Ика, ика, ика. (Не ищет синий кружок, отвлекается.)
- Л.:** Вика, смотри вот сюда. Найди такой же кружочек. (Показывает на синее цветное пятно.) **В.:** (Указывает пальчиком на красный кружок.) Кась. (Синий не находит.)
- Л.:** (Обучает.) Вот этот кружочек красный, он такой же, как здесь, я накрою. (Накрывает красное пятно соответствующим кружочком.) Вот этот кружочек синий. **В.:** (Поднимает зеленый кружочек и накрывает синее цветное пятно.)
- Л.:** (Называет каждый цвет и накрывает соответствующим кружочком.) Вот так. **В.:** (Внимательно смотрит.)
- Л.:** (Убирает кружки.) А теперь сделай также сама. **В.:** А тысь.
- Л.:** (Показывает на красное цветное пятно.) Вот сюда положи, какой надо кружочек. Возьми и положи. **В.:** (Топает ногами.) А ысь ко. (Смотрит.) Ута.
- Л.:** Все уже устала? **В.:** (Показывает на сандалии.) Ута. (Выкладывает красный кружочек на красное цветное пятно, на синее – синий, на зеленое – желтый, на желтое – зеленый.)
- Л.:** Умница. (Убирает кружки, движением просит повторить, показывает на красное пятно.) Вот такой же положи сюда. **В.:** (Кладет синий на красное пятно, желтый – на желтое, красный – на желтое тоже.)

Л.: Нет, там уже лежит кружочек. **В.:** (Кладет красный – на зеленое пятно.)

Л.: А этот? (Показывает на синий.) **В.:** (Синий кладет на синее цветное пятно.)

Л.: Давай еще раз попробуем. **В.:** А ти ка. (Кладет синий на желтое.)

Л.: Посмотри, куда его положить. (Показывает на зеленый.) Такой же. **В.:** Кай. (Зеленый кладет тоже на синее, красный – на красное, желтый – на синее.)

Л.: Молодец. (Убирает карточку и кружки.) Садись, читаем сказку. (Одно предложение под картинкой типа: « Это лошадка».) Вика каждый раз стремится перевернуть страницу, не дослушав предложение до конца, ее приходится сдерживать. Картинки потом рассматривает. На вопросы по тексту не отвечает. Логопед предлагает идти играть в группу. Вика уходит.

Данные наблюдения и обследования

Лицо.

Наличие микропризнаков: *отсутствуют*

непроизвольные движения мимической мускулатуры: *норма*

произвольные движения мимической мускулатуры: *затруднения*

умение поднять брови: *затрудняется*

умение нахмурить брови: *затрудняется*

умение улыбаться: *улыбка открытая, широкая*

умение надуть щеки: *затрудняется*

наличие-отсутствие асимметрии мимической мускулатуры – наличие пареза, паралича: *отсутствует.*

Нос.

Строение: *норма*

Артикуляционный аппарат.

Верхняя челюсть (строение): *норма*

нижняя челюсть (строение): *норма*

аномалии строения: *отсутствуют.*

Непроизвольные движения: *норма.*

Произвольные движения:

– умение открыть рот: *отрывает достаточно по инструкции*

– умение закрыть рот: *по инструкции*

– умение закусить нижнюю губу: *по подражанию*

– умение закусить верхнюю губу: *инструкцию не понимает, по подражанию не выполняет.*

Объем движений достаточный, однако быстро устает.

Тонус мышц нижней челюсти: *норма*

Соотношение между верхней и нижней челюстью: *норма.*

Губы.

Аномалии строения: *отсутствуют*

положение губ в покое: *норма.*

Непроизвольные движения: *норма*

произвольные движения:

– «поцелуй»: *выполняет по подражанию*

– «улыбка»: *выполняет по словесной инструкции*

– «трубочка-улыбка»: *затрудняется*

Объем движений достаточный, быстро устает, объем снижается.

Мышечный тонус губ, круговой мышцы рта: *снижен.*

Насильственные движения в мышцах губ: *отсутствуют.*

Язык.

Аномалии строения: *отсутствуют*

наличие пареза, паралича, атрофии мышц языка: *отмечается некоторая паретичность слева*

положение языка в покое: *норма*.

Непроизвольные движения языка: *норма*

произвольные движения языка:

– высовывание языка: *по словесной инструкции*

– убирание его назад: *по словесной инструкции*

– поднимание на верхнюю губу: *затрудняется*

– высовывание на нижнюю губу: *по словесной инструкции, при этом язык отклоняется вправо, беспокоит*.

– «часики»: *затрудняется*

– пощелкивание языком: *затрудняется*

насильственные движения языка: *отсутствуют*.

Подъязычная уздечка: *норма*

мышечный тонус: *смена тонуса в разных местах языка по типу подергиваний*.

Твердое небо.

Аномалии строения: *небо высокое готическое*

Мягкое небо.

Аномалии строения: *отсутствуют*

наличие пареза: *паретичность справа*.

Непроизвольные движения мягкого неба: *норма*

произвольные движения мягкого неба: *затруднения*

Наличие саливации: *гиперсаливация*.

Наличие оральных синкинезий: *отсутствуют*

Дыхательный аппарат.

Тип дыхания: *ключичное*

объём речевого дыхания: *недостаточный*

частота речевого дыхания: *учащённое*

продолжительность речевого выдоха: *укорочен*

ритм дыхания: *норма*.

Голос.

Громкость: *норма*

тембр голоса: *не нарушен*

атака голоса: *мягкая*

модуляция голоса: *не выражены*.

Мелкая моторика рук.

Врожденные аномалии строения пальцев рук и рук: *отсутствуют*

мышечный тонус рук: *понижен*

положение кисти рук: *норма*

положение пальцев рук: *разжаты*

сформированность дифференцированных захватов и противопоставлений пальцев рук:

ладонный захват: *сформирован*

захват нижней третью пальцев рук: *сформирован*

захват верхней третью пальцев рук: *не сформирован*

захват двумя пальцами большим и указательным: *сформирован*

захват тремя пальцами: *сформирован*.

Согласованность движений рук: *движения согласованы*.

Понимание речи.

Понимает названия окружающих предметов, действий и движений.

Понимание ребенком названий окружающих предметов: *по просьбе взрослого находит нужные предметы (показывает рукой или берет в руки)*. Понимание ребенком действий: *выполняет действия по просьбе взрослого*.

Понимание предложно-падежных конструкций и предлогов: *понимает предлоги НА, В, ИЗ.*

Понимание слов с суффиксом увеличительности.

Ежи большой и маленький: *не понимает значение суффикса –иц-*

дома большой и маленький: *не понимает*

коты большой и маленький: *не понимает.*

Понимание префиксальных отношений: *понимает.*

Понимание глаголов с различными приставками: *правильно выполняет поручения.*

Активная речь.

Пользуется лепетом и отдельными облегченными словами в момент двигательной активности, удивления, радости. При самостоятельной игре молчит.

Слуховое внимание и фонематический слух.

Мышка-мишка: *затрудняется*

стол-стул: *затрудняется*

ежата-мышата: *затрудняется в дифференциации*

коса-коза: *дифференцирует.*

Протокол

обследования речи Игоря Т.

1. Дата обследования *01.03.2004.*
2. Возраст ребенка на момент обследования *2 года, 1 мес., 8 дней.*
3. Данные доречевого, предречевого и речевого анамнеза зафиксированы в анкете и опроснике для родителей.
4. Состояние слуха: *норма*
5. Состояние зрения: *норма*
6. Заключение невролога: *ПП ЦНС, пирамидная недостаточность*

Обследование начато в 9. 15 мин. 01.03.2004 года после завтрака и игры в группе.

Место обследования: помещение группы МДОУ №93. Попытка провести обследование в отдельной комнате, даже в спальном комнате группы, оказалась безрезультатной. Мальчик наотрез отказывается работать за закрытой дверью, начинает плакать и кричать: «Нет, нет». Предварительная игра, его помощь в организации обследования, в установлении видеокамеры, диктофона, стола, стульев не дали ожидаемых результатов. Он все равно отказался.

Данные наблюдения и обследования.

Наблюдение проводится в групповой комнате после дневного сна.

Свободная деятельность

27.03.04.

Игорь сидит за столом: три пальца (указательный, средний и безымянный) правой руки во рту. Производит подсасывающие движения. Сосет пальцы в течение 3 минут. Встал, принес книгу, протянул воспитателю с призывным звуком *ы-ы*. Ответа не последовало. Бросил книгу, отвернулся, ушел и сел за стол. Сидит спокойно в течение 3 минут. **Воспитатель** организует детей собирать игрушки. **Инструкция:** *Игорь, собирай игрушки.* Встал с готовностью. Поднял с пола, присев, две вещи: левой рукой поднос, правой рукой обруч. Поднос унес в игровую зону и положил на место. *Ди-а.* Громко, призывно. **Логопед:** *Молодец, какой Игорь.* **Воспитатель:** *Игорь, положи мяч на место.* **Игорь** несет в правой руке обруч и возвращается за мячом. **Воспитатель:** *Игорь, ты обруч несешь, ну не надо мяч.* **Игорь** все равно выполняет предыдущую инструкцию. Взял большой мяч и хочет взять маленький. Большой мяч переложил в правую руку. Пока поднимал маленький мяч, большой выпал. Большой мяч унесла девочка.

Игорь взял мяч в правую руку вместе с обручем и пошел еще за одним маленьким мячом. Поднял маленький мяч. Переложил оба мяча в правую руку, а обруч – в левую, и пошел по группе. **Воспитатель:** *Игорек, положи на место все мячи и обруч.* **Игорь**

растерял мячи. Надел обруч на правую руку, собрал оба мяча ладонками и пальцами аккуратно разложил все вещи по местам после повторной инструкции. *И во е.* **Логопед:** *Молодец.* **Игорь** продолжает наводить порядок. Развешивает карточки (лежат на полу) на крючок. Поднял подряд четыре карточки и повесил на крючок. **Воспитатель:** *Садитесь на свои места.* **Игорь** занимает свое место за столом. Улыбается. Улыбка больше похожа на гримасу. Зажимает правую руку в кулачок, замахивается и стучит по сидению стула с возгласом: *Ди си е*, как будто приглашает сесть рядом.

