

**З.А. Репина**

**Нейропсихологическое  
изучение детей  
с тяжелыми нарушениями  
речи**

**Екатеринбург 2008**

Министерство социальной защиты населения  
Свердловской области  
Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Уральский государственный  
педагогический университет»  
Институт специального образования

**З. А. РЕПИНА**

**Нейропсихологическое  
изучение детей  
с тяжелыми нарушениями речи**

Рекомендовано  
Министерством общего  
и профессионального образования  
Российской Федерации  
в качестве учебника для студентов  
дефектологических факультетов  
педагогических вузов

**Екатеринбург 2008**

УДК 376.3(075.8)

ББК 74.3

Р 41

Печатается по заказу Министерства соци-  
альной защиты населения  
Свердловской области в рамках  
государственного контракта  
№ 29 от 11.04.2008

**Рецензенты:**

Кандидат педагогических наук,  
профессор кафедры специальной педагогики  
Института специального образования  
Уральского государственного педагогического университета

**В. В. Коркунов**

Кандидат педагогических наук,  
ведущий специалист Управления образования г. Екатеринбурга

**Т. В. Васильева**

**Репина, З. А.**

Р 41      Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями  
речи [Текст] : учебник для студентов дефектологических факультетов  
педагогических вузов / З. А. Репина. – Екатеринбург : Издатель Кали-  
нина Г.П., 2008. – 140 с.  
ISBN 978-5-901487-49-5

В пособии раскрыты причины недоразвития речи, причины школьной неуспеваемости, связанные с индивидуальными особенностями онтогенетического развития мозга. Пособие направлено на выявление и оценку состояния отдельных психических функций, на качественный анализ симптомов, выделение первичных симптомов и анализ их следствий.

Пособие адресовано студентам высших и средних специальных учебных заведений, слушателям курсов переподготовки и повышения квалификации, работникам реабилитационных центров, учителям школ, родителям, а также учителям массовых школ, в которых интегрированы дети с нарушениями речи.

УДК 376.3(075.8)  
ББК 74.3

ISBN 978-5-901487-49-5

- © Репина З.А. [Текст], 2008.
- © ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2008.
- © Министерство социальной защиты населения Свердловской области, 2008.

## **Введение**

Решение задачи всестороннего развития детей с общим недоразвитием речи в наибольшей степени зависит от правильного понимания сущности дефекта и особенностей его развития. Умение правильно диагностировать речевой дефект позволяет обосновать содержание и методику коррекционного обучения, дифференцировать и индивидуализировать их.

Предметом нейропсихологии и является изучение особенностей недоразвития или нарушения психических процессов в результате локальных поражений коры головного мозга.

Нейропсихологическое изучение предусматривает анализ причин недоразвития речи, причин школьной неуспеваемости, связанной с индивидуальными особенностями онтогенетического развития мозга, для выявления возможных механизмов компенсации расстройств психических функций, оценку динамики коррекционного обучения и решения проблемы предупреждения недоразвития функциональных систем психики ребенка. Оно направлено также на выявление и оценку состояния отдельных психических функций, на качественный анализ симптомов, выделение первичных симптомов и анализ их следствий.

Теоретическая основа метода нейропсихологического изучения разработана А. Р. Лурия и его сотрудниками (Л. С. Цветковой, Е. Н. Винарской, Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной и др.)

Заключение о состоянии высших психических функций составляется на основе анализа результатов исследования, квалификации первичного дефекта и вытекающих из него следствий.

## **Глава I. Методологические основы диагностики отклонений в развитии речи детей**

Основной целью современной логопедии является разработка научно обоснованной системы обучения детей с расстройствами речи. Эффективность коррекционного обучения зависит от многих факторов и в частности от умения правильно диагностировать речевой дефект.

Диагнозы, с которыми ребенок поступает в специальные детские учреждения, не всегда отражают механизмы нарушения речи, тем более, психологические. Обычно они лишь констатируют наличие того или иного дефекта: фонетическое и фонетико-фонематическое недоразвитие речи, нерезко выраженное общее недоразвитие речи, системное недоразвитие речи, задержка речевого развития.

Такого рода диагнозы мало, что дают логопеду в подборе адекватных методов работы по исправлению или предупреждению того или иного речевого расстройства.

В практике мы часто встречаемся с тем, что при одном и том же клиническом и педагогическом диагнозе механизмы нарушения речи могут быть различными. Например, в структуре дефекта функциональной дислалии выделяется фонетико-фонематическое недоразвитие речи, когда ребенок неправильно произносит звуки и не различает их. В данном случае фонетико-фонематическое недоразвитие речи может быть вызвано различными причинами.

Дефекты звукопроизношения могут быть связаны с тем, что у детей страдают:

1) механизмы фонематического слуха, когда не различаются звонкие и глухие звуки: [б] – [п], [д] – [т], [г] – [к], [в] – [ф], [с] – [з], [ш] – [ж]; сонорные: [р] – [л] – [м] – [н], а также в цепь развития включаются звуки, близкие по способу и месту образования;

2) механизмы фонематического и фонетического восприятия, когда не формируются умственные действия по звуковому, звуко-слоговому, звуко-буквенному анализу; страдают операции выделения конкретной фонемы, определения количества и последовательности фонем, места звука в слове;

3) механизмы слухового контроля; контроль детей с нарушениями речи нередко оказывается отставленным во времени; они не слышат ошибок в собственной речи, но хорошо замечают ошибки других;

4) механизмы управления речевыми движениями;

5) одновременно механизмы слухового контроля и механизмы управления речевыми движениями.

Следовательно, и психологическая сторона методики обучения должна строиться с учетом механизмов нарушения. Психические функции, и, прежде всего, речь, сложны по своему строению. Правильное функционирование их обусловлено совместной работой многих анализаторов. От того, какое звено окажется нарушенным, зависит характер нарушения речи. Кроме того, природа нарушения речи находится во взаимодействии с другими психическими функциями, особенностями личности ребенка, его реакцией на дефект. Поэтому динамика коррекционного обучения будет зависеть от той методологической основы, какой руководствуются и научные, и практические работники.

Эффективность коррекционного обучения детей с расстройствами речи зависит, прежде всего, от квалификации главного, первичного звена в структуре дефекта (Р. Е. Левина). Например, выявлено, что у некоторой части детей с врожденным расщеплением губы и нёба возникают затруднения в овладении письменной речью (Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина, З. А. Репина). Для того чтобы правильно организовать коррекционное обучение, учитель-логопед должен проанализировать процесс возникновения дефекта, найти первопричину нарушения. У детей с врожденным расщеплением губы и нёба из-за анатомических дефектов органов артикуляции неправильно развивается и функционирует язык, нарушается двигательная функция губ, челюсти. В результате возникают грубые нарушения звукопроизношения, выражающиеся в отсутствии, искажении, заменах звуков. Нередко наблюдается недифференцированная артикуляция гласных и согласных. При произношении гласные звуки не дифференцируются по признаку высоты, ряда и огубленности. Например, при произнесении гласного переднего ряда верхнего подъема [и] кончик языка оттягивается назад, что сближает этот гласный в произношении со звуком [ы]. Произнесение гласных заднего ряда верхнего и среднего подъема [у] и [о] характеризуются излишним подъемом спинки языка и недостаточной лабилизацией, что сближает их в произношении.

Для произнесения согласных тенденция к сближению артикуляции свистящих и шипящих (с, з, ц, ш, ж, ч, щ), твердых и мягких (т, т д, д с, с и т. д.), переднеязычных (т, д) и заднеязычных (к, г), звонких и глухих (п – б, т – д, к – г и т. д.).

Неумение воспроизводить артикуляционно-фонологические противопоставления в языке, а также недостаточное звучание голоса, являются причиной недоразвития фонематических процессов, что и обуславливает нарушения письма.

У данной категории школьников оказывается нарушенной одна из психологических предпосылок письма – проговаривание звукового состава записываемого слова, которое помогает не только конкретизировать его звуковой состав, но и превратить слышимые в данный момент звуковые варианты в четкие речевые звуки – фонемы.

Зная, что причиной нарушения письма у школьников с врожденным расщеплением губы и нёба является вторичное недоразвитие фонематического слуха, обусловленное, в свою очередь, расстройством артикуляции, коррекционное обучение должно быть, прежде всего, направлено на формирование артикуляционного праксиса, коррекцию дефектов звукопроизношения и голоса. С уточнением артикуляционной (кинестетической) характеристики звука создаются объективные условия для формирования фонематического слуха. Следует лишь активизировать процесс фонемообразования и включить в работу систему упражнений по доразвитию фонематического слуха и восприятия.

Таким образом, анализ аномальных проявлений, проведенный с учетом, законов развития, позволяет оценить роль основного дефекта в становлении письменной речи ребенка, отделить причину от следствий.

При изучении закономерностей возникновения нарушений речи учитель-логопед должен опираться также на принцип системного подхода к рассмотрению речевой патологии (Р. Е. Левина).

Системный анализ речевой деятельности, подчиненный принципу развития, позволяет раскрыть связи, существующие между производительной деятельностью и формированием фонематических представлений, между фонемообразованием и развитием лексико-грамматической стороны, между устной и письменной речью.

Данный принцип предполагает анализ связей, существующих между различными нарушениями, и понимание значимости этих связей для коррекционного обучения.

У детей с врожденным расщеплением губы и нёба депривация (т.е. затормаживание) моторного компонента речи нередко при определенных неблагоприятных условиях (например, ограничивание речевого опыта) приводит к недоразвитию не только фонематических, но и других звеньев речевой деятельности: недоразвитию лексико-грамматической стороны речи, снижению памяти, дефектам порождения речевого высказывания, восприятия и понимания речи. Сказанное можно представить в виде схемы (рис. 1).



Рис. 1. Связи между различными нарушениями и их значимость для коррекционного обучения



Речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи с психикой ребенка (Л. С. Выготский). Поэтому нарушение таких психических процессов, как восприятие, внимание, память, мышление может непосредственно вызвать ту или иную речевую патологию или усугубить ее. Например, все дети 2-3 лет проходят стадию физиологического заикания (Р. Е. Левина). Этот период развития характеризуется активной мыслительной деятельностью. Но оформить мысли словесно ребенок затрудняется, поскольку процесс восприятия и названия слова – сложный процесс, процесс выбора ближайшего значения слова из ряда возможных (А. Р. Лурия). При определенных благоприятных условиях физиологическое заикание исчезает, в менее благоприятных может перейти в патологию. Такими неблагоприятными факторами могут быть: нарушение произвольного внимания, целенаправленной деятельности, расторможенность ребенка, снижение работоспособности, нарушение памяти и т. д.

Из сказанного следует, что при анализе речевой патологии следует изучать не только структуру речевого дефекта, но и психические особенности ребенка. Это важно для правильного построения коррекционного обучения. Логопедическая работа в данном случае должна быть направлена не только на корригирование языковых и речевых средств, но и на те психические процессы, которые непосредственно участвуют в образовании речевого дефекта.

При определении методов обследования, а также методов преодоления речевого дефекта следует учитывать данные онтогенеза и патогенеза высших психических функций ребенка.

Какие же психологические условия необходимы для развития речи ребенка?

Исследования Л. С. Выготского и А. Р. Лурия показали, что на первых этапах развития ребенка сложные психические процессы формируются на базе более элементарных функций. Таких процессов, подготавливающих развитие речи, четыре: внимание, восприятие различной модальности (зрительное, пространственное, тактильное, кинестетическое и т. д.), память и мышление. Все это создает первичную базу для формирования речи. Позже речь, в свою очередь, начинает оказывать существенное влияние на развитие процессов восприятия, уточняя и обобщая их. Сам процесс восприятия играет чрезвычайно важную роль для развития памяти и мышления.

Итак, четыре психических процесса – внимание, восприятие, память и мышление – составляют психологическую базу речи.

В силу этой закономерности речь у некоторой части детей оказывается нарушенной вторично. Тяжесть нарушения ее находится в

прямой зависимости от степени нарушения более элементарных функций. Вот почему обучение детей с недоразвитием речи коркового генеза должно, прежде всего, предусматривать восстановление психологической базы речи, ее основы (восстановление восприятия различной модальности, внимания, памяти, мышления). Тем не менее, учитель-логопед нередко начинает, коррекционную работу с детьми непосредственно с корригирования недостатков речи, а не с восстановления ее психологической базы. Поэтому динамика обучения оказывается незначительной, а иногда обучение не дает результатов. Таким образом, рассмотренная закономерность оказывается чрезвычайно важной для дефектолога.

Во-первых, обучение детей с недоразвитием речи должно, прежде всего, предусматривать восстановление психологической базы речи, ее основы. Проиллюстрируем сказанное.

### **Наблюдение 1.**

Маша К., 8 лет, обучается в первом классе речевой школы. В конце учебного года выяснилось, что она не усваивает программу по русскому языку. В письменных работах Маши отмечаются ошибки на замены букв, близких по графическому начертанию; замены букв, идущие по типу фонематических противопоставлений ([и] на [с], [ж] на [з], [ц] на [т], [ч] на [с], [ц] на [с]); нарушение согласования и управления (большая лента вместо большая лента; письмо лежит в ящика вместо письмо лежит в ящике); лексические замены; замены слов, близких по звуковому составу.

Подробное психологическое исследование показало, что у Маши нарушено зрительное восприятие. Дефект зрительного восприятия и обусловливает ряд следствий, что можно представить схематично (рис. 2).

Данные обследования позволяют научно обосновать задачи и направления коррекционного обучения ребенка.

Обучение ребенка с дефектами зрительного восприятия должно быть, прежде всего, направлено:

- на формирование тонкого дифференцированного восприятия предметного мира;
- на стойкость зрительных предметных представлений.

Развитие зрительного предметного восприятия подготавливает базу для перехода к формированию языковых и речевых средств, к оречевлению предметного мира к восстановлению связи предмет – слово (Л. С. Цветкова).



Рис. 2. Следствия дефекта зрительного восприятия букв

Во-вторых, знание психологической базы речи является основанием для квалификации дефекта, диагностики. Для подтверждения данного положения приведем примеры.

### **Наблюдение 2.**

Вова С, 8 лет, ученик первого класса речевой школы. К концу учебного года выяснилось, что он не успевает по русскому языку, испытывает большие затруднения при решении арифметических задач, у него нарушены счетные операции.

В письменных работах Вовы отмечаются ошибки, похожие на ошибки Маши, но обусловленные другими механизмами. Так, в письменных работах Вовы отмечаются ошибки:

1) зеркальное написание букв. В отличие от Маши он знал, из каких элементов состоит буква, но затруднялся расположить элементы в пространстве. Поэтому нередко буквы изображал зеркально: вместо З – Е, вместо И – N;

2) замены букв, идущие по типу фонематических противопоставлений;

3) замены слов, близких по звуковому составу;

4) нарушение согласования и управления.

Психологическое исследование показало, что у Вовы нарушено восприятие пространственных координат. Он не мог определить, где право, лево, верх, низ, около и т. д. Следствием этого явилось нарушение понимания речи. Ребенок понимает значение конкретных слов, но затрудняется в понимании отношений между словами. Чтобы четко представить это явление, нужно вспомнить, что существуют две группы коммуникации.

Первая группа – коммуникации событий. Примером могут служить конструкции предложений типа «Собака лает.», «Дом горит.», «Девочка пьет чай.». Данная группа коммуникаций лишь фиксирует известные события. Их можно выразить наглядными, внеязыковыми средствами. За коммуникациями событий лежат процессы наглядного мышления.

Вторая группа – коммуникации отношений. Примером могут служить конструкции предложений типа «Собака хозяина.», «Хозяин собаки.», «Отец брата.», «Брат отца.», «Петя шел впереди Вани.».

За коммуникациями отношений лежат процессы абстрактного мышления. Такие коммуникации не могут быть выражены наглядными внеязыковыми средствами.

Дети с нарушением высших синтезов пространственного гнозиса понимают конкретное значение отдельных слов, простые предложения, но оказываются не в состоянии воспринимать сложные отноше-

ния, выраженные логико-грамматическими системами языка. Они не в состоянии осознать грамматические отношения слов во фразе (А. Р. Лурия).

С нарушением восприятия логико-грамматических структур языка связаны затруднения в осуществлении счетных операций, решении арифметических задач (акалькулия). Дети в данном случае не понимают грамматическое условие задачи, у них нарушены понятия числа (разрядное строение числа), операции с числами.

В приведенном примере нарушение синтезов пространственного гнозиса и обуславливает ряд следствий, что можно представить схематично (рис. 3).

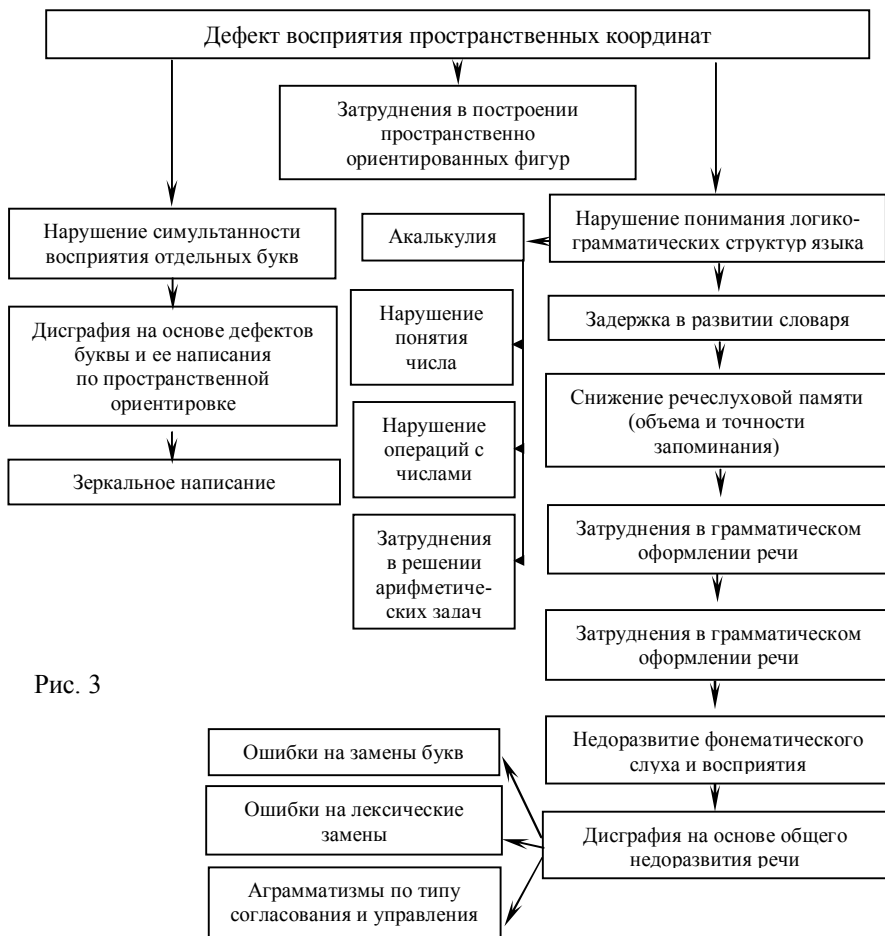


Рис. 3

Таким образом, в первом и втором случаях у детей наблюдается системное недоразвитие речи, обусловленное разными психологическими механизмами. В первом случае в основе системного недоразвития речи лежит дефект зрительного восприятия, а во втором – нарушение высших синтезов пространственного гнозиса.

Рассмотренные факты позволяют сделать вывод: знание психологической базы речи является основанием не только для нахождения адекватных и эффективных методов коррекции дефектов речи ребенка, но и основанием для разработки путей дифференцированного обучения.

Так, в первом приведенном наблюдении центральной задачей обучения является преодоление дефектов зрительного восприятия:

- 1) восстановление зрительных предметных образов и их связей со словом;
- 2) уточнение, расширение и обогащение номинативной функции речи;
- 3) систематизация семантических полей слов – наименований предметов;
- 4) преодоление дефектов оперативной речеслуховой памяти, увеличение объема восприятия.

Во втором приведенном наблюдении центральной задачей обучения является преодоление дефектов восприятия пространственных координат:

- 1) восстановление сомато-пространственного восприятия;
- 2) восстановление восприятия взаимоотношений предметов в пространстве;
- 3) систематизация семантических полей слов – наименований предметов, глаголов;
- 4) преодоление дефектов оперативной речеслуховой памяти, увеличение объема восприятия;
- 5) восстановление понимания логико-грамматических структур языка, что является основой для преодоления акалькулии.

Таким образом, основными методологическими принципами анализа речевой патологии детей являются:

- принцип квалификации главного, первичного звена в структуре дефекта;
- принцип системного анализа картины нарушения;
- принцип связи речи с другими сторонами психического развития;
- принцип учета данных онтогенеза и патогенеза.

Первые три принципа анализа речевой патологии широко применяются в практике работы учителя-логопеда, чего нельзя сказать о четвертом.

В существующих схемах обследования речевой патологии не рассматривается детальное изучение психических функций ребенка. А иногда пробы даются необоснованно. Например, исследование состояния фонематического слуха начинается не на материале слов, а на материале ряда звуков, слогов. В то время как фонематический слух в дошкольном возрасте работает на слове.

Изучение состава детей в специальных дошкольных и школьных учреждениях показывает, что с каждым годом все больше поступает детей с осложненной патологией, с корковым генезом. Поэтому предлагаемая здесь схема изучения предусматривает детальное обследование не только состава изучения речи, но и состояния психологической базы речи, высших корковых функций. В основу обследования положены традиционные методы, применяемые в логопедии, и методы нейропсихологического исследования, разработанные А. Р. Лурия и его сотрудниками (Л. С. Цветковой, Е. Н. Винарской, Т. В. Ахутиной, Е. Д. Хомской и др.).

Такое детальное обследование поможет показать общую картину нарушения, выявить психологические механизмы недоразвития речи, научно обосновать задачи и содержание коррекционного обучения.

Схема обследования состоит из нескольких частей.

В первой части отражаются общие сведения: анкетные данные о ребенке, астрологический знак, сведения о родителях, общий анамнез.

Во второй части изучаются предпосылки развития речи (речевой анамнез) и данные медицинского обследования.

В третьей предлагаются методы, позволяющие обследовать психологическую базу речи: внимание, восприятие, память, мышление.

В четвертой предлагаются методы, позволяющие обследовать движения и действия.

В пятой – предметом исследования является артикуляционный праксис.

В шестой предлагаются методы, позволяющие изучать состояние устной речи.

В седьмой предметом исследования является письменная речь – письмо и чтение.

В восьмой части схемы предлагаются методы, позволяющие исследовать систему счета.

## Глава II. Сбор сведений о ребенке

### § 1. Сбор общих сведений о ребенке

#### 1. Анкетные данные:

- фамилия, имя, отчество ребенка;

- дата, месяц, год рождения;

- национальность;

- речевое окружение (посещает ясли, детский сад; группа, тип школы, воспитывается дома; кто воспитывает ребенка, бытовые условия);

- домашний адрес.

#### 2. Астрологический знак.

#### 3. Сведения о родителях.

Мать	Отец
Фамилия, имя, отчество	Фамилия, имя, отчество
Возраст к моменту рождения ребенка	Возраст к моменту рождения ребенка
Место работы	Место работы
Родная, неродная	Родной, неродной
Имеется какой-то врожденный дефект (расщелина и др.) или норма	Имеется какой-то врожденный дефект (расщелина и др.) или норма
Речь	Речь
Интеллект	Интеллект
Психика	Психика
Отношение к ребенку (доброе, ровное, доброжелательное, необъективное, грубое)	Отношение к ребенку (доброе, ровное, доброжелательное, необъективное, грубое)
Требования к ребенку (норма, занижены, завышены)	Требования к ребенку (норма, занижены, завышены)

#### 4. Общий анамнез:

- от какой беременности ребенок;

- течение беременности (болезни матери, краснуха, грипп, ангина, сахарный диабет, анемия, токсоплазмоз, заболевание почек, печени, попытки к прерыванию беременности, падение на живот, травмы психические и физические, токсикозы, употребление лекарств, алкоголя, курение, количество белка протеина, норма);



- течение родов (роды затяжные, стремительные, запоздалые, преждевременные, обезвоженные, с наложением щипцов, в асфиксии, с обвитой пуповиной, с применением симулянта, сдавление головки, норма);

- резус-фактор;
- вес и рост ребенка при рождении;
- вскармливание (грудное, искусственное);
- особенности питания (на какие сутки приложен к груди; сосал активно, вяло; не было ли поперхивания во время кормления; при каком положении головы кормление протекало свободнее, при каком было затруднено; уставал ли в период кормления, был спокойным или беспокоился; как дышал при кормлении, в покое);
- перенесенные ребенком заболевания (тяжелые формы желудочно-кишечных заболеваний; сепсис, хроническая интоксикация и т. д.).

## **§ 2. Сбор речевого анамнеза (предпосылки развития речи)**

1. Образование ориентировочного рефлекса (0-2 месяца):
  - проявляется в зрительном сосредоточении;
  - проявляется в слуховом сосредоточении (время появления, характеристика).
2. Появление эмоционально-двигательной реакции – комплекс оживления:
  - выражается бурным движением рук и ног;
  - ребенок сосредотачивает взгляд (время появления, характеристика).
3. Образование рефлекса на взрослого, появление «социальной» улыбки (в 3-4 неделя) (время появления, удлинение контакта.).
4. Двигательная активность:
  - наблюдаются нерасчлененные действия (0-6 месяцев);
  - формируются ориентировочные действия (6-12 месяцев).
5. Развитие движений:
  - удерживает голову с 3 месяцев;
  - ползает с 5-6 месяцев;
  - сидит с 7 месяцев;
  - вертикальное положение, первые шаги с 1 года до 1 года 3 месяцев.
6. Хватание, формирование двигательных навыков с 4 месяцев.
7. Манипулирование с предметами (время появления, характеристика: трясет, стучит, бросает).
8. Чувство владения, собственным телом, ориентировка в пространстве.

#### 9. Развитие импрессивной речи:

- отвечает сосательными движениями на речь (конец 1-го месяца жизни);
- успокаивается, слыша колыбельную песню (конец 1-го – начало 2-го месяца жизни);
- поворачивает голову в сторону говорящего с ним, улыбается, смеется (конец 2-го месяца), выражает ликование, слыша речь близко человека, перестает плакать, есть, поворачивается, слыша свое имя (на 3-м месяце);
- понимает инструкции: Иди ко мне, Дай ручку (с 6 месяцев);
- понимает смысл 8-10 слов, произносимых взрослым, выполняет действия по слову (9 месяцев);
- понимает имена окружающих его людей, названия предметов, воспринимает целую фразу (с 10-11 месяцев);
- проявляет активный интерес к окружающему, к картинкам, выполняет словесные поручения, выбирает нужный предмет среди многих (с 1 года 1 месяца до 1 года 6 месяцев);
- различает на слух звуки речи, дифференцирует слова, отличающиеся одной фонемой усы – уши, ложки – рожки (с 1 года 9 месяцев – 1 года 11 месяцев).

#### 10. Развитие экспрессивной речи:

- произвольные вокализации: гуканье, гуление (с 3 месяцев);
- отраженные вокализы (с 4 месяцев);
- приближение близкого человека встречает улыбкой, смехом, лепетом (с 4 месяцев);
- слоговой лепет оформлен, устойчив (с 6 месяцев);
- говорит слова из одинаковых слогов па-па, ля-ля (с 9 месяцев);
- активно подражает речи взрослого (с 1 года 6 месяцев – 1 года 7 месяцев);
- говорит фразами из двух и более слов, запоминает двуступица, концовки песен и повторяет их (с 2-х лет).

#### 11. Изучение общительности:

- легко устанавливает контакт, тяготеет к незнакомому человеку, держится настороженно;
- инициативен в общении (задает вопросы);
- общение устойчивое (контактен на протяжении всего времени общения);
- общение неустойчивое (требуется активизация контакта со стороны взрослого);
- избирательное общение (с одним взрослым устанавливает контакт, с другим – нет или только при побуждении к общению);

- избирательный негативизм.

12. Данные медицинского обследования:

- заключение невропатолога (дислалия, ринолалия, дизартрия, алалия, афазия, заикание);

- заключение отоларинголога (слух, зев, нос, дыхание);

- заключение офтальмолога (острота зрения, состояние цветного зрения, сохранность поле зрения);

- заключение педиатра (физическое и соматическое состояние ребенка, спирометрические данные);

- заключение ортодонта (состояние прикуса, челюстей, зубного ряда);

- заключение общего хирурга и хирурга-стоматолога.

### **Глава III. Исследование психологической базы речи**

Исследование психологической базы речи включает в себя изучение:

- внимания;

- восприятия различной модальности;

- памяти;

- мышления.

#### **§ 1. Исследование внимания**

А. Р. Лурия определяет внимание как фактор, который обеспечивает селективность, избирательность протекания любых психических процессов как познавательных, так и аффективно-волевых. Из данной трактовки следует, что внимание нельзя рассматривать в качестве самостоятельного психического процесса, так как оно не имеет своего содержания. Существует несколько форм внимания соответственно тем процессам, в которых реализуется этот фактор:

1) сенсорное (зрительное, слуховое, тактильное и др.);

2) двигательное, проявляющееся в моторных процессах;

3) эмоциональное, привлекаемое эмоционально, значимыми сти-мулами;

4) интеллектуальное, проявляющееся в интеллектуальной деятельности (внимание к предмету обдумывания, к интеллектуальным операциям, с помощью которых реализуется сам процесс мышления).

Нейропсихологическое изучение различных форм нарушения внимания может дать дефектологу представление об общих закономерностях, свойственных всем формам внимания, и специфических, характерных только для той или иной формы.

Существуют два самостоятельных уровня внимания: произвольный и произвольный. Непроизвольное внимание – это то внимание, с которым ребенок рождается. Произвольное внимание формируется по мере становления всех других психических функций и является социально опосредованным типом внимания (Л. С. Выготский).

Нейропсихологические исследования (О. С. Андрианов, О. А. Кроткова, А. Р. Лурия и др.) показали, что существуют два типа нарушения внимания.

Первый тип внимания – это модально-неспецифические нарушения внимания. Они возникают при недоразвитии или поражении срединных структур мозга и распространяются на любые уровни внимания.

Первый уровень патологии внимания связан с недоразвитием или поражением продолговатого и среднего мозга. У пациентов наблюдается быстрая истощаемость, резкое сужение объема и нарушение концентрации внимания. Ребенок не может сосредоточиться на стимулах любой модальности: сенсорных, двигательных, эмоциональных. Нарушение внимания проявляется в любом виде деятельности.

При данном уровне патологии страдают произвольные формы внимания. Компенсация нарушения внимания идет через обращение к какой-либо деятельности, если она их интересует, через сопровождение действий громкой речью – способу, усиливающему речевую регуляцию деятельности (А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская).

Патология внимания первого уровня наблюдается у пациентов с сотрясением мозга, с опухолями в области задней черепной ямки, с поражением мозжечка. Эти факторы оказывают механическое давление на стволовые структуры мозга.

Второй уровень патологии внимания связан с опухолями в области таламуса, гипоталамических структур, с поражением в области третьего желудочка, в области лимбической коры, гиппокампа.

Патология внимания второго уровня проявляется в более грубых формах. Пациенты не могут сосредоточиться ни на какой деятельности: ни при выполнении вербальных заданий, ни при решении задач, ни при выполнении двигательных актов.

Компенсация нарушения внимания незначительна.

Третий уровень патологии внимания связан с поражением лобных и височных долей мозга. У пациентов страдают произвольные формы внимания и одновременно у них патологически усилены непроизвольные формы внимания. Такие больные замечают все, что происходит вокруг: реагируют на любой звук, вступают в общение с людьми, разговаривающими между собой.

Диагностическим симптомом нарушения данного уровня внимания является симптом «психического паралича зрения» (У. Пенфилд, Г. Джаспер). Пациент в данном случае не может по словесной просьбе экспериментатора перевести взор, однако выполняет это действие вслед за реальным движущимся зрительным объектом.

Второй тип патологии внимания – это модально-специфические нарушения внимания. Такой тип нарушения внимания проявляется только по отношению к стимулам одной модальности (или зрительной, или слуховой, или двигательной, или тактильной).

В клинике локальных поражений мозга второй тип патологии внимания представлен как феномен «игнорирования тех или иных стимулов» – и выявляется методом одновременного предъявления двух стимулов (двух зрительных, двух слуховых или двух тактильных).

Зрительное невнимание наблюдается при легком поражении зрительных анализаторных структур (при поражении задних отделов правого полушария).

Симптомы зрительного невнимания обнаруживаются в заданиях на изучение полей зрения:

а) изучение полей зрения с предъявлением двух стимулов. Пациенту, который концентрирует внимание на центральной точке, предъявляются одновременно два стимула с левой и с правой стороны, и предлагается ответить, какой из стимулов он заметил; в этом случае пациент совершенно отчетливо отмечает только один стимул, только с одной стороны (С. В. Бабенкова, Е. П. Кок, А. Р. Лурия);

б) рассмотрение сюжетных картинок с большим количеством действующих лиц и деталей.

Пациенту предлагается рассмотреть сюжетную картинку с большим количеством действующих лиц и деталей и высказаться по поводу ее содержания. В этом случае пациент (правша) как бы не замечает того, что изображено слева, поэтому общий смысл картинки передается неверно. Пациент не может распределить внимание на большом объеме зрительных стимулов, что и вызывает потенциальную слабость к левым стимулам.

Слуховое невнимание наблюдается при поражении слуховой анализаторной системы.

Исследованиями установлено, что человек-правша слышит на 10-14% лучше правым ухом, чем левым. Этот феномен получил название «эффекта правого уха». У пациентов с локальным поражением мозга проценты асимметрии резко возрастают (до 50-60% и больше).

Симптомы слухового невнимания выявляются при предъявлении пациенту двух разных звуковых стимулов (звук, слово) одновременно в оба уха. Затем его просят сказать, что именно он слышал.

Пациенты с локальным поражением коры головного мозга слышат те звуки, которые подаются в одно ухо, и полностью игнорируют информацию, поступающую в другое ухо. Однако те же звуковые стимулы, предъявленные отдельно (на одно правое или на одно левое ухо) воспринимаются правильно. Этот симптом получил название «симптома игнорирования» звуков, поступающих с одной стороны (Г. В. Симерницкая).

Тактильное невнимание связано с недоразвитием или поражением правой теменной доли.

Симптом тактильного невнимания обнаруживается при выполнении следующих заданий.

а) Экспериментатор двумя острыми предметами касается одновременно одних и тех же участков кистей рук с одинаковой интенсивностью (при закрытых глазах пациента). От последнего требуется определить, сколько было прикосновений – одно или два. В этих условиях пациент «не замечает» прикосновения к левой руке.

б) Экспериментатор производит одновременно два прикосновения к одной и той же руке и одно прикосновение к другой руке. В этих условиях пациент «не замечает» прикосновения к одной руке, когда даются два прикосновения одновременно. Чаще всего он игнорирует прикосновение к левой руке.

в) Экспериментатор касается отдельно то левой, то правой ладони. В этих условиях симптомы «игнорирования» стимула не обнаруживаются.

Двигательное невнимание наблюдается при недоразвитии или поражении передних отделов больших полушарий (чаще правого) – премоторных, префронтальных зон.

Симптомы двигательного невнимания выявляются при предъявлении задания: пациенту предлагается одновременно выполнять движения двумя руками. Вначале он выполняет движения правильно, затем одна рука замедляет движения, потом - отключается. Пациент продолжает выполнять движение только одной рукой.

При повторении задания рука (чаще левая) снова отключается. На вопрос: «Правильно ли Вы выполняете задание?», пациент отвечает: «Правильно». Симптом «игнорирования» собственных ошибок свидетельствует о нарушении внимания в двигательной сфере. Отключение внимания ярко выступает при увеличении объема движений.

Для изучения устойчивости внимания, объема его, концентрации и переключения используются задания.

1. Подсчет кружков в секторах круга, по Ф. Е. Рыбакову:

а) экспериментатор предлагает ребенку подсчитать без помощи пальцев, сколько кружков в каждом секторе:

- подсчитать количество зеленых кружков в одном секторе;

- подсчитать количество синих кружков в другом секторе. Если ребенок быстро и правильно сосчитал кружки в первых двух секторах, можно предложить ему подсчитать и красные кружки;

б) экспериментатор предлагает ребенку подсчитать без помощи пальцев, сколько вишенки в каждом квадрате.

Оценивается:

- правильность решения задачи;

- быстрота решения задачи.

2. Методика Пьерана-Рузера:

а) ребенку предлагается чистый стандартный бланк и дается задание: «Смотри внимательно. В этом квадратике я поставлю точку, в прямоугольнике – вот такую черточку (вертикальную), круг оставлю чистым, а в четырехугольнике – вот такую черточку (горизонтальную). Заполни остальные фигурки точно так же»;

б) ребенку предлагается зачеркнуть все кружочки во всех «домиках» (домик – треугольник, домик – квадратик, домик – круг).

Оценивается:

- как ребенок заполняет фигуры: старательно, аккуратно или небрежно;

- общее количество заполненных фигур;

- время заполнения (используется секундомер);

- количество ошибок.

3. Расстановка определенных знаков в «корректирующей таблице» (материалом служат корректирующие таблицы):

а) ребенку дается задание: «Ты видишь здесь разные фигурки. В них мы будем ставить разные знаки: + или точку. Будь внимателен. Поставь в каждой кружочке +, а в каждом треугольнике – точку» (время выполнения 1,5 мин.);

б) ребенку дается задание: «Ты видишь здесь разные фигурки. В них мы будем ставить знаки: в кружочке – точку, а в треугольнике – крестик» (время выполнения 1,5 мин.)

Оцениваются качественные особенности выполнения:

- показатель сосредоточенности выполнения;

- показатель устойчивости внимания;

- показатель распределяемое внимания.

В целях изучения качественных особенностей внимания используются также задания с буквенной корректурной таблицей, где требуется отыскать и зачеркнуть какую-либо букву, две буквы и т. д.

4. «Последовательный и усложненный счет»:

а) ребенку предлагается прямой счет до пяти, десяти, с пропуском по одному числу (1 – 3 – 5; 1 – 3 – 5 – 7 – 9);

б) ребенку предлагается обратный счет с пяти до одного; с десяти до одного с пропуском по одному числу (5 – 3 – 1; 10 – 8 – 6 – 4 – 2);

в) ребенку предлагается счет «от и до определенного числа», например, от четырех до восьми и от восьми до четырех.

5. «Последовательное и усложненное перечисление месяцев в году»:

а) ребенку предлагается перечислить месяцы в году, начиная с января, пропуская при этом по одному названию (январь – март – май – июль – сентябрь – ноябрь);

б) ребенку предлагается перечислить месяцы в году, начиная с января, в обратном порядке пропуская, при этом по одному названию (январь – ноябрь – сентябрь – июль – май – март).

6. «Последовательное и усложненное перечисление дней недели»:

а) ребенку предлагается перечислить дни недели, начиная с понедельника, пропуская при этом по одному названию (понедельник – среда – пятница – воскресенье);

б) ребенку предлагается перечислить дни недели, начиная с воскресенья, в обратном порядке, пропуская при этом по одному названию (воскресенье – пятница – среда – понедельник).

Нарушение внимания различной модальности характерно для детей с расстройствами речи коркового генеза (при алалии, афазии, дизартрии), цереброастеническим синдромом (при задержке психического развития), диффузным поражением коры головного мозга (при умственной отсталости).

## **§ 2. Исследование восприятия**

### *Исследование зрительного гнозиса.*

Решающую роль в обеспечении переработки и хранения зрительной информации играют вторичные поля зрительного анализатора и прилегающие к ним третичные поля коры больших полушарий (У. Пенфилд, А. Р. Лурия). Недоразвитие или нарушение этих областей ведет к большим сложностям в переработке зрительной информации. Пациенты в этом случае не в состоянии воспринимать целые зрительные структуры и изображать их. Нарушение зрительного восприятия получило название зрительной агнозии. Элементарные зрительные



функции при этом оказываются относительно сохранными: пациенты достаточно хорошо видят, у них нормальное цветоощущение, поля зрения в норме. Однако гностический уровень работы зрительной системы нарушен (А. Р. Лурия).

Характер нарушения зрительного восприятия неоднороден.

В связи с этим выделяют следующие формы агнозий:

- предметная агнозия;
- цветовая агнозия;
- симультанная агнозия;
- лицевая агнозия;
- буквенная агнозия.

Предметная агнозия – самая распространенная форма нарушения зрительного гнозиса у детей. Она характеризуется тем, что ребенок не опознает предметы окружающей действительности. Он может описать отдельные признаки предмета, но не может сказать, что это такое. Первичными являются трудности опознания формы объектов и их контуров. Однако ребенок часто правильно решает задачу, если ощупывает предмет. Копирование рисунков оказывается сохранным.

Исследованиями Э. Кайро, Т. Д. Марциновской, Е. Д. Хомской установлено, что у пациентов с предметной агнозией увеличивается время узнавания изображений. Если здоровый человек воспринимает простые изображения за 5-10 мс, то при наличии зрительной агнозии время опознания простых изображений возрастает до 1 с и больше.

У детей предметная агнозия чаще всего встречается в скрытой форме и выявляется при выполнении специальных заданий.

Исследованию предметного зрительного гнозиса должно предшествовать тщательное исследование элементарных сторон зрения (остроты, состояния цветового зрения, сохранности полей зрения). Такое нейроофтальмологическое исследование необходимо потому, что оно дает возможность установить наличие нарушений зрения и тем самым снижает вероятность ошибочного толкования наблюдаемых дефектов зрения как оптико-гностических расстройств.

Исследование предметного зрительного гнозиса условно включает в себя пять этапов.

Первый этап. Ребенку предлагаются знакомые предметы и игрушки, которые он должен назвать. С этой целью можно провести игру «Магазин».

Цель: определить, правильно ли ребенок зрительно воспринимает реальные предметы.

Ход игры.

На полках импровизированного магазина выставлен набор иг-

рушек, предметов (кукла, мяч, машина, барабан, книга, ваза, ножницы, тарелка). Ребенку предлагают назвать их и взять с собой для игры наиболее понравившиеся.

Второй этап. Ребенку предъявляют контурные или силуэтные изображения, в которых он должен узнать реальные предметы и назвать их. С этой целью предлагается игры.

а) Игра «Телевизор». Ребенку дается задание: «Сейчас на экране появятся изображения предметов, ты должен определить эти предметы и назвать их».

б) Игра «Узнай предмет». Ребенку предъявляются контурные изображения предметов (дерево, чашка, мяч, зубная щетка, яблоко, морковь) и дается задание узнать и назвать предмет.

в) Соотнесение фигур знакомых животных (лисы, зайца, медведя, петуха) с их контурными изображениями.

г) Проба «Доска Сегена». Экспериментатор показывает доску Сегена и разнообразные силуэтные фигурки. Демонстрирует вкладывание фигур в пазы. Затем предлагает сделать то же самое ребенку.

Третий этап. Ребенку предъявляют перечеркнутые и наложенные друг на друга изображения (проба Поппельрайтера). При совмещении разных контуров здоровый человек видит контуры всех объектов. У пациентов с предметной агнозией эта задача вызывает большие трудности: они не могут выделить контуры и видят просто путаницу линий. Итак, перед ребенком ставится задача узнать предмет и назвать его. С этой целью можно использовать игру «Испорченный телевизор». Экспериментатор дает объяснение и говорит: «Телевизор наш сломался, поэтому изображения предметов на нем перепутались, один предмет находился на другой, а некоторые оказались перечеркнутыми линиями. Внимательно посмотри на экран, может быть, увидишь там знакомые предметы».

Четвертый этап. Ребенку предъявляются упрощенные пробы Ревена:

а) Инсценировка «Три поросенка». Экспериментатор рассказывает сказку «Три поросенка». В конце рассказа показывает картинку с изображением домика поросенка Наф-Нафа и объясняет: «Волк сломал в домике Наф-Нафа одну стену. Теперь поросенок должен отремонтировать свой домик. Помоги ему, пожалуйста! Перед тобой несколько образцов стен. Определи, какая из них подходит к домику Наф-Нафа». Из трех предложенных вставок ребенок должен отобрать подходящую.

б) Игра «Почини одеяло». Задача ребенка – найти геометрические фигуры закрыть ими белые отверстия на одеяле. Исследование можно построить в виде рассказа:

«Жил-был Буратино, у которого на кровати лежало красивое одеяло. Однажды Буратино ушел в театр Карабаса-Барабаса, а крыса Шушара в это время прогрызла в одеяле дыры. Сосчитай, сколько дыр стало в одеяле. Теперь возьми свои фигуры и помоги Буратино починить одеяло».

Пятый этап. Применяют «сенсублизованный» прием. Ребенку предлагают рассмотреть картинку, на которой изображен Незнайка и домик в перевернутом положении. После просмотра картинки, ребенка просят помочь Незнайке определить, что художник нарисовал на картинке.

Чтобы облегчить задание, ребенку предлагают обнести контур домика пальцем, задают наводящие вопросы, часть из которых подсказывает правильное значение изображенного на картинке, указывает какой-либо существенный признак.

Для изучения зрительного восприятия можно предложить и такие игры-задания.

1. «Снеговики». Нужно внимательно посмотреть на рисунок и указать, чем отличаются снеговики друг от друга. Экспериментатор может обратиться к ребенку примерно так:

Вот зайчишка у реки  
Встал на задних лапках.  
Перед ним снеговики  
С метлами и в шапках  
Заяц смотрит, он притих,  
Лишь морковку гложет,  
Но что разного у них  
Он понять не может.

А теперь посмотри на рисунок и помоги зайчику понять, что разного у этих снеговиков. Сначала посмотри на шапки ...

2. «Матрешки» Нужно внимательно посмотреть на рисунки и указать, чем отличаются матрешки друг от друга. Для решения этой задачи логопед задает вопросы: «Одинаковые ли волосы у матрешек? Одинаковые ли платочки? Одинаковые ли ножки матрешек? Одинаковые ли глазки, губы?» т. д.

Пациенты, страдающие предметной агнозией, не могут расшифровать изображение: они хорошо видят отдельные признаки или части предметов, анализируют значение отдельных деталей, но не могут объединить их в целые образы. Например, изображение очков они воспринимают как: «Кружок ... и еще кружок ... и палка ... перекладина ... на-верное, это велосипед (А. Р. Лурия).

Оценивается:

- состояние зрительного гнозиса;
- виды помощи;
- количество подсказок, необходимых для выполнения задания;
- влияние нарушения зрительного предметного гнозиса на формирование речевой деятельности ребенка.

Цветовая агнозия характеризуется тем, что у ребенка нарушается обобщенное представление о цвете. В связи с этим дети не в состоянии выполнить операции классификации цветов. Такая форма агнозии протекает на фоне сохранности цветоощущения (Н. Л. Бернштейн). Пациенты правильно различают отдельные цвета и правильно их называют. Но они затрудняются назвать предметы отдельного конкретного цвета.

Для исследования цветового гнозиса ребенку предлагают задания:

а) отнести предмет к определенному цвету: «Подумай и скажи, к какому предмету можно отнести зеленый (красный, синий, черный и т. д.) цвет?»;

б) отнести цвет к определенному предмету: «Подумай и скажи, какой цвет у морковки (свеклы, лука, огурца, кабачка, арбуза, дыни и т. д.)».

Дети с цветовой агнозией не могут назвать предметы конкретного цвета. Они затрудняются сказать, к какому предмету относится данный цвет, и наоборот.

Оценивается:

- состояние цветового гнозиса;
- виды помощи;
- количество подсказок, необходимых для правильного ответа на поставленный вопрос;
- влияние нарушения цветового гнозиса на развитие устной речи ребенка.

Симультанная агнозия характеризуется тем, что пациент не может одновременно воспринимать два изображения, так как у него сужен объем зрительного восприятия. Ребенок не может воспринимать целое, он видит только его часть. Это происходит потому, что симультанная агнозия всегда сопровождается сложными нарушениями движений глаз – «атаксией взора», глаза постоянно находятся в движении, совершают произвольные скачки, взор становится неуправляемым. Все это создает трудности в организованном зрительном поиске, ребенок не может рассматривать объект последовательно (П. Багинт, А. Р. Лурия, Е. Н. Правдина-Винарская).

Для исследования симультанного гнозиса предлагают задания.

а) Соотнести предметы с их названиями: «Посмотри, какие предметы нарисованы на картинке и назови их». Материалом исследования служат картинки с изображением двух предметов (собака и девочка, морковь и лук, лошадь и игла).

б) Соотнести действия с определенным предметом: «Поставь точку в центре круга (треугольника, креста и т. д.)».

в) Обвести контуры: «Обведи контур яблока, груши, ведра и т. д. Материалом исследования служат наборы карточек с контурным изображением разных предметов.

Задание дается в действиях или словесно.

Сужение зрительного поля восприятия при симультанной агнозии измеряется не единицами пространства, а единицами смысла. Дети видят только один предмет, независимо от его размера, и не могут сразу воспринять два или несколько показанных предметов (А. Р. Лурия).

Оценивается:

- состояние симультанного гнозиса;
- виды помощи; количество подсказок, необходимых для выполнения задания;
- влияние нарушения симультанного гнозиса на развитие устной и письменной речи ребенка.

Лицевая агнозия характеризуется тем, что человек теряет способность распознавать реальные лица или их изображения (на фотографиях, рисунках): не различает женские и мужские лица, детские и взрослые, не узнает родных и близких (А. Р. Лурия, Е. П. Кок).

Для исследования лицевого гнозиса используются задания.

а) Узнавание лиц на портретах. Ребенку представляют фотографии матери, отца (детей, знакомых, родных и т. д.) и дают задание: «Посмотри фотографию и скажи, кого ты видишь на портрете».

б) Узнавание и идентификация лиц на разных портретах. Ребенку показывают разные фотографии матери, отца (одного и того же ребенка, знакомого, родственника и т. д.) и дают задание: «Посмотри и отбери портреты только мамы (или только папы и т. д.)».

Оценивается;

- состояние лицевого гнозиса;
- виды помощи;
- количество подсказок, необходимых для выполнения задания;
- перенос навыка, сформированного при выполнении задания.

Буквенная агнозия характеризуется дефектами актуализации образа буквы и ее написания. Ребенок смешивает буквы, близкие по оптической конфигурации. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся

с определенными звуками. Наиболее часто наблюдаются смешения следующих букв: п – н, п – и, ц – щ, н – к, п – т, м – л, ш – и, с – о.

Оценка сформированного буквенного гнозиса определяется в заданиях.

1. Опознание букв. Материалом исследования служит таблица букв:

а) ребенку называют буквы, близкие по графическому начертанию, и дают задание: «Покажи буквы, которые я назову»;

б) ребенку показывают буквы, близкие по графическому начертанию, и дают задание: «Назови буквы, которые я покажу».

2. Узнавание и идентификация букв в различных шрифтах (методика в первом задании).

3. Узнавание букв в сенсibilизированных условиях (в перевернутом виде; методика в первом задании).

Оценивается:

- состояние буквенного гнозиса;

- характер смешения звуков;

- характер нарушения письма.

*Исследование пространственного гнозиса.*

Восприятие тонких пространственных отношений и взаимоотношений предметов в пространстве осуществляется работой теменно-затылочных (нижнетеменных) отделов коры левого полушария (А. Р. Лурия). Недоразвитие или нарушение этих областей ведет к затруднениям в выполнении любых операций, включающих в свой состав внутренние квазипространственные синтезы.

Дети и взрослые затрудняются в следующих умениях.

1) Расположить объекты в трехмерном пространстве, они путают горизонтальную, фронтальную и сагиттальную плоскости.

2) Построить из заданных элементов какую-либо пространственно ориентированную фигуру («конструктивная апраксия»).

3) Передать в рисунке пространственные признаки объектов (сверху-снизу, слева-справа, больше-меньше, дальше-ближе). В тяжелых случаях распадается общая схема рисунка. Например, рисуя человека, пациенты отдельно изображают туловище, ноги, руки, глаза, нос и не знают, как их соединить (Е. П. Кок). Копируя рисунок, они изображают либо только одну сторону предмета, либо грубо искажают изображение с одной (чаще левой) стороны (Е. П. Кок).

4) Воспроизводить в пространстве заданные положения рук в пробах Хэда.

5) Копировать позы по образцу, располагать руку по отношению к своему телу («праксис позы»), выполнять бытовые двигательные акты (одевание, зашнуровывание и т. д.

6) Изображать букву на плоскости. Ребенок знает, из каких элементов состоит буква, но не знает, как расположить их в пространстве. В результате этого изображения букв носят характер либо полной зеркальности, либо частичной зеркальности (п – и; и – п; т – ш; ш – т). Данные ошибки связаны с трудностями пространственного анализа линий, составляющих буквы.

Задержка в формировании пространственного гнозиса или его нарушение ведут к дефектам тех сторон речи, которые интимно связаны с восприятием пространственных отношений (А. Р. Лурия). Именно в этой связи у ребенка и взрослого возникают затруднения в понимании речи. Они прекрасно понимают «коммуникации событий» (Оля поет, Миша играет в мяч). Однако они затрудняются в понимании «коммуникации отношений». Они не понимают отношений между словами:

- 1) отношений падежей (Мамина дочка. Мама дочки);
- 2) предложных конструкций (Лето перед весной. Весна перед летом);
- 3) необычных конструкций (Петю ударил Коля. Кто драчун?).

Нарушение понимания сложных логико-грамматических структур языка ведет к акалькулии (нарушению счета, понимания разрядности числа). У детей и взрослых нарушается связь числа и счетных операций с их вербальным обозначением. Числа приобретают конкретный характер, они воспринимаются вне системы и смысловой организации. Число осознается ими лишь как механическое соединение цифр вне разрядной сетки значений каждой цифры. Например, они не могут оценить, какое число больше (меньше) – 45 или 54; не могут составить двух- или трехзначное число из цифр, написанных отдельно на карточках (А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова).

Таким образом, в основе акалькулии лежит нарушение понимания количественной стороны цифровых знаков, когда они находятся в системных отношениях, во взаимосвязи, разрядности, внутреннего состава числа (взаимосвязь отдельных его составляющих). Дети и взрослые затрудняются также в решении задач, так как не понимают грамматические условия их.

Изучение пространственного восприятия строится с учетом закономерностей формирования пространственного представления у детей в онтогенезе:

- 1) восприятие пространственных направлений и схемы тела;

2) восприятие пространственных признаков предметов (величины и формы: узнавание их, воспроизведение в рисунке, в отраженной форме);

3) зрительно-пространственная ориентация;

4) понимание сложных логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения предметов, с предлогами и наречиями.

#### *Ориентировка в собственном теле*

Обследование ориентировки в собственном теле проводится в следующей последовательности.

1. Обследование ориентировки на основе выделения ведущей правой руки. Экспериментатор дает задания:

- покажи правую руку;
- покажи правой рукой ручку, карандаш, куклу, машину;
- возьми в правую руку карандаш и начерти кружок;
- возьми в правую руку ножницы и отрежь полоску бумаги;
- возьми в правую руку карандаш и обведи им морковь, яблоко, помидор;
- возьми в правую руку кисточку и раскрась цветы, жука, бабочку.

2. Обследование ориентировки на основе выделения левой руки. Экспериментатор дает задания:

- покажи левую руку;
- покажи левой рукой ручку, карандаш, куклу, машину;
- возьми в левую руку машину, куклу, кубик.

3. Обследование ориентировки на основе последовательного выделения правой, а затем левой руки. Экспериментатор дает задания:

- подними, правую руку, левую;
- покажи правой рукой карандаш, левой – яблоко;
- возьми в правую руку карандаш и обведи контур морковки;
- возьми в левую руку яблоко и отдай его Маше.

4. Обследование ориентировки на основе дифференциации правых и левых частей тела. Экспериментатор дает задания:

- покажи правую ногу;
- покажи левую ногу;
- покажи правый глаз;
- покажи левый глаз;
- покажи правое ухо;
- покажи левое ухо.

5. Обследование ориентировки на основе дифференциации правых и левых частей тела с использованием пробы Хеда.



а) речевой вариант:

- покажи правой рукой левый глаз;
- покажи правой рукой левое ухо;
- покажи правой рукой левую ногу;
- покажи левой рукой правый глаз;
- покажи левой рукой правое ухо;
- покажи левой рукой правую ногу.

б) наглядный вариант: ребенку предлагается воспроизвести движения, выполняемые сидящим напротив экспериментатором:

- коснуться левой рукой правого уха, глаза, плеча;
- коснуться левой рукой левого уха, глаза, плеча;
- коснуться правой рукой левого уха, глаза, плеча;
- коснуться правой рукой правого уха, глаза, плеча.

Выполнение последнего задания требует мысленной пространственной переориентации для того, чтобы преодолеть тенденцию к зеркальному воспроизведению. Поэтому задания рекомендуются для детей 9 лет.

6. Обследование ориентировки на основе тестов «Нарисуй человека», «Лицо» (накладывание на овал частей лица).

#### *Ориентировка в окружающем пространстве*

Изучение ориентировки в окружающем пространстве проводится в следующей последовательности:

1. Определение пространственного расположения предметов по отношению к самому ребенку. Экспериментатор дает задания:

- покажи, какой предмет находится справа от тебя;
- покажи, какой предмет находится слева от тебя;
- положи книгу справа от себя;
- положи книгу слева от себя.