Полдник

Тянет средний палец в рот. Потом ладонкой машет на кого-то из детей. В движении проявляется возбуждение. Громко произносит *тя* и оглядывается на логопеда. Что-то произносит. **Воспитатель** ставит перед ним запеканку и кладет хлеб. **Игорь:** хлеб в левой руке, ложку берет в правую руку. Сразу же тянет хлеб в рот и откусывает. Ложку взял двумя пальцами, возит по тарелке со звуковым сопровождением *я-я-я-я-я*. Еще откусывает хлеб, жует и корчит «рожицы» соседке по столу. Захватывает ложку всеми пальцами и ладонью, продолжает возить по тарелке, прикасается лбом лба соседа справа. Радует, широко улыбается. Выбирает кисель из тарелки и сосасывает его с ложки. Облизывает верхнюю губу языком. Пытается разделить кусочек запеканки ударами ложки. Радует, гримасничает и улыбается соседу справа. Пытается захватить кусок запеканки ложкой. Не получается. Опускает ложку и двумя пальцами правой руки кладет кусочек в ложку. Берет ложку и заносит запеканку в рот. Хлеб держит в правой руке. Кусочки запеканки выкладывает сначала пальцами в ложку, а затем с помощью ложки в рот. Возит ложкой в тарелке, радует и гримасничает, когда замечает, что сосед справа делает также. Положил хлеб, и левой рукой взял небольшой кусочек и отправил в рот. Облизывает кисель с верхней губы. Ложкой выбирает кисель с тарелки, а кусочки запеканки берет пальцами левой руки, макает в кисель и кладет в рот. Находит хлеб слева под тарелкой. Берет левой рукой. Заглядывает под дно тарелки. Засовывает свой кусочек соседу слева под края тарелки, а сам заглядывает под левый край тарелки. Забирает хлеб из-под тарелки соседа. Облизывает ложку и оставляет ее на время во рту, рассматривая что-то рядом. **Соседка слева** положила хлеб близко к Игорю. **Игорь** тут же правой рукой попытался взять кусочек (хотя в левой держит свой). **Соседка** забрала свой кусочек. **Игорь** что-то увидел перед собой, обрадовался. Махнул правой рукой, с возгласом зажимает свой кусочек зубами и держит так незначительное время. Кусок падает на пол. **Игорь** пытается поднять, не находит, тянется к хлебу соседа. **Воспитатель:** *Игорь, возьми ложку.* **Игорь** берет ложку.левой рукой кладет в нее кусочки запеканки и при помощи ложки запускает их в рот. Ждет. Большой кусочек запеканки проталкивает в рот указательным пальцем левой руки. Переложил ложку в левую руку, правой рукой затолкал кусочек запеканки в рот. **Воспитатель:** *Игорь, в правую руку возьми.* **Игорь** все последующее время ложку держит в правой руке, но ест левой, т.е. кусочки кладет непосредственно в рот.

Вика тоже в этот период предпочитает есть запеканку руками. **Игорь** зажимает ложку губами и держит ее, поднимая голову вверх. Ест ложкой, но далеко запрокидывает голову. Наклоняется к соседу справа и смеется. Глаза прищуривает. Возит указательными пальцами по тарелке. **Сосед справа** смеется. **Игорь** не реагирует, но предлагает ему кусочек запеканки на указательном пальце правой руки. *Ам-ам.* И этот кусочек выкладывает на голову соседу. Ест руками. Широко открывает рот и смеется. *Ин да ка ка.* Что-то показывает указательным пальцем правой руки в тарелку соседа. *Ава, ава, ава.* Держит указательный палец левой руки во рту и поет: *Ава, ава, раскачиваясь.* **Воспитатель:** *Игорь, доедай.* **Игорь** доедает руками. Оставляет тарелку, берет чашку за ручку правой рукой, делает глоток и ставит рядом с тарелкой. Встает из-за стола, задвигает стул. Идет к воспитателю. **Воспитатель:** *Игорь, покушал? Ну-ка, что нужно сказать?* **Игорь:** *У-у-у.* **Воспитатель:** *Скажи «спасибо».* **Вика:** *Пока.* **Игорь** машет Вике

левой рукой (движения пальцами к ладони). **Логопед:** *Игорь, скажи «спасибо».* **Игорь** не сказал и отправился на горшок.

Свободная игровая деятельность.

Снимает бусы с нижнего крючка. Запутался. Потянулся снять бусы с верхнего крючка – не дотянулся. Снял с нижнего и надел на шею. Подошел к сенсорному уголку и последовательно левой рукой расстегивает пять замочков-молний. Прощупывает указательными пальцами левой руки чешуйки «солнышка». Уходит. Проходит мимо воспитателя. Машет левой рукой (способом: пальцы к ладони и назад) и говорит: *Пока.* Достает машинку. Вместе с ней выпадает еще одна. **Игорь** ставит ее на место. Катает машинку, толкая ее задом-наперед. Сам двигается на коленках. Берет салфетку, накрывает машинку и продолжает ее катать. **Воспитатель:** *А что это у тебя? Скажи.* **Игорь:** *Би-би.* **Воспитатель:** *Машина.* **Игорь:** *Би-би.* **Воспитатель:** *Машина.* **Игорь:** *Би-би.* **Воспитатель:** *Все равно «Би-би».* **Игорь** докатил машину до игровой зоны «Кухня». Одну салфетку положил на стол, взял другую, накрыл машину и покатил дальше. Остановился, задумался и покатил до стенки. Уперся машинкой в стенку, развернулся и покатил к игровой зоне «Кухня». Там призывно закричал: *А-а-а.*

Снял бусы левой рукой. Остановился. **Девочка** «говорит по телефону»: *Алле.* **Игорь** внимательно смотрит в точку 30-40 секунд. Встал на коленки и левой рукой попытался отнять телефон. Не получается, повернул голову к логопеду и посмотрел (видимо, ожидая помощи). Не получилось. Развернулся и ушел, взяв машину в правую руку. Зашел в игровую зону «Спальная комната». Вернулся в игровую зону «Кухня». Остановился и стал внимательно следить за игрой девочек («разговор по телефону»). Сел рядом на диванчик, машинку поставил рядом. Отобрал телефон у девочки. Поставил аппарат на гладильную доску, поднял трубку к правому уху и, оглядываясь: *Аво.* Встал, зажал трубку у уха: *Тетя, тетя.* Далее: *Тя, тя, аво.* Постучал левой рукой по шкафу. *Тя.* Продолжил: *Аво, атя, упо. По, по, аво.* (Облизывает трубку.) Положил трубку. Посмотрел, чтобы она правильно легла. Опять поднял: *Аво. О.* Положил трубку. Поднял трубку и затолкал ее в карманчик коляски. Зашел с другой стороны коляски, заглянул. Вернулся, достал трубку из карманчика: *Аво.* Опять положил трубку в карманчик. Поставил телефон ближе к себе и постучал по нему утюгом. Подошел **Глеб** и хотел забрать коляску. **Игорь** показал, что не даст. **Глеб** завизжал. **Игорь** забрал трубку из карманчика коляски, и **Глеб** взял коляску. **Игорь** оставил телефон, взял за веревочку машину и стал катать по группе. Проходя мимо камеры: *Дие, диази, дие.* Подошел к столу, полистал одной рукой (правой) книжку, сделал движение губами и ушел. Потерял из руки веревочку. Вернулся, поднял машину рукой и, отходя, наткнулся на коляску. Обошел. Внимательно посмотрел на женщину, которая пришла за кем-то из детей. Оставил машинку. Ушел в игровую зону «Спальная комната». Сел на кроватку. Протянул девочке мисочку: *На.* Достаточно настойчиво. Взял баночку из-под шампуня. Открывает и закрывает крышку, лепечет отдельные звуки, смеется, радуется. Когда смеется, характерно морщится и приоткрывает рот. Подошел к двум девочкам. У одной в руке корзинка. **Девочки** решают, как поделить содержимое корзинки: две чашки и бусы. **Игорь** выхватил чашку из корзинки, «пьет из нее». В правой руке баночка, в левой стаканчик. Открывает баночку, «наливает» в стаканчик «пьет».

Воспитатель читает сказку «Репка». Все дети сидят на коврик. **Игорь** лежит на спине, руки под головой. Покачивается. Язычком непроизвольно касается левого уголка губ. Покачивается на спине. Играет пальцами рук. Тянет палец в рот, трет глаза.

«Курочка Ряба».

Воспитатель: *Дед, бил, бил, бил.* **Игорь** ритмично покачивается в соответствии с ритмом слов воспитателя. Поднялся и сел. **Воспитатель:** *Дед плачет хм, хм...* **Игорь** закрывает лицо руками (ниже глаз) и имитирует плач. На слова «Ко-ко-ко, ко-ко-ко». **Игорь** поднимает указательный палец правой руки и грозит в ритм слогам. Повторяет: *Ко-ко.* Пальцы в рот. Облокотился на левую руку. Испачкал ее, отряхивает правой рукой с

левой грязь. Тянет пальцы в рот. **Воспитатель:** «Давайте мы с вами расскажем стишок». **Игорь:** Да. (Громко выкрикивает.) Сам не повторяет стих.

Протокол логопедического обследования

Игорь Тарасов

2 марта 2004 года

Первая попытка обследовать речь ребенка вне группы оказалась неудачной. Игорь протянул руку, пошел с логопедом, но в коридоре уже громко плакал. На следующий день таким же образом выразил отказ обследования в спальном комнате. Хотя заглядывал с большим интересом. Обследование проводили в игровой комнате. Вопрос воспитателя Игорю «Как петушок кричит?» **Игорь:** Неее. **Логопед:** Пойдем позанимаемся. Игорь начал хныкать. **Логопед:** Хорошо, не будем, не будем. В игровой комнате Игорь соглашается поиграть с логопедом.

Л.: Дай мне ручки. **И.:** (Протягивает руки.)

Л.: Покажи язычок. **И.:** (Показывает язык.)

Л.: Подними язычок к носику. **И.:** (Пытается, но ничего не получается.)

Осмотр показал: небо готическое, язык малоподвижный с меняющимся тонусом, увуля – норма, прикус – норма.

Л.: Покажи мне зубы. («Заборчик»). Вот так. (Демонстрирует.) **И.:** (Показывает язык.)

Л.: Что у меня здесь есть. **И.:** (С интересом заглядывает.)

Л.: (Расставляет последовательно игрушки: машинку, часы, собаку, мяч.) **И.:** (Как только увидел машинку.) Би-би, би-би.

Л.: Покажи, где у нас машинка. **И.:** Би-би. (Показывает глазами, руки напряженно сложены.)

Л.: Где часы? **И.:** (Находит взглядом.)

Л.: Где собака? **И.:** Ава-ав. (Смотрит на собачку.)

Л.: Где мяч? **И.:** (Показывает указательным пальцем.)

Л.: Хорошо. (Меняет местами игрушки.) **И.:** (Показывает указательным пальцем.) Би-би.

Л.: Машина. Игорек, где мяч? **И.:** (Показывает.) Би-би.

Л.: Где собачка? **И.:** (Показывает.)

Л.: Молодец! (Убирает предметы.) Кто к нам пришел? (Достает куклу.) Игорек, это кто? **И.:** (Молчит.)

Л.: Правильно, ляля. Где у ляли носик? **И.:** (Показывает.)

Л.: Где у ляли ушки? **И.:** (Показывает на нос.)

Л.: Ушки? **И.:** (Показывает на рот.)

Л.: Хорошо. Где у ляли ручки? **И.:** (Показывает на нос.)

Л.: Ручки? **И.:** (Показывает на щеки.)

Л.: А где ножки? Где у ляли ножки? **И.:** (Показывает правильно.)

Л.: Молодец. Где у ляли глазки? **И.:** (Отвлекается, смотрит в сторону.)

Л.: Глазки? **И.:** (Отвлекается.)

Л.: Ляля хочет кушать. (Ставит на стол тарелку и ложку.) Покорми лялю. **И.:** (Кормит лялю.)

Л.: Ой, какой молодец. (От имени куклы.) Спасибо, Игорек, я покушала.

Л.: Ляля хочет пить. (Ставит чашку.) **И.:** (Поит куклу.)

Л.: Какой хороший мальчик. Ляля хочет спать. Покачай лялю. **И.:** (Кладет куклу на стол.)

Л.: Уложи лялю спать. **И.:** (Не реагирует на инструкцию.)