2. Определение пространственных отношений между двумя-тремя предметами и изображениями. Экспериментатор дает задания:

- возьми правой рукой куклу и положи ее возле правой руки;  
- возьми левой рукой машинку и положи ее возле левой руки;  
уточнив расположение двух предметов, экспериментатор задает вопрос: «Где находятся кукла, справа или слева от машинки?»;

- положи ручку справа от тетради;
- положи карандаш слева от книги;
- укажи, где находится карандаш по отношению к книге – справа или слева;
- скажи, где находится ручка по отношению к тетради – справа или слева; затем предлагается три предмета, экспериментатор дает за-

дания типа: Положи тетрадь перед собой, слева от нее положи ручку, справа – карандаш.

3. Определение пространственных отношений между изображениями предметов. С этой целью можно использовать пробы-игры типа «Разговор по телефону». Выкладывается картинка с изображением персонажей, телефонов, проводов. Ребенку дают указку, с помощью которой он должен выяснить, кому звонит кот Леопольд, крокодил Гена, колобок, волк.

Игру начинают с рассказа: «В одном городе на одной площадке стояли два больших дома. В одном доме жили кот Леопольд, крокодил Гена, колобок и волк. В другом доме жили лиса, заяц, Чебурашка и мышка-норушка. Однажды вечером кот Леопольд, крокодил Гена, колобок и волк решили позвонить соседям. Угадайте, кто кому позвонил?!»

4. Исследование восприятия пространственных признаков предмета (величины и формы), пространственных соотношений между предметами. С этой целью применяются пробы-игры. Игру начинают с рассказа экспериментатора.

а) «Под Новый год в магазин пришел волк. Он купил своим волчатам подарки. Посмотри внимательно и угадай, что купил волк».

б) «Пришел в магазин заяц. Он купил подарки для зайчат. Что купил заяц?»

в) «Магазин»:

У лисички был магазин. Посмотри на полки магазина и ответь: «Сколько полок в магазине? Что находится на нижней (средней, верхней) полке? Сколько в магазине чашек (больших, маленьких)? На какой полке стоят чашки? Сколько в магазине матрешек (больших и маленьких)? На какой полке они стоят? Что стоит слева от пирамиды, справа от пирамиды, слева от кувшина, справа от кувшина, слева от стакана, справа от стакана? Что стоят между маленькими и большими мячами?!»

Дети с нарушением восприятия пространственных признаков предметов нередко путают понятия: длинный и короткий, высокий и низкий, большой и маленький, широкий и узкий, вверх или низ

5. Исследование зрительно-пространственной ориентировки. С этой целью используют игры-задания.

а) Проба «Конструктор». Перед ребенком раскладывается набор фигур (лучше цветных): треугольники, квадраты, прямоугольники, круги, палочки, мозаика, разрезанные предметные и сюжетные картинки, кубики и другие необходимые фигуры. Ребенку даются задания:

- сложить предметные картинки, разрезанные на две, три, четыре части по горизонтали, а в дальнейшем – по диагонали;
- сконструировать из мозаики предметы (цветы, грибы, машину и т. д.);
- сконструировать из мозаики формы предметов: круг, четырехугольник, треугольник и т.д.;
- построить из заданных элементов какие-либо пространственно ориентированные фигуры (елочку, домик, машину, солнышко, велосипед...).

Для изучения конструктивного праксиса предлагаются задания на воспроизведение образца из элементов (из трех – для четырехлетних детей, из пяти – для пятилетних, из шести – для шестилетних).

Исследование можно начать, обратившись к детям с такими стихами:

Взял треугольник и квадрат.

Из них построил домик.

И этому я очень рад:

Теперь живет там гномик.

Квадрат, прямоугольник, круг,

Еще прямоугольник и два круга.

И будет очень рад мой друг

Машину ведь построил я для друга.

Я взял три треугольника

И палочку-иголочку.

Их положил легонько я

И получил вдруг елочку.

Вначале выбери два круга-колеса,

А между ними помести-ка треугольник.

Из палочек ты сделай руль. И что за чудеса –

Велосипед стоит. Теперь катался, школьник!

б) Игра «Муравьи». Логопед начинает игру с рассказа: «В одном лесу жили-были красные и черные, большие и маленькие муравьи. Черные муравьи могли ходить только по черным дорожкам, а красные – только по красным. Большие муравьи ходили только через большие ворота, а маленькие – только через маленькие. И вот встретились муравьишки у дерева, откуда начинались все дорожки. Угадай, где живет каждый муравей, и покажи ему дорогу».

в) «Правила движения». Детям дается комплект трех цветных фигур (красных, желтых, зеленых) четырех форм (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник).

Первый вариант игры. Сначала все фигуры движутся к своим домикам по одной дороге. Но вот на пути первый перекресток. Дорога раздваивается. Прямо могут идти только прямоугольники, так как в начале дороги стоит разрешающий знак (прямоугольник). Вправо прямоугольники идти не могут, так как в начале этой дороги стоит запрещающий знак (перечеркнутый треугольник). Методом исключения дети приходят к выводу, что вправо могут идти все остальные фигуры (круги, квадраты, треугольники). Дальше дорога опять, раздваивается.

Какие фигуры могут идти направо? Какие налево? А на последнем перекрестке, какие фигуры могут идти прямо, какие направо?

После такой подготовки начинается движение фигур к своим домикам. Затем нужно указать, в каком из четырех домиков какая фигура живет, т. е. найти хозяйку каждого домика (А – прямоугольники, Б – круги, В – квадраты, Г – треугольники).

Второй вариант игры. Игра проводится по тем же правилам, но учитывается только цвет фигур (красный, желтый, зеленый).

По окончании игры указывается хозяйка каждого домика (Д – красная, З – зеленая, Ж – желтая).

Пример рассуждения методом исключения.

Если к домику Ж запрещено подходить красным и зеленым фигурам, то к нему подходят только желтые. Значит, в домике Ж живут желтые фигуры.

6. Определение пространственных соотношений элементов графических изображений букв. Ребенку даются задания:

- назвать буквы печатного шрифта, данные в беспорядке: Б, Е, Ю, Х, Ж, И, Н, С, Л, О, Р, М;
- сконструировать буквы печатного шрифта: В, Ы, П, Б, Г, Ш;
- найти буквы, предъявленные зрительно (например, п – и), среди ряда других букв;
- узнать буквы, зеркально расположенные на листе бумаги;
- дифференцировать правильно и неправильно написанные буквы;
- дополнять недостающий элемент буквы;
- переконструировать букву, изменяя пространственное расположение элементов буквы: из Г – Т, из Н – П, из И – П, из И – Н, из Р – Б и т. д.
- найти на ощупь названную букву;
- найти на ощупь букву такую же, как в руке;
- записать в тетрадь.

*Понимание логико-грамматических конструкций,  
отражающих пространственные отношения предметов  
(с предлогами и наречиями)*

Для определения понимания логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения предметов (с предлогами и наречиями (под, в, перед, около, сзади ...), экспериментатор может применять следующие приемы.

1. Экспериментатор предлагает две игрушки (собака и будка), меняет расположение их относительно друг друга и спрашивает: «Где стоит собака?»! Ребенок отвечает.

- собака стоит около будки;
- собака стоит впереди будки;
- собака стоит позади будки;
- собака в будке.

2. Экспериментатор меняет предметы, сохраняя расположение их относительно друг друга, и задает вопросы:

- Где лежит книга? (на столе);
- Где сидит Маша? (на стуле);
- Где сидит собака? (на лужайке);
- Где спит кошка? (на травке).

3. Игра «Где спрятано?» поможет провести – дифференцирование понятий: впереди – позади, ближе – дальше, выше – ниже.

Важно выяснить временные представления детей: день – вечер – ночь – утро; зима – весна – лето – осень.

С пятилетнего возраста: вчера – сегодня – завтра; минута – час – день – сутки.

Оценивается:

- состояние пространственного гнозиса;
- ориентировка в собственном теле;
- ориентировка в окружающем пространстве;
- восприятие пространственных признаков предметов (величины и формы): узнавание, воспроизведение в рисунке, воспроизведение в отраженной речи;
- особенности конструктивных способностей;
- особенности зрительно-пространственной ориентировки;
- понимание сложных логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения предметов (с предлогами и наречиями).

*Исследование тактильного предметного гнозиса*

Недоразвитие или поражение вторичных полей коры нижнетеменной или верхнетеменной области мозга ведет к нарушению высших

тактильных функций, к тактильным агнозиям (Е. П. Кок, А. Р. Лурия). Описаны различные формы нарушения тактильного восприятия.

При недоразвитии или поражении нижнетеменных областей мозга выделяют следующие формы агнозии.

1. Астереогноз – нарушение способности воспринимать предметы на ощупь, невозможность интегрировать тактильные ощущения, поступающие от объекта. Различают две формы астереогноза:

а) пациент правильно воспринимает отдельные признаки предмета, но не может их синтезировать, например, ощупывая карандаш, он говорит, что у него в руке что-то длинное, острое, твердое, но не может сказать, что это такое;

б) пациент не опознает на ощупь ни отдельные признаки предмета, ни предмет в целом.

2. Тактильные агнозии текстуры объекта – нарушение способности воспринимать отдельные качества предмета (твердость, мягкость, шероховатость) на ощупь.

3. Пальцевые агнозии – нарушение способности узнавать пальцы рук с закрытыми глазами, на ощупь.

4. Тактильная алексия – нарушение способности опознавать цифры, буквы написанные на кисти руки.

При поражении правой верхнетеменной области коры мозга возникает сложная форма нарушения тактильного гнозиса – соматоагнозия.

Соматоагнозия – расстройство узнавания частей тела, их расположения по отношению друг к другу (нарушение «схемы тела»). При этом часто возникает соматопарогнозия – ложные соматические образы в виде ощущений увеличения, уменьшения частей тела (руки, головы), удвоения конечностей, «чужой руки» и т. д.

#### *Исследование стереогнозиса*

Исследование стереогнозиса устанавливает наличие узнавания предмета по тактильному восприятию, наличие связи между словом, обозначающим предмет, и тактильными ощущениями от этого предмета.

Для изучения стереогнозиса используются задания на узнавание на ощупь фактуры (деревянный, металлический, стеклянный и т. д.), формы реальных предметов, величины геометрических фигур (шар большой – шар маленький; куб большой – маленький – средний и т. д.).

Предлагаются задания.

1. Нахождение предметов на ощупь по образцу. Предлагаются объемные модели предметов по тематическим группировкам (овощи,

фрукты, игрушки...). Ребенок (после (предварительного зрительного ознакомления) с завязанными глазами, на ощупь отгадывает предмет.

2. «Доска Сегена» («доска» с вкладышами геометрических фигур разной формы). Ребенок (после предварительного зрительного ознакомления) с закрытыми глазами заполняет «доску Сегена» на ощупь, отдельно правой и левой руками;

3. Дидактическая игра «Угадай, что в мешочке?»

На столе выкладываются объемные фигуры, с которыми ребенок должен ознакомиться, назвать их. Аналогичный набор объемных фигур находится в мешочке. В ходе обследования ребенок, ощупав в мешочке одну из фигур, должен как можно быстрее найти такую же среди фигур, расположенных перед ним на столе. Учитывается время, затраченное на опознание, и количество ошибок.

4. Нахождение круга и квадрата на ощупь и по обводящему движению.

Ребенку показывают круг. Он обводит круг пальцем и находит на ощупь парный круг в мешочке. Затем то же самое проделывается с квадратом.

Следующий этап логопед начинает с того, что завязывает глаза, а затем обводит квадрат пальцем ребенка. Потом повязка снимается. Квадрат кладется на стол рядом с кругом. Ребенку предлагается показать тот предмет, который он только обводил.

5. Нахождение игрушек по форме на ощупь и по обводящему.

На столе разложены игрушки (например, шарик, деревянное яйцо, кубик). Игрушки закрыты экраном. Ребенку предлагается ощупать один из этих предметов, а затем, убрав экран, показать предмет, который он ощупывал. Действие повторяется для каждой игрушки.

6. «Почтовый ящик» (объемные фигуры опускаются в прорези крышек). Ребенок (после зрительного ознакомления) с закрытыми глазами, на ощупь опускает объемные фигуры в прорези крышки и называет их.

Оценивается:

- умение узнавать предмет по тактильному восприятию;
- наличие связи между словом, обозначающим предмет, и тактильными ощущениями от этого предмета.

Расстройство стереогнозиса наблюдается у детей с корковым генезом и при ранних поражениях пирамидных систем.

*Исследование неречевого слухового гнозиса*

Гностические дефекты неречевого слуха связаны с недоразвитием или поражением правой височной области коры головного мозга

(Н. Н. Трауготт, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова и др.). Проявляются гностические слуховые расстройства в разных формах.

1. Слуховая агнозия – неспособность определить значение различных предметных звуков и шумов (скрипа дверей, звона, ключей, шелеста бумаги, звука льющейся воды, шума шагов и т. д.) при полной сохранности остроты элементарного, физического слуха.

2. Слуховая аритмия – неспособность оценить и правильно воспроизвести ритмические структуры, которые предъявляют на слух.

3. «Амузия» – нарушение способности узнавать и воспроизводить знакомую мелодию, отличать одну мелодию от другой.

Для исследования неречевого слухового гнозиса используют задания.

1. Узнавание неречевых звуков.

а) Определение звучащего предмета. Экспериментатор производит действие ключами (звон ключей), бумагой (шелест бумаги), пальцами (пощелкивание пальцами) за экраном. Ребенок должен угадать, какой предмет производит тот или иной звук.

б) Определение предмета в зависимости от громкости произнесения звуков. Экспериментатор произносит звукоподражания то тихо, то громко и дает задание.

- Угадай, что стучит – молоток или молоточек?

- Угадай, кто лает – собака или щенок?;

- Угадай, кто квакает – лягушка или лягушонок?

- Угадай, чья песня – ветра или ветерка?

- Угадай, кто пищит – комар или комарик?

в) Определение местонахождения звучащего предмета. Экспериментатор произносит звукоподражания и дает задание.

- Угадай, где звонили? и т. д.

2. Оценка и воспроизведение ритмов.

а) Оценка ритмов. Экспериментатор воспроизводит заданные ритмы, ребенок оценивает.

// //      /// //    // ///    /// ///

б) Выполнение ритмов по образцу. Экспериментатор задает ряд ритмов, ребенок воспроизводит их.

// // // /// /// /// //

/// /// // //

// // // // // // // //

// //



в) Выполнение ритмов по речевой инструкции. Экспериментатор задает словесно ряд ритмов (по 2, по 3, по 2, по 4), ребенок воспроизводит их.

3. Узнавание мелодии:

а) узнавание знакомой мелодии;

б) воспроизведение (знакомой) мелодии;

в) отличие одной мелодии от другой.

Оценивается:

- состояние неречевого слухового гнозиса;

- состояние сенсорной слуховой памяти;

- характер затруднений (персеверации, распад ритмических структур и т. д.).

Расстройство неречевого слухового гнозиса наблюдается у детей с корковым генезом.

*Исследование фонематического (речевого) слуха.*

Фонематический слух является главным афферентным звеном речевой системы. Человек, помимо неречевого слуха, обладает и специализированным речевым слухом. По определению Н. И. Жинкина, фонематический слух – это способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, к различению фонем данного языка. В каждом языке одни звуковые признаки выступают как смыслообразительные, а другие – как несущественные для данного языка.

В русском языке смыслообразительными признаками являются следующие.

1. Ударность гласных (замОк – зАмок, муА – мУка) звуков. Смена ударности гласной означает изменение смысла слова. В отличие от других языков мира, такие признаки, как длительность гласного звука, открытость или закрытость гласного, высота тона, не важны для восприятия русской речи (в немецком языке смыслообразительным признаком является длительность гласных, во вьетнамском языке – высота гласного звука).

В русском языке каждому из гласных (а, у, и, э, о) соответствуют определенные форманты, т. е. определенная основная частота:

у – 250, о – 500, а – 1000, э – 2000, и – 4000 Гц.

2) Звонкость и глухость согласных. В русском языке слова *почка* и *бочка* имеют разный смысл, хотя различаются только по одному фонематическому признаку.

3) Твердость и мягкость согласных. В русском языке слова *пыл* и *пыль* имеют разный смысл.

Таким образом, смена гласных, или их ударности, и смена согласных по их звонкости-глухости, а также твердости-мягкости меняют

смысл русского слова. Умение выделять сигнальные смысловозначительные признаки и называется фонематическим слухом.

Фонематический слух является всецело прижизненным образованием. Он формируется в определенной речевой среде и по законам этой среды. У ребенка он начинает формироваться рано, с 11-12 месяцев (Н. Х. Швачкин). К двум годам ребенок различает все звуки речи, но только на слух. А к четырем-пяти годам он дифференцирует все звуки речи и на слух, и в произношении. В дошкольном возрасте фонематический слух работает только на слове. Почему? Потому что слово имеет смысл, значение. Значит, изучение фонематического слуха проводится в следующей последовательности: на материале небольших текстов, слов, слогов, фонем.

#### *Опознавание фонем на материале слов*

1. Материалом исследования служат картинки и слова, близкие по звуковому составу, одинаковые по длине и ритмическому рисунку: рука – мука, стол – стул, торт – порт, ворот – город.

Экспериментатор предлагает задание: «Я буду называть слова, а ты покажи картинку». По двум картинкам задаются три вопроса, чтобы избежать случайного выполнения задания: «Покажи, где стул? Где стол?».

2. Материалом исследования служат картинки и слова с оппозиционными фонемами, близкими по акустическим признакам (слова-паронимы: бочка – почка, дочка – точка, удочка – уточка).

Экспериментатор дает задание: «Я буду называть слова, а ты внимательно слушай и постарайся правильно показать картинку». Затем перед ребенком раскладываются пары картинок и задаются вопросы: «Покажи, где бочка? Где почка? Где дочка? Где точка?» и т. д.

3. Материалом исследования служат картинки и слова с оппозиционными фонемами, близкими по месту образования: м–п, п–м, б–м, т–н, н–т–д–н (малина – Полина, медаль – педаль). Дается задание, аналогичное предыдущему.

4. Материалом исследования служат картинки и слова с оппозиционными фонемами, различающимися по способу образования: д – з (дуб – зуб); с – ш (крыса – крыша); л – р (лак – рак) и т. д.

5. Материалом исследования служат правильно произносимые слова и асемантические звуко сочетания, отличающиеся лишь одним звуком. Заменяются парные фонематически близкие звуки: м–н, б–н, д–т, г–к, с–з, ш–ж, с–ш, з–ж, ч–ш, ч–ть, ш–щ, с–ц. Асемантические звуко сочетания и правильные слова чередуются в случайном порядке (ячик – ящик, четка – щетка, лушок – лужок, зивот – живот, жаяц – заяц, ландыс – ландыш, нолоток – молоток, можлицы – ножницы).

Экспериментатор дает задание: «Я буду называть слова правильно и неправильно. Если я скажу слово неправильно, ты меня поправь. Скажи как сказать слово правильно».

7. Предлагаются задания.

- Вспомните слова о зиме со звуком [а].

- На лесной опушке жил лесной зверек, в названии которого был звук [а]. Отгадайте, кто это мог быть?

- Найдите одинаковый звук в словах: жук, жаба, ежи, ужи, стрижи, снежинка, лыжи.

- Игра «Кто больше?» Назовите животных, в названии которых есть звук [ж].

- Придумайте любые слова со звуком [ж].

- Найдите потерянный звук.

Воробьишко поскакал –

Где-то кашки (крошки) отыскал.

Он одну сейчас же съел,

Остальные не успел.

- Найдите звук, который преобразовал кота в крота.

- Рассмотрите картинки. Найдите одинаковый звук:

зонт      замок      забор      заяц

коза      глаза      роза      гнездо

- Каждой вещи – свое место. Разложите по полкам вещи: на первую – в названиях которых есть звук [ш], на вторую – в названиях которых есть звук [с]; на третью – в названиях которых есть звук [ш], на четвертую – в названиях которых есть звук [ж] (п-б, т-д, к-г, в-ф, с-з и т. д.).

- Твердый мягкий. Поднимите синюю карточку, если в названии предмета согласный твердый (д, т, б, п, г, к и т. д.), и зеленую – если мягкий (дерево, садовник, Денис, дом, дуб, дети, орден).

*Опознавание фонемы на материале текстов*

Материалом исследования служат стихи, пословицы, поговорки, загадки, небольшие тексты.

1. Стихи. Экспериментатор инструктирует: «Я буду читать стихотворение. Вы внимательно слушайте и скажите, какой звук чаще всего встречается в нем».

Петушки

Петушки распетушились,

Но подраться не решились

Если очень петушиться,

Можно перышек лишиться

Если перышек лишиться,  
Нечем будет петушиться!

В. Берестов

Я жук, я жук,  
Я тут живу.  
Жужжу, жужжу,  
Гляжу, лежу,  
Всю жизнь жужжу: ж – ж – ж – ж

Г. Виеру

Жук упал и встать не может.  
Ждет он, кто ему поможет.

С. Маршак  
Резиновую Зину  
Купили в магазине,  
Резиновую Зину  
В корзине принесли  
Она была разиней,  
Резиновая Зина,  
Упала из корзины –  
Резиновая Зина  
Измазалась в грязи.

А. Барто

2. Пословицы и поговорки. Экспериментатор дает задание: буду читать пословицы и поговорки. Вы внимательно слушайте и ответьте на мои вопросы».

Кто любит трудиться, тому без дела не сидится.

- Кому без дела не сидится? Что можно сказать об этом человеке?

- Какой звук чаще всего встречается в этой пословице? ([т])

Кто Родине изменяет,  
того народ презирает.

- Как можно назвать человека, который изменяет Родине?

- Какой звук чаще встречается в этой пословице? ([р])

Ему скажи, да укажи,  
Да все в рот положи.

- Что можно сказать о таком человеке?

- Какой звук часто встречается в этой пословице? ([ж])

3. Загадки. Экспериментатор дает задание: Отгадайте загадки.

А теперь скажите, какой звук в отгадке [ж] или [ш]? Покажите букву (для школьников)!

Он высокий и пятнистый,  
С длинной-длинной шеей,  
И питается он листьями –  
Листьями деревьев.

(Жираф)

Черен, а не ворон.  
Рогат, а не бык,  
С крыльями, а не птица.

(Жук)

Длинноногий, длинношей,  
Длинноклювый, телом серый,  
А затылок голый, красный.  
Бродит по болотам грязным,  
Ловит в них лягушек,  
Бестолковых попрыгушек.

(Журавль)

4. Тексты. Экспериментатор дает задание: «Я буду читать рассказ. Вы внимательно слушайте и ответьте на мои вопросы».

Свинья в гостях

Однажды пригласила собака свою соседку свинью на обед. Накрыла в саду стол, красивую скатерть постелила, салфетки разложила, соль в солонке, сирень в стакане и даже свечи в подсвечниках.

Еды всякой приготовила: тут и сыр, и свекла в сахаре, и смородина в сметане, сок сливовый, а себе – сосисок нажарила с салом.

Пришла свинья, даже «здравствуйте» не сказала, влезла в сапогах на стол, все съела, ничего собаке не оставила, даже свечку солью посолила и съела ее вместе с сиренью.

Потом улеглась на скатерть и говорит:

- Скучно у тебя, собака!

- Совести у тебя нет, – рассердилась собака. – Свинья ты и есть свинья. Сейчас же убирайся отсюда!

И с тех пор собака на свинью сердится.

Г. Юдин

- Почему собака сердится на свинью?

- Какой звук очень часто встречается в этом рассказе?

*Опознание фонем на материале слогов*

Материалом исследования служат ряды слогов, состоящие из звуков оппозиционных и далеких по способу и месту образования. Чтобы исключить зрительное восприятие артикуляция, губы закрываются экраном.

1. Экспериментатор называет ряд слогов и дает задание: «Я буду называть слоги. А ты подними флажок, если услышишь в слогe звук с, з, ш, ж, ч, ц, щ, р, л и т. д.

Предлагается ряд слогов: са, ма, со, но, ло, су, ру, сы, и т. д.

2. Экспериментатор называет серию слогов с фонетически близкими звуками и дает инструкцию: «Я буду называть тебе слоги, а ты внимательно слушай и повторяй их».

Предлагаются серии из двух слогов:

ма ба	ба ма	ща ша	ща ша
на да	да на	ща ча	ча ша
ма на	на ма	са ша	ша са
га ка	ка га	за жа	жа за
жа ша	ша жа	ца са	са ца
за са	са за	ча тя	тя ча
да та	та да		

Предлагаются серии из трех слогов:

ма ба ма	ба ма ба	со ша са	ма са ша
по да на	де ка да	за жа за	жа за жа
га ка га	ко га ка	ца са ца	са ча со
жа ша жа	ша жа ша	ча тя ча	тя ча тя
да та да	та да та	ща ша що	ша ща ша

#### *Опознании фонем на материале звуков*

Материалом исследования служат ряды, состоящие из оппозиционных фонем и фонем, далеких по месту и способу образования. Чтобы исключить возможность зрительного восприятия артикуляции, губы закрываются экраном.

1. Экспериментатор называет:

- серию звуков, далеких по месту и способу образования, и дает инструкцию: «Я буду называть звуки. А ты, если услышишь, например, звук [с] (з, ш, ж, ч, щ, р, л и т. д.) подними синюю фишку».

Предлагается ряд звуков; с, ж, я, с, у, с и т. д.

- серию фонетически близких звуков и дает задание: «Я буду называть звуки, а ты внимательно слушай и повторяй за мной».

бн	бн-б
бт	дт-д
кг	гк-г
сз	зс-з
шж	жш-ж

- серию артикуляционных близких звуков и дает задание: «Я буду называть звуки, а ты внимательно слушай и повторяй за мной»

ма ба	ма па ба
на да	на да на
ма на	ма на ма
та ка	та ка та
да га	да га да
ша са	ша са ша
жа за	жа за жа
ча ша	ча ша ча
ца са	ца са ца
ща са	ща са ша

2. Экспериментатор задает вопросы, на которые должен ответить ребенок. Материалом исследования служат звукоподражания:

- Как поют комарики? (з-з-з-з...)
- Что мы слышим, когда муха попадает в паутину? (з-з-з-з...)
- Как жужжит шмель? (ж-ж-ж-ж...)
- Как пытит каша, когда варится? (п-п-п-п...)
- Как рычит собака? (р-р-р-р-р...)
- Как воздух выходит из шарика? (с-с-с-с...)
- Как фыркает кот? (ф-ф-ф-ф...)
- Как шипят змея? (ш-ш-ш-ш...)
- Как шипят гуси? (ш-ш-ш-ш...)

Фонематический слух является основой сложной речевой системой и потеря его ведет к недоразвитию всей речевой системы. Но в практике встречаются и более стертые случаи недоразвития фонематического слуха. Поэтому для выявления недоразвития фонематического слуха применяются специальные усложненные (сенсбилизированные) пробы: на категоризацию звуков, на отчуждение смысла слова, задания на подсказку на письмо под диктовку слов с оппозиционными фонемами.

Оценивается:

- состояние фонематического слуха;
- нарушение различения звуков, близких по акустическим признакам;
- нарушение различения звуков, близких по способу и месту образования;
- нарушение дифференциации слов-паронимов;
- нарушение дифференциации слов, близких по звуковому составу.

### § 3. Исследование мышления

При оценке результатов обследования мышления ребенка анализируется состояние всех структурных, компонентов его мыслительной деятельности:

- принятие задачи;
- понимание инструкции;
- возможность самостоятельного выполнения заданий и способы действий;
- результативность выполнения задания и возможность коррекции ошибок;
- мера помощи экспериментатора, необходимая для выполнения заданий;
- виды помощи экспериментатора, влияющие на успешность выполнения задания.

Для изучения наглядно-действенного мышления применяются следующие задания.

#### *Задание 1. «Складывание и разбор пирамидки»*

Методика применяется для детей с двух до шести лет.

Материалом исследования служат пирамидки, состоящие из 3, 4, 6, 8 колец и колпачка. Ребенку предлагается разобрать пирамидку, а затем собрать ее.

Экспериментатор показывает пирамидку и предлагает: «Разбери, сопровождая задание соответствующим жестом». Если ребенок не приступает к работе, экспериментатор разбирает пирамидку и предлагает ребенку собрать ее. Если ребенок собирает пирамидку неверно, его не останавливают до конца работы, затем говорят: «Неправильно». Экспериментатор разбирает пирамидку, надевает самое большое кольцо на стержень и предлагает дальше действовать ребенку. Если ребенок снова неправильно выбирает следующее кольцо, экспериментатор останавливает его и говорит: «Неправильно», берет меньшее по размеру кольцо, и сам надевает его на стержень пирамидки. Таким образом, экспериментатор действует до тех пор, пока не будет собрана пирамидка. Затем он предлагает ребенку самому разобрать и собрать пирамидку, не вмешиваясь при этом в ход работы.

Оценивается:

когда ребенок начинает складывать пирамидку с учетом величины колец;

- понимает задание сразу или нет;
- способ действия ребенка;
- надевает кольца не учитывая величину;
- кто исправляет ошибку (экспериментатор или сам ребенок);



- сопоставляет кольца по величине, еще не надевая на стержень, прикладывая их друг к другу;

- зрительно соотносит их, надевая все кольца правильно.

При анализе результатов выполнения задания следует ориентироваться на норму:

1 год – ребенок умеет снимать кольца со стержня большой пирамидки;

1 год 3 мес. – ребенок снимает кольца и 2-3 кольца может надеть;

2-3 года – ребенок собирает пирамидку без учета величины колец, иногда даже пытается надеть кольцо на колпачок;

4 года – ребенок собирает пирамидку из 7-8 колец с учетом их величины, но может прибегать к методу проб и ошибок и примериванию;

5 лет – ребенок собирает пирамидку из 9-10 колец, используя при этом метод зрительного соотнесения.

На основе изучения деятельности делается вывод об умственном развитии ребенка.

Пятилетний ребенок с первично сохраненным интеллектом выполняет задание сразу правильно.

Ребенок со снижением познавательной деятельности выполняет задание методом примеривания, охотно использует предложенную ему помощь (дети с корковым генезом, ЗПР).

Ребенок со стойким нарушением познавательной деятельности (умственно отсталый) производит хаотичные манипуляции с кольцами.

#### *Задание 2. «Почтовый ящик»*

Задание позволяет выявить способность ребенка к осмысливанию нового способа действия, усложняет процесс деятельности с объектами: на поверхности «ящика» необходимо найти прорезь, соответствующую данному вкладышу, для чего нужно манипулировать и самим ящиком, и вкладышем. Эта методика очень удобна для изучения безречевых детей, так как не требует речевых формулировок со стороны ребенка в процессе выполнения задания.

Материалом исследования служит пластмассовая коробка с прорезями и набор вкладышей по форме прорезей.

Вначале экспериментатор наглядно показывает способ (берет одну из фигур, бросает ее в ящик и жестом ребенку продолжить работу). Ребенок, видя действия экспериментатора, начинает действовать.

Затем экспериментатор поясняет: «Вот разные фигурки. Опустите их в коробку».

Оценивается:

- способ действия ребенка;
- виды помощи, используемые ребенком.

При выявлении способа действия нужно ориентироваться на норму:

3 года 6 мес. – ребенок использует «силовые» методы работы;

4 года – ребенок делает «целенаправленные» пробы;

5 лет – ребенок использует метод зрительного соотнесения, но не отказывается от методов проб и промеривания;

6 лет – ребенок пользуется методом зрительного соотнесения;

7 лет – ребенок действует на основе представлений.

Исходя из возможностей и уровня осуществления операций сравнения в процессе решения данной мыслительной задачи делается вывод об умственном развитии ребенка.

Дети шести-семи лет с нормальным интеллектом при решении данной задачи действуют путем зрительного соотнесения формы основания фигурки с формой прорези.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) действуют методом проб и ошибок. Широко опираются на помощь экспериментатора.

Умственно отсталые дети действуют хаотично, методом «силы», пытаясь протолкнуть фигурку в первую попавшуюся прорезь, не соотносясь с величиной и формой фигурки.

### *Задание 3. «Доски Сегена»*

Применяется для детей от трех до семи лет.

Материалом исследования служат три разных доски с углублениями-пазами, в которые вкладываются фигурки, точно соответствующие позам. На доске № 1 вкладыши представляют собой контрастные фигурки; на доске № 2 вкладыши представляют фигурки неярко выраженной контрастности; на доске № 3 вкладыши представляют собой элементы, разделенные на составные части. В зависимости от применения той или другой доски усложняется и задание.

Далее усложнение заданий идет за счет увеличения числа частей и конфигурации рисунка, за счет изображения только предмета (морковь, лопата) на определенном цветовом фоне и предъявления рисунков, отделенных от фона (т.е. вырезанных по контуру и разрезанных на 4-5-6 отдельных частей) фигуры, которые должен сложить ребенок, не называются. Оценивается:

- способ действия ребенка;
  - производит хаотичные манипуляции, не имеющие цели;
  - производит целенаправленные действия в наглядно-действенном плане (метод проб и ошибок);

- производит целенаправленные действия в наглядно-образном плане (зрительно соотносит части картинки, действует по представлению);

- использование помощи:

- самостоятельно выполняет задание или с помощью экспериментатора;

- виды помощи, принимаемые ребенком:

- актуализация зрительного образа складываемого предмета;

- применение трафарета, позволяющего зафиксировать складывания фигур.

При оценке результатов выполнения задания следует цитироваться на норму:

3 года – ребенок составляет разрезные картинки из 2-3 частей, при этом пользуется методом проб и ошибок;

4 года – ребенок составляет разрезные картинки из 3-4 частей, при этом пользуется методом проб и ошибок;

5 лет – ребенок составляет разрезные картинки из 5-6 частей, при этом дети могут пользоваться методом проб и ошибок.

Исходя из особенностей их деятельности делается вывод об умственном развитии ребенка.

Ребенок пяти лет с нормальным интеллектом легко справляется с заданием с помощью предварительного зрительного примеривания частей друг к другу. Допущенные ошибки замечает и исправляет их в большинстве случаев сам.

Ребенок с задержкой психического развития справляется с заданием, широко используя помощь экспериментатора.

Умственно отсталый ребенок действует хаотично, без определенной цели и смысла. Например, вместо ног к туловищу животного приставляет голову. Часто застревает на какой-либо операции, не принимает помощь экспериментатора или принимает ее частично.

#### *Задание 4. «Кубики Кооса»*

Методика применяется для детей от пяти до девяти лет и направлена на выявление способности осуществлять конструктивный праксис и исследование внимания, сообразительности.

Материалом исследования служат:

- 1) наборы кубиков (9-12), стороны которых окрашены в красный, синий, красно-белый (по диагонали); желтый, белый, сине-желтый (по диагонали) цвета;

- 2) набор чертежей;

- 3) прозрачная накладка (сетка), на чертеже, которая расчленяет чертеж на части и соответствует количеству кубиков.

Ребенку предлагается задание: Посмотри, на карточке нарисован узор. Его можно сложить из кубиков. Попробуй.

Ребенку показывают по одному чертежу (с постепенно возрастающей сложностью), дают набор кубиков и предлагают сложить заданный узор.

Оценивается:

- виды помощи:

- выкладывание экспериментатором одной-двух частей изображения с последующим продолжением работы ребенком;

- обведение контура и частей фигуры указкой, что позволяет наметить детали изображений;

- разделение чертежа на части и анализ каждой из них отдельно;

- обведение контура фигуры, что позволит наметить детали изображения;

- рисование фигур, предложенных для конструирования.

- способ действия ребенка.

При анализе результатов выполнения задания следует ориентироваться на норму:

5 лет – ребенок выполняет задание с 4 кубиками методом зрительного соотнесения, нередко при этом использует прием примеривания;

6 лет – ребенок выполняет те же задания при зрительном соотнесении;

9 лет – ребенок действует по представлению.

Дети с корковым генезом при решении конструктивных задач, требующих предварительной ориентировки в материале, классификации, выбора нужных действий, сразу же начинают производить импульсивные действия. Им необходима соответствующая помощь.

Дети с ЗПР требуют от одного до трех видов помощи (требуется также разъясняющая и демонстративная помощь). Ошибки допускают чаще всего из-за невнимательности.

Умственно отсталые дети действуют хаотично. Им требуется около четырех-пяти видов помощи.

*Задание 5. «Классификация объектов по одному признаку»*

Применяется для детей от пяти до девяти лет.

Вариант 1. Предназначен для детей пяти лет.

Методика применяется для исследования уровня сформированности операций обобщения и классификации; выявления умения объединять наглядно представленные объекты на основе выделения ведущего признака.

Материалом исследования служат наборы из 24 карточек с изображением геометрических фигур (по шесть кругов, квадратов, треугольников, ромбов) трех цветов, двух величин большие, маленькие).

Экспериментатор показывает испытуемым два ряда карточек различной формы, но одного цвета и просит ребенка продолжить классификацию. Должно получиться три ряда фигур, различающихся по цвету.

Оценивается:

- способ действия ребенка;
- виды помощи.

Ребенок с нормальным интеллектом дает словесные обозначения признаков классификации.

Вариант 2. Предназначен для детей семи-девяти лет.

Методика применяется для выявления сформированности обобщения на наглядно-действенном и вербальном уровнях, выявление возможности переноса сформированного навыка в новых условиях.

Материалом исследования служат два набора по 24 карточки в каждом, с изображениями геометрических фигур, отличающихся цветом, формой и величиной (три цвета, четыре формы, две величины). Первый и второй наборы различаются между собой по цвету; свободная таблица с изображением всех фигур первого набора.

Задание 1.

Ребенку дается задание разложить карточки на группы (по цвету, форме или величине).

Эксперимент начинают с показа всех карточек и предлагают разложить их на группы.

Ребенку показывают таблицу всех карточек в течение 30 с, затем убирают и дают в руки карточки. Если ребенок не начинает действовать, ему оказывается организующая помощь.

Первый вид помощи

Экспериментатор выкладывает перед ребенком два больших треугольника (красный и синий) и спрашивает: «Чем эти карточки отличаются, чем они похожи?». Если ребенок не выделяет различительного признака, его называет экспериментатор: «Они отличаются цветом».

Второй вид помощи

Ребенку предъявляется карточка, которая сходна с одной из двух первых по цвету (например, большой красный квадрат), и задание: «Куда мы положим эту карточку?» Если ребенок не решает задачу, экспериментатор сам выполняет действие со словами: «Мы положим

ее к красному треугольнику, потому что она тоже красная» (выкладывает карточку в красный ряд).

#### Задание 2.

Экспериментатор добавляет к ранее отработанным карточкам еще одну – желтого цвета и дает задание: «Будем класть все красные в одно место, синие – в другое, желтые – в третье». Затем ребенку предлагается дать словесный отчет в виде формулировки: «Мы разложили карточки на синие, красные, желтые – по цвету».

#### Задание 3.

При неправильном ответе или отсутствии его, экспериментатор перемешивает все карточки и дает задание: «А теперь разложи их по-другому, уже на четыре группы». При неудаче дается организующая помощь.

#### Задание 4.

Экспериментатор показывает ребенку большой синий круг и большой синий квадрат и спрашивает: «Чем эти карточки отличаются?» При неудаче экспериментатор сам указывает на различительный признак (по форме).

#### Задание 5.

Экспериментатор показывает ребенку третью фигурку, с одной из первых двух (по форме), и спрашивает: «Куда эту карточку нужно положить, туда или сюда?». При неправильном ответе или отсутствии его, экспериментатор говорит сам: «Фигурка квадратная, положи ее к этому квадрату».

После выполнения нескольких заданий ребенку предлагается вывод: «Мы разложили карточки на четыре группы по форме – круги, треугольники, квадраты, ромбы».

#### Задание 6.

Экспериментатор предъявляет ранее использованные фигурки и – предлагает дифференцировать их на основании признака. При неправильном ответе экспериментатор указывает: «Все большие будем класть в одну группу, все маленькие – в другую».

Затем ребенок должен вновь сделать выводы о принципе классификации при выполнении предложенной задачи.

По мере выполнения данной серии заданий ребенку предъявляется второй набор карточек и предлагается провести классификацию объектов. Способ раскладки карточек по группам уже не называется. Участие экспериментатора состоит в стимулирующей организационной помощи.

Оценивается:

- планирует ребенок предстоящую деятельность или нет;

- количество подсказок, необходимых для выполнения задания;
- перенос навыка, сформированного при выполнении задания, качество переноса: перенос полный, в словесной форме;
  - перенос частичный, в словесной форме (при выделении не менее двух признаков);
  - перенос полный, в действиях;
  - перенос частичный, в действиях;
  - перенос отсутствует (если указан только один признак или не указано ни одного);
  - количество занятий-подсказок, необходимых для выполнения предложенных задач.

Дети с нормальным интеллектом нуждаются в 1-6 занятиях, а умственно отсталые в 17-18 занятиях (А. Я. Иванова).

*Задание 7. «Классификация предметов по признаку цвета и формы»*

Применяется для детей от пяти до семи лет.

Материалом исследования служат: таблицы, расчерченные на квадраты и геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник, ромб, трапеция); набор геометрических фигур всех перечисленных форм и цветов. Все фигуры соответствуют по размеру образцам фигур вертикального ряда.

Экспериментатор предъявляет ребенку 3 фигуры и просит найти цветной домик для каждой. Вначале задание выполняется с опорой на образец: экспериментатор раскладывает первые три карточки и предлагает ребенку продолжить работу. Если ребенок испытывает затруднения, ему предлагаются различные виды помощи:

- объяснение принципа классификации фигурок. «Посмотри, нарисована фигурка, у нее много домиков и каждый нового цвета (т.е. дается указание на дифференциацию фигурок по признаку цвета);
- объяснение принципа классификации с помощью действия-поиска:

- наложение фишки на образец формы;
- поиск цвета;
- самостоятельное движение фишки от формы к цвету.

Оценивается:

- способ действия;
- самостоятельность выполнения задания;
- виды помощи.

При анализе результатов выполнения заданий следует ориентироваться на норму:

5 лет – ребенок выполняет задание на основе зрительного соотнесения, но при этом может воспринимать до четырех форм цветов. При выполнении задания в полном объеме использует метод проб и ошибок;

6 лет – ребенок выполняет задание в полном объеме на основе зрительного соотнесения;

7 лет – ребенок выполняет задание по представлению.

*Задание 8. «Классификация предметов по признаку формы и величины»*

Применяется для детей с пяти до семи лет.

Задание применяется для выявления уровня способности к обобщению.

Материалом исследования служат: таблица, расчерченная на квадраты, в которых обозначены выпуклые неокрашенные геометрические формы и уменьшающиеся по величине круги кругом (пять кругов с диаметром от пяти до девяти сантиметров); набор геометрических фигур разной величины.

Экспериментатор раскладывает первые три карточки и предлагает ребенку продолжить работу.

Оценивается:

- способ действия ребенка;
- виды помощи.

При оценке результатов выполнения задания следует ориентироваться на норму:

5 лет – ребенок выполняет задание с помощью проб примеривания, наложения фигур;

6 лет – ребенок выполняет задание на основе зрительного представления;

7 лет – ребенок выполняет задание по представлению.

Дети с нормальным развитием в основном самостоятельно выделяют два, а иногда и три признака. Оказываемая им помощь носит чаще ориентирующий и организующий характер. «Перенос» действия на аналогичные задания осуществляется вполне самостоятельно.

Дети с задержкой психического развития быстро улавливают смысл задания и выделяют принцип классификации (чаще по цвету или форме). Но при этом требуется организующая помощь. Ошибки чаще всего допускаются из-за невнимательности.

Дети с общим недоразвитием речи улавливают смысл задания, но действие классификации проводят методом проб и ошибок.

Умственно отсталые дети медленно ориентируются в задании. Могут выделить один признак самостоятельно (чаще всего цвет); при



переходе на другой принцип работы обнаруживается психологическая инертность: они начинают раскладывать картинки снова по первому признаку. Самоконтроль почти отсутствует. «Перенос» действия на аналогичные задания редко происходит без посторонней помощи.

#### *Исследование вербально-логических форм мышления*

Для исследования высших форм мышления предлагаются следующие методики:

Задание 1. «Определение понятий».

Применяется для детей пяти лет.

Задание предназначено для выяснения уровня сформированности понятий.

Материалом исследования служит ряд слов, обозначающих различные понятия (тарелка, морковь, апельсин, стул и т. д.), набор сюжетных картинок и таблиц.

Экспериментатор показывает предмет и спрашивает: «Скажи, что это такое? (морковь)».

Дети пяти лет описывают предмет с указанием его функционального признака. Дети шести лет могут применять отвлеченные категории для описания предмета. Дети с недоразвитием речи обычно описывают признаки предмета, манипулируют предметом, но не указывают его функциональный признак. Для этого необходима помощь, наводящие вопросы. То же самое делают дети с задержкой психического развития.

Задание 2. «Сравнение и различение понятий»

Применяется для детей пяти-шести лет.

Задание помогает выявить, в какой степени ребенок оперирует отвлеченными категориями при включении данного понятия в систему более общих понятий.

Материалом исследования служат пары слов.

Экспериментатор предъявляет одну пару слов и дает задание: «Я назову два предмета, а ты внимательно посмотри и скажи, чем они похожи и чем отличаются».

Оценивается:

- способ действия;
- виды помощи.

Дети пяти лет при сравнении понятий используют функциональные признаки.

Дети шести лет при сравнении понятий используют функциональные признаки; также возможно применение отвлеченных категорий.

Дети с недоразвитием речи выполняют задание методом проб и ошибок при активной помощи экспериментатора.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) выполняют задание при активной помощи экспериментатора, часто отвлекаются.

Задание 3. «Вербальные аналогии»

Применяется для детей от четырнадцати лет и старше.

Задание направлено на выявление особенностей понятийного вербального мышления.

Материалом исследования служат таблицы, в левой части которых расположены пары слов, состоящие друг с другом в определенных отношениях, а в правой дается слово, к которому нужно найти четвертое, состоящее с третьим в определенных отношениях.

Например:

лыжи	лодка
зима	?

Задание можно видоизменить, предложив ребенку выбрать нужное слово из ряда возможных альтернатив.

Например:

лыжи	лодка
зима	лед, каток, весело, лето, река

Ребенку дается задание: «Прочитай: сверху написано слово лыжи, внизу – зима. Какая связь между этими, словами? (На лыжах катаются зимой). Справа сверху написано слово лодка, внизу – пять слов. Нужно выбрать только одно слово, чтобы оно обозначало, когда катаются на лодке. Значит, это будет слово «лето»».

После предварительного объяснения ребенку предлагается решить самостоятельно несколько заданий такого типа.

Оценивается:

- виды помощи, оказываемые экспериментатором. Дети с нормальным интеллектуальным развитием усваивают порядок решения задач после подсказок, ориентируясь на существенные признаки.

Дети с недоразвитием речи усваивают порядок решения задач после многократного приведения примеров. То же наблюдается при проведении эксперимента с детьми, имеющими задержку психического развития.

Умственно отсталые дети при решении данной задачи действуют хаотично, не ориентируются на существенные признаки.

Задание 4. Классификация предметов

Применяется для детей от пяти до семи лет.

Задание позволяет исследовать процессы обобщения и абстрагирования, особенности памяти, объем и устойчивость внимания, личностные реакции.

Материал методик представляет собой набор карточек с предметными изображениями (овощи, фрукты, посуда, мебель, и т. д.)

Экспериментатор выкладывает перед ребенком набор из 20-25 картинок и говорит: «Эти картинки разложим по группам: что к чему подходит». Затем предъявляет ребенку первую – морковь: «Куда мы положим морковь?» Если ребенок показывает верно, экспериментатор одобряет: «Правильно. Положи морковь к свекле. Это овощи». Экспериментатор продолжает раскладывать картинки и объясняет до тех пор, пока ребенок не начинает действовать сам.

Затем ребенку предлагается раскладывать картинки и группировать их. Экспериментатор отмечает правильно отобранные группы.

На следующем этапе ребенку предлагается объединить выделенные группы на основе общего существенного признака (вид, класс, род).

Оценивается:

- самостоятельность выполнения задания;
- виды помощи;
- возможность переноса.

У детей с первично сохранным интеллектом этот вариант методики не вызывает затруднений. После совместного разбора двух-трех картинок дети улавливают принцип классификации.

Дети с недоразвитием речи, а также с задержкой психического развития выполняют задания с ошибками. Но при этом они обладают возможностью переноса. Хорошо принимают различные виды помощи: стимулирующую, организующую и разъяснение с демонстрацией.

У умственно отсталых детей возможность «переноса», действия до конца эксперимента остается нестойкой. Некоторые дети так и не включаются в работу. Для детей с данной аномалией развития требуется около четырех – пяти видов помощи (для детей с ЗПР – от одного до трех). Они с трудом устанавливают причинно-следственные связи. При объединении предметов руководствуются ситуационным признаком.

*Задание 5. «Исключение предметов»*

Применяется для детей от пяти до семи лет.

Задание применяется для исследования категориального мышления, выявления уровня обобщения.

Материалом исследования служат карточки, на каждой из которых изображено 4 предмета. Три изображения объединяются одним общим понятием (овощи, фрукты, птицы и т. д.), четвертое, сохраняя

внешнее сходство с остальными или входя в общую с ними ситуацию, под это общее понятие не подходит. Например: индюк, курица, гусь, яйца.

В целях усложнения заданий карточки составляются по принципу:

- 1) каждый раз изменяется позиция лишней картинки;
- 2) используются «провокации»:
  - по цвету;
  - по форме;
  - по величине;
  - по стилю изображения.

Основным условием применения данной методики является обоснование принципа выделения.

Экспериментатор предъявляет ребенку карточки в порядке возрастающей трудности и дает инструкцию: «На карточке нарисованы четыре предмета. Три из них можно назвать одним словом. Найди четвертый, неподходящий, предмет. Скажи, почему этот предмет не подходит?».

Если ребенок решает задачу неправильно, экспериментатор вместе с ним разбирает еще одно задание и объясняет, почему надо объединить три предмета и исключить четвертый.

Следующее задание ребенок выполняет самостоятельно. Инструкция дается краткая: «Здесь тоже один предмет подходит к другим. Посмотри, что здесь надо убрать. Почему подходит?».

Оценивается:

- возможность переноса;
- обоснование принципа выделения;
- самостоятельность выполнения задания;
- виды помощи.

Дети пятилетнего возраста обобщают сходные предметы на функциональном уровне, определяя лишний предмет с помощью противопоставления (это посуда, а это – не посуда).

Дети шести – семи лет обосновывают сходства и различия на уровне отвлеченных категорий.

Дети с недоразвитием речи и задержкой психического развития выполняют пробу «четвертый лишний», с ошибками. Но, в отличие от умственно отсталых детей, широко используют различные виды помощи, обладают возможностью «переноса». В конечном итоге они без особых затруднений устанавливают действия и принцип классификации предметов. Значительные затруднения у них вызывает словесное обоснование принятого решения.

Для исследования интеллекта детей девяти – десяти лет с нарушениями речевого развития применяют методики: «Кубики Кооса» и «Матрицы Равена». Методика «Кубики Кооса» направлена на выявление способности ребенка к выполнению операций анализа и синтеза на материале конструктивной деятельности. Ребенку предлагается выложить из отдельных кубиков с разноцветными сторонами определенный узор, изображенный на карточке. Карточки предъявляются по возрастающей степени сложности.

«Матрицы Равена» также позволяют выявить возможность мыслительных операций ребенка на основе внеречевой деятельности. Учащемуся предъявляются матрицы с незавершенным рисунком. Он должен найти среди предъявленных вкладышей тот, который завершает данную матрицу. Для того чтобы решить эту задачу, необходимо проанализировать данную матрицу, выделить в ней существенные признаки.

Умственно отстающие дети могут выполнить пробу исключения «четвертого лишнего», если им предлагают легкие варианты карточек. Но при этом у них возникают значительные трудности в обосновании принципа выделения лишнего предмета. Это отчасти связано с их речевым недоразвитием. Но на первый план у них выступают не речевые трудности, а смысловые. Правильно выполнив задание, они могут дать нелепое обоснование принципу выделения, не способны дать обобщенное название трем предметам.

#### *Задание 6. «Сюжетные картинки»*

Предлагается для детей от пяти лет и старше.

Цель задания – выявить возможность осмысления содержания картины на основе аналитико-синтетической деятельности.

Материалом исследования служат сюжетные картинки с явным смыслом; сюжетные картинки со скрытым смыслом, «картинки-нелепицы».

1. Ребенку предъявляется картинка и дается инструкция: Расскажи, что здесь происходит. Придумай об этом рассказ. Если ребенок затрудняется в составлении рассказа, с ним проводится беседа в вопросно-ответной форме.

Например, ребенку предлагается сказка К. Д. Ушинского «Лиса и козел», воссозданная на четырех сюжетных картинках.

2. Ребенку предъявляют картинку, изображающую какую-либо «нелепицу» и просят внимательно рассмотреть ее. Если ребенок не выражает удивления, картинка его не забавляет, то нужно задать несколько вопросов: «Как ты думаешь, смешно это или нет? Почему? Бывает ли такое на самом деле?»

Например, ребенку предлагаются картинки с нелепым, бессмысленным сюжетом.

1. На картинке изображены кот с петушиными перьями, петух с хвостом кота, корова не с копытами, а с лапами. Цвет лап и хвоста отличаются от цвета коровы.

Ребенку предлагается:

- рассмотреть картинку;
- разобраться, кто изображен на картинке;
- объяснить бессмыслицу.

2. На картинке изображены корова, сидящая на дереве; летающий поросенок; арбузы, булки, выросшие на дереве. Ребенку предлагается:

- рассмотреть картинку;
- найти несоответствие с действительностью;
- доказать это несоответствие.

3. Ребенку предъявляется ряд сюжетных картин со скрытым смыслом и стихотворными текстами к ним. Дается задание:

- рассмотреть картинку;
- сказать, кто изображен на картинке;
- внимательно прослушать текст;
- подумать и сказать, как дети понимают смысл картины и содержание всего стихотворения.

1) «Как игрушечный зайчик спас живого»

а) Сюжетные картинки.

- Заяц убегает от собак.
- Заяц увидел игрушечного зайчика.
- Заяц решил занять место игрушечного зайчика.
- Заяц замирает. Псы нападают на игрушечного зайчика.

б) Стихотворный текст.

От собак мне не уйти.

Вдруг игрушка на пути!

Я игрушку кину псам

А игрушкой буду сам!

2) «Где же дети?»

а) Сюжетные картинки.

- Желтенькие цыплятки с мамой подходят к черной трубе.
- Оглаadyвается мама, а за ней бегут не желтенькие, а черненькие цыплятки!

б) Стихотворный текст.

Где же дети?

Но не эти, а мои родные

3) «Догадливая лягушка»

а) Сюжетные картинки.

- Лягушка играет с обручем.

- Вдруг появляется цапля.

- Лягушка бросает цапле обруч.

- Лягушка ныряет в пруд, а цапля остается с обручем.

б) стихотворный текст.

Погибла бы лягушка,

Но хитрость помогла.

Спасла ее игрушка,

От гибели спасла .

Оценивается:

- составляет ли ребенок рассказ самостоятельно или с подсказкой экспериментатора;

- рассказ простой или с элементами фантазии;

- эмоциональная реакция ребенка на рассказ-«нелепицу»;

- понимает ли явный и скрытый смысл сюжетной картинки.

Дети пяти лет с сохранным интеллектом составляют рассказы интересные, нередко с элементами фантазии. При анализе нелепиц у них возникает адекватная эмоциональная реакция. Понимают явный и скрытый смысл сюжетных картинок.

Дети с задержкой психического развития затрудняются при составлении развернутого рассказа, придумывании финала. Им требуются стимуляция и наводящие вопросы. Нелепицы вызывают адекватные эмоциональные реакции. Но они фиксируют внимание на наиболее смешных и забавных фрагментах, а остальные игнорируют.

Дети с первично сохранным интеллектом (с общим недоразвитием речи коркового генеза, с задержкой психического развития) понимают явный и скрытый смысл сюжетной картинки. Рассказ, составленный ребенком, короток, примитивен, речь на бытовом уровне, бедна. Они быстро оценивают и понимают ситуацию картинок-«нелепиц».

Умственно отсталые дети понимают содержание простой картинки. Понимание скрытого смысла сюжетной картинки затруднено. Составляют примитивные рассказы с помощью вопросов экспериментатора. При анализе нелепиц отсутствует непосредственная, живая реакция, смех.

*Задание 7. «Установление последовательности событий»*

Предлагается детям с пяти лет.

Задания применяются для выявления способности понимать связь событий, устанавливать пространственно-временные и причинно-следственные отношения.

Материалом исследования служат серии сюжетных картин (от 3 до 6 серий):

- с явным смыслом;
- со скрытым смыслом;
- с незавершенным концом действия.

1. Ребенку предъявляется серия сюжетных картинок в случайном порядке и дается задание: «На картинках изображено одно и то же событие. Нужно разобраться, с чего все началось, что было дальше и чем все закончилось. Разложи все картинки по порядку. Составь по ним рассказ».

Если серия картин разложена неправильно, экспериментатор говорит: «Ты разложил неправильно. Вот эта картинка – первая. Положи ее слева, а остальные картинки разложи по порядку».

Если ребенок вновь допустил ошибку, ему предлагают разложить аналогичную серию с целью выявления способности к «переносу».

Если серия картин разложена снова неправильно, экспериментатор помогает ребенку заново осмыслить ее содержание. Он рассказывает ребенку содержание каждой картинки, взятой в «случайном» порядке. Затем предлагает разложить картинки по порядку и составить по ним рассказ.