Л.: Хорошо. (Машет рукой куклы.) До свидания. Пока. Ляля ушла спать. **И.:** (Машет рукой «до свидания» в сторону.)

Л.: Смотри, что ляля принесла. (Выкладывает на стол предметы одежды для куклы: штанишки, кофту, платье, пальто.) Выбери ляле платье. Платье. **И.:** (Смотрит глазами, на инструкцию не реагирует.)

Л.: Платье. Покажи пальчиком, где платье. **И.:** (Опустил глаза и на реагирует на инструкцию.)

Л.: Выбери штанишки. **И.:** (Не реагирует на инструкцию.)

Девочка показала платье, но Игорь не отреагировал на подсказку.

Л.: А пальто, где для ляли пальто? **И.:** (Показал глазами.)

Л.: Вот оно, молодец. Все Игорек выбрал для ляли. Спасибо, Игоречек.

Л.: (Демонстрирует картинку с изображением игрушек.) Покажи, где мячик. **И.:** (Не смотрит на картинку.)

Л.: Покажи, где зайка. **И.:** (Показывает на юлу.)

Л.: Молодец. Покажи, где мишка. **И.:** (Показывает на зайца.)

Л.: А где куколка? **И.:** (Показывает на мишку.)

Л.: Молодец! (Выкладывает картинку с изображением предметов одежды.) Покажи, где ботинки. **И.:** (Показывает указательным пальцем правой руки на рубашку.)

Л.: Где шапка? **И.:** (Последовательно показывает на рубашку, штаны, платье, шапку.)

Л.: Молодец! Где платье? **И.:** (Показывает последовательно на рубашку, пальто и ботинки.)

Л.: Молодец. (Убирает картинку, демонстрирует картинку с изображением домашних животных.) Где собачка? **И.:** (Показывает кошку.) Мя.

Л.: Где киса? **И.:** (Показывает указательным пальцем правой руки на кошку.)

Л.: Где коровка? **И.:** Мя.

Л.: Это киса. Где коровка? Мууу. **И.:** (Внимательно смотрит на логопеда, не показывает.)

Л.: Где петушок? **И.:** (Показывает на кошку.) Мя. (Полуулыбка.)

Л.: (Убирает картинку, демонстрирует картинку с изображением мебели.) Где кроватка? **И.:** (Показывает пальцем на изображение кровати.)

Л.: Где стул? **И.:** (Задумывается, отвлекается, не показывает.)

Л.: Где стол? **И.:** (Берет указательный палец правой руки в рот, не показывает.)

Л.: Где шкаф? **И.:** (Не показывает.)

Л.: Молодец. (Выкладывает картинку с изображением предметов посуды.) Покажи, где чашка **И.:** (Показывает указательным пальцем правой руки на ложку.)

Л.: Покажи, где... **И.:** (Показывает пальцем тарелку.)

Получается одновременное произнесение слова «тарелка» и указующего жеста, что говорит о недослушивании инструкции и о нецеленаправленности указывающего жеста. Такое впечатление, что Игорь просто понял, что нужно показывать пальчиком, если его спрашивают, не важно на какой предмет.

Л.: А где чашка? **И.:** (Отвлекается.)

Л.: Хорошо. (Выкладывает картинку с изображением различных видов транспорта.) Где машинка? **И.:** (Показывает на автобус.)

Л.: Где машина? Машина? **И.:** (Показывает на поезд указательным пальцем левой руки.)

Л.: Где самолет? Са-мо-лет? (В это время воспитатель дает инструкцию другому ребенку.) **И.:** (Отвлекается.)

Л.: (Привлекает внимание ребенка.) Покажи, где самолет. **И.:** (Смотрит на картинку.)

Л.: Где машина? **И.:** (Смотрит на картинку.)

Л.: Хорошо. (Демонстрирует картинку с изображением фруктов.) Где яблоко? **И.:** (Показывает указательным пальцем правой руки на изображение сливы.)

Л.: Где... **И.:** (В это время показывает на апельсин.) **Л.:** ...яблоко? **И.:** (В это время переводит свой пальчик на изображение яблока.)

Л.: (Показывает картинку с изображением овощей.) Где огурец? **И.:** (Показывает на изображение огурца.)

Л.: Где морковь? **И.:** (Показывает на изображение моркови и тут же показывает на изображение помидора.)

Л.: Что это? **И.:** (Смотрит на картинку.)

Л.: Это помидор. По-ми-дор. **И.:** (Зевает.)

Л.: (Показывает картинку с изображением куклы.) Где у ляли ротик? **И.:** (Показывает правильно.)

Л.: Глазки где? **И.:** (Показывает правильно.)

Л.: Молодец. Ручки где? **И.:** (Показывает правильно.)

Л.: Где ножки? **И.:** (Указательным пальцем правой руки показывает правильно.)

Л.: А где носик? **И.:** (Смотрит на картинку, зевает.)

Л.: Хорошо. (Показывает картинку с изображением бобра.) А где у бобра хвост? **И.:** (Показывает на орех в лапах бобра.)

Л.: Где хвост? **И.:** (Показывает на туловище. В это время следует громкая инструкция воспитателя. Игорь отвлекается.)

Л.: Игорек, усы, где усы? **И.:** (Смотрит на картинку.)

Л.: Где глазки? **И.:** (Отвлекается, зевает.)

Л.: Игорек, где хвостик? **И.:** (Смотрит в сторону.)

Л.: (Демонстрирует две картинки с изображением действий.) Где пьет? **И.:** (Показывает правильно указательным пальцем правой руки, потому что картинка расположена ближе к правой руке.)

Л.: Где играют? **И.:** (Показывает правильно указательным пальцем левой руки, потому что картинка лежит ближе к левой руке.)

Л.: Вот какой умный мальчик. (Выкладывает следующие две картинки.) Где моют? **И.:** (Показывает указательным пальцем правой руки на картинку «кушает», переводит взгляд на картинку «моют».)

Л.: А где моют? **И.:** (Продолжает смотреть на картинку «моют».)

Л.: Молодец. (Демонстрирует две картинки.) Где катается? **И.:** (Смотрит на картинку «катается», переводит взгляд на картинку «строит» и показывает на нее.)

У ребенка выработался стереотип показывать первой правую картинку безотносительно речевой инструкции.

Л.: Строит? Строит где? **И.:** (Поднимает глаза на логопеда вопросительно, показывает на картинку «строит».)

Л.: А катается где? **И.:** (Переводит взгляд на картинку «катается» и указательным пальцем левой руки показывает на картинку «катается», картинка лежит слева.)

Л.: Молодец. (Выкладывает две следующие картинки.) Где гладит? Посмотри внимательно, где гладит? **И.:** (Внимательно рассматривает картинки, отвлекается на девочку.)

Л.: Одевается где? **И.:** (Смотрит на картинку «одевается».)

Л.: А где гладит? Посмотри. **И.:** (Переводит глаза на другую картинку, но указанное действие глазами не находит.)

Л.: (Демонстрирует картинку с действием «лечит».) Покажи пальчиком, кто лечит. **И.:** (Смотрит на картинку.)

Л.: (Демонстрирует картинку с изображением «большой стакан, маленький стакан».) Покажи, где большой. **И.:** (Показывает пальчиком правой руки на маленький стакан.)

Л.: А где маленький? **И.:** (Показывает на большой стакан.)

Л.: Умница. (Демонстрирует картинку с изображением ленточек «короткая – длинная».) Где короткая? **И.:** (Показывает правильно.)

Л.: Длинная? **И.:** (Показывает правильно.)

Л.: (Демонстрирует другую картинку.) Где сладкий? **И.:** (Показывает на лимон.)

Л.: Где кислый? **И.:** (Показывает на изображение сахара.)

- Л.:** (Демонстрирует карточку с изображением цветочных пятен.) Красный где? **И.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Желтый? **И.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Зеленый? **И.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Синий где? **И.:** (Показывает на желтое цветочное пятно.)
- Л.:** Синий где? **И.:** (Показывает на красный цвет.)
- Ребенок не знает названия цветов, а правильные указания – совпадения.*
- Девочка подсказывает Игорю, где синий цвет. Игорь делает угрожающее движение сначала пальцем, а потом кулаком.
- Л.:** (Демонстрирует картинку «близко – далеко».) Где близко? **И.:** (Показывает указательным пальцем левой руки правильно.)
- Л.:** Далеко? **И.:** (Показывает правильно указательным пальцем правой руки.)
- Кто-то из детей обращается к Игорю. Игорь делает жест указательным пальцем правой руки «ну-ну».*
- Л.:** (Демонстрирует картинку «высоко – низко».) Где высоко? **И.:** (Показывает на изображение шагающего вниз человека.)
- Л.:** А где низко? **И.:** (Показывает на самолет.)
- Л.:** (Демонстрирует картинки с изображением «день – ночь».) Где темно? **И.:** (Показывает двумя пальцами две картинки одновременно.)
- Л.:** Светло, покажи. Светло. **И.:** (Продолжает показывать одновременно две картинки.)
- Л.:** (Демонстрирует картинку с изображением 4 предметов, названия которых состоят из двух слогов, второй слог закрытый.) Это что? (Показывает на лимон.) **И.:** (Молчит.)
- Л.:** Повтори ли-мон. **И.:** (Покачивается в ритм слова, но молчит.)
- Л.:** Это что? (Показывает на банан.) **И.:** (Отвлекается.)
- Л.:** (Привлекает внимание ребенка.) **И.:** (Рассматривает ситуацию в группе, при этом широко раскрыт рот и указательным пальцем левой руки исследует пространство между губой и зубами.)
- Л.:** Сюда посмотри. **И.:** (Смотрит на картинку.)
- Л.:** Ба-нан. Ли-мон. **И.:** (Молчит и смотрит на картинку.)
- Л.:** Это кто? **И.:** (Внимательно переводит взгляд.)
- Л.:** Пе-ту-шок. **И.:** (Молчит и внимательно смотрит.)
- Л.:** Это что? (Показывает на изображение замка.) **И.:** (Переводит взгляд.)
- Л.:** За-мок. **И.:** (Молчит.)
- Л.:** (Достает машинку.) Это что? **И.:** Би-би-ка.
- Л.:** Пусть машинка доедет до лимона. **И.:** (Берет машинку, играет ею, но инструкцию не выполняет.)
- Л.:** Покажи, где у машинки колесики. **И.:** (Переворачивает машинку, смотрит на колесики.)
- Л.:** Молодец. А где у машинки дверь? **И.:** (Переворачивает машинку, думает и показывает на колесо.)
- И.:** (Играет машинкой молча.)
- Л.:** (Выставляет на стол коробочку.) Это коробочка. (Дает ребенку шарик.) Это шарик. Спрячь шарик в коробочку. **И.:** (Выполняет инструкцию правильно.)
- Л.:** Достань шарик из коробочки. **И.:** (Играет машинкой.)
- Л.:** Достань шарик из коробочки. **И.:** (Левой рукой открывает крышку коробочки, достает из нее шарик, тут же возвращает шарик на место.)
- Л.:** Возьми шарик. **И.:** (Вынимает шарик.)
- Л.:** Положи шарик за коробочку. **И.:** (Положил шарик перед коробочкой.)
- Л.:** Спрячь шарик. **И.:** (Открывает коробку левой рукой, берет шарик и кладет его в коробку, все эти действия выполняет с приоткрытым ртом.)
- Л.:** Хорошо закрой коробочку. **И.:** (Поправляет крышку.)