Если ребенок разложил серию картинок правильно, ему дают аналогичную серию с тем, чтобы проверить, освоил он способ действия или нет.

Если серия картин разложена вновь неправильно, экспериментатор рассказывает весь сюжет, сопровождая свой рассказ выкладыванием картин. Затем перемешивает картинки и предлагает ребенку разложить их по порядку, затем составить рассказ.

2. Ребенку предъявляются последовательно картинки с незавершенным сюжетом.

Оценивается:

- принятие задачи;
- понимание инструкции;
- возможность самостоятельного выполнения задания;
- способы действия;
- использование различных видов дозированной помощи;
- мера помощи;
- обучаемость;
- наличие возможности контролировать процесс работы и корригировать ошибки.



Дети с первично сохранным интеллектом (с общим недоразвитием речи коркового генеза, с задержкой психического развития) в большинстве случаев выполняют задание самостоятельно. В случае затруднений они обнаруживают способность к «переносу». Достаточно небольшой помощи со стороны экспериментатора (наводящий вопрос, выкладывание первой картинки и т. д.), как они овладевают нужным способом действия и аналогичные задания выполняют самостоятельно. Дети четырех – пяти лет справляются с серией из двух – трех картинок, у них имеется тенденция к увеличению пробных действий с ними.

Умственно отсталые дети в большинстве случаев не справляются даже с легкими сериями картинок, не используют помощь экспериментатора,perseverируют («застревают») на одном и том же действии, не могут адекватно оценить результаты своей работы. Считают работу выполненной, несмотря на критические замечания экспериментатора. Они не понимают скрытого смысла, не могут установить причинно-следственные связи.

#### *Задание 8. «Понимание смысла текста»*

Применяется для детей начиная с пяти лет.

Задание применяется для выявления возможности понимания основного смысла текста.

Материалом исследования служит рассказ, басня.

Ребенку зачитывают текст и просят пересказать его.

Оценивается:

- умение самостоятельно или с подсказкой экспериментатора пересказать текст;

- умение пересказать текст, используя вопросы экспериментатора;

- умение фиксировать внимание на существенных деталях.

Дети пятилетнего возраста самостоятельно пересказывают текст, фиксируют внимание на существенных деталях.

У детей с корковым генезом выявляются ошибки:

- в восприятии слов, близких по звуковому составу;

- в восприятии слов, близких по лексическому значению;

в понимании связей между словами, фразами, частями текста (абзацами);

- в восстановлении логических связей.

Все это свидетельствует о трудностях понимания текста.

Таким образом, изучение особенностей мышления аномальных детей дает основание выделить два типа нарушений мышления:

1) нарушение отдельных операций мышления при сформированности общей структуры мыслительной деятельности;

2) нарушения мышления как деятельности, имеющей определенную структуру.

У детей с общим недоразвитием речи коркового генеза и детей с задержкой психического развития оказываются нарушенными лишь операционные компоненты мышления. Об этом свидетельствует то, что дети:

- принимают задачу;
- выслушивают инструкцию;
- рассматривают наглядность;
- проговаривают «внутренне» или «внешне» план своих действий;
- используют стимуляцию, различные виды дозированной помощи экспериментатора.

Но при решении наглядно-действенных и наглядно-образных задач у них выявляются затруднения операционного характера, что вызвано нарушением либо мотивационной стороны действия (при лобных нарушениях), либо несформированностью зрительно-пространственных представлений (при теменно-затылочных нарушениях), либо снижением объема рече-слуховой памяти (при поражении средних височных отделов), либо недоразвитием фонематических процессов (при поражении верхних отделов, постцентральной и премоторной области) и т. д. Например, при решении задач с кубиками Кооса, разрезными карточками у детей с общим недоразвитием речи (коркового генеза) появляются поиски правильного расположения деталей в пространстве. Серьезные затруднения они испытывают при перешифровке и сличении плоскостного и объемного изображений (при соотношении пространственного расположения кубиков Кооса и рисунка чертежа). Все это связано с дефектами пространственного гнозиса.

При решении вербальных задач у детей также выявляются затруднения операционной стороны мышления. Например, в задании по классификации предметов дети испытывают значительные операционные трудности. Для них характерна:

1) классификация по ситуативному признаку (мыло, зубная паста, вода); это свидетельствует о трудностях выделения существенного признака, склонности к конкретному мышлению;

2) разноплановость классификации, переход на несущественные признаки (например, выделяют группы по категориальным признакам, а рядом – по форме, цвету, величине); это свидетельствует о нарушении целенаправленности действия, о снижении уровня обобщения;

3) детализация классификации; при наличии одноименной группы ребенок выделяет множество групп по отдельным признакам (например, выделяет 2-3 группы игрушек).

Нарушения операционной стороны мышления свидетельствуют о снижении уровня обобщения и уровня сформированности понятий.

Дети со снижением познавательной деятельности широко используют различные виды дозированной помощи. Особенно ярко это проявляется в процессе обучающих экспериментов.

Исследования свидетельствуют о том, что при проведении обучающих занятий по исследованию наглядно-действенного мышления («разбор и складывание пирамиды») умственно отсталым детям требуется 4-5 обучающих занятий, а детям с общим недоразвитием речи того же возраста – 1-2 занятия; при выполнении пробы «невербальная классификация» умственно отсталые дети нуждаются в 8-17 занятиях, а дети с общим недоразвитием речи – в 2-6 занятиях.

Данные исследования убеждают в том, что дети с первично сохранным интеллектом быстро обучаются, количество обучающих занятий – значительное, они активно принимают помощь.

У умственно отсталых детей оказывается несформированной структура деятельности при сохранности отдельных операций.

Об этом свидетельствует то, что у умственно отсталых детей оказывается несформированной возможность:

- целенаправленно анализировать условия мыслительной задачи;
- выделять в задаче существенные элементы;
- соотносить элементы между собой;
- осуществлять процессы сравнения, обобщения, абстрагирования;
- адекватно оценивать результаты работы;
- осуществлять контроль за результатами своей деятельности;
- планировать решение задачи;
- последовательно осуществлять операции.

Для умственно отсталых детей характерными являются и особенности ориентирования в задании.

В начале выполнения задания умственно отсталые дети проявляют интерес к наглядному материалу задачи и сразу начинают действовать, не выслушав задание, не делая попыток проанализировать его условия. Их действия носят импульсивный, неорганизованный характер, что свидетельствует об отсутствии мотивации деятельности, наблюдается несформированность ориентировочно-исследовательской деятельности.

При выполнении заданий по исследованию вербально-логических форм мышления умственно отсталые дети справляются с легкими сериями заданий (сюжеты с явным смыслом, небольшим количеством серий картинок) со стимулирующей помощью. Но совершенно не ориентируются в более сложных условиях задачи (сюжеты со скрытым смыслом, увеличением объема картинок в серии).

Другая особенность в ориентировке задания выражается в том, что дети не начинают действовать самостоятельно, что обусловлено нарушением мотивации к деятельности. Здесь большую роль играет стимулирующая и организующая помощь.

Сам процесс выполнения задания характеризуется следующими явлениями.

1) «Хаотичности» в поисках решения задачи.

При выполнении заданий они не обращаются с вопросами к экспериментатору, не пытаются сравнить результаты с условием. Это говорит о том, что не формируется контроль за результатами своей деятельности. Нарушение контроля прослеживается по всем этапам мыслительной деятельности.

2) Инертности.

Например, при выполнении заданий на «исключение предметов» ребенок постоянно ориентируется на один и тот же признак, хотя в других задачах этот признак становится несущественным.

Нередко ребенок выполняет задание с опорой на позиционные признаки. Так, в качестве лишней ребенок постоянно выделяет картинку, стоящую на 4-м месте, потому что когда-то эта позиция совпала с реальным решением.

3) «Соскальзывания» с основного признака на побочный.

У умственно отсталых детей не формируется система поисковых «побуждающих» действий.

Таким образом, у детей с первично сохранным интеллектом (при общем недоразвитии речи, задержке психического развития) оказываются нарушенными лишь операционные компоненты мышления, а у умственно отсталых детей – структура деятельности при сохранности отдельных операций.

#### **§ 4. Исследование памяти**

Память – это сохранение информации о раздражителе, после того как его действие уже прекратилось (А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская). Основным условием запечатления любых следов является сохранение оптимального тонуса коры. Снижение коркового тонуса является основным фактором, который делает невозможным избирательное запе-

чатление и хранение следов и приводит к нарушению памяти (А. Р. Лурия).

Память как психическая функция характеризуется рядом параметров.

Первый параметр – характеристика памяти с точки зрения длительности формирования следов. Согласно данному параметру, память подразделяется:

- на кратковременную – процессы запечатления длятся одну или несколько минут;
- на долговременную – процессы сохранения следов остаются надолго (возможно, в течение всей жизни).

Второй параметр – характеристика памяти с точки зрения ее модальности. Мнестические процессы могут протекать в разных системах. Соответственно этому параметру выделяют следующие формы памяти:

- зрительную;
- слуховую;
- двигательную;
- тактильную;
- обонятельную;
- эмоциональную.

Третий параметр – характеристика памяти с точки зрения управления (регуляции) мнестическими процессами. Согласно этому параметру, память характеризуется:

- произвольным уровнем запоминания и воспроизведения материала (произвольная память);
- произвольным уровнем запоминания и воспроизведения материала (произвольная память).

Четвертый параметр – характеристика памяти с точки зрения её семантической организации. Согласно этому параметру, память подразделяется:

- на неосмысленную;
- на семантически организованную.

#### *Исследование зрительной памяти*

##### 1. Запоминание серий геометрических фигур.

###### а) Непосредственное воспроизведение.

Ребенку предлагается внимательно посмотреть и запомнить геометрические фигуры, представленные на карточке. В норме дети запоминают 5-6 фигур.

б) Отсроченное воспроизведение.

Ребенку предлагается внимательно посмотреть и запомнить геометрические фигуры, представленные на карточке, а затем воспроизвести их через некоторое время.

в) Воспроизведение материала при введении интерферирующей деятельности.

Ребенку предлагается для запоминания 3-4 геометрические фигуры, представленные на одной карточке. Затем его просят отыскать данные фигуры среди прочих изображенных на другой карточке.

Ребенку предлагается для запоминания 3-4 геометрические фигуры. Затем предлагается запомнить другие 3-4 геометрические фигуры. После того как ребенок правильно воспроизведет вторую группу предметов, его просят воспроизвести первую группу предметов.

В условиях, когда запоминаются две группы предметов, возникает феномен тормозимости следов (предметов первой группы – предметами второй группы). В качестве «помехи» может использоваться счет, чтение и т. д. (А. Р. Лурия).

2. Запоминание простых и сложных рисунков.

а) Непосредственное воспроизведение.

Ребенку предлагается внимательно рассмотреть и запомнить рисунки (вишенка, слива, смородина, яблоко, груша).

б) Отсроченное воспроизведение.

Ребенку предлагается внимательно рассмотреть рисунки, представленные на карточке, а затем воспроизвести их через некоторое время.

в) Воспроизведение материала при введении интерферирующей деятельности.

Ребенку предлагаются для запоминания 3-4 рисунка, представленные на одной карточке. Затем просят его отыскать данные рисунки среди прочих, изображенных на другой карточке (груша, вишня, земляника, виноград, смородина, яблоко, апельсин, черешня, лимон, крыжовник).

Ребенку предлагаются для запоминания 3-4 рисунка. Затем предлагается запомнить другие 3-4 рисунка. После того как ребенок правильно воспроизведет вторую группу рисунков, его просят воспроизвести первую группу.

3. Запоминание серий букв.

а) Непосредственное воспроизведение.

Ребенку предлагается таблица с четырьмя наборами букв, в каждом наборе по 12 букв:

НЛ	В	М
ДБ	Г	Р
СЗ	Т	К

Ребенок смотрит на буквы, а затем воспроизводит их.

б) Отсроченное воспроизведение.

Ребенку предлагается внимательно посмотреть и запомнить таблицу с четырьмя наборами букв, а затем воспроизвести их через некоторое время.

в) Воспроизведение материала при введении интерферирующей деятельности.

Ребенку предлагается внимательно посмотреть и запомнить таблицу с четырьмя наборами букв. Затем предлагается запомнить аналогичную таблицу:

ВН	О	Л
РБ	Я	Ц
ТК	Л	И

После того как ребенок правильно воспроизведет вторую таблицу букв, его просят воспроизвести первую.

4. Чтение и запоминание серий слов.

а) Непосредственное воспроизведение.

Ребенку предлагается прочесть слова, запомнить их и записать.

б) Отсроченное воспроизведение.

Ребенку предлагается прочесть слова, запомнить и записать их, а затем воспроизвести через некоторое время.

в) Воспроизведение материала при введении интерферирующей деятельности.

Ребенку предлагается прочесть слова, запомнить и записать их. Затем предлагается прочесть и запомнить другие слова. После того как ребенок правильно воспроизведет вторую группу слов, его просят воспроизвести первую группу.

*Исследование слуховой памяти*

1. Запоминание словесного ряда.

а) Непосредственное воспроизведение.

Ребенку предлагается прослушать ряд слов (нос, уши, глаза, руки) и воспроизвести их.

б) Отсроченное воспроизведение.

Ребенку предлагается прослушать ряд слов (нос, уши, глаза, руки), а затем воспроизвести их через некоторое время.

в) Воспроизведение материала при введении интерферирующей деятельности.

Ребенку предлагается прослушать ряд слов (нос, уши, глаза, руки) и воспроизвести их. Параллельно задается отвлекающий вопрос: «Как ты думаешь, ты запомнишь эти слова?»

2. Запоминание и воспроизведение определенной последовательности ряда.

а) Непосредственное воспроизведение.

Ребенку предлагается прослушать последовательный ряд слов, запомнить и воспроизвести его.

б) Отсроченное воспроизведение.

Ребенку предлагается прослушать последовательный ряд слов, запомнить, а затем воспроизвести его через некоторое время.

в) Воспроизведение материала при введении интерферирующей деятельности.

Ребенку предлагается прослушать последовательный ряд слов, запомнить и воспроизвести его. Параллельно задается отвлекающий вопрос: «Как ты думаешь, ты запомнил порядок слов?»

3. Запоминание серий звуков.

а) Непосредственное воспроизведение.

Экспериментатор произносит серию звуков:

В	Л	Д	Г
М	Т	Ф	С
Р	Х	К	П

Ребенок слушает, запоминает и воспроизводит заданную серию звуков.

б) Отсроченное воспроизведение.

Экспериментатор произносит серию звуков:

В	Л	Д	Г
М	Т	Ф	С
Р	Х	К	П

Ребенок слушает, запоминает, а затем воспроизводит серию заданных звуков через некоторое время.

в) Воспроизведение материала при введении интерферирующей деятельности.

Экспериментатор произносит серию звуков:

В	Л	Д	Г
А	Т	Ф	С
Р	Х	К	П

Ребенок слушает, запоминает и воспроизводит серию заданных звуков. Параллельно задается отвлекающий вопрос: «Как ты думаешь, ты запомнил эти звуки?»



#### 4. Опосредованное запоминание.

Ребенку дается задание запомнить несколько слов в определенной последовательности. Для лучшего запоминания предлагается сделать зарисовки на бумаге (веселый праздник, девочке холодно, болезнь, счастье, мальчик-трус). Спустя час ему предлагается вспомнить по рисункам названные слова.

По данным С. Я. Рубинштейна, если ребенок плохо запоминает слова, то их лучше воспроизводить по рисункам. Это свидетельствует об органической слабости памяти при сохранении возможности связать заданный материал. Данное явление отмечается у речевых детей с корковым и другим генезом.

У здоровых детей прием опосредованного запоминания облегчает удержание и воспроизведение заданных слов.

5. Воспроизведение фраз при введении интерферирующей деятельности.

Ребенку предлагается повторить фразу: «Мальчик ловит рыбу». Затем дается задание повторить вторую фразу: «Кошка поймала мышь». После того как ребенок воспроизведет вторую фразу его просят повторить первую.

6. Запоминание двух рассказов в условиях введения интерферирующей деятельности.

Ребенку читается первый рассказ.

Галка и голуби

Галка услышала, что голубей хорошо кормят; она окрасилась в белый цвет и влетела в голубятню. Голуби подумали, что она тоже голубь, и приняли ее. Но она не удержалась и закричала по-галочьи. Тогда голуби увидели, что она галка, и выгнали ее.

Она вернулась к своим, но те ее не узнали и тоже не приняли.

Дается задание: «Рассказать, о ком рассказ. О чем говорится в нем?»

Затем читается второй рассказ.

Муравей и голубка.

Муравей спустился к ручью, чтобы напиться. Волна захлестнула его, и он стал тонуть. Летела мимо голубка, бросила ветку; он взобрался по этой ветке и спасся. Назавтра охотник расставил сети и поймал голубку. Но когда он вынимал ее из сетей, муравей подкрался и укусил охотника за руку. Охотник вскрикнул, выпустил сети, голубка вспорхнула и улетела.

Дается задание: «Рассказать, о ком рассказ. О чем говорится в нем?»

После того как ребенок воспроизведет содержание второго рассказа, его просят рассказать о содержании первого.

У детей с расстройствами речи коркового и другого генеза условия интерференции мешают запоминанию (вызывают внешнее торможение).

#### 7. Исследование объема памяти.

Перед ребенком раскладывается 5-6 игрушек. Он должен запомнить их. Затем экспериментатор убирает одну из них. Ставится задача – угадать, какой игрушки не стало.

Перед ребенком раскладывается 5-6 картинок. Он должен запомнить последовательность их расположения. Затем экспериментатор незаметно меняет их расположение. Ставится задача – восстановить их первоначальное расположение.

#### *Исследование двигательной памяти*

1. Запоминание и воспроизведение серии движений каждой рукой отдельно.

а) Выполнение серии движений по образцу.

Экспериментатор дает образец серии движений: кулак – ребро – ладонь.

Ребенок выполняет заданную серию движений сначала правой, затем левой рукой.

б) Выполнение серии движений по словесной инструкции.

Экспериментатор предлагает выполнить задание по словесной инструкции: кулак – ребро – ладонь.

Ребенок выполняет заданную серию движений сначала правой, затем левой рукой.

в) Выполнение серии движений в условиях интерференции.

Ребенок по словесной инструкции выполняет заданную серию движений (кулак – ребро – ладонь) сначала правой, затем левой рукой.

Включается интерференция («помеха») пробой «перебор пальцев».

Затем ребенок вновь должен выполнить серию движений: кулак – ребро – ладонь.

2. Запоминание и воспроизведение позы пальцев на каждой руке отдельно.

а) Выполнение серии движений по образцу.

Экспериментатор дает образец позы пальцев сначала на правой руке: кулак – кольцо, затем на левой руке: мизинец – указательный и безымянный пальцы.

Ребенок запоминает и воспроизводит заданную серию движений.

б) Отсроченное воспроизведение серии движений по словесной инструкции.

Экспериментатор предлагает выполнить задание по словесной инструкции сначала правой рукой: кулак – кольцо; затем левой рукой: мизинец – указательный – безымянный пальцы.

Ребенок запоминает и воспроизводит заданную серию движений через некоторое время.

в) Выполнение серии движения в условиях интерференции.

Экспериментатор предлагает выполнить задание по словесной инструкции сначала правой рукой: кулак – кольцо; затем левой рукой: мизинец – указательный и безымянный пальцы.

Ребенок запоминает и воспроизводит заданную серию движений.

Включается интерференция («помеха») пробой на реципрокную координацию.

Затем ребенок вновь должен воспроизвести правой рукой: кулак – кольцо; левой рукой: мизинец – указательный и безымянный пальцы.

Оценивается:

- зрительная память:
  - непосредственное воспроизведение;
  - отсроченное воспроизведение;
  - после интерференции;
- слуховая память:
  - непосредственное воспроизведение;
  - отсроченное воспроизведение;
  - после интерференции;
- двигательная память:
  - непосредственное воспроизведение;
  - отсроченное воспроизведение;
  - после интерференции
- объем кратковременной памяти;
- опосредованное запоминание.

## Глава IV. Исследование движений действий

Произвольные движения и действия относятся к числу психических функций человека и включают в свой афферентный аппарат самые различные виды афферентации, каждая из которых вносит свой собственный вклад в построение движения. Эти расстройства двигательных функций получили в неврологии название «апраксий». Под апраксиями принято понимать нарушения произвольных движений и действий, которые не сопровождаются элементарными двигательными расстройствами (параличами и парезами).

На основании нейропсихологического анализа А. Р. Лурия выделяет условия, необходимые для успешного протекания произвольного движения.

Первым исходным условием для организации произвольного движения являются аппараты лобных долей мозга. С помощью этих аппаратов осуществляется создание, сохранение, выполнение программы действия и постоянный контроль над его протеканием. При недоразвитии или поражении лобных долей мозга возникает регуляторная апраксия. В основе ее лежит нарушение произвольного контроля за осуществлением движения, нарушение речевой регуляции двигательных актов.

Регуляторная апраксия проявляется в виде нарушений программирования движений, отключения сознательного контроля за выполнением движений, замен нужных движений моторными шаблонами и стереотипами. Например, если предложить пациенту с регуляторной апраксией в ответ на одно постукивание поднимать правую руку, а в ответ на два постукивания – левую, он правильно начинает выполнять задание. Но стоит изменить порядок чередования (после серии 1 – 2.1 – 2.1 – 2 следует 2 – 1 – 1.2 – 1 – 1.2 – 1 – 1), как больной, обращая внимания на изменение, продолжает поочередно поднимать то левую, то правую руку, стереотипно воспроизводя прежде принятый порядок движения (А. Р. Лурия).

Вторым условием выполнения произвольного движения является сохранность его кинестетической афферентации. Кортиковыми аппаратами кинестетического анализа и синтеза являются постцентральные отделы мозга. При недоразвитии или поражении нижних отделов постцентральной области коры левого полушария возникает кинестетическая апраксия. В этих случаях нет парезов, параличей, сила мышц достаточная. Однако страдает кинестетическая афферентация двигательного акта. В силу этого движения становятся недифференцированными практически неуправляемыми (А. Р. Лурия, Е. Н. Винарская, Л. С. Цветкова).

Кинестетическая апраксия проявляется в нарушении различных двигательных актов: организации движений руки, артикуляционного аппарата, мимической мускулатуры, символического праксиса и т. д. Рука, не получающая нужных афферентных сигналов, не может выполнить тонкие дифференцированные движения, что нередко проявляется в процессе письма. Ребенок затрудняется показать без предмета, как совершается то или иное действие, например, как пилят дрова, как чистят зубы. Нарушение организации движений речевого аппарата, лицевой мускулатуры проявляется в невозможности найти положения губ и языка, необходимые для произнесения нужных звуков. Поэтому в устной речи происходит замена одного звука на множество других, близких по способу и месту образования (вместо слова «собака» говорят: набака, табака, мабака).

Третьим условием успешного протекания произвольного движения является быстрое и плавное переключение с одной двигательной иннервации на другую. Кортиковыми аппаратами кинетического анализа являются нижние отделы премоторной области коры левого полушария. В норме они осуществляют превращение отдельных двигательных импульсов в последовательные «кинетические мелодии». При недоразвитии или поражении премоторных областей коры больших полушарий страдает кинетическая организация движения, возникает кинетическая апраксия. В основе ее лежит расстройство динамического праксиса, нарушение последовательности, временной организации двигательных актов.

Кинетическая апраксия проявляется в инертности двигательных стереотипов, в двигательных персеверациях не только руки, но и артикуляционного аппарата, и в речи. Отчетливые нарушения наступают, когда больные переходят от одной артикуляционной позиции к другой. Нарушается слоговая структура слова, структура предложения. Как правило, выпадает или недоразвивается предикативная функция речи.

Четвертым условием для организации произвольного движения является сохранность теменно-затылочных отделов коры больших полушарий. С помощью этих аппаратов осуществляется зрительно-пространственная афферентация движения. При недоразвитии или нарушении этих отделов возникает пространственная апраксия. В основе лежит расстройство зрительно-пространственных синтезов, нарушение пространственных представлений.

Пространственная апраксия проявляется в оптико-пространственной дисграфии, в трудностях выполнения пространственно-ориентированных движений, в трудностях конструирования целого из отдельных элементов.

Исследование произвольных движений и действий проводится по плану:

1. Состояние общей моторики

Для изучения состояния общей моторики подбираются игры-задания.

1) На исследование статических, изолированных движений:

- попрыгать на правой ноге;
- попрыгать на левой ноге;
- попрыгать на двух ногах, как «зайчик»;
- попрыгать на двух ногах, как «мячик» под текст:

Мой веселый звонкий мяч,  
Ты куда пустился вскачь?  
Красный, желтый, голубой,  
Не угнаться за тобой.

- завести «мотор» правой рукой;
- завести «мотор» левой рукой; поиграть в «классики».

2) На исследование координации движений:

- попрыгать через скакалку;
- поочередно поднимать правую и левую ноги, согнутые в коленях, опуская их, как «лошадки»;
- завести «мотор» обеими руками;
- поймать мяч, брошенный экспериментатором;
- бросить мяч на пол и поймать его двумя руками;
- поднять руки вверх, потянуться («большие»), присесть,
- руками обхватить колени, спрятать голову («маленькие»);
- размахивать руками вперед – назад как «маятник».

3) На исследование двигательной памяти:

- вытянуть руки вперед, сделать хлопок перед собой, опустить вниз;
- поднять флажок вверх, помахать им, посмотреть на него, опустить вниз;
- взять флажок в другую руку, повторить то же самое;
- присесть на корточках (стали «маленькими»), встать, выпрямиться (стали «большими»);
- повторить то же самое в обратной последовательности.

Оценивается:

- трудности нахождения отдельных поз;
- качество выполнения движения (точность, плавность);
- последовательность выполнения движения, память на двигательную программу;

- умение воспроизводить координированные движения, особенности переключения с одного движения на другое;
- темп выполнения движения (нормальный, замедленный, ускоренный).

Нарушение общей моторики, выражающееся в повышении тонуса мышц всего тела, гиперкинезах, сопутствующих движениях, нарушении координации движения, двигательной памяти, будет свидетельствовать об органических поражениях ЦНС, о наличии дизартрических явлений у детей.

2. Практика лицевой мускулатуры (сначала по образцу, затем по словесным указаниям): поднять брови; нахмурить брови; сморщить нос; надуть щеки; поочередное надувание щек; втянуть щеки; поднять брови, а затем сморщить нос.

Оценивается:

- трудности нахождения отдельных поз;
- трудности переключения с одной позы на другую;
- амплитуда движений;
- наличие персевераций;
- контроль за собственными действиями.

3. Символический праксис (сначала по образцу, затем по инструкции).

Показать: как рубят дрова; как пилят дрова; как чистят зубы; как пьют чай; как манят пальцем; как отдают честь; как свистят; как плюют; как целуют маму.

Оценивается:

- трудности нахождения отдельных поз;
- насколько точно передается идея жеста, действия;
- наличие персевераций;
- эхопраксии.

4. Предметные действия:

- завязывание банта;
- зашнуровывание ботинок;
- расстегивание пуговиц на одежде («кукла пришла с прогулки»);
- застегивание пуговиц на одежде («уложим куклу спать»);
- игра на пианино или клавишах-карточках сначала одним пальцем, затем двумя, поочередно каждым пальцем одной руки;
  - пение песенки (ля - ля - ля) для лисички, мишки, зайчика,
  - игра на пианино или клавишах-карточках аналогично предыдущему заданию, но двумя руками.

Оценивается:

- насколько точно выполняется действие;
- способность к переключению с одного движения на другое;
- дифференцированность, координированность движений;
- трудности нахождения поз;
- наличие персевераций;
- контроль за своими действиями.

5. Практика позы кисти руки (выполнение действия правой – левой рукой, перенос позы с одной руки на другую – по подражанию, затем по инструкции):

- сжимание кисти; с перебор пальцев;
- ладонь вертикально; с ладонь горизонтально;
- перенос позы с одной руки на другую.

Оценивается:

- трудности выполнения правой рукой;
- трудности выполнения левой рукой;
- трудности переноса позы справа налево;
- характер и длительность поиска поз;
- трудность воспроизведения;
- трудности переключения, персеверации.

6. Условные реакции и действия.

а) Простые условные реакции:

- на один стук – поднять руку;
- на два стука – не поднимать руку.

б) Условные реакции выбора:

- на один стук – поднять правую руку;
- на два стука – поднять левую руку.

в) Условные реакции выбора с ломкой стереотипа:

1 – 1 – 1; 2 – 2 – 2

1 – 2 – 1; 2 – 1 – 1

г) Конфликтные условные реакции:

- в ответ на кулак – поднять палец, на палец – кулак, кулак – палец, палец – кулак, палец – кулак, кулак – кулак;
- в ответ на сильный стук поднять руку, на слабый – опустить.