Л.: Дай свои ручки. **И.:** (Дает свободную левую руку, правой продолжает играть.)

Л.: Сделай как я. (Закусывает нижнюю губу.) **И.:** (Продолжает играть машинкой.)

Л.: (Берет машинку и кладет на ладошку.) **И.:** (Смотрит на логопеда.)

Л.: (Закусывает нижнюю губу.) **И.:** (Показывает язык, убирает в рот. Старается повторить за логопедом, у него не получается. Потом закусывает нижнюю губку и отвлекается.)

Л.: А вот так. Смотри, Игорек. (Демонстрирует упражнение «трубочка».) **И.:** (Не повторяет.)

Л.: А вот так. (Закусывает верхнюю губу.) **И.:** (Не повторяет.)

Л.: А вот так. (Упражнение «заборчик».) **И.:** (Подражает.)

Всякий раз, когда логопед привлекает внимание мальчика, он показывает язык.

Л.: Посмотри на мои губки. **И.:** (Смотрит на машинку и показывает язык.)

Л.: (Берет машинку.) Машинка смотрит на мои губки. **И.:** (Смотрит на машинку.)

Л.: (Улыбается.) **И.:** (Улыбается широко.)

Л.: Как лошадка скачет? (Упражнение «Лошадка».) **И.:** (Пробует повторить, щелчок не получается.)

Л.: Открой широко-широко ротик. **И.:** (Рот открывает широко, язык показывает.)

Л.: Язычок подними вверх. **И.:** (Язык на нижней губе и не предпринимает попытку поднять его вверх.)

Л.: Игорь, покажи зубки. **И.:** (На мгновение прячет язык и пытается сомкнуть зубы.)

Л.: Молодец.

Объективно

Дата обследования: 27. 02. 2004, 01.03.2004

Возраст ребенка: 2 года 1 месяц 6 дней; 2 года 1 мес. 8 дней

Данные доречевого, предречевого и речевого анамнеза зафиксированы в анкете и опроснике для родителей.

Состояние слуха (по заключению оториноларинголога): *норма*

Состояние зрения (по заключению офтальмолога): *норма*

Заключение невролога: *ПП ЦНС, пирамидная недостаточность*

Данные наблюдения и обследования

Лицо.

Наличие микропризнаков: *отсутствуют*

непроизвольные движения мимической мускулатуры: *норма*

произвольные движения мимической мускулатуры: *затруднения*

умение поднять брови: *затрудняется*

умение нахмурить брови: *затрудняется*

умение улыбаться: *улыбка открытая, широкая*

умение надуть щеки: *затрудняется*

наличие-отсутствие асимметрии мимической мускулатуры – наличие пареза, паралича: *сглаженность носогубной складки, общая амимичность*

Нос.

Строение: *норма*

Артикуляционный аппарат.

Верхняя челюсть (строение): *норма*

нижняя челюсть (строение): *норма*

аномалии строения: *отсутствуют.*

Непроизвольные движения: *улыбка напоминает гримасу, верхнюю губу облизать затрудняется, рот открывает широко.*

Произвольные движения:

– умение открыть рот: *открывает широко, удерживает долго*

– умение закрыть рот; *закрывает по инструкции, рот закрыт в свободной деятельности*

– умение закусить нижнюю губу: *по подражанию закусывает*

– умение закусить верхнюю губу: *не выполняет.*

Объем движений достаточен, отмечается быстрая утомляемость.

Губы.

Аномалии строения: *отсутствуют*

положение губ в покое: *сомкнутые.*

Непроизвольные движения: *норма*

произвольные движения:

– «поцелуй»: *затрудняется*

– «улыбка»: *затрудняется*

– «трубочка-улыбка»: *затрудняется.*

Объем движений снижен, отмечается быстрая утомляемость.

Мышечный тонус губ, круговой мышцы рта: *норма.*

Насильственные движения в мышцах губ: *отсутствуют.*

Язык.

Аномалии строения: *отсутствуют*

наличие пареза, паралича, атрофии мышц языка: *некоторая паретичность справа*

положение языка в покое: *фибриллярные подергивания, меняющийся тонус.*

Непроизвольные движения языка: *облизывает нижнюю губу.*

произвольные движения языка:

– высовывание языка: *по словесной инструкции*

– убирание его назад: *по словесной инструкции*

– поднимание на верхнюю губу: *затрудняется*

– высовывание на нижнюю губу: *по подражанию*

– "часики": *затрудняется*

– пощелкивание языком: *затрудняется.*

Подъязычная уздечка: *норма*

мышечный тонус языка: *меняющийся тонус.*

Твердое небо.

Аномалии строения: *высокое, готическое*

Мягкое небо.

Аномалии строения: *отсутствуют*

наличие пареза: *отсутствует*

Непроизвольные движения мягкого неба: *норма*

произвольные движения мягкого неба: *затруднения.*

Наличие саливации: *норма.*

Наличие оральных синкинезий: *при попытке поднять язык к носу поднимает нижнюю челюсть.*

Дыхательный аппарат.

Тип дыхания: *ключичное*

объем речевого дыхания: *недостаточный*

частота речевого дыхания: *учащённое*

продолжительность речевого выдоха: *укороченный*

ритм дыхания: *норма*

Голос.

Громкость: *тихий*

тембр голоса: *не нарушен*

атака голоса: *мягкая*

модуляция голоса: *наличие монотонности*

Мелкая моторика рук.

Врожденные аномалии строения пальцев рук и рук: *отсутствуют*

мышечный тонус рук: *понижен*

положение кисти рук: *норма*
 положение пальцев рук: *разжаты*
 сформированность дифференцированных захватов и противопоставлений пальцев рук:

ладонный захват: *сформирован*
 захват нижней третью пальцев рук: *сформирован*
 захват верхней третью пальцев рук: *сформирован*
 захват двумя пальцами большим и указательным: *сформирован*
 захват тремя пальцами: *сформирован*.
 Согласованность движений рук: *движения согласованы*.

Понимание речи.

Не достаточно понимает названия окружающих предметов и действий.

Понимание ребенком названий окружающих предметов: *по просьбе взрослого не всегда находит сам названные предметы.*

Понимание ребенком действий: *выполняет действия по просьбе взрослого.*

Понимание предложно-падежных конструкций и предлогов: *понимает предлоги НА, В, ИЗ.*

Понимание слов с суффиксом увеличительности.

Ежи большой и маленький: *не понимает значение суффикса –ищ-*

дома большой и маленький: *не понимает*

коты большой и маленький: *не понимает.*

Понимание префиксальных отношений: *не достаточно понимает.*

Понимание глаголов с различными приставками: *правильно выполняет поручения.*

Активная речь.

Пользуется лепетом и отдельными облегченными словами в момент двигательной активности, удивления, радости. Однообразно лепечет сам во время игры со взрослым, пользуется облегченными словами: би-би, аво, пока.

Слуховое внимание и фонематический слух.

Мышка-мишка: *затрудняется*

стол-стул: *затрудняется*

ежата-мышата: *затрудняется в дифференциации*

коса-коза: *дифференцирует.*

Протокол

обследования речи Полины П.

1. Дата обследования 01.03. 2004.
2. Возраст ребенка на момент обследования 2 года, 2 мес., 26 дней.
3. Данные доречевого, предречевого и речевого анамнеза зафиксированы в анкете и опроснике для родителей.
4. Состояние слуха: *норма*
5. Состояние зрения: *норма*
6. Заключение невролога: *ПП ЦНС, группа риска по ЗРР.*

Свободная деятельность

1 марта 2004 года

Взяла в руки куклу. В непроизвольной деятельности кончик языка тянет к носу.

Логопед: Покачай лялю. **Полина:** Укладывает куклу на руки и качает ее. **Л.:** Уложи лялю спать. **П.:** Уложила на кровать. **Л.:** Вот хорошо.

Взяла вторую куклу и несет воспитателю. **Воспитатель:** А, Андрюшка, посади его на стульчик. Полина взяла куклу за шею и посадила на стульчик. Вика взяла спящую куколку. Полина расстроилась и начала плакать. Сама не предпринимает никаких действий, оглядывается на воспитателя. **Воспитатель:** Вика, положи куклу на место. Вика

положила куклу на место. Полина повернулась, подняла с коврика салфетку. **Л.:** Накрой лялю одеялом, ляле холодно. Полина бросила эту салфетку, подняла рядом лежащую салфетку и накрыла куклу. Вернулась, подняла ранее брошенную салфетку и тоже накрыла. Накрывает аккуратно, расправляет каждую складочку. Подошла к тумбочке, взяла пузырек. Внимательно рассматривает его. **Л.:** Полина, куколка проснулась, куколка хочет встать. Полина подошла к куколке. Сняла одеяло и посмотрела на нее. **Л.:** Умой ей личико. Полина умыла куклу. **Л.:** Покорми ее. Полина поставила на стол тарелку, сковородку, кастрюльку и села «готовить» еду. Куколку отдала Глебу, который сидит рядом за столом. А сама увлеченно «готовит». **Л.:** Полина, куколка покушала? **П.:** Отрицательный жест головой. **Л.:** Покорми ее. **П.:** Кастрюльку накрыла крышкой (заменитель), нашла «крышечку» для сковородки, накрыла ее. «Эсисеп». Переставила тарелочку. Взяла кастрюльку, сняла крышку. Поет «Эее». Продолжает переставлять посуду. **Л.:** Ты готовишь кушать, Полинушка? **П.:** Да. Вокруг стола сели еще две девочки, увлеклись игрой. Полина не отвлекается, продолжает «готовить». **П.:** Тяпу. Встала, подняла стульчик, на котором сидела. **Л.:** Осторожней со стульчиком. **П.:** Поставила стульчик на место. Встала на стульчик ножками, выглянула в окошко и помахала «до свидания» правой рукой. «Мама, пока, пока, пока. Пока, пока, пока». Села на стульчик, выглядывает в окошко. «Пока, пока, пока». Села, подняла трубку телефона, поднесла к уху (левому). «Мама, Але. Алё, Але. Ма Але». Протягивает трубку воспитателю. **Воспитатель:** Разговаривай, разговаривай. **П.:** «Мама, Але». Встала. **Воспитатель:** Спроси, как дела у нее. Работаешь, что ли. Полина несет трубку воспитательнице. «На, на, на». **Воспитатель:** Ты мне несешь. Поговорила? С кем ты разговаривала по телефону? **П.:** Жест «не знаю». **Воспитатель:** Кто тебе отвечал? К воспитателю подошел Глеб и хотел забрать телефонную трубку. Полину это расстроило (она надеется, что воспитатель позвонит маме). Воспитатель разыгрывает сценку из сказки К. Чуковского «Телефон». Полина внимательно слушает. Воспитатель заканчивает «разговор» и отдает трубку Полине. Полина взяла и пошла, потом повернулась и на ходу: «Баа уя ася тя тям, Атя». **Воспитатель:** Работает? **П.:** Аитя мама соя. **Воспитатель:** Скоро? **П.:** Ходит по группе. Увидела беспорядок возле зеркала. «Баба юда от» – указующий жест в сторону «нарушителя порядка». **Воспитатель:** Сережа играет? Да? Полина смотрит внимательно на Сережу. Потом рассматривает телефонную трубку, зеваёт. «Теа» – показывает пальчиком на девочку. Положила трубку. Повернулась к игровой зоне, протянула правую руку и жест «Дай». Говорит «Дай» и соответствующий жест. Взяла баночку с гладильной доски и ушла, внимательно ее рассматривая. Ходит по группе, глазами что-то ищет. **Воспитатель:** Крышечка у Глеба. Пошла к Глебу. Забрала у Глеба крышечку. Глеб завизжал и заплакал. Полина с вопросом смотрит на воспитателя. В левой руке держит баночку, правой закручивает крышечку. Глеб тянет руку к крышечке и плачет «Дяй». **Воспитатель:** Она закроет баночку. Видишь? Глеб просит «Дяй, дяй. дяй» и соответствующий жест правой рукой. Полина закрутила крышечку и всю баночку отдала Глебу. Отвернулась и начала прыгать на двух ногах. Прыгает достаточно высоко и скоординированно. **Л.:** «Прыг-скок, прыг-скок, баба сеяла горох. Прыг-скок, прыг-скок, обвалился потолок». Начали прыгать девочки. Полина остановилась и внимательно смотрит на прыгающих детей. И начала прыгать сама, продвигаясь вперед. **Л.:** «Ножкой топ». Полина продолжает прыгать. **Л.:** Топни одной ножкой. Полина продолжает прыгать. Остановилась. Рядом упала девочка. Полина взвизгнула. Указательный и большой пальцы правой руки в рот. **Л.:** «Ручки хлоп. Ладушки-ладушки, где были, у бабушки, что ели кашку и т.д.». Первой начала хлопать девочка рядом. Полина посмотрела, захлопала и начала хлопать и прыгать. Остановилась перед воспитателем и громко хлопает в ладоши. Спрятала ручки за спинку и запрыгала опять. Подняла с пола пузырек. Рядом упала девочка. Полина улыбнулась. Подошла к гладильной доске. Отвернулась и пошла к воспитателю. Зевнула. Взяла утюжок и начала его рассматривать. Ходит по группе с утюжком. Бросила его. Взяла со шкафчика баночку с крышкой.левой