Оценивается:

- умение выполнить;
- простые условные реакции;
- условные реакции выбора;
- условные реакции выбора с ломкой стереотипа;
- конфликтные условные реакции;
- характер затруднений:



- наличие персевераций;
- соскальзывание с одного действия на другое;
- ломка программы;
- контроль за собственными действиями.

#### 7. Пространственный праксис.

а) Одноручные пробы на пространственную координацию (сначала по образцу, затем по инструкции):

- показать левую руку;
- вытянуть руку вперед;
- положить руку на бок;
- отвести руку назад;
- поднять руку к подбородку;
- сжать пальцы в кулак – разжать.

Каждое задание выполнять 5-6 раз.

б) Двуручные пробы на пространственную координацию движений. Те же самые пробы, но двуручные.

в) Пробы Хэла:

- по образцу: коснуться левой рукой правого уха и, наоборот, правой рукой коснуться левого уха;

- по инструкции: коснуться левой рукой правого уха и, наоборот, правой рукой левого уха.

Задание адекватно для детей с восьми лет.

Оценивается:

- затруднения в пространственной ориентировке рук;
- усвоение программы;
- явления зеркальности;
- наличие персевераций;
- контроль за своими действиями.

#### 8. Моторика пальцев рук.

Для изучения произвольной моторики пальцев рук используются задания:

- сжать правую руку в кулак;
- сжать левую руку в кулак;
- сжать одновременно руки в кулаки;
- сжать руки в кулаки и постукивать ими по столу;
- сжать руки в кулаки, постукивать ими по столу, сопровождая каждый удар словом тук - тук - тук («вагончики поехали»);
- соединить большой и указательный пальцы, чтобы получилось кольцо, затем воспроизвести кольцо двумя руками одновременно;

- выдвинуть указательный и средний пальцы «ушки зайчика» и подвигать ими, затем воспроизвести «ушки зайчика» одновременно двумя руками;

- воссоздать на экране изображение зайца: мизинец и безымянный палец загибаются и придерживаются большим пальцем – получилась «мордочка», а два других пальца поднимаются вверх – получились «ушки»; кисть чуть-чуть наклоняется вперед; «зайчик» прыгает на экране;

- воссоздать «зайчика» одной рукой, затем другой, и одновременно двумя руками;

- поздороваться большим пальцем правой руки поочередно с каждым пальчиком той же руки, затем произвести те же движения, начиная с мизинца;

- положить ладонь на стол и раздвинуть пальцы;

- положить ладони на стол и раздвинуть пальцы;

- «догнать пальчики», сначала побежал большой пальчик, а за ним поочередно побежали другие пальчики.

Оценивается:

- точность движений пальцев рук;

- дифференцированность движений пальцев рук;

- координация движений пальцев рук;

- способность синхронно выполнять движения обеими руками.

У детей с корковым генезом (алалией, афазией, корковой дизартрией), а также при нарушении иннервации отмечается асинхронность движения, инертность, персеверации, плохое запоминание двигательных программ, нарушение последовательности движений, пропуски, добавления или перестановки местами некоторых звеньев, поиски поз.

#### 9. Динамический праксис.

Воспроизвести:

кулак – кольцо; кулак – ребро – ладонь; ребро – ладонь – кулак.

Оценивается:

- трудности нахождения поз;

- усвоение программы;

- способность к переключению с одного движения на другое;

- наличие персевераций;

- контроль за своими действиями.

Задание адекватно для детей 6 лет.

#### 10. Графические пробы.

При недоразвитии или поражении лобных долей (прифронтальная область) пациент выполняет первый и второй рисунки. Дальнейшие

задания замещаются инертным повторением раз возникшего стереотипа. Нарисовав крест, он начинает рисовать его при предложении нарисовать круг (А. Р. Лурия).

#### 11. Конструктивный праксис.

- сложить из отдельных элементов фигуры по образцу (треугольник, квадрат, дом);
- срисовать фигуры (треугольник, квадрат, дом);
- нарисовать самостоятельно (дом, дерево, человек);
- обвести рисунки.

Оценивается:

- усвоение программы;
- явления зеркальности;
- наличие персевераций;
- оптико-пространственные дефекты;
- игнорирование стороны пространства;
- способность к переключению с одного движения на другое.

#### 12. Реципрокная координация рук:

- ударять по столу двумя руками: правой, сжатой в кулак, левой раскрытой ладонью. Затем наоборот (повторить 3-4 раза).

Оценивается:

- трудности нахождения поз;
- ритмичность выполнения движения;
- синхронность переключения на новое положение рук;
- наличие синкинезий.

Задание предназначено для детей от двенадцати лет.

#### 13. Артикуляционный праксис (см. главу V).

### **Глава V. Исследование артикуляционного праксиса**

Обследование артикуляционного праксиса включает в себя изучение:

- 1) анатомического состояния артикуляционного аппарата;
- 2) двигательной функции артикуляционного аппарата;
- 3) динамической организации движений артикуляционного аппарата;
- 4) кинестетической основы артикуляционных движений;
- 5) кинетической основы артикуляционных движений;
- 6) орального праксиса.

*Обследование анатомического состояния  
артикуляционного аппарата*

Изучение состояния артикуляционного аппарата начинается с обследования его анатомического состояния.

1) Губы:

- норма;
- врожденная скрытая левосторонняя расщелина верхней губы;
- врожденная скрытая правосторонняя расщелина верхней губы;
- врожденная частичная левосторонняя расщелина верхней губы;
- врожденная частичная правосторонняя расщелина верхней губы;
- врожденная полная левосторонняя расщелина верхней губы;
- врожденная полная правосторонняя расщелина верхней губы;
- врожденная частичная двухсторонняя расщелина верхней губы;
- врожденная полная двухсторонняя расщелина верхней губы;
- губа после хейлопластики справа;
- губа после хейлопластики слева;
- губа после двухсторонней хейлопластики.

2) Зубочелюстная система:

- норма;
- ортогнатический прикус;
- дистальный прикус;
- мезиальный прикус (ложная прогения);
- передний открытый прикус;
- боковой открытый прикус (левосторонний, правосторонний, двухсторонний);
- диастема;
- неправильное строение зубов (редкие, кривые, мелкие, лишние, внечелюстной дуги, кариозные).

3) Язык:

- норма;
- массивный;
- гипертрофия корня языка;
- позиция в полости рта (норма, кончик языка сдвинут кзади);
- врожденное западение корня языка.

4) Уздечка языка:

- достаточной длины;
- укорочена;
- короткая.

5) Уздечка верхней челюсти:

- достаточной длины;
- укорочена;
- короткая.

6) Нёбо:

- норма;
- врожденная несквозная скрытая расщелина нёба;
- врожденная несквозная частичная расщелина нёба;
- врожденная несквозная полная расщелина нёба;
- врожденная сквозная левосторонняя расщелина нёба;
- врожденная сквозная правосторонняя расщелина нёба;
- врожденная сквозная двухсторонняя расщелина нёба;
- готическое, узкое нёбо;
- низкое, плоское, широкое нёбо;
- куполообразное нёбо.

(В случаях врожденных расщелин нёба результаты уранопластики можно расценивать как удовлетворительные, если вновь созданное мягкое нёбо является достаточно длинным, подвижным, эластичным и образует плотное нёбно-глоточное смыкание).

При нормальной фонации происходит отделение носоглоточной и носовой полостей от глоточной и ротовой (кроме носовых звуков М и Н). Эти полости разделяет нёбно-глоточный затвор, осуществляемый сокращением мышцы мягкого нёба, боковой и задней стенок глотки.

Одновременно с движением мягкого нёба утолщается задняя стенка глотки. За счет ее мышечного сокращения образуется утолщение, или валик Passavant. Валик Passavant и способствует образованию контакта задней поверхности мягкого нёба с задней стенкой глотки. Образовавшийся нёбно-глоточный затвор препятствует прохождению воздуха в носовую полость, воздушная струя направляется в рот. В норме расстояние между валиком Passavant и мягким небом 6-7 мм.

7) Увуля:

- норма;
- расщеплена;
- отклоняется в сторону.

8) Глотка:

- норма;
- врожденное увеличение глоточного пространства.

9) Альвеолярный отросток:

- норма;
- расщеплен.

10) Голосовые складки:

- норма
- гиперемия, гиперплазия, узелки;
- напряжение: нормальное; слабое; чрезмерное;
- смыкание: нормальное; неполное; очень сильное;
- форма голосовой щели;
- состояние вестибулярных складок;
- состояние межчерпаловидного пространства;
- стенки трахеи;
- черпалонадгортанные складки.

11) Дыхательная система:

- жизненная емкость легких (ЖЕЛ);
- тип дыхания: ключичное; ключично-грудное; грудное; нижнедиафрагмальное; смешанное;
  - носовое дыхание: норма; затруднено; отсутствует; возможность дифференциации носового и ротового дыхания; невозможность;
  - ротовая воздушная струя: сформирована; слабая; короткая; отсутствует; достаточной длины;
  - координация вдоха и выдоха: норма; нарушена (укорочение фонационного выдоха);
  - фонационное дыхание: наличие эмиссии воздуха через нос; отсутствует.

Оценивается анатомическое состояние артикуляционного аппарата:

- нормальное строение артикуляционного аппарата;
- с дефектами артикуляционного праксиса (указывается, какое звено артикуляционного аппарата страдает).

*Обследование двигательной функции артикуляционного аппарата*

Обследование двигательной функции артикуляционного аппарата следует проводить с функциональными нагрузками:

- а) удержать нужную артикуляционную позу определенное количество времени (например, под счет «пять»);
- б) повторить данную артикуляционную позу несколько раз.

Это даст возможность определить, не страдает ли ребенок органическим поражением центральной нервной системы.

1. Исследование двигательной функции губ.

Ребенку предлагается выполнить следующие задания:

- вытянуть губы в «трубочку»;
- воспроизвести «хоботок»;
- широко улыбнуться;

- «округлить» губы;
- воспроизвести «оскал» с закрытым ртом;
- воспроизвести «оскал» с открытым ртом;
- воспроизвести рисунок губ на все гласные звуки.

Задания выполняются по образцу, затем по словесной инструкции.

## 2. Исследование двигательной функции челюсти.

Ребенку предлагается выполнить следующее задания:

- раскрыть рот, как при произнесении звука [а];
- полураскрыть рот;
- сделать движение нижней челюстью вправо;
- сделать движение нижней челюстью влево;
- выдвинуть нижнюю челюсть вперед.

Задачи выполняются по образцу, затем по словесной инструкции.

## 3. Исследование двигательной функции языка.

Ребенку предлагается выполнить следующие задания:

- положить широкий язык на нижнюю губу;
- поднять кончик языка к верхней губе;
- потянуть кончик языка к подбородку;
- дотронуться кончиком языка до верхних резцов;
- дотронуться кончиком языка до правого угла рта;
- дотронуться кончиком языка до левого угла рта;
- «выгорбить» среднюю часть спинки языка;
- поднять заднюю часть спинки языка

## 4. Исследование двигательной функции мягкого нёба.

Ребенку предлагается широко открыть рот и выполнить следующие задания:

- пропеть гласный [а];
- произнести гласный [а] на твердой атаке – в а о;
- произнести гласный [а] на мягкой атаке – а;
- произнести гласный [а] на замедленной фазе выдоха (на придыхании):
  - позевать с поднятием рук вверх и медленным втягиванием воздуха в рот.

Оценивается:

- амплитуда движения (объем движения достаточный, ограниченный);
- длительность удержания артикуляционной позы (достаточная, быстрая истощаемость движения);

- темп движения (нормальный, выражен период включения в движение, быстрый, медленный);
- тонус мышц артикуляционного аппарата (нормальный, вялый, повышенный);
- точность выполнения артикуляционных движений (точное выполнение, приближенное, поиски артикуляции, замена одного движения другим);
- наличие синкинезий (отсутствуют, наблюдаются содружественные движения языка и челюсти, языка и головы и т. д.);
- наличие гиперкинезов (отсутствуют, наблюдается «беспокойство» кончика языка или корня языка);
- наличие саливации (отсутствует, повышенное, слюнонакопление при выполнении артикуляционных поз, саливация).

*Обследование динамической организации движений артикуляционного аппарата*

Ребенку предлагается выполнить следующие задания.

1. На динамическую организацию движений кончика языка вне рта:

- тянуть язык к подбородку, затем к носу;
- тянуть язык к подбородку, затем к верхней губе;
- тянуть язык к подбородку, затем произвести движение кончиком языка по верхней губе (имитации облизывания губ);
- производить движения языком вправо и влево (имитация движения маятника).

2. На динамическую организацию движений кончика языка внутри рта. Исходное положение – рот широко открыт:

- дотронуться кончиком языка до нижних резцов, затем до верхних;
- дотронуться кончиком языка до нижних резцов, затем до альвеол;
- дотронуться кончиком языка до нижних резцов, затем до правой и левой щеки.

3. На динамическую организацию движений языка и челюсти:

- зафиксировать кончик языка у нижних резцов и широко открыть рот;
- зафиксировать кончик языка у нижних резцов и широко позевать;
- дотронуться кончиком языка до верхних десен и широко открыть рот;
- дотронуться кончиком языка до альвеол, широко открыть рот и позевать.



4. На динамическую организацию движения языка и губ:

- зафиксировать кончик языка у нижних резцов, губы при этом принимают различные артикуляционные позы: округляются, как при [o], растягиваются, как при [и], растягиваются и округляются, как при [ы], [э], вытягиваются «трубочкой», как при [o], «хоботком», как при [у];

- зафиксировать кончик языка у верхних резцов, губы при этом принимают перечисленные артикуляционные позы;

- зафиксировать кончик языка у альвеол, губы при этом принимают перечисленные артикуляционные позы.

5. На координацию движений языка, челюсти и выдоха:

- зафиксировать кончик языка у нижних резцов, широко открыть рот и произвести длительный выдох;

- поднять кончик языка к альвеолам, широко открыть рот и произвести длительный выдох;

- зафиксировать кончик языка у нижних резцов, поднять передне-среднюю часть спинки языка, широко открыть рот и произвести длительный выдох.

6. На координацию движений языка, губ, выдоха. Зафиксировать кончик языка у нижних резцов:

- открыть рот, как при звуке [a], и произвести длительный выдох;

- растянуть губы в улыбку, как при звуке [и], произвести длительный выдох;

- округлить губы, как при звуке [a], и произвести длительный выдох;

- вытянуть губы «трубочкой», как при звуке [у], и произвести длительный выдох;

- зафиксировать кончик языка у верхних резцов (губы при этом принимают перечисленные артикуляционные позы) и воспроизвести выдох.

Оценивается:

- последовательность выполнения движений;

- трудность переключения с одного движения на другое;

- инертность движения, застревание на каком-то одном движении.

*Обследование кинестетической основы  
артикуляционных движений*

Для выполнения кинестетической основы артикуляционных движений предлагаются задания.

1) На выполнение отдельных артикуляционных движений (см. исследование двигательной функции артикуляционного аппарата).

2) На определение положения губ, языка в процессе произнесения фонем:

- произнеси звук [о] и скажи, в каком положении находятся губы при произнесении этого звука?

- произнеси звук [и] и скажи, в каком положении находятся губы при его произнесении?

- произнеси звук [у] и скажи, в каком положении находятся губы при произнесении этого звука?

- произнеси звуки [т], [д], [н] и скажи, где находится кончик языка – за верхними или нижними зубами?

- произнеси звуки [с], [з] и скажи, где находится кончик языка – за верхними или нижними зубами?

- произнеси звуки [ш], [ж] и скажи, где находится кончик языка – за верхними или нижними зубами?

- произнеси звуки и скажи, где находится кончик языка – за верхними или нижними зубами?

3) Повторение пар звуков: [б-м], [н-д], [б-д].

Задания даются тремя способами: наглядно; словесно; опосредованно.

Например, для того чтобы воспроизвести широкое, а затем узкое положение языка, ребенку даются картинки («лопата», «иголка») читается стишок:

Язык лопатой положи  
И спокойно поддержи.  
Язык иголочкой потом,  
И потянем острием.

Оценивается:

- возможность детей кинестетически ощущать положение губ при произнесении гласных звуков и положение языка при произнесении согласных звуков, близких по способу к месту образования;

- возможность детей воспроизводить согласные звуки, близкие по способу и месту образования.

Нарушение кинестетической основы артикуляционных движений (неумение правильно определить положение губ, языка при произнесении звуков, поиски артикуляции, замены одного звука другим,

близким по способу и месту образования) будет свидетельствовать о корковом генезе расстройств речи у детей типа корковой дизартрии, моторной алалии, афазии.

*Обследование кинетической основы артикуляционных движений*

Для обследования кинетической основы предлагаются задания на воспроизведение не отдельных артикуляционных движений, а их серий:

- на движения языка и челюсти;
- на движения языка и губ;
- на движения языка, губ, челюсти;
- на повторение серии звуков;
- на повторение серии слогов.

(См. пробы на «Обследование динамической организации движений артикуляционного аппарата»)

Задания даются двумя способами:

- наглядно: «Я буду показывать тебе различные упражнения для языка и губ. А ты внимательно смотри и постарайся правильно повторить их перед зеркалом!»;

- словесно: «Губы растяни в улыбку – «трубочкой», язык положи на нижнюю губу, подними на верхнюю губу; язык широкий – узкий!»

Оценивается:

- последовательность выполнения артикуляционных движений;
- трудность переключения с одного движения на другое;
- perseverации, застревание на каком-то одном движении;
- возможность переключения с одной фонемы на другую, с одного слогового ряда на другой.

Нарушение кинетической основы артикуляционных движений (нарушение механизма переключения) будет свидетельствовать о корковом генезе расстройств речи у детей типа алалии, афазии, дизартрии.

*Обследование орального праксиса*

Обследование орального праксиса начинается с наблюдения за мимической мускулатурой в покое:

- лицо живое или амимичное;
- глаза детские, любопытные или взрослого человека;
- носогубные складки выражены, симметричны или отмечается сглаженность носогубной складки;
- рот открыт или закрыт;
- характер линии губ и плотность их смыкания;
- имеются ли гиперкинезы мимической мускулатуры.

Затем переходят к изучению состояния орального праксиса и мимической мускулатуры в движении.

Экспериментатор дает задание: «Я буду показывать картинки, изображающие то или иное состояние человека, животного. А ты посмотри и постарайся правильно повторить стоя перед зеркалом».

- «Лягушки улыбаются». Посмотри на картинку и покажи, как лягушки улыбаются. Улыбнись без напряжения, открытой улыбкой, чтобы были видны верхние и нижние зубы.

- «Мы толстячки». Посмотри на картинку и покажи, как мальчики надули щеки.

- «Мы худышки». Посмотри на картинку и покажи, как мальчики втянули щеки.

- «Миша сердится». Посмотри на Мишу и покажи, как он сердится, нахмурь брови.

- Мальчик удивляется.

Удивляет все вокруг,

Все – и бабочки и жук!

Посмотри на мальчика и покажи, как он удивляется, подними брови.

- «Плакса».

Не случайно слезы льются:

Оказалось, чашки бьются.

Посмотри на девочку и изобрази «плаксу».

- «Вот досада».

Дом не строится

Как надо

Развалился.

Вот досада!

Посмотри на мальчика и изобрази грустное лицо.

Оценивается:

- правильность выполнения мимических и артикуляционных поз;

- четкость выполнения мимических и артикуляционных поз;

- возможность воспроизведения мимических и артикуляционных поз;

- поиски мимических и артикуляционных поз.

Исследование орального праксиса и мимической мускулатуры позволяет диагностировать наличие бульбарной или псевдобульбарной дизартрии, отдифференцировать их от расстройств речи коркового генеза.

## **Глава VI. Психолингвистическое изучение нарушений речи**

### **§ 1. Исследование программирования связных высказываний**

#### *Исследование диалогической речи*

1. Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок

Материалом исследования служат серии сюжетных картинок, которые предъявляются ребенку по одной. Затем задаются вопросы, соответствующие содержанию конкретной картинки.

Например, ребенку предлагают картинки из серии «Зима».

Наступила зима. Мама купила Мише лыжи. Миша катается на лыжах. За ним бежит Жучка.

В процессе рассматривания картинок экспериментатор задает вопросы по содержанию:

- Какое время года изображено на картинке?
- Что купила мама Мише?
- На чем катался Миша?
- Кто бежал за Мишей?

Оценивается:

- соответствие ситуации (соответствует ситуации, не соответствует ситуации);

- характер языкового оформления ответа (дан одним словом, словосочетанием или предложением).

2. Исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку

Материалом исследования служит сюжетная картинка. Например, ребенку предлагается сюжетная картинка «Синичка».

Была зима. К окну подлетела птичка. Мама открыла форточку. Синичка влетела в комнату и стала клевать крошки.

В процессе рассматривания картинки экспериментатор задает вопросы по содержанию:

- Почему синичка прилетела к окну?
- Что сделала мама?
- Куда влетела синичка?
- Что она стала делать?

Оценивается так же, как в предыдущем случае.

### *Исследование монологической речи*

1. Исследование монологической речи с опорой на серию сюжетных картинок

Материалом исследования служат ранее проработанные серии сюжетных картинок. Например, ребенку предлагаются ранее проработанные картинки из серии «Зима» и дается задание: «Составь рассказ «Зима». Опора на картинки не снимается.

Рассказ оценивается с учетом:

- соответствия его изображенной ситуации (рассказ соответствует изображенной ситуации; рассказ частично соответствует изображенной ситуации; рассказ не получился);

- уровня смысловой целостности и связности (наличие всех смысловых звеньев; пропуски второстепенных смысловых звеньев, последовательность не нарушена; имеются все смысловые звенья, но последовательность нарушена; воспроизводятся лишь отдельные моменты ситуации, отсутствует смысловая целостность);

- характера языкового оформления: грамматической правильности предложения; наличия связующих элементов между предложениями (рассказ состоит из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развернутостью; в рассказе имеются отдельные неправильные предложения, связующие звенья отсутствуют, рассказ краткий; рассказ состоит преимущественно из неправильных предложений, отсутствуют связующие звенья между ними, рассказ не закончен; рассказ не получился, вместо рассказа одно-два предложения).

2. Исследование монологической речи с опорой на сюжетную картинку

Материалом исследования служат ранее проработанные сюжетные картинки. Например, ребенку предлагается ранее проработанная сюжетная картинка «Синичка», и дается задание: «Составь рассказ «Синичка».

Рассказ оценивается с учетом:

- соответствия рассказа изображаемой ситуации;

- уровня смысловой целостности и связности: наличия всех смысловых звеньев, правильной их последовательности;

- характера языкового оформления: грамматической правильности предложения, наличия связующих элементов между предложениями.

Составление рассказа по серии сюжетных картинок без предварительной отработки

Материалом исследования служат серии из трех-четырёх сюжетных картинок.

Перед ребенком выкладывается серия сюжетных картинок в беспорядке, и дается задание: «Я разложила картинки неправильно, не в том порядке. Посмотри внимательно на картинки и разложи их правильно».

Если ребенок правильно разложил картинки, экспериментатор дает второе задание: «Внимательно рассмотри эти картинки и составь рассказ, который будет называться...»

Рассказ оценивается с учетом:

- как ребенок разложил серию сюжетных картинок;
- соответствия рассказа изображаемой ситуации;
- уровня смысловой целостности и связности: наличия всех смысловых звеньев, правильной их последовательности;
- характера языкового оформления: грамматической правильности предложения, наличия связующих элементов между предложениями.

3. Составление рассказа по сюжетной картинке без предварительной отработки

Материалом исследования служат сюжетные картинки.

Ребенку предлагается сюжетная картинка и дается задание: «Внимательно рассмотри картинку и составь рассказ, который будет называться...»

Рассказ оценивается по представленным выше критериям.

4. Пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок

Материалом исследования служит устный текст и серии из трех-пяти сюжетных картинок.

Экспериментатор дает задание: «Я прочитаю тебе рассказ и покажу картинки. А ты внимательно слушай рассказ и приготовься его пересказать». Затем выкладывается первая картинка и читается первая часть текста. Далее выкладывается вторая картинка и соотносится со второй частью текста и т. д. После прочтения последней части текста экспериментатор дает задание: «А теперь перескажи рассказ». Опора на картинки сохраняется.

Пересказ оценивается с учетом:

- соответствия его изображаемой ситуации (искажения, добавления);

- целостности: наличие, правильная последовательность всех смысловых звеньев;

- характера языкового оформления: грамматическая правильность предложений, наличие связующих элементов между предложениями;

- способа выполнения задания: самостоятельно или с помощью экспериментатора.

5. Пересказ данного текста с опорой на серию сюжетных картинок

Материалом исследования служат русские народные сказки и серии из четырех-пяти сюжетных картинок.

Экспериментатор дает задание: «Я расскажу тебе сказку и покажу картинки. А ты внимательно слушай и приготовься пересказать». Далее экспериментатор читает сказку по отдельным смысловым отрезкам и одновременно соотносит их с соответствующими иллюстрациями.

После прочтения сказки дается задание: «Перескажи сказку». Опора на картинки сохраняется.

Пересказ сказки оценивается по представленным выше критериям.

6. Пересказ текста с опорой на сюжетную картинку

Материалом исследования служат русские народные сказки и сюжетные картинки.

Экспериментатор дает задание: «Я прочитаю тебе сказку и покажу картинку. Ты внимательно слушай и приготовься пересказать».

Пересказ сказки оценивается по представленным выше критериям.

7. Пересказ текста без опоры на наглядность

Материалом исследования служат тексты цепной и параллельной организации, короткие и длинные.

Экспериментатор дает задание: «Я прочитаю тебе рассказ, ты — внимательно слушай и приготовься пересказать».

Пересказ оценивается по представленным выше критериям.

8. Исследование рассказа по заданному замыслу

Ребенку дается задание рассказать, что он видел в зоопарке, в цирке, в лесу, на экскурсии, передать содержание какого-нибудь мультфильма и т. д. Рассказ оценивается по представленным выше критериям.

9. Исследование рассказа по собственному замыслу



Ребенку дается задание рассказать что-нибудь интересное, по желанию. Кроме критериев, используемых при оценке предыдущих заданий, здесь учитывается, насколько рассказ соответствует замыслу.

## **§ 2. Исследование грамматического структурирования**

*Исследование грамматического структурирования  
на уровне предложения*

1. Составление предложений  
по сюжетной картинке

Материалом исследования служат: сюжетные картинки, дающие возможность структурирования различных типов высказываний:

а) субъект – предикат (Бабочка летит. Бабочка сидит. Мишка спит.)

б) субъект – предикат – объект (Маша несет корзину).

в) субъект – предикат – объект – объект (Бабушка купила внучке платье. Девочка дает собаке кость) и т. д.

Исследование проводится поэтапно.

Первый этап. Ребенку предлагается картинка и даётся задание: «Придумай предложение по этой картинке». Если ребенок не сможет придумать предложение исследуемой структуры, переходят ко второму этапу.

Второй этап. Ребенок выполняет задание с опорой на внешние действия.

Ребенку предлагается картинка и даётся задание: «Я загадаю предложение, покажу тебе на картинке, а вслух не скажу. А ты отгадай, какое предложение я придумала». Далее экспериментатор показывает указкой на субъект, предикат, объекты, и задаёт вопрос: «Какое предложение я придумала?»

Если ребенок не может выполнить задание, переходят к третьему этапу.

Третий этап. Ребенку предлагается картинка, под которой, с помощью фишек, выкладывается линейная схема предложения. Дается задание – придумать предложение, в котором столько же слов, сколько фишек.

2. Составление предложения из слов,  
данных в начальной форме

Материалом исследования служат предложения, слова в которых даются в правильной последовательности, и предложения, слова в которых не соответствуют нужной последовательности. В начале предложения ставится либо подлежащее, либо сказуемое, либо второстепенный член предложения {топор, рубить, дрова, мальчик).

Материалом исследования служат следующие серии слов:

- а) порядок слов не изменен, глагол дается в правильной форме, существительное – в неправильной (Бабушка одевает внучка);
- б) изменен порядок слов, глагол дается в правильной форме, а существительное в начальной форме (Карандашом рисует девочка);
- в) порядок слов не изменен, изменена форма глагола, существительные даны в правильной форме (Девочка рисовать карандашом);
- г) порядок слов изменен, изменена форма глагола, существительные даны в правильной форме (Сидеть птичка на ветке);
- д) порядок слов не изменен, все слова даются в начальной форме (На лужайка играть дети);
- е) порядок слов изменен, все слова даются в начальной форме (Цветок Оля рвать).

Оценивается:

- способность детей моделировать структуру предложений из определенного лексического материала;
- способность правильно выбирать форму слов.

### 3. Добавление пропущенных слов предложения.

Материалом исследования служат предложения:

- а) с пропущенным глаголом (Дима ... гараж для машины);
- б) с пропущенным дополнением (Мама гладит ...);
- в) с пропущенным предлогом (Самолет летит ... лесом. Медведь спит зимой ... берлоге).