рукой держит банку, правой откручивает крышку. Перевернула банку. Крышка свалилась. Подняла крышку. **Воспитатель:** Поля, стульчики поставь на место. Полина слушает воспитателя. Начинает закручивать крышку. Закрутила. Радует, подпрыгивает, показывает воспитателю «Акыля». Откручивает крышку не до конца. Переворачивает баночку. Крышка не падает. Дооткручивает. Переворачивает, крышка сваливается. Полина поднимает крышку и выражает радость двигательным возбуждением (прыгает). Уронила крышку. Подняла. Смотрит на детей. Закручивает крышку. Стараются. Кончиком языка достает до носика. Откручивает, переворачивает баночку. Крышка падает. Поднимает крышку. Радует. Прыгает к воспитателю. Опять закручивает крышку на баночке. В это время Андрюша поднял стульчик. Маша забрала у него стульчик. Андрюша упал на попку и заплакал. Горько плачет. Полинка остановилась и смотрит на Андрюшу. Посмотрела, подошла, бросила баночку, присела и погладила плачущего мальчика, дала ему баночку. Андрюша успокоился. Взяла утюг, собрала с пола тряпочки и положила все на кушетку. Увидела бусы, висящие на крючке. Поднялась на носочки, потянулась правой рукой и сняла бусы. Рассмотрела их и надела на шею. Потянула в рот. Ходит по группе, рассматривает бусы. Откусывает кусочки. По ходу притопывает ногой. **Воспитатель:** «Поля, в рот их не бери». **П.:** Обрадовалась заботе воспитателя. Двигательно и голосовыми реакциями выражает радость. Прискоком подбежала к воспитателю. Воспитатель погладила ее по головке. Радостно упрыгала. Подняла с пола кастрюльку и поставила на стол. Сняла бусы. **Л.:** «Полинушка, на место повесь их. На место». Полина оглянулась на говорящего. Бусы запутались. **Воспитатель:** Давай я сделаю их. Полина протянула бусы воспитателю, воспитатель распутала бусы и отдала Полине. Полина потянулась к верхнему крючку, чтобы повесить бусы. Дотянуться не смогла. Повесила бусы на нижний крючок. **Л.:** «Молодец». Полина радостно запрыгала по игровой комнате. Увидела у Глеба в руках предмет, который ее заинтересовал. Хотела забрать, Глеб возмутился. Посмотрела на воспитателя. Подсела к Глебу и стала его «уговаривать», гладить его. Глеб не дал предмет. Полина не расстроилась. Заинтересовалась машинкой. Изучает механизм подъема кузова. Взяла машинку, понесла воспитателю. Доставила машинку. Подняла предмет. Подошла к воспитателю, жестом попросила открыть. **Воспитатель:** «Она не открывается». **П.:** Подошла к логопеду «Тетья окой». **Л.:** «Она не открывается, Полина. Закрыта. Никак. Никак». **П.:** Ушла, не оставляя попытки открыть самостоятельно. Положила предмет на стол. Радостно двигается по группе. Периодически подбегает к воспитателю и убегает. В это время упала девочка. Расплакалась. **Воспитатель:** «Вставай, вставай. Завалилась?» Девочка встает. **П.:** Пытается ее успокоить, погладить и приводит ее к воспитателю. Радует своему поступку. Находит крышечку. Глазами ищет баночку. У Глеба в руках пузырек. **П.:** «А те». Указывает пальчиком на пузырек. **Воспитатель:** «Нет такой». **П.:** Грозит пальчиком Глебу. «Те», расстраивается и пытается забрать пузырек. Глеб убегает. **Воспитатель:** «Поля, он не дает. У тебя же есть крышечка». **П.:** Прекращает свои попытки. Играет крышечкой. «Баба юда, иде». **Воспитатель:** «Ищи баночку к этой крышечке. А вон она у Нади». **П.:** Находит на подоконнике пузырек и надевает на него крышку. Крышка не подходит. Пытается надеть. Ничего не получается. Берет пузырек, идет к воспитателю: «Баба, а де ей. А де ей».

Данные наблюдения и обследования

Обследование начато в 9. 05 мин. 1 марта 2004 года после утроем, после завтрака.

Место обследования: спальное помещение группы МДОУ №93.

Полина пришла в ясли после болезни первый день. Пошла играть сразу же.

Протянула руку.

Л.: Покажи зубки. **П.:** Мама гуа дятику.

Л.: Давай посмотрим сюда. **П.:** (Держит указательный палец левой руки во рту.)

Л.: Открой ротик. **П.:** Ууу. (Отрицательный жест головой.)

Л.: Открой. **П.:** Широко открыла рот.

Осмотр полости рта показал: твердое небо в пределах нормы, увуля – норма, язык напряжен, губы узкие, зубной ряд – в норме.

Л.: Покажи мне язычок. **П.:** (Отрицательный жест головой.)

Л.: (Расставляет игрушки: часы, мяч, машинку, собачку.) Смотри глазками и показывай пальчиком, что назову. Где мяч? **П.:** (Показывает правильно указательным пальце правой руки.)

Л.: Где машина? (Последовательно все игрушки.) **П.:** (Правильно выполняет инструкции.)

Л.: (Поменяла местами игрушки. И опять последовательно спрашивает, где какая игрушка.) **П.:** (Правильно выполняет каждое задание.)

Л.: Молодец. Смотри, пришла ляля. **П.:** (Поглаживает пальцами левой руки волосы за ухом.)

Л.: Где у ляли носик? **П.:** (Жест плечами «не знаю».)

Л.: А где ручки? **П.:** (Жест плечами «не знаю», поглаживает себя левой рукой по голове.)

Л.: Ляля хочет кушать. (Выставляет тарелку и ложку.) Покорми лялю. **П.:** (Пальцы во рту и отрицательно машет головой.)

Л.: Напой лялю. Ляля хочет пить. (Выставляет чашку.) Дай попить ляле. **П.:** (Средний палец левой руки – во рту, отрицательно машет головой.) Не.

Л.: Ляля хочет спать. Ты уложишь лялю спать? **П.:** (Отрицательно машет головой.)

Л.: (Протягивает девочке куклу.) Уложи лялю. **П.:** (Отрицательно машет головой.)

Л.: (Демонстрирует картинку с изображением игрушек, последовательно спрашивает.) Где мишка? Где зайка? Где куколка? Где мяч? **П.:** (Показывает все правильно. При этом произвольно заводит кончик языка на верхнюю губу и достает кончик носа.)

Л.: Молодец. (Достает картинку с изображением предметов одежды и обуви.) Покажи, где ботинки. **П.:** (Показывает на штаны и потом произвольно тыкает пальчиком по картинке.)

Л.: Где пальто? **П.:** (Показывает на штаны.)

Л.: А платье? **П.:** (Показывает платье тремя пальцами правой руки.)

Л.: Где пальто? **П.:** (Показывает на штаны.)

Л.: (Достает картинку с изображением домашних животных.) Где собачка? **П.:** (Показывает на кошку.)

Л.: Собачка, ав-ав. **П.:** (Показывает на собачку.)

Л.: Где корова, му? **П.:** (Показывает правильно.)

Л.: Где лошадка? **П.:** (Показывает правильно.)

Л.: Где петушок? **П.:** (Показывает правильно.)

Л.: Где киса? **П.:** (Показывает правильно.)

Л.: (Достает картинку с изображением предметов мебели.) Покажи, где кровать. **П.:** (Вынимает пальцы изо рта, внимательно осматривает всю картинку, правильно показывает. При этом рот широко открыт.)

Л.: Где шкаф? **П.:** (Показывает правильно.)

Л.: Где стул? **П.:** (Показывает на стол.)

Л.: (Уточняет.) Стуул. **П.:** (Показывает правильно.)

Л.: Где стол? **П.:** (Показывает правильно. Все это время держит рот широко открытым.)

Л.: Молодец. (Демонстрирует картинку с изображением предметов посуды.) Где чашка? **П.:** (Показывает правильно.)

Л.: Где ложка? **П.:** (Показывает правильно.)

Л.: Где тарелка. **П.:** (Показывает правильно.)

- Л.:** (Достает картинку с изображением предметов транспорта.) Где машина? **П.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где автобус? **П.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где поезд? **П.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где самолет? **П.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** (Достает картинку с изображением фруктов.) Где яблоко? **П.:** (Показывает на сливу, задумывается и показывает дважды на апельсин.)
- Л.:** Где апельсин? **П.:** (Показывает на сливу, потом – на яблоко.)
- Л.:** Молодец. (Достает картинку с изображением овощей.) Где помидор. **П.:** (Показывает на морковь.)
- Л.:** Где морковь? **П.:** (Показывает на огурец.)
- Л.:** Где огурец? **П.:** (Показывает на помидор.)
- Л.:** (Показывает картинку с изображением куклы.) Где у ляли ручки? **П.:** (Пожимает плечами.)
- Л.:** Где ножки? **П.:** (Пожимает плечами.)
- Л.:** Покажи пальчиком. **П.:** (Пожимает плечами.)
- Л.:** Нет? **П.:** (Утвердительно кивает головой.)
- Л.:** Покажи, где носик. **П.:** (Пожимает плечами.)
- Л.:** Покажи на себе, где носик? **П.:** (Пожимает плечами.)
- Л.:** (Показывает картинку с изображением енота.) Покажи, где у енота хвостик. **П.:** (Правильно показывает указательным пальцем левой руки.)
- Л.:** Лапки? **П.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Носик? **П.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Зубки? Где у него зубки? **П.:** (Показывает правильно, при этом после каждого указательного жеста левой рукой, поднимает ее к волосам за ухом и поглаживает.)
- Л.:** Где пьет? (Показывает две картинки «пьет – играют».) **П.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где играют? **П.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где моют? (Показывает две картинки «моет – кушает».) **П.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где кушает? **П.:** (Показывает правильно тремя пальчиками правой руки.)
- Л.:** Где строит? (Картинки «строит – катается».) **П.:** (Показывает правильно указательным пальцем левой руки.)
- Л.:** Где катается? **П.:** (Показывает правильно тремя пальчиками правой руки. Попеременно тянет пальцы одной руки, то пятерню другой в рот. Непроизвольно показала длинный язык. Язык достаточно подвижный.)
- Л.:** Где гладит? (Нужно выбрать из трех картинок.) **П.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где одевается? **П.:** (Показала на картинку, на которой девочка моет пол.)
- Л.:** (Произносит подчеркнуто.) Одевается? **П.:** Оеи. (Не показала.)
- Л.:** Покажи, кто лечит? **П.:** (Показывает на больного.)
- Л.:** Где кислый? (Показывает картинку с изображением лимона и сахара.) **П.:** (Показывает на лимон и на сахар.)
- Л.:** Где сладкий? **П.:** (Показывает на сахар.)
- Л.:** Где близко? (Показывает картинку.) **П.:** (Держит средний и безымянный пальцы правой руки во рту. Правильно показывает указательным пальцем левой руки.)
- Л.:** Где далеко? **П.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где низко? (На картинке человек, шагающий вниз, и самолет, летящий вверх). **П.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где высоко? **П.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где темно? **П.:** (Показывает на солнышко.)
- Л.:** Где светло? **П.:** (Показывает ночь.)
- Л.:** Где мишка? **П.:** (Показывает правильно.)

- Л.: Где мышка? П.: (Показывает правильно.)
 Л.: Где коза? П.: (Показывает правильно.)
 Л.: Где коса? П.: (Показывает правильно двумя пальцами правой руки, тянет безымянный и мизинец в рот.)
 Л.: Где ежата? П.: (Последовательно показывает каждого ежонка.)
 Л.: Где мышата? П.: (Последовательно показывает каждого мышонка, берет пальцы правой руки в рот.)
 Л.: Где стол? П.: (Показывает правильно пальцами правой руки, тянет кончик языка к носу. Кончик языка хорошо оформлен.)
 Л.: Где стул? П.: (Показывает указательным пальцем левой руки.)
 Л.: Где большой? П.: (Показывает правильно.)
 Л.: А где маленький? П.: (Показывает правильно.)
 Л.: (Показывает на изображение банана.) Это что? П.: (Пожимает плечами.)
 Л.: Это что? (Показывает на лимон.) П.: (Не вынимая указательный палец левой руки из рта.) Лимо.
 Л.: Это кто? (Показывает на изображение петуха.) П.: ко-ко.
 Л.: Это что? (Показывает на замок.) П.: Зака.
 Л.: А это что? (Показывает на банан.) П.: Бана.
 Л.: Это кто? (Показывает куклу.) П.: Ляля.
 Л.: Покажи, где носик? П.: (Пожимает плечами.)
 Л.: Ляля хочет спать, уложи ее спать. П.: (Отказывается отрицательным жестом головы.)
 Л.: Ляля хочет знать, кто приводит тебя в ясли. П.: Мама.
 Л.: Как зовут маму? П.: Оли.
 Л.: Что ты кушала? П.: Суп.
 Л.: Тебе нравится играть? П.: Да. (Показывает на дверь группы.) Там ляли.
 Л.: Что делают ляли? П.: (Пожимает плечами.)
 Л.: А ты что делаешь? П.: (Оглядывается на стул, на котором сидит, пожимает плечами.)
 Л.: Где рыбки? П.: (Пожимает плечами.)
 Л.: Где у тебя носик? П.: (Пожимает плечами.)
 Л.: (Показывает нос у Полины.) Ну все, пока. П.: (Пожимает плечами, тянет пальцы в рот.)

Продолжение обследования 05.03.2004 (2 года, 3 мес., 1 день)

Обследование проводится в спальном комнате группы в первой половине дня. Девочка с удовольствием ждет и идет с логопедом. Заходит и самостоятельно садится на стульчик.

Л.: Сегодня у нас такая задача. (Выставляет 2 стакана воды с теплой и холодной водой.) Попробуй пальчиком водичку в этом стакане. (Теплая вода.) П.: (Улыбается, сама погружает пальчик в холодную воду.)

Л.: Покажи, где теплая вода. П.: (Показывает правильно.)

Л.: А холодная? П.: (Показывает правильно.) Л.: Правильно. (Выставляет две чашки со сладкой и соленой водой.) Попробуй водичку. П.: (Соглашается, пробует сначала сладкую, а затем соленую.)

Л.: Покажи, где сладкая вода? В какой кружечке сладкая вода? П.: (Пожимает плечами.)

Л.: (Повторяет пробу.) Покажи, где вкусно. Из какой кружечки понравилось? П.: (Показывает указательным пальцем левой руки на чашку со сладкой водой.)

Л.: А где не вкусно? В какой кружечке не вкусно? П.: (Машет отрицательно головой.)

Л.: Не знаешь? П.: (Повторяет отрицательный жест головой, тянет пальцы левой руки в рот, рот широко открыт.)

Л.: Покажи ручками, какой папа большой? П.: (Смотрит.)

- Л.:** (Повторяет инструкцию.) **П.:** (Поднимает руки высоко над головой.)
- Л.:** Покажи, какая ты маленькая. **П.:** (Жест плечами «не знаю».)
- Л.:** Не знаешь? **П.:** (Повторяет отрицательный жест.)
- Л.:** (Выкладывает фрукты: апельсин, яблоко, банан, лимон.) **П.:** (Внимательно наблюдает, пальцы держит во рту.)
- Л.:** Давай посмотрим. Где апельсин? **П.:** (Показывает лимон.)
- Л.:** Где банан? **П.:** (Показывает указательным пальцем правой руки.)
- Л.:** Где яблоко? **П.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** А где лимон? **П.:** (Показывает на апельсин.)
- Л.:** (Убирает фрукты, раскладывает овощи: огурец, морковь, лук, помидор.) **П.:** (Внимательно наблюдает.)
- Л.:** Покажи, где огурец? **П.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где морковь? **П.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Где помидор? **П.:** (Показывает правильно.)
- Л.:** Полина, что здесь горькое? **П.:** (Смотрит на лук. Пожимает плечами.)
- Л.:** Что вкусное? **П.:** (Пожимает плечами.)
- Л.:** (Убирает овощи в пакет.) **П.:** (Помогает, подает правой рукой сначала луковицу, потом огурец.)
- Л.:** Это что? (У Полины в руках огурец.) **П.:** Огуре. Есё.
- Л.:** Еще? **П.:** (Кивает головой, непроизвольно облизывает хорошо оформленным кончиком языка верхнюю губу.)
- Л.:** (Выкладывает карточку с цветowymi пятнами и соответствующими кружками. Показывает на красный цвет.) Найди такой же кружочек. **П.:** (Показывает пальцем правой руки каждое из 4 цветowych пятен.)
- Л.:** (Уточняет.) Найди такой же среди кружочков. **П.:** (Показывает на красный кружок.)
- Л.:** Возьми его, положи сюда. **П.:** (Кладет красный кружок на красное цветовое пятно.)
- Л.:** Найди такой же. (Показывает на синий цвет.) **П.:** (Кладет зеленый кружок на синее цветовое пятно, при этом непроизвольно дотягивается кончиком языка до носа.)
- Л.:** (Обращает внимание ребенка.) Он такой же? **П.:** (Соглашается, синий кружок выкладывает на зеленое цветовое пятно, желтый – желтое.)
- Л.:** (Убирает неправильно разложенные кружки – синий и зеленый и предлагает разложить заново 2 кружка.) **П.:** (Снимает красный кружок с красного цветового пятна.)
- Л.:** Давай этот цвет оставим. (Показывает пальцем на синее цветовое пятно). Найди синий кружочек. **П.:** (показывает указательным пальцем левой руки на синее цветовое пятно).
- Л.:** Найди кружочек такой же. (Показывает на зеленое цветовое пятно.) **П.:** Нет. (Пожимает плечами.) Нету.
- Л.:** А это какой? (Показывает на зеленое цветовое пятно.) **П.:** Нету. (Пожимает плечами.)
- Л.:** Посмотри, как я делаю. (Показывает на красное цветовое пятно и на красный кружок. Выкладывает каждый цвет.) **П.:** (Держит пальцы во рту. Внимательно смотрит.)
- Л.:** Правильно? **П.:** Дя.
- Л.:** Поиграй сама. (Показывает на красное пятно.) Сюда положи такой же. **П.:** (Берет синий кружочек, возвращает его туда, где взяла. Накрывает красное пятно красным кружком.)
- Л.:** (Показывает на синее пятно.) **П.:** (Накрывает синим кружком.)
- Л.:** Молодец. **П.:** (Выкладывает на желтое пятно зеленый кружок, а на зеленое – желтый.)
- Л.:** Молодец! **П.:** (Улыбается.)

Л.: Давай я тебя запутаю. (Опять снимает кружки с цветковых пятен.) Сложи еще правильно. П.: (Зеленый кружок – на желтое пятно, берет красный кружок и вопросительно смотрит на логопеда.) Е.

Л.: (Поворачивает цветовой стороной к девочке.) П.: (Правильно кладет на красное пятно, синий кладет на зеленое пятно, желтый – на синее.)

Л.: (Еще раз уточняет каждый цвет.) Это такой же? П.: (Соглашается, хотя три цвета выложены неверно.) **Вывод:** Не понимает оборота «такой же».

Л.: (Убирает игру.) Поиграли? П.: (Утвердительно машет головой.)

Л.: Пойдешь с детками играть? П.: (Отрицательно машет головой.)

Л.: Давай еще поиграем с тобой. П.: (Сосредотачивается.)

Л.: Книгу читаем? «Кошкин дом». Ти-ли ти-ли ти-ли бом, загорелся кошкин дом. П.: Дом. (Слушает внимательно с широко открытым ртом. Когда чтение доходит до последней страницы, показывает на окошко дома.) Нету.

Л.: И огонь погас. П.: Нету.

Л.: Чего нету? П.: (Показывает на окошко дома.) Тут.

Л.: Чего тут? Давай посмотрим. (Перелистывает на первую страницу.) П.: (Непроизвольно достает кончиком языка нос, соглашается.)

Л.: (Показывает лошадку.) Это кто? П.: Но.

Л.: (Показывает курочку.) Это кто? П.: ко-ко-ко.

Л.: (Показывает кошку.) Это кто? П.: Кис.

Л.: (Имитирует, как лошадка скачет.) Попробуй так же. П.: Неет.

Л.: (Показывает собаку.) Это кто? П.: Ва ва. (Опять показывает на окошко и увлеченно говорит.) Нету. (Имеет ввиду огонёк. На первой странице огонёк в окошке есть, а на последней уже нет.)