Ребенку дается задание: «Я прочту предложение с пропущенным словом. Ты внимательно слушай. Найди нужное слово «про себя», а затем скажи вслух полное предложение.

Место пропущенного слова (если оно пропущено в середине предложения) экспериментатор обозначает паузой или интонацией незаконченности.

Оценивается:

- способность детей структурировать различные типы предложений.

### 4. Верификация предложений

Материалом исследования служат предложения с нарушением согласования, управления и правильно употребляемые предложения.

В начале исследования экспериментатор даёт задание: «Я буду называть правильные и неправильные предложения. А ты внимательно слушай и поправляй меня, если я скажу неправильно».

После воспроизведения предложения экспериментатор задаёт вопросы: «Правильно я сказала? А как сказать правильно? Какое слово я сказала неправильно?»

*Исследование грамматического структурирования  
на уровне словосочетаний*

1. Структурирование словосочетаний

с существительными в творительном падеже.

Материалом исследования служат предметные (молоток, карандаш, мел, указка, кисточка, пила и т. д.) и сюжетные картинки (Мальчик пишет мелом. Мальчик пишет карандашом. Мальчик рисует карандашом. Мальчик прибывает молотком. Мальчик показывает указкой. Миша раскрашивает кисточкой. Миша пилит пилой и т. д.).

Даются задания:

а) с предметными картинками: «Внимательно посмотри на картинку. Скажи, что нарисовано на ней?» (Картинки предъявляются одна за другой);

б) с сюжетными картинками: «Ответь на вопрос чем?»: (Чем пишет мальчик? Чем рисует? Чем прибывает? Чем раскрашивает? Чем пилит?).

Ребенок должен ответить:

пишет	карандаш	⇒	ОМ		ЧЕМ?
	мел				
прибывает	молоток				
раскрашивает	ручк	⇒	ОЙ		ЧЕМ?
показывает	указк				
пилит	пил				

2. Структурирование словосочетаний

с существительными в родительном падеже

Материалом исследования служат предметные (машина, мяч, вешалка, кувшин, стакан, чашка, сумка, холодильник и т. д.) и сюжетные картинки (Аня пьет сок из стакана. Доливает из кувшина. Пьет из чашки. У Саши машина. У Ани мяч.)

Перед ребенком выкладываются:

а) предметные картинки и дается задание: «Внимательно посмотри на картинку. Скажи, что нарисовано на ней?» (Картинки предъявляются одна за другой);

б) сюжетные картинки (Зина дома. Олег в школе. У Саши машина. У Ани мяч. Гриша пьет чай из стакана. Вова наливает сок из кувшина. Сима пьет молоко из чашки и т. д.) и даются задания:

- ответить на вопрос «нет кого?» (Зина дома. Олег в школе. Кого нет дома? – Дома нет Олега; Кого нет в школе? – В школе нет Зины);

- ответить на вопрос «нет чего?» (У Саши машина. У Ани мяч. Чего нет у Саши? – У Саши нет мяча; Чего нет у Ани? – У Ани нет машины);

- ответить на вопрос «из чего?» (Гриша пьет чай из стакана. Из чего пьет Гриша? – Пьет из стакана; Вова наливает сок из кувшина. Из чего наливает сок Вова? – Наливает из кувшина; Сима пьет молоко из чашки. Из чего пьет молоко Сима? – Пьет из чашки);

- сравнить две сюжетные картинки. Например, «Семья дома». Одна картинка с полным набором персонажей и предметов, вторая – с неполным. Ответить на вопросы: Кого нет дома? Чего нет в комнате? (В комнате нет мамы; в комнате нет папы; в комнате нет Оли; в комнате нет мяча; в комнате нет настольной лампы).

### 3. Структурирование словосочетаний с существительными в винительном падеже.

Материалом исследования служат предметные (самолет, ракета, мяч, книга, лук, капуста, портфель, тетрадь, кукла, скакалка, машина, гусь, лиса, белка, собака, волк, заяц, медведь, ежик и т. д.) и сюжетные картинки (Мальчик кормит щенка. Мальчик увидел ежа. Мальчик смотрит на волка. Гриша пускает самолет. Саша запустил ракету. Оля читает книгу. Саша поливает лук. Тамара поливает капусту.).

Перед ребенком выкладываются:

а) предметные картинки и дается задание: «Внимательно посмотри на картинки. Скажи, что нарисовано на этой картинке?» (последовательно предъявляются картинки);

б) сюжетные картинки и даются задания:

- Ответь на вопрос «Кого ты видишь?» (вижу щенка, ежика, волка; вижу бабочку, кошку, собаку).

- Ответь на вопрос «кого?»

▪ кого кормит Саша? {кормит щенка);

▪ кого ловит Аня? {ловит бабочку);

▪ кого испугалась Аня? (испугалась собаки);

- Ответь на вопрос «у кого?»

▪ у кого удочка? (удочка у Миши);

▪ у кого морковка? (морковка у зайчика);

▪ у кого мышка? (мышка у кошки);

▪ у кого яблоко? (яблоко у ежика).

- Ответить на вопрос «Что ты видишь?» (вижу ракету, книгу, капусту; вижу самолет, мяч, лук).

- Ответить на вопрос «что?»:

▪ что запускает Миша? (запускает ракету, самолет);

▪ что поливает Миша? (поливает лук);

- что поливает Аня? (поливает капусту);
- что читает Аня? (читает книгу).

#### 4. Структурирование словосочетаний с существительными в дательном падеже

Материалом исследования служат сюжетные картинки «Уборка квартиры», «Подарок».

Перед ребенком выкладываются сюжетные картинки и даются задания:

- Ответь на вопрос «кому?»
- кому помогает Аня? (помогает брату);
- кому дарит Миша конфеты? (дарит бабушке);
- кому принесла Аня книгу? (принесла дедушке);
- кому прочитала мама сказку? (прочитала дочке).
- Ответь на вопрос «к чему?»
- к чему подходит Женя? (подходит к дереву);
- к чему идет Ира? (идет к столу);
- к чему подходит Оля? (подходит к карте).

#### 5. Структурирование словосочетаний с существительными в предложном падеже

Материалом исследования служат предметы (ручка, карандаш, книга, тетрадь и т.д.) и сюжетные картинки (Кошка сидит на стуле. Кошка сидит под стулом. Птичка сидит в клетке. Птичка сидит на клетке. Птичка сидит под клеткой и т. д.)

Структурирование словосочетаний осуществляется в форме следующих заданий:

а) экспериментатор выполняет действие и спрашивает: «Куда я положила карандаш?» (Положила на книгу. Положила в книгу. Положила под книгу.); «Откуда я взяла карандаш?» (Взяла из книги и т. д.);

б) экспериментатор показывает картинки и спрашивает: «Где сидит кошка?» (Сидит на стуле. Сидит под стулом и т. д.); «Где стоит стул» (Стоит у стола); «Где стоит ученик?» (Стоит у парты); «Где стоит девочка?» (Стоит у доски).

#### 6. Структурирование словосочетаний на основе вопросов какой? какая? какое? какие?

Материалом исследования служат предметные картинки. Экспериментатор показывает предметные картинки (вишня, лимон, яблоко) и задаёт вопросы:

Что это? – (Лимон)	Лимон	Лимон какой	желт кисл	БЙ
Что это? – (Вишня)	Вишня	Вишня какая?	красн спел	АЯ
Что это? – (Яблоко)	Яблоко	Яблоко какое?	красн румян вкусн зелен	ОЕ
Что это? – (Яблоки)	Яблоки	Яблоки какие?	красн вкусн	БЕ

7. Структурирование словосочетаний  
с глаголами совершенного и несовершенного вида

Материалом исследования служат парные картинки (Девочка поливает цветы. Девочка собирает огурцы. Девочка полила цветы. Девочка собрала огурцы).

Перед ребенком раскладываются парные картинки (Девочка собирает огурцы. Девочка собрала огурцы).

Экспериментатор показывает картинку и задаёт вопросы: «Что делает девочка?» (Девочка собирает огурцы); «Что сделала девочка?» (Девочка собрала ...)

8. Структурирование словосочетаний  
с глаголами прошедшего времени

Материалом исследования служат парные картинки (Мальчик полил дерево. Мальчик посадил дерево. Девочка полила дерево. Девочка посадила дерево).

Экспериментатор показывает картинку и задает вопросы: «Что сделал мальчик?» (Мальчик посадил ...); «Что сделала девочка?» (Девочка полила ...)

9. Структурирование словосочетаний с глаголами  
единственного и множественного числа настоящего времени

Материалом исследования служат парные картинки (Мальчик поет. Малышки поют. Он поет. Они поют. Девочка поет. Девочки поют. Она поет. Они поют. Мальчик танцует. Мальчики танцуют. Девочка танцует. Девочки танцуют. Девочки и мальчики танцуют. Они танцуют и т. д.)

Экспериментатор показывает картинку и задает вопросы: «Что делает мальчик?» (Мальчик поет); «Что он делает?» (Он поет); «Что делают мальчики?» (Мальчики поют); «Что они делают?» (Они поют); «Что делает девочка?» (Девочка поет); «Что она делает?» (Она поет);

«Что делают девочки?» (Девочки поют); «Что делают девочки и мальчики?» (Девочки и мальчики поют); «Что они делают?» (Они поют). Рисуют на доске схему:

ОН	поет
	танцует
ОНА	поет
	танцует
ОНИ	поют
	танцуют

#### 10. Структурирование словосочетаний с возвратными глаголами единственного и множественного числа настоящего времени

Материалом исследования служат сюжетные картинки (Мальчик умывается. Девочка умывается. Мальчик и девочка умываются. Мальчик вытирается. Девочка вытирается. Мальчик и девочка вытираются.)

Экспериментатор показывает картинку и задает вопросы: «Что делает мальчик?» (Мальчик умывается); «Что делает девочка?» (Девочка умывается); «Что делают мальчик и девочка?» (Они умываются).

Оценивается:

- особенности внутреннего программирования фразы;
- особенности осуществления операций отбора и актуализации слов;
- особенности формирования функций словоизменения;
- правильность и способ выполнения задания (самостоятельно, частично с помощью, только с помощью экспериментатора).

### § 3. Исследование словообразования

#### 1. Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных

Материалом исследования служат вещи и парные картинки, изображающие большие и маленькие предметы (стал – столик, ковер – коврик, кукла – куколка, окно – окошечко, ложки – ложечка, кровать – кроватка, машина – машинка, корзина – корзиночка, кружка – кружечка, шкаф – шкафчик и т.д.); животных и их детенышей (гусь – гусенок, утка – утенок, птица – птеник, кошка – котенок, еж – ежонок, слон – слоненок, лиса – лисенок и т. д.).

Перед ребенком выкладываются:

а) парные картинки, изображающие большие и маленькие предметы, и дается задание: «Я буду говорить про большие предметы, а ты – про маленькие. Например, я скажу «шар», а ты – «шарики»;

б) парные картинки, изображающие животных и их детенышей, и дается задание: «Я буду говорить про взрослых животных, а ты – про их детенышей. Например, я скажу «слон», а ты – «слоненок».

2. Образование относительных прилагательных от существительных

- Материалом исследования служат вещи и предметные картинки (стол, стул, шапка, шуба, шарф, ножницы, мяч, ключ, снеговик, сумка, труба) подушка, одеяло, платье, чайник и т. д.)

Перед ребенком выкладываются вещи или предметные картинки и даются задания:

«Скажи, из чего сделан стул?» (из дерева); «Значит, какой он?» (деревянный); «Из чего сделаны стулья?» (из дерева); «Значит, какие они?» (деревянные); «Скажи, из чего сшита шапка?» (из меха); «Значит, какая она?» (меховая); «Из чего сшиты шапки?» (из меха); «Значит, какие они?» (меховые).

- Материалом исследования служат предметы и предметные картинки.

Перед ребенком выкладываются предметы или предметные картинки и даются задания: «Скажи, как называется лист осины? Какой он?» (осиновый); «Как называются листья осины? Какие они?» (осиновые); «Скажи, как называется шишка сосны? Какая она?» (сосновая); «Как называются шишки сосны? Какие они?» (сосновые); «Скажи, как называется варенье из клюквы? Какое оно?» (клюквенное).

3. Образование качественных прилагательных от существительных

Материалом исследования служат предметные или сюжетные картинки (лиса, волк, сойка, ворона, соловей. Морозный день, солнечный день)

Перед ребенком выкладываются предметные или сюжетные картинки и даются задания: «Скажи, как назвать день, когда светит яркое, лучистое солнышко? Какой он?» (солнечный); «Как назвать день, если на улице пасмурно? Какой он?» (пасмурный); «Как назвать день, если на улице мороз? Какой он?» (морозный); «Скажи, как назвать лису за хитрость? Какая она?» (хитрая); «Как назвать лис за хитрость? Какие они?» (хитрые); «Скажи, как назвать волка за жадность? Какой он?» (жадный); «Как назвать волков за жадность? Какие они?» (жадные).



#### 4. Образование притяжательных прилагательных от существительных.

Материалом исследования служат предметы, предметные и сюжетные картинки.

Перед ребенком выкладываются предметы или предметные и сюжетные картинки и даются задания: «Скажи, кто нарисован на картинке?» (волк); «Чья это лапа?» (волчья); «Чьи это лапы?» (волчьи); «Скажи, кто нарисован на картинке?» (дедушка); «Что у дедушки на шее?» (шарф); «Чей это шарф?» (дедушкин).

#### 4. Образование глаголов с помощью приставок от глагольных основ

Материалом исследования служат сюжетные картинки, изображающие различные действия (Птичка прилетела, улетела, залетела, подлетела; Дети выходят; Мальчик открывает дверь. Мальчик закрывает дверь и т. д.)

Перед ребенком выкладываются:

а) картинки, изображающие действия, выраженные глаголами, с одинаковой глагольной основой, но с различными, приставками (Воробей прилетел. Воробей залетел в клетку. Воробей улетел. Воробей подлетел к клетке).

Экспериментатор показывает одну из картинок и задает вопрос: «Что сделал воробей?» (прилетел, влетел, улетел, подлетел);

б) парные картинки, изображающие различные действия, выраженные глаголами, с одинаковой глагольной основой, но с различными приставками (Девочка открывает дверь. Девочка закрывает дверь; Оля наливает воду. Оля выливает воду.).

Экспериментатор показывает одну из картинок и задает вопросы: «Что делает девочка?», «Что делает Оля?»

#### 6. Образование сложных слов

Из двух слов образовать одно (сено косить – сенокосилка).

Оценивается:

- особенности операций отбора и актуализации лексики;
- особенности формирования функции словообразования и словоизменения;
- правильность и способ выполнения задания (самостоятельно, с некоторой помощью, только с помощью экспериментатора).

## § 4. Исследование словарного запаса

Для изучения словарного запаса ребенка можно использовать приемы:

### 1. Называние предметов

Материалом исследования служит картинный материал, подобранный:

а) по тематическому признаку (части тела, игрушки, овощи, фрукты, одежда, обувь, посуда, домашние и дикие животные, мебель, транспорт и т. д.).

Перед ребенком выкладываются предметные картинки и задаются вопросы: «Назови кто (что) нарисован(о) на картинке?»;

б) по ситуативному признаку (сад, огород, магазин и т. д.).

Перед ребенком выкладываются сюжетные картинки (например, «Лес») и дается задание: «Внимательно рассмотри картинку и ответь на вопросы: Кто живет в лесу? Что растет в лесу?»

2. Дополнение тематического ряда, начатого экспериментатором

Материалом исследования служит ранее предложенный картинный материал.

Перед ребенком выкладываются предметные картинки (морковь, лук и т. д.) и дается задание продолжить смысловой ряд. Затем спрашивают: «Как одним словом можно назвать все перечисленное?»

3. Придумывание к картинкам названий, состоящих из одного слова

Материалом исследования служат сюжетные картинки («Улица», «Зима», «Осень», «Лето», «Семья», «Школа», «Класс», «Двор», «Кухня», «Комната», «Птицеферма», «Огород», «Сад», «Лес», «Пол», «Дежурная», «Уборка», «Обед», «Ферма» и т. д.)

Перед ребенком выкладывается сюжетная картинка и дается задание: «Придумай к картинке название из одного слова».

### 4. Называние предмета по описанию

Материалом исследования служат загадки, состоящие из лексико-семантических цепочек слов-синонимов. Ребенку дается задание «Назови, что это?»:

Лучистое, веселое, золотое (солнышко)

Светит, сияет, горит (солнышко)

Бежит, журчит, плещется (река) и т. д.

### 5. Называние слов для обозначения действия

Материалом исследования служат картинный материал и вопросы экспериментатора.

Ребенку задают вопросы:

- Что делает ветерок? (Ласкает, напевает, дует, шумит, сбивает, обвеивает, поет.)

- Какими словами можно сказать о том, что делает кошка? (Царапается, играет, мурлычет, мяукает, ласкается, лежит, спит, смотрит.)

- Что делает щенок? (Спит, играет, лает, ласкается.)

- Что умеет делать щенок? (Спать, играть, есть, ласкаться.)

- Что больше всего любит щенок? (Спать, играть, бегать, грызть (кость), гоняться (за кошками), ласкаться.)

- Как ведет себя щенок, когда ему дают кость? (Грызет, рычит, наслаждается, смотрит, боится, радуется, торопится.)

- Что делает щенок, если его берут на руки? (Гримасничает, урчит, радуется, смотрит, спит.)

- Что делает птичка? (Клюет, перелетает, моется, садится, чирикает, смотрит, поет, пьет, улетает, прилетает.)

- Что делает кот, когда его гладят? (Мурлычет, радуется, выгибает спину.)

- Что делает кот, когда видит мышку? (Подкрадывается, бежит, ловит, прыгает.)

- Как кричит гусь, утка, ворона, собака?

- Как передвигается воробей, лягушка, змея, рыба, заяц?

#### 6. Называние признаков предметов

Материалом исследования служат упражнения с предметными картинками.

Ребенку дается задание – найти признаки предметов:

виноград – какой он?	– зеленый
	– спелый
	– сладкий
груша – какая она?	– желтая
	– сладкая
	– спелая
	– вкусная
яблоко – какое оно?	– красное
	– вкусное
	– сладкое
	– большое
лимон - какой он?	– желтый
	– кислый
	– золотистый
	– сочный

Какими словами можно охарактеризовать:

солнышко – какое оно? – золотистое

– весеннее

– ласковое

– доброе

– горячее

– ясное

– лучистое

– веселое

– светлое

небо – какое оно?

– синее

– голубое

– светлое

– чистое

– солнечное

ручеек – какой он?

– журчащий

– поющий

– звенящий

– бегущий

осенний лист – какой он? – желтый

– коричневый

– золотистый

– увядающий

– опадающий

Какими словами можно сказать о повадках птиц, животных:

сорока – какая она?

– ловкая

– подвижная

– осторожная

– говорливая

– суетливая

воробей – какой он?

– драчливый

– боевой

– удалой

ворона – какая она?

– горластая

– драчливая

– задиристая

– голосистая

лиса – какая она?

– хитрая

– ушлая

Какими словами можно сказать о внешнем виде птиц, животных:

- |                     |                |
|---------------------|----------------|
| сорока – какая она? | – белобокая    |
|                     | – чернохвостая |
| воробей – какой он? | – серенький    |
|                     | – невзрачный   |
|                     | – скромный     |
| лиса – какая она?   | – рыжая        |
|                     | – пушистая     |
|                     | – красивая     |

#### 7. Называние слов-наречий.

Материалом исследования служат упражнения с предметными и сюжетными картинками и вопрос как? (волк, черепаха, листья, «Новый год».)

Перед ребенком выкладывается картинный материал и задаются вопросы:

- Как мчится волк за своей добычей? (Быстро, стремительно, грозно);
- Как передвигается черепаха? (Медленно, спокойно, плавно);
- Как падают на землю листья во время листопада? (Бесшумно, тихо, легко, медленно, спокойно, плавно, красиво);
- Как вы встречаете новогодний праздник? (Весело, шумно, радостно.)

#### 8. Подбор родственных слов

Материалом исследования служат слова, предложенные экспериментатором: скворец, глаз, клюв, лес, кот, вода, труд, храбрость, печальный, радоваться.

Ребенку предлагается слово-стимул и дается задание: «Подбери к этому слову другое, родственное». (Скворец – скворчонок, скворчата, скворечник.)

Глаз – глазок, глазищи, глазастый;

Клюв – клювик, клевать;

Кот – котик, котофей, кошечка, котята.

#### 9. Подбор слов-антонимов

Материалом исследования служат слова и словосочетания, предложенные экспериментатором:

- а) ребенку предлагается слово-стимул и дается задание: «Подбери к данному слову другое, противоположное по смыслу»: грустная – веселая, неповоротливый – ловкий, длинный – короткий, любить – ненавидеть, сладкий – горький, радоваться – горевать, толстый – тон-

кий, смеяться – плакать, щедрый – жадный, вставать – ложиться, храбрый – трусливый, идти – стоять, молчать – говорить;

б) ребенку предлагается словосочетание и дается задание: «Подбери к данному выражению противоположное по смыслу».

Погода сырая и дождливая. (Погода солнечная, теплая, ясная).

#### 10. Подбор слов-синонимов

Материалом исследования служат слова, предложенные экспериментатором:

а) ребенку предлагается слово-стимул и дается задание «Подбери к данному слову другое, близкое по смыслу»:

неповоротливый – малоподвижный

проворный – шустрый

шумит – гремит

бежит – мчится

горе – беда, несчастье

б) ребенку предлагается словосочетание с прилагательными и дается задание: «Подбери к данному выражению другое, близкое по смыслу».

Смышленный мальчик. (Сообразительный паренек); Храбрый воин. (Отважный солдат).

в) ребенку предлагается словосочетание с наречиями и дается задание «Подбери к данному выражению другое, близкое по смыслу»:

отлично играть на скрипке (прекрасно, исключительно); настойчиво добиваться цели (упорно, терпеливо); красиво одеваться (изящно, прекрасно).

#### 11. Подбор категориальных слов

Материалом исследования служит набор картинок, обозначающих видовые понятия (морковь, лук, репа, картофель, яблоко, вишня, слива, абрикосы, стол, стул, диван и т.д.):

а) ребенку предлагается набор картинок и задается вопрос: «Как можно назвать одним словом все эти предметы?» (морковь, лук, репа, картофель).

б) экспериментатор перечисляет предметы (стол, стул, диван и т. д.) и просит ребенка назвать их одним словом.

Оценивается:

- объем активного словаря ребенка;

- соотношение употребления слов различных частей речи (существительных, глаголов, прилагательных, наречий и т.д.);

- пути замен слов:

- по звуковой близости (картина – корзина, молоко – молоток);

- по ситуативной близости (перчатки – рукавички);

- использование слов, обозначающих абстрактные понятия.

## **§ 5. Исследование функции словоизменения**

1. Согласование существительного и прилагательного в роде и числе.

Материалом исследования служат предметные картинки, изображающие красный шарф, красную кофточку, красное платье, коричневые туфли, зеленые туфли, красные сапоги, лимон, вишню, яблоко.

Перед ребенком выкладываются предметные картинки и даются задания:

а) «Я буду называть цвет предмета, а ты подумай, о каком предмете я говорю, и покажи его на картинке»: Красное ... Красная ... Красный ...

б) «Опиши предметы»: шарф, лимон, платье, яблоко, кофточку, вишню.

в) «Дополни предложение: У меня есть ... (какие?) туфли (коричневые, зеленые)» (какие?) сапоги (красные)».

## **§ 6. Исследование особенностей семантической организации словаря и отбора слов из долговременной памяти ребенка**

Исследования психологов (Л. С. Выготского, А. Р. Лурия и др.), показывают, что слово указывает не только на определенный предмет, действие, качество или отношение. Слово вызывает к жизни, актуализирует целый комплекс ассоциаций, т. е. за каждым словом стоит система разных связей: ситуационных, понятийных, звуковых и т. д. Например, слово кошка связано с другими по звуковому сходству (кошка – крышка, окошко, крошка). При его произношении или чтении могут всплывать и ситуационные связи (кошка молоко мышка), и понятийные связи (кошка – домашнее животное). Комплекс ассоциаций возникающих вокруг одного слова, называется семантическим полем (А. Р. Лурия).

1. Особенности семантической организации словаря

Для исследования особенностей семантической организации словаря применяется ассоциативный эксперимент. Основная идея ассоциативного эксперимента – выявить объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов.

В качестве материала задания может использоваться набор слов-стимулов, состоящий из 23 существительных, 14 глаголов, 15 прилагательных. Слова списка должны быть хорошо знакомы детям.

Ребенку предлагается слово – стимул и дается инструкция: Будем играть в слова: я тебе назову слово, а ты на мое слово назовешь

любые слова, которые придут тебе в голову. Для предъявления можно отобрать слова:

заяц	бежит
	жадный
рыба	плавает
	огромный
слон	греет
	пушистый
лисица	ползает
	быстрый
ежонок	кувыркается
	горячий
щука	крадется
	гладкий
солнце	клюет
	тяжелый
часы	живет
	черный
снег	шумит
	хитрая
синица	течет
	певчая
зима	плещется
	шустрая
цирк	журчит
	дикие
река	жужжит
	сладкое
ученик	идут
	яркое
щегол	
	хищная

грач

Оценивается:

- общее количество ответов у всех обследованных испытуемых;
- количество ассоциаций, различающихся по характеру семантической связи со словом, где выделяются понятийные, звуковые, ситуационные связи, связи видовых и родовых отношений, случайных связей, антонимия и синонимия, словотворчество, переносное значение и омонимия т. е. по анализу результатов парадигматических ассоциатив;



- соотношение и характер ассоциатов, полученных на стимулы существительные, глаголы, прилагательные;

- количество реакций, различающихся по типу соотносительности элементов ассоциативной пары:

- синтагматические реакции, где слово – стимул и ассоциат относились к разным грамматическим классам, например: лиса – бежит, ребенок – играет;

- парадигматические реакции, где стимул и реакция выражались словами одного грамматического класса, например; дорога – тропинка, дерево – куст;

- номинатор – операторные реакции, где ассоциат принадлежит тому же словообразовательному ряду, что и слово – стимул, например: гора – горка, тяжелый – нетяжелый;

- звуковые реакции типа: дело – умело, лес – лис.

2. Согласование существительного и прилагательного в родительном падеже.

Материалом исследования служат сюжетные картинки: «Лес», «Сад». Перед ребенком поочередно выкладываются картинки и задаются вопросы: «Каких листьев много в лесу?» (желтых, зеленых, красных листьев); «Каких

деревьев много в лесу?» (зеленых высоких деревьев); «Каких ягод много в лесу?» (красных ягод); «Каких яблок много в саду?» (зеленых, желтых, красных яблок).

3. Согласование существительного и прилагательного в винительном падеже.

Материалом исследования служат сюжетные картинки и вопросы «Вижу что?», «Вижу кого?».

Перед ребенком выкладываются сюжетные картинки и задаются вопросы: «Вижу что?» (красный, синий, зеленый мяч); (коричневый портфель); (синюю, красную, зеленую машину). «Вижу кого?» (красивую девочку, красивого мальчика).

4. Согласование числительного с существительным.

Материалом исследования служат упражнения с предметными картинками и вопросы экспериментатора.

Перед ребенком выкладываются предметные картинки (коровы, лошади, овцы, кошки, поросята, утята, гуси, цыплята) и задаются вопросы: «Сколько коров нарисовано?» (одна корова, пять коров); «Сколько котов нарисовано?» (один кот, пять котов); «Сколько коз нарисовано?» (одна коза, шесть коз); «Сколько поросят нарисовано?» (один поросенок, четыре поросенка) и т. д.

5. Согласование существительного с прилагательным и числительным.

Материалом исследования служат упражнения с предметными картинками и вопросы экспериментатора (красные, зеленые, желтые, синие палочки; красные, зеленые, желтые, синие карандаши; коричневая, белая лошадка и т. д.).

Перед ребенком выкладываются картинки и задаются вопросы:

«Сколько красных палочек?» (одна красная палочка, пять красных палочек и т. д.);

«Сколько синих карандашей?» (один синий карандаш, пять синих карандашей и т. д.);

«Сколько зеленых яблок?» (одно земное яблоко, пять зеленых яблок и т. д.).

Исследуется также умение детей употреблять существительные в различных падежах.

У детей с общим недоразвитием речи, как правило, отмечаются аграмматизмы, идущие по типу нарушения согласования и управления.

## **§ 7. Исследование импрессивной стороны речи**

Исследование импрессивной стороны речи включает в себя:

1. Изучение понимания смысла текста:

- общего смысла высказывания с опорой на сюжетные картинки;
- смысла высказывания по вопросам экспериментатора;
- смысла высказывания без опоры на вопросы экспериментатора;

ра;

- скрытого смысла рассказа с опорой на сюжетные картинки;
- скрытого смысла рассказа по вопросам экспериментатора.