Л.: (Повторяет пробы со сладкой и соленой водой. Дает попробовать сладкую воду. Указывает на соленую воду.) Эту попробуешь? П.: Да. (Пробует.)

Л.: Скажи, где сладкая вода. П.: (Радостно показывает на чашку со сладкой водой.) Во.

Л.: А где солёная? П.: (Пожимает плечами.)

Л.: Где вкусно? А где не вкусно? П.: (Не ответила.)

Л.: Устала немножко? П.: Да.

Объективно

Дата обследования:

Возраст ребенка:

Данные доречевого, предречевого и речевого анамнеза зафиксированы в анкете и опроснике для родителей.

Состояние слуха (по заключению оториноларинголога): *норма*

Состояние зрения (по заключению офтальмолога): *норма*

Заключение невролога: *ПП ЦНС, гипертензионно-гидроцефальный синдром*

Данные наблюдения и обследования

Лицо.

Наличие микропризнаков: *отсутствуют*

непроизвольные движения мимической мускулатуры: *норма*

произвольные движения мимической мускулатуры: *затруднения*

умение поднять брови: *затрудняется*

умение нахмурить брови: *затрудняется*

умение улыбаться: *улыбка открытая, широкая*

умение надуть щеки: *затрудняется*

Наличие-отсутствие асимметрии мимической мускулатуры: *отсутствует.*

Нос.

Строение: *норма*

Артикуляционный аппарат.

Верхняя челюсть (строение): *норма*

нижняя челюсть (строение): *норма*

аномалии строения: *отсутствуют.*

Непроизвольные движения: *может долго держать рот широко открытым, улыбаться, облизывать языком верхнюю губу, затрудняется вытягивать губы трубочкой.*

Произвольные движения:

умение открыть рот; отказ.

- умение закусить нижнюю губу; отказ.

- умение закусить верхнюю губу; отказ.

Тонус мышц нижней челюсти норма.

Соотношение между верхней и нижней челюстью: норма.

Губы:

Строение: губы тонкие.

положение губ в покое: сомкнуты.

непроизвольные движения губ (оцениваются во время еды, при мимических проявлениях, при речевых реакциях во время бодрствования и игры): улыбается, вперед трубочкой не вытягивала.

Произвольные движения губ (по показу и слову взрослого):

- "поцелуй"; отказ

- "улыбка"; отказ

Мышечный тонус губ, круговой мышцы рта: норма.

Насильственные движения в мышцах губ: отсутствуют.

Язык:

строение:

аномалии строения отсутствуют.

наличие пареза, паралича, атрофии мышц языка отсутствуют.

положение языка в покое: язык напряженный.

непроизвольные движения языка:

произвольные движения языка (по показу и слову взрослого):

- высовывание языка; отказ

- убирание его назад; отказ

- поднимание на верхнюю губу; отказ.

- высовывание на нижнюю губу; отказ.

- пощелкивание языком; отказ.

Насильственные движения языка

Подъязычная уздечка: норма.

аномалии строения отсутствуют.

мышечный тонус языка: повышен.

Твердое небо:

Строение: норма.

аномалии строения отсутствуют.

Мягкое небо:

строение: норма.

аномалии строения отсутствуют.

Наличие пареза: отсутствует.

непроизвольные движения мягкого неба: покашливает.

произвольные движения мягкого неба: отказ.

наличие саливации: в пределах возрастной нормы.

Наличие оральных синкинезий отсутствуют.

Дыхательный аппарат.

Тип дыхания (ключичное, грудное, диафрагмальное и др.).
 Объём речевого дыхания (нормальный, недостаточный). недостаточный.
 Частота речевого дыхания (в норме, учащённое, замедленное). Норма.
 Продолжительность речевого дыхания (в норме, укороченное). Укороченное.
Ритм дыхания норма.

Голос

Характер голоса:

- громкость (нормальный, тихий, чрезмерно громкий); тихий.
- тембр голоса (не нарушен, наличие носового оттенка, хриплый и др.); норма.
- атака голоса (мягкая, твёрдая); мягкая.
- модуляция голоса (наличие или отсутствие монотонности). Девочка говорит мало, интонацию уловить сложно. Эмоции сглажены.

Понимание речи: понимает названия окружающих предметов, действий и движений.

А. Понимание ребенком названий окружающих предметов:

1. Материал - три-четыре игрушки, изображающие вид транспорта, животных, предметы обихода, предметы детских игр (машина, часы, мячик, собака).

Поведение ребенка: по просьбе взрослого находит сама нужные предметы (показывает рукой). Нашла все предметы..

2. Материал - предметы одежды, обуви.

Поведение ребенка: по слову взрослого сама находит не менее трех предметов.

Б. Понимание ребенком действий:

Материал - сюжетная игрушка - кукла, тарелка, кровать.

Методика выявления: ситуация естественная. Ребенку предлагается выполнить действия: "Покорми куклу", "Положи куклу в кровать". Отказывается выполнять.

В. Ребенок ориентируется в группе:

Методика выявления: ситуация естественная. При проведении режимных процессов, организации игры ребенку предлагается выполнить следующие действия: "Покажи, где у нас рыбки" не показала.

"Найди, где часы" норма

"Иди мыть руки" норма.

Поведение ребенка: выполняет все поручения взрослого, ориентируется в группе.

Активная речь: пользуется лепетом и отдельными облегченными словами в момент двигательной активности, удивления, радости.

Понимание речи.

А. Понимание обращенной речи: понимание слов, обозначающих предметы, действия и признаки:

игрушки (кукла, мишка, мяч, юла, зайка) +

посуда (чашка, тарелка, ложка) +

одежда (шапка, пальто, ботинки, платье, штанишки, рубашка) -

мебель (стол, стул, шкаф, кровать) +

части тела (голова, руки, ноги, шея) -

части лица (глаза, рот, нос, щеки, лоб) -

домашние животные (собака, кошка, петух, лошадь, корова) +

транспорт (машина, автобус, поезд, самолет) +

фрукты (яблоко, апельсин, слива) +

овощи (морковь, огурец, помидор) -

части тела животного (голова, ноги, хвост, глаза, усы) +

действия (одеваться, есть, пить, улыбаться, играть, строить, кататься, мыть, гладить, лечить) +

прилагательные, обозначающие величину, цвет и вкус (большой, маленький, красный, синий, желтый, зеленый, сладкий, кислый) - +

наречия (близко, далеко, низко, высоко, темно, светло) + -.

Слуховое внимание и фонематический слух: различение слов, близких по звучанию

Материал - картины:

мышка-мишка +

стол-стул +

усы-уши +

ежата-мышата +

коса-коза +

Активная речь

А. Говорит многословными предложениями (более трех слов). В собственной деятельности пользуется больше жестами и отдельными словами. Примеры предложений: Мама топ топ. (Мама ушла на работу).

Методика: ситуация естественная. Взрослый непринужденно беседует с ребенком на любую близкую ему тему.

Поведение ребенка: в своей речи употребляет хотя бы один раз многословное предложение (более трех слов).

Образцы многословных предложений ?

Появляются вопросы: где? куда?

И. Слоговая структура слова.

Употребление двухсложных слов типа «лимон, батон» лимо, бана.

Приложение 6. Консультации для родителей.

Консультация для родителей после занятия № 13

1. Просмотр видеозаписи занятия (15 минут).

2. Рекомендации по выполнению домашнего задания:

- Передвигайтесь с ребенком «на лошадке» со словами: «поскачем», «прискакали». Стимулируйте щелканье языком, что укрепит его мышцы. Сопровождайте щелканье словами:

*Я люблю свою лошадку,
Причешу ей шерстку гладко,
Гребешком приглажу хвостик
И верхом поеду в гости.*

- Лексическая тема недели «Домашние животные и их детеныши». Уточните с детьми, что домашние животные - это те животные, которые живут рядом с человеком: собака со щенком, кошка с котенком, коза с козленком, корова с теленком, свинья с поросенком. При этом корова с теленком, коза с козленком и свинья с поросенком живут на ферме. Если есть соответствующие игрушки/картинки – это улучшит восприятие малыша. Рассматривая игрушку/картинку с изображением коровы, выучите с ребенком четверостишие

*Вот коровушка-буренушка,
Травку жуует,
Молочко дает,
Свою песенку поет: Му-у-у.*

Корова говорит низким голосом: «му-у, му-у». А ее сынок-теленочек высоким (вариант – тоненьким голоском) голосом: «му-у, му-у».

Рассматривая картинку с изображением козы и козленка:

*Я коза рогатая,
Я коза бодатая,
Я козленка зову
Мэ-э-э – пою.*

Коза говорит низким голосом: «мэ-э, мэ-э», а ее сыночек козленочек высоким голоском: «ме-е, ме-е».

Рассматривая картинку с изображением свиньи:

*Розовая свинка
Хрю-хрю-хрю,
Жесткая щетинка
Хрю-хрю-хрю.*

Свинья говорит низким голосом: «хрю-хрю», а ее сыночек – поросеночек высоким голоском: «хрю, хрю».

Кошка с котенком и собака со щенком могут жить рядом с ребенком и в городской квартире.

*Я кошка музыкальная,
Я музыку люблю,
(хлопки в ладоши на ударный звук каждого слова)*

*Послушай, моя хорошая/дорогая, (показывает на уши)
Как песенку пою (акцентирует внимание детей на свою артикуляцию).*

Мя-у, мя-у, мя-у

Кошка поет низким голосом: «мя-у, мя-у», а ее ребенок – котеночек высоким: «мя-у, мя-у».

*Вот собака к нам пришла,
Громко лаять начала
Гав, гав, гав.
Позвала она сыночка,*

*Шаловливого щеночка
Гав-гав-гав, гав-гав-гав.*

Собака лает низким голосом: «гав-гав, гав-гав», а щенок, ее сынок тонким голоском: «гав-гав».

Всякий раз, показывая картинку с изображением вышеобозначенных животных, обобщайте словами – это домашнее животное. Потому что оно живет рядом с человеком. Задача – сформировать у ребенка обобщающее понятие – домашние животные.

- Поиграйте с ребенком в игру «Котятки» для развития творческого воображения с элементами самомассажа.

Все котятки, мыли лапки

Вот так, вот так! (Круговые движения кистями рук, имитирующие мытье.)

Мыли ушки, (Растирание ушных раковин.)

Мыли брюшки, (Круговые поглаживающие движения руками по животу.)

Вот так, вот так!

А потом они устали.

(Присесть.)

Сладко-сладко засыпали,

(Сложенные ладошки к щеке.)

Вот так, вот так.

- Продолжайте артикуляционные упражнения на чередование артикуляторных укладов звуков [а]-[у], утрированно их произнося.
- В течение недели помогите ребенку прочувствовать ритм слова с его ударностью через простукивание, прохлопывание, пропрыгивание, проигрывание на музыкальном инструменте слов с акцентуацией ударного слога: ко-ро-ва, те-ле-нок; ко-за, коз-ле-нок; свинь-я, по-ро-се-нок; кош-ка, ко-те-нок, со-ба-ка, ще-нок.
- Продолжайте развивать речевое дыхание вашего малыша. Уже можно для дутья через трубочку в жидкость использовать трубочки маленького диаметра. Также можно научить пускать мыльные пузыри.
- Почитайте малышу литературные произведения о домашних животных: сказка «Козлятки и волк» (обр. К. Ушинского); стихотворение В. Берестова «Котенок»; рассказы Л. Толстого «Был у Пети и Миши конь...», В. Сутеева «Кто сказал «мяу».

3. Теоретическое консультирование по теме: «Особенности артикуляционного аппарата»

Голосовой тракт новорожденного такой же, как у млекопитающего животного.

Гортань выдается вперед и занимает носовой проход, вынуждая младенца дышать через нос и делая анатомически возможными пить и дышать одновременно.

Таким образом, новорожденный младенец физиологически не может издавать никакие звуки, кроме крика, поскольку гортань в этот период обеспечивает жизненные потребности в питании и дыхании.

Мама, придавая младенцу вертикальное положение после кормления и просто беря на руки, тем самым стимулирует развитие соответствующих мозговых структур и постепенное опускание гортани. Интересна временная последовательность: гуление появляется у младенца тогда, когда у него формируется вертикальное положение головы в процессе укрепления шейных мышц и мышц спины. А значит, гортань частично опускается, высвобождая корень языка, но еще не принимает «достаточно речевое» положение.

Умеренный по интенсивности поток тактильных и аутослуховых раздражений, возникающий в процессе гуления, необходим для речевого развития ребенка, ибо

спектральная чувствительность уха, по данным акустики, максимальна именно при умеренном уровне громкости звуков.

Поток ощущений от сокращающихся мышц и растягивающихся при этом коже и слизистых оболочек поступает в центральную нервную систему на какой-то микроинтервал времени раньше, чем соответствующие аутослуховые и аутозрительные раздражения. Аутослуховые и аутозрительные ощущения становятся обязательным условием отражения звуковых и зрительных проявлений эмоционального поведения матери и других близких людей.

К трем месяцам, а по некоторым данным, к четырем месяцам или пяти гортань опускается глубоко в горло, отрывая полость позади языка (фарингс). Опускание гортани и возникновение протяженной глотки создает принципиально новую конфигурацию речевого такта: он приобретает вид согнутой двухрезонаторной трубы с потенциально разными соотношениями глоточного и ротового резонаторов в зависимости от положения языка. Речевой тракт с такими характеристиками имеет весьма значительный артикуляционный потенциал.

Период опускания гортани тесным образом связан с возрастающими двигательными возможностями ребенка, а именно: умение уверенно лежать на животе с опорой на предплечья и самостоятельно переворачиваться со спины на живот, что в свою очередь интенсивно тренирует дыхательные мышцы, мышцы шеи и, следовательно, горла. Следует также отметить, что ребенок уже уверенно чувствует себя в вертикальном положении на руках у близких взрослых.

С фонетической точки зрения лепет – это соединение отдельных артикуляций в линейную последовательность с модуляцией по тембру и высоте. А.Е. Гоер обосновал, что в артикуляционном плане это: 1) активное включение языка; 2) «сужение продвигается до полного затвора, который теперь появляется на разных местах».

Все это означает, что у ребенка сформировался физиологический механизм слогаобразования: распадение потока речи на отрезки, состоящие из нескольких слогов и объединенные: а) акцентуацией; б) мелодикой; в) единством уклада артикуляционных органов.

Поскольку артикуляционный аппарат является надстройкой над первичным физиологическим механизмом, обеспечивающим витальные потребности младенца в питании и дыхании, то первыми среди согласных звуков появляются заднеязычные или губные звуки, локализация которых по месту образования соответствует наиболее сформировавшимся к этому времени группам мышц.

Природа заложила большую «степень свободы» произнесения в этом возрасте звуков, что является предпосылкой к овладению в дальнейшем фонетической системой любого языка.

Лепет тренирует артикуляционный аппарат ребенка. Дальнейшее усложнение артикуляции связано с увеличением двигательных возможностей (ползание, ходьба), установлением предметной соотнесенности звукокомплекса, с усложнением предметной деятельности. С одного года до 1.3 – 1.5 многие исследователи отмечают резкое увеличение числа слов активного словаря (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Н. Рыбников, Н.Х. Швачкин и др.). Н. Рыбников связывает его с тренировкой артикуляционных возможностей: «Начав говорить, ребенок далеко еще не овладел всем необходимым для правильного произношения звуковым материалом. И в этот период он продолжает накапливать звуковой материал, упражняться в его произношении».

На третьем году жизни значительно улучшается артикуляция, обеспечивающая звукопроизношение. С этого периода онтогенез артикуляционной моторики непосредственно связан с детским звукопроизнесением.

Следует подчеркнуть влияние характера пищи и питания ребенка на тренировку артикуляционного аппарата. В этот период дети владеют ложкой (правши уверенно

держат ее в правой руке), самостоятельно пьют из чашки и тщательно прожевывают твердую пищу (мясной гуляш, яблоко, морковь, творожную запеканку и т.д.).

4. Свободный обмен мнениями.

Приложение 8. Основные результаты статистической обработки данных, полученных в ходе контрольного эксперимента

Таблица 4.7.

Различия между первичной и повторной диагностикой в экспериментальной группе (Т – критерий Вилкоксона)

Факт ор	Т – критерий Вилкоксона					
	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Абсолютные величины	Значение	Различия	Абсолютные величины	Значение	Различия
N	100	0,0959	Нет	35	0,01	Есть
E	74	0,1531	Нет	59	0,1947	Нет
M	54	0,0023	Есть	47	0,2206	Нет
P	48	0,0003	Есть	46,5	0,2154	Нет
PS	54	0,0005	Есть	49	0,1586	Нет
TV	81	0,348	Нет	2,5	0,4999	Нет
MV	60	0,0113	Есть	41	0,0576	Нет
Ph	59	0,0067	Есть	43,5	0,0867	Нет
LA	53	0,0015	Есть	42	0,0673	Нет
TA	60	0,005	Есть	49	0,2954	Нет
JA	56,5	0,0032	Есть	51,5	0,4359	Нет

Таблица 4.8.

Линейное взаимодействие между психофизиологическими компонентами

Экспериментальная группа

Взаимосвязи	Значение	Уровень статистической значимости
<ul style="list-style-type: none"> • LA_к — MV_к • JA_к — MV_к • TA_к — Ph_к 	0, 894 0, 943 0, 892	p = 0,0001 p = 0,0001 p = 0,0001
<ul style="list-style-type: none"> • LA_к — Ph_к • JA_к — LA_к 	0, 800 0, 829	p = 0,01 p = 0,01
<ul style="list-style-type: none"> • LA_н — TA_к • TA_к — LA_к 	0, 711 0, 675	p = 0,05 p = 0,05

При $p = 0,05 = 0,666$

$p = 0,01 = 0,797$

$p = 0,001 = 0,872$

Контрольная группа

Взаимосвязи	Значение	Уровень статистической значимости
• JA _н — JA _к	0,986	p = 0,0001
• LA _к ↔ TV _к	- 0,763	p = 0,01
• LA _н ↔ MV _к	- 0,884	p = 0,01
• LA _н ↔ TA _к	- 0,777	p = 0,01
• LA _н — LA _к	0,764	p = 0,01
• TA _н — N _н	0,806	p = 0,05
• TV _н ↔ LA _к	- 0,764	p = 0,05
• TA _н — MV _н	0,867	p = 0,05

При p = 0,05 = 0,754

p = 0,01 = 0,874

p = 0,001 = 0,924

Таблица 4.9.

Линейное взаимодействие между когнитивными и психофизиологическими компонентами

Взаимосвязи	Значение	Уровень статистической значимости
Ph _к — M _к	0,881	p = 0,001
LA _к — M _к	0,904	p = 0,001
JA _к — PS _к	0,969	p = 0,001
LA _к — MV _к	0,894	p = 0,001
JA _к — MV _к	0,944	p = 0,001
LA _к — Ph _к	0,800	p = 0,001
TA _к — Ph _к	0,892	p = 0,001
JA _к — LA _к	0,829	p = 0,01
MV _н — E _н	0,721	p = 0,05
P _н — M _н	0,742	p = 0,05
LA _н — M _н	0,717	p = 0,05
JA _н — M _н	0,723	p = 0,05
PS _к — M _н	0,711	p = 0,05
MV _к — M _н	0,769	p = 0,05
TA _к — M _к	0,686	p = 0,05
JA _к — M _к	0,695	p = 0,05
LA _н — P _н	0,749	p = 0,05
JA _н — LA _н	0,711	p = 0,05
TA _к — LA _к	0,675	p = 0,05

при n = 9 (количество испытуемых)

При p = 0,05 = 0,6664

p = 0,01 = 0,7977

p = 0,001 = 0,8721

Таблица 4.10.

Взаимосвязи	Значение	Уровень статистической значимости
-------------	----------	-----------------------------------

$P_H — P_K$	0,975	$p = 0,001$
$JA_H — JA_K$	0,986	$p = 0,001$
$PS_K — P_K$	0,880	$p = 0,01$
$MV_H — LA_K$	0,867	$p = 0,01$
$LA_H \leftrightarrow MV_K$	-0,883	$p = 0,01$
$P_H — PS_K$	0,823	$p = 0,05$
$JA_K \leftrightarrow PL_K$	-0,764	$p = 0,05$
$TV_H \leftrightarrow LA_K$	-0,763	$p = 0,05$
$LA_K \leftrightarrow TV_K$	-0,763	$p = 0,05$
$LA_H — LA_K$	0,763	$p = 0,05$
$LA_H \leftrightarrow TA_K$	-0,766	$p = 0,05$

при $n = 7$ (количество испытуемых)

$p = 0,05 = 0,7545$

$p = 0,01 = 0,8745$

$p = 0,001 = 0,9249$

Таблица 4. 11.

Обобщенные результаты статистической обработки параметров и показателей всех этапов обследования

Коэффициент	Время исследования	Общий балл		Значение коэффициента	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
N	н	- 31	-19	- 3,4	-2,74
	к	-20	-10	-2,2	-1,6
S	н	-17	-7	-1,8	-1,0
	к				
E	н	19	2,1	13	1,8
	к	30	3,3	9	1,2
M	н	-10	-1,1	-3	-0,4
	к	22	2,4	1	0,1
P	н	-8	-6	-0,8	-0,8
	к	30	-1	3,3	-0,1
PS	н	-9	-7	-1,0	-1,0
	к	5	-6	0,5	- 0,8
TV	н	9	-6	1,0	-0,8
	к	10	-6	1,1	-0,8
MV	н	-15	-15	-1,6	-2,1
	к	6	-10	0,6	-1,4
Ph	н	-29	-24	-3,2	-3,4
	к	-5	-21	-0,5	-3,0
LA	н	-7	-12	-0,7	-1,7
	к	27	-7	3,0	-1,0
TA	н	-12	-3	-1,3	-0,4
	к	2	-1	0,2	-0,1
JA	н	-10	6	-1,1	0,8
	к	12	7	1,3	1,0

Таблица 4.12.

Корреляция средних значений КГ и ЭГ по основным составляющим речевого развития

Составляющие	ЭГ (9 испытуемых)		КГ (7 испытуемых)	
	Сумма баллов	Средние значения коэффициентов	Сумма баллов	Средние значения коэффициентов
Психофизиологические компоненты	- 48	- 5,3	- 26	- 3,7
	- 37	- 4,1	- 17	- 2,4
Когнитивные компоненты	- 8	- 0,8	- 3	- 0,4
	87	9,6	2	0,2
Языковые компоненты	-68	- 7,5	- 43	- 6,1
	50	5,5	- 30	- 4,2