2. Изучение понимания сложных логико-грамматических структур языка:

- сравнительных конструкций;
- падежных отношений;
- отношений слов, выраженных глаголами;
- инвертированных конструкций.

3. Изучение понимания конкретного значения слова.

*Изучение понимания смысла текста*

1. Изучение понимания общего смысла высказывания с опорой на сюжетные картинки.

Материалом исследования служат тексты и иллюстрирующие их серии картин. Перед ребенком выкладываются:

а) две сюжетные картинки, далекие по содержанию (весенний пейзаж; зимний пейзаж). К одной из них составляется описательный текст, например.

Весна

Ярко светит солнце. Тает снег, бегут ручьи. Дети пускают кораблики. Колхозники начали сев.

Дается задание: «Прослушай текст и возьми ту картинку, о которой говорится в рассказе»;

б) две сюжетные картинки, близкие по содержанию (весенний пейзаж; осенний пейзаж). К одной из них составляется описательный текст, например.

Осень

Это комбайн.

На комбайне работает комбайнер. Он убирает урожай. В машине шофер. Он возит зерно.

Дается задание: «Прослушай текст и возьми ту картинку, о которой говорится в рассказе».

2. Изучение понимания смысла высказывания по вопросам экспериментатора.

Детям читается текст с целью определить (явный) смысл высказывания (рассказа) по вопросам экспериментатора: «О чем говорится в рассказе?», «Что об этом говорится?»

а) вопросы задаются по каждой смысловой части рассказа:

- О чем говорится в начале рассказа? Что об этом говорится? На оба вопроса можно ответить одним предложением.

- О чем говорится дальше? Что об этом говорится?

- А дальше о чем идет речь? Что об этом говорится?

- Чем заканчивается рассказ?

б) на основании составленного плана ребенок должен кратко пересказать текст. Затем экспериментатор обращается к нему со словами: Таким образом, мы выделили в рассказе важные моменты. А теперь соберем их вместе. Перескажи рассказ.

3. Изучение понимания смысла высказывания без опоры на вопросы экспериментатора.

Материалом исследования служат небольшие тексты, позволяющие изучить способность ребенка воспроизводить события рассказа в определенной логической последовательности. Например, читается текст:

Шалуны

Кот Васька и пес Рыжик были ужасными шалунами. Мы – из дома, а друзья за работу. То чулки вытащат из ящика, то прыгать начнут и книги свалят, то старую шапку катают, как мячик. И так весь день.

Дается задание: Прослушай текст и расскажи, о чем говорится в рассказе? Что об этом говорится?

4. Изучение понимания скрытого смысла рассказа с опорой на сюжетные картинки.

Материалом исследования служат тексты и серия картинок, объединенных общим сюжетом.

Например, сказка «Репка». Экспериментатор читает текст и одновременно выкладывает картинки к каждой смысловой части рассказа. А затем задает вопрос: Кто вытащил репку?

5. Изучение понимания скрытого смысла рассказа по вопросам экспериментатора.

Материалом исследования служат небольшие тексты и ответы на вопросы экспериментатора. Например.

Бараночка

Один мальчик захотел кушать. Пошел в магазин, купил булочку, съел и не наелся. Купил еще одну булочку, съел и опять не наелся. Денег у него осталось мало, и он купил маленькую бараночку. Съел ее и наелся. Вот мальчик и подумал: «Зря я ел булки, нужно было сразу съесть бараночку, я бы сразу наелся».

Дается задание: «Прослушай рассказ и ответь на вопросы: Правильно ли подумал мальчик? Почему он наелся?»

Горькое лекарство

У Таниной мамы заболело горло. Доктор прописал ей горькое лекарство. Увидела Таня, что мама пьет лекарство и морщится, и говорит. «Давай я за тебя выпью».

Дается задание: «Прослушай рассказ и ответь на вопросы: Почему Таня так сказала? Правильно ли она хотела поступить? Почему правильно (или неправильно)?»

6. Изучение понимания сложных логико-грамматических структур языка. Понимание сравнительных конструкций.

Материалом исследования служат упражнения с парными предметными картинками: (кошка и собака; Ваня и Петя; девочка с веснушками и девочка с косичками и т. д.)

Перед ребенком выкладывается ряд парных картинок и дается задание выслушать и ответить на вопросы. «Девочка с веснушками красивее девочки с косичками? Покажи красивую девочку. Красное яблоко вкуснее, чем зеленое? Возьми вкусное яблоко. Кошка выше собаки? Кто ниже? Ваня выше Пети? Кто ниже?»

*Понимание надежных отношений.*

а) понимание отношений слов, выраженных родительным падежом.

Материалом исследования служат задания к сюжетным картинкам (мама с дочкой; мальчик с собакой и т. д.)

Перед ребенком выкладываются сюжетные картинки (например, «Мама с дочкой») и даются задания:

- Покажи, где мама дочки?
- Покажи, где дочка мамы?
- Покажи, где мамина дочка?
- Покажи, где мама с дочкой?

б) понимание отношений слов, выраженных творительным падежом.

Материалом исследования служат упражнения с предметами: карандаш, ключ, указка, гребешок и т. д.

Перед ребенком выкладываются предметы и даются задания:

- Покажи карандаш и ключ.
- Покажи ключ и указку.
- Покажи указку и карандаш.
- Покажи ключом карандаш.
- Покажи карандашом указку.
- Покажи указкой ключ.
- Покажи карандаш указкой.
- Покажи ключ карандашом.
- Покажи указку ключом.

в) понимание отношений слов, выраженных предложным падежом.

Материалом исследования служат упражнения с предметами и картинками, изображающими предметы в различных пространственных соотношениях (бабочка и ящик, птичка и клетка, карандаш и книга и т.д.)

Перед ребенком выкладываются предметы или картинки, и даются задания:

- Покажи, где бочка перед ящиком?
- Покажи, где на бочке ящик?
- Покажи, где в ящике бочка?
- Покажи, где на ящике бочка?
- Покажи, где ящик за бочкой?

Перед ребенком выкладываются картинки, схемы, и даются задания: «Покажи, какая схема соответствует какой картинке?» (птичка в

клетке); (птичка над клеткой); (птичка под клеткой); (кошка на стуле); (кошка под стулом).

*Понимание отношения слов, выраженных глаголами:*

а) возвратными.

Материалом исследования служат парные картинки с обозначением действия (Аня умывает и умывается; Миша прячет и прячется; Ира одевает и одевается и т. д.).

Перед ребенком выкладывается ряд парных картинок, например: Аня умывает куклу, Аня умывается; Девочка причесывает куклу; Девочка причесывается. Дается задание: «Внимательно рассмотри картинки и покажи: Кто умывается? А кто умывает? Кто причесывает? А кто причесывается?»

б) совершенного и несовершенного вида.

Материалом исследования служат сюжетные картинки с обозначением действий: поливает – полил, собирает – собрал и т. д.

Перед ребенком выкладываются парные картинки, например: Оля собирает груши, Оля собрала груши; мальчик поливает дерево, мальчик полил дерево.

Дается задание: «Внимательно рассмотри картинки и покажи:

- Где мальчик поливает дерево?
- Где мальчик полил дерево?
- Где Оля собирает груши?
- Где Оля собрала груши?»

в) единственного и множественного числа настоящего времени.

Материалом исследования служат сюжетные картинки, изображающие действие одного или нескольких людей: Ира читает, девочки читают; мальчик играет, мальчики играют.

Перед ребенком выкладываются парные картинки и дается задание: «Внимательно рассмотри картинки и покажи: Где читает? А где читают? Где играет? А где играют?»

г) прошедшего времени, и изменения глаголов по родам.

Материалом исследования служат сюжетные картинки с изображением действия: упал – упала – упало и т. д.

Перед ребенком выкладываются сюжетные картинки: мальчик упал, девочка упала, письмо упало. Дается задание: «Внимательно рассмотри картинки и покажи: Кто упал? Кто упала? Что упало?»

Экспериментатор дает инструкцию: «Мальчика и девочку зовут одинаково – Саша. Я буду показывать картинку, а ты будешь говорить, что делает Саша?» (Саша упала. Саша упал.)

## 7. Понимание инвертированных конструкций.

Нередко у детей с корковым генезом затруднено понимание обычных конструкций предложений, а также предложений, требующих перестройки. Например: «Петю ударил Коля?» Чтобы узнать, кто драчун, нужно найти главное слово предложения и поставить его на первое место. Затем расставить в нужном порядке другие слова («Коля ударил Петю»). Именно эту перестройку и не могут произвести дети с общим недоразвитием речи.

Материалом исследования служит работа с сюжетными картинками, предложениями, передающими их содержание и вопросами экспериментатора.

а) понимание косвенных конструкций:

- Петю ударил Коля. Кто драчун?
- Витю слушал учитель. Кто говорил?
- Папа ругает сына. Кто провинился?
- Мама зовет дочку домой. Кто дома?

б) какое из двух предложений правильное?

- «Солнце освещается землей» или «Земля освещается солнцем».

- «Море обмывается берегами» или «Берега омываются морем».

- «Фонарь освещается улицей» или «Улица освещается фонарем».

в) понимание временных отношений и конструкций предложений с двойным отрицанием.

Я позавтракал после того как порубил дров. Что я сделал раньше?

Я не привык не подчиняться правилам. О каком человеке говорится – дисциплинированном или недисциплинированном?

*Изучение понимания конкретного значения слова*

Материалом исследования служат слова:

1) не связанные между собой по звучанию и значению, часто употребляемые (рыба, цветок, кошка, сушка, яблоко, самолет, бутылка, дверь, конверт и т. д.);

2) с оппозиционными фонемами и со средней и низкой частотностью употребления (коса – коза, мишка – миска, точка – дочка, точка – бочка, дрова – трава и т. д.);

3) со сходными артикулемами и низкой частотностью употребления (машина – Полина, махал – нахал, медаль – педаль, тепло – темно, бак – мак, пень – тень, здание – знание и т. д.);

4) сходные по длине и ритмическому рисунку и низкой частотностью употребления (мука – рука, торг – порт, ворот – город, работа – забота и т. д.)

5) близкие по значению, со средней и низкой частотностью употребления (рукавички – перчатки, сумка – портфель, туфли – ботинки, кофточка – свитер и т. д.)

Изучение понимания конкретного значения слова проводится:

а) на основе зрительной опоры. Перед ребенком выкладываются предметные картинки и дается задание: «Внимательно рассмотри картинку. Я буду называть предметы, а ты их покажи»;

б) на основе слухового восприятия. Картинки предъявляются после того, как слово воспринято ребенком на слух.

Экспериментатор называет:

- по одному слову (ухо, затылок, пальцы, потолок; дверь, окно, локоть, подбородок, карандаш, бровь, стол, обувь, пол, лампа, глаз, бумага);

- по три слова (лоб, ухо, подбородок; бровь, стул, окно).

Предъявление слов в указанной последовательности позволит экспериментатору одновременно исследовать и речеслуховую память ребенка.

Нарушение в понимании общего смысла высказывания, а также конкретного значения слова наблюдается у детей и взрослых с корковым генезом, при недоразвитии фонематического и фонетического слуха как первичного явления (при сенсорной алалии, афазии) и как вторичного явления (при ринолалии, дизартрии, моторных формах алалии, афазии).

Нарушение понимания наблюдается при расстройствах зрительного восприятия, следствием чего является недоразвитие номинативной функции речи и речеслуховой памяти, а также при дефектах формирования пространственных представлений у детей и взрослых. В последнем случае страдает понимание логико-грамматических структур языка, и как следствие возникает акалькулия. Дети и взрослые не понимают грамматического условия задачи.

## **§ 8. Исследование фонетической стороны речи**

1. Изучение фонетической стороны речи предусматривает четыре аспекта:

- Артикуляционный.

Цель: выяснить как:

▪ ребенок производит отбор артикуляционных движений, необходимых для продуцирования соответствующего звука;



- он дифференцирует артикуляционные уклады, близкие по способу и месту образования;

- ребенок умеет управлять работой органов артикуляции.

- Фонематический.

Цель: выяснить как:

- ребенок воспринимает звуковой и слоговый поток речи;

- он различает систему речевых звуков (фонем).

Эти два аспекта тесно связаны между собой.

- Послоговой перестройки.

Цель: выяснить умение ребенка произносить слова различной слоговой структуры.

- Просодический.

Цель: выяснить состояние голосовой функции (высота, сила, тембр голоса).

Изучение произношения звуков, диагностирование произношения звуков производится:

а) на основе зрительной опоры.

Экспериментатор использует набор рисунков. Предметы на рисунках подобраны так, чтобы в словах их обозначающих, исследуемые звуки находились в различных фонетических условиях: в начале, середине и конце слова.

Звонкие согласные в конечных позициях не предъявляются, так как при произношении они оглушаются.

Чтобы определить, как ребенок произносит звуки в связных высказываниях, экспериментатор использует сюжетные картинки;

б) на основе зрительной опоры и слухового восприятия.

Перед ребенком выкладываются предметные или сюжетные картинки и дается задание: «Внимательно слушай меня и повторяй».

Звуки предъявляются в «изолированном» виде, в составе слога, слова и предложения.

Исследуются группы гласных и согласных звуков:

гласные – а, о, у, э, и, ы;

свистящие – с, з, ц;

шипящие – ш, ж, щ;

аффрикаты – ц, ч;

сонорные – р, р', л, л', м, м', н, н';

парные глухие и звонкие – п – б, т – д, к – г, ф – в, с – з, ш – ж;

задненёбные – к, г, х.

На основе данных обследования необходимо определить, каков характер нарушения звукопроизношения, полное отсутствие звука (ука вместо рука), замена его другим (сошка вместо шашка), искажение

произношения (носовое, смягченное, губное, межзубное, боковое, велярное, увулярное), а также недифференцированное (в одном случае звук произносит правильно, в другом – неправильно). Отмечается высота, сила, тембр голоса (норма, тихий, назализованный, невыразительный).

## 2. Изучение слоговой структуры

Умение воспринимать различную слоговую структуру исследуется:

- а) на основе имитации слогов;
- б) на основе повторения слов различной слоговой структуры;
- в) на основе повторения предложений.

## 3. Имитация серий слогов

Материалом исследования служат таблицы слогов Н. Б. Покровского. Экспериментатор дает задание: «Я буду читать слоги, а ты внимательно слушай и повторяй».

Возможность зрительного восприятия артикуляции исключается с помощью экрана.

няк	пуль	бущ	мят	свум	сось	пиц	чтал	дюор	хан
моф	зоц	плись	рыц	дум	нысь	лут	сич	вось	дыс
фсен	ряп	вер	чать	вые	гум	пряох	шеть	втоть	ёфь
ёк	стял	тыпь	геф	бац	трит	шись	деп	здесь	торь
вох	жох	эфт	трух	фек	лефь	вик	щёх	кась	зех
лир	нет	трен	рась	скум	цагь	дян	стоц	прыл	крон
дуч	свар	порь	нар	зунь	сул	пяф	золь	сел	хил
чтел	лась	хуф	лесть	выи	кость	реть	ряс	фыл	урт
зкась	кеш	пыц	гуть	меш	бяс	туц	дес	сых	яс
лень	маф	зюс	чёф	буф	щеп	длаф	тёр	непь	шаль
рон	няш	цый	репь	шах	гипь	сей	фсоф	ост	лер
фсес	чумь	щал	крыс	вяф	фай	рир	самь	руфь	Оас
юц	пел	тряпь	тёщ	мыл	зах	часть	деч	тац	пршп
лоч	дыст	ттуч	хек	нип	штись	тум	бьяй	ныф	мям
куй	зич	жик	гом	прас	боть	шарь	нунь	длин	вафь
зуфь	стыч	жен	ер	нярь	знун	гань	оск	сым	лоц
бюн	холь	дяф	нень	штот	люпь	проц	шкч	пяц	щеть
чуч	кик	мать	дреть	рюх	чесь	мифь	трар	зяк	ноть
плык	фуч	чтэт	вах	лен	тух	вур	зас	хет	эдап
сёф	качь	дор	пон	тяч	сусь	бон	вёнь	тисть	рул
рек	нищ	зном	рыс	гек	тань	вуф	треп	мех	пась

зырь	чтуй	быс	тет	скес	мофь	лям	гоф	сях	роц
фок	шусь	хул	итай	изм	дват	трюль	нуц	рель	шип
дам	нюм	кац	бас	синь	щурь	луф	фиш	сузнь	прень
Стар	бань	вюр	нах	бем	сох	десь	жус	цой	лорь

Оценивается: количество правильно воспроизведенных слогов.

### 3. Имитация серии из двух слогов с фонетически близкими звуками

мама	нома	маса	саша
бала	паба	жаза	зажа
гака	ката	саца	цаца
дата	тада	тяча	чатя
заса	саза	чаща	щача
жаша	шажа	шаша	шаша

### 4. Имитация серии из трех слогов

нишами	помани	шасаша	сашаса
пабапа	гакага	соцаса	сацаса
тадата	датада	тячатя	чатяча
сашоса	засоша	чощичи	щачаща
шажаша	жишажи	щишаща	шашаща

Оценивается: количество правильно воспроизведенных слогов и способность ребенка различать звуки речи.

### 5. Повторение слов различной слоговой структуры

Материалом исследования служат предметные картинки и слова различной слоговой структуры.

Исследование проводится:

а) на основе предметных картинок. Экспериментатор выкладывает по одной сюжетной картинке и дает задание: «Внимательно посмотри на картинку и скажи, что (кто) на ней нарисовано?»

б) на основе слухового восприятия. Экспериментатор дает задание: «Я буду называть слова, а ты внимательно слушай и повторяй за мной».

Слова для исследования располагаются по степени их слоговой трудности (А. К. Маркова):

- двухсложные слова из двух открытых слогов: мама, баба, муха, кофе, кино, кони, мука, коты, Лена, Вова, уха, эхо;
- трехсложные слова из открытых слогов: панама, канава, минута, копыто, монета, малина, лимоны, колено, пионы, калина, машина;
- односложные слова: мак, пух, кот, мох, ком, лев, мим;

- двухсложные слова с одним закрытым слогом: каток, веник, петух, венки, туман, лимон, моток, пакет, Алик;
- двухсложные слова со стечением согласных в середине слова: тыква, кофта, кепка, танки, папка, муфта, утка, лента, ветка, туфли, окно;
- двухсложные слова с закрытым слогом и стечением согласных: компот, Павлик;
- трехсложные слова с закрытым слогом: конфеты, котлеты, комната, калитка;
- трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом: памятник;
- трехсложные слова с двумя стечениями согласных: винтовка;
- односложные слова со стечением согласных в начале и конце слова: кнут, танк, клей, хлеб;
- двухсложные слова с двумя стечениями согласных: кнопка, клетка;
- четырехсложные слова с открытыми слогами: паутина.

Оценивается:

- сокращение числа слогов;
- упрощение слогов;
- уподобление слогов;
- добавление числа слогов;
- перестановка слогов и звуков.

Изучение нарушения слоговой структуры слова в составе предложения проводится:

а) на основе зрительной опоры. Перед ребенком выкладывается сюжетная картинка, и дается задание: Внимательно посмотри на картинку и расскажи, что ты видишь на этой картинке? (Дети пускают кораблики. Вова завинчивает винтик, и т. д.);

б) на основе зрительной опоры слухового восприятия. Перед ребенком выкладывается сюжетная картинка и дается задание: Рассмотрите картинку. А теперь внимательно слушай меня и повторяй.

Экспериментатор предлагает для повторения предложения со сложными словами (Вот футбольные ворота. Наша мама трактористка. Увидели лису поросята и захрюкали).

Оценивается:

- характер нарушения звукопроизношения:
  - отсутствие звука;
  - искажение его;
  - субституция (замена сложного по артикуляции звука на простой);

- множественные замены на основе артикуляционного или акустического сближения;
- недифференцированное произношение;
- характер нарушения слоговой структуры слова:
- сокращение числа слогов;
- уподобление слогов;
- персеверации;
- упрощение слоговой структуры;
- добавление числа слогов;
- перестановки слогов и звуков;
- основа нарушения слоговой структуры:
- произношение правильное, дефектное
- ритмико-интонационная сторона речи.
- характеристика голоса:
- сила голоса (крикливый, частое использование напряженной вокализации, твердая голосовая атака, частое откашливание, тихий голос, средней громкости, слабый, иссякающий к концу фонации);
- высота голоса (высокий, средний регистр (норма), низкий, с тенденцией к повышению, диапазон вокальный);
- тембр голоса (охриплый – звонкий, хриплый – полетный, глухой – чистый, сдавленный – зажатый – мелодичный, предыхательный, грубый («лающий»);
- голосовая атака (твердая, придыхательная, мягкая);
- темп речи:
- быстрый;
- медленный;
- норма;
- разборчивость речи:
- разборчивая;
- смазанная; монотонная;
- мелодико-интонационная сторона речи (эмоциональность речи):
- возможность передавать интонаемы (вопрос, восклицание, утверждение, удивление, страх, боль, восхищение, негодование).

Характер нарушения фонетической стороны речи свидетельствует о функциональных или органических дефектах речевого аппарата. Недоразвитие или нарушение слоговой структуры слова, его константности наблюдается у детей и взрослых с корковым генезом (при кинестетической и кинетической корковой дизартрии, афферентной моторной алалии и афазии, эфферентной моторной алалии и афазии).

## Глава VII. Исследование письменной речи

Современные исследования психологов, логопедов (А. Р. Лурия, Р. Е. Левиной, Т. В. Чиркиной, З. А. Репиной и др.) показывают, что затруднения в овладении письменной речью и ее нарушения – это результат недоразвития или распада устной речи. Поэтому исследование процесса чтения и письма включает в себя изучение состояния:

- 1) восприятия различной модальности (зрительного, пространственного, тактильного, кинестетического и т. д.);
- 2) фонематического и фонетического слуха;
- 3) фонетического и фонематического восприятия;
- 4) внимания и контроля за собственной деятельностью и деятельностью окружающих;
- 5) речеслуховой памяти;
- 6) познавательных процессов;
- 7) звукопроизношение;
- 8) слоговой структуры слова;
- 9) практических морфологических обобщений;
- 10) практических грамматических обобщений;
- 11) уровня речевого развития ребенка в целом.

Материалом исследования процесса чтения служат буквы, слоги, слова, предложения, связные тексты.

### § 1. Исследование чтения

Приемы исследования процесса чтения необходимо осуществлять в порядке возрастающей сложности. Это позволит установить, в чем заключаются основные затруднения испытуемых.

Исследование процесса чтения проводится в следующей последовательности.

#### 1. Чтение отдельных букв.

Предлагаются следующие пробы.

- назвать букву;
- найти буквы.

Предъявляются буквы, обозначающие звуки, близкие по артикуляционным (с – ш, з – ж, н – д, м – б и т. д.) и акустическим признакам (п – б, т – д, к – г, с – з, ш – ж, в – ф).

- назвать буквы, написанные разным шрифтом;
- указать правильно написанную букву. Дается ряд правильно написанных букв и соответствующий ряд с зеркальным изображением их (К – \_\_, З – \_\_, Р – \_\_);
- назвать заштрихованную букву (И, Н, Р);
- найти среди сходных по начертанию букв, нужную (я-н-я; и-и-

п; ц-щ-ш; м-л-м; б-д-б; п-т-т; и - к - к - н; в - д; т - ш; х - ж - ж; л- м- м).

## 2. Чтение слогов.

Предлагаются следующие пробы:

- прочитать прямые слоги типа: со, шу;
- прочитать обратные слоги типа: ум, ах;
- прочитать слоги со стечением согласных типа: ста, кро, тру,

гло, цви;

- прочитать слоги с твердыми и мягкими согласными типа: та-тя, ка-кя.

3. Чтение слов разной слоговой структуры: сад, Маша, сахар, сапоги, самолет, салфетка, собака, соловей, соль, соболь, слон, столовая, стадион, скакалка, мост, аист, танкист, галстук, куст, космонавт, барбарис, поросенок, сахарница, колокольчик, милиционер.

4. Чтение отдельных предложений типа: Маша играет. Миша поливает цветы. На столе лежат книги, тетради, карандаши.

5. Чтение текстов. Предлагаются связные тексты, не знакомые ребенку.

*Текст для 1 класса*

Старик и яблоня

Старик сажал яблоки. Ему сказали:

- Зачем тебе яблони? Долго ждать от яблонь плода, и ты не съешь с них яблочка.

Старик сказал:

- Я не съем, другие съедят, мне спасибо скажут.

Л. Толстой

Ребенку дается задание: «Прочитай текст и приготовься его пересказать». Если ребенок затрудняется пересказать, задают вопросы: «Что посадил старик? Что ему на это сказали?» и т. д.

Чтение слов, слогов и букв проверяется по букварю с учетом пройденных букв.

*Тексты для 2 класса*

Дождик

С утра приплыли тучки. Ждем дождика.

И вот упала первая капля. За ней другая, третья.

Рады дождику луга в лес, зверя и букашки.

Рады дождику дети. Пусть льет дождик!

Будут грибы, рыжики, маслята, груздя, лисички.

Шалуны

Кот Васька и пес Рыжик быки ужасными шалунами.

Мы – из дома, а друзья – за работу.

То чулки вытащат из ящика. То прыгать начнут и книги свалят.

То старую шапку катают, как мячик. И так весь день.

*Тексты для 3 класса*

Нянька

Знакомый лесник подарил нам щенка.

Щенок был совсем маленький и еще не умел лакать из блюдечка.

Пришлось кормить его из соски. Только он ни у кого, кроме меня, соску не брал.

Так я стал у щенка нянькой, и надо мной все подшучивали.

Скоро щенок подрос. Соска ему больше не нужна.

А меня по-прежнему кто-нибудь нет-нет да и назовет нянькой.

Воробей и синица

- Здравствуй, синица! Ты чего это перья носом перебираешь, чистишь их, что ли?

- Нет, воробей, не чищу. Я их пересчитываю. Было у меня осенью три тысячи перьев, а к весне осталось всего две тысячи шестьсот. Четыреста перьев за зиму потеряла.

- Подумаешь, за зиму! Я за одну драку, бывает, сразу по полсотни теряю.

Как из подушки летят. Чего их жалеть? Есть чем наготу прикрыть и ладно.

Н. Сладков

Задания даются аналогично заданиям для первого класса. Требования к подбору текстов:

а) связность, цельность;

б) насыщенность словами, включающими в свой состав звуки, близкие по артикуляционным и акустическим признакам;

в) соответствие содержания знаниям ребенка;

г) небольшой объем.

Оценивается:

- правильность чтения букв или искаженное воспроизведение: смещение букв на основе близости графического начертания или зеркального отражения; фонематических противопоставлений;

- характер чтения слогов, слов, предложений, текстов;

- скорость и способ чтения: побуквенное, послоговое, словесно-фразовое;

- понимание прочитанного.

В заключение указывается форма и степень нарушения чтения.



## § 2. Исследование письма

Материалом исследования процесса письма служат буквы, слова, слоги, предложения, диктанты, наложения, сочинения-миниатюры.

Обследование процесса письма проводится в следующей последовательности:

1. Написание букв по слуху.

В этих целях подбираются:

а) буквы, обозначающие звуки, близкие по способу и месту образования (п–б–м; к–г–х; н–д; т–я; б–м и т. д.);

б) буквы, обозначающие звуки, близкие по акустическим признакам (п – б, т – д, к – г, в – ф, с – з, ш – ж);

в) буквы, близкие по графическому начертанию (о – с, о – е);

г) буквы, имеющие одинаковые элементы в начертании (в – д, б – д, м – ш, п – и, ш – т, и – п);

д) буквы, близкие по графическому начертанию, отличающиеся дополнительными элементами (и – ш, п – т, х – ж, л – м).

2. Списывание печатных букв.

3. Списывание рукописных букв. Буквы подбираются аналогично вышеописанному принципу.

4. Написание слогов и слов по слуху.

5. Списывание слогов и слов с печатного материала.

6. Списывание слогов и слов с рукописного материала.

7. Списывание предложений и короткого текста с печатного и рукописного материала.

Навык письма проверяется путем:

1) составления слов различной слоговой структуры из букв разрезной азбуки с помощью слухового контроля: экспериментатор диктует слово без слухового контроля: слово составляется по изображению на картинке;

2) написания слов различной слоговой структуры с помощью включения слухового контроля и без него (по картинке);

3) написания предложений с включением и исключением слухового контроля (по предметной, сюжетной картинке);

4) написания диктантов.

Диктанты должны включать в себя слова:

- со звуками:

▪ близкими по способу и месту образования (п – б – м, к – г – х, н – д, т – и, б – м, м – и т. д.);

▪ близкими по акустическим признакам (л – б, т – д, к – г, ф – в, с – з, ш – ж);

- с буквами:

- близкими по графическому начертанию (о – с, о – е);
- близкими по графическому начертанию, но различно расположенными в пространстве (в – д, б – д, т – ш, п – и, м – т, и – п);
- имеющими одинаковые элементы графического начертания (и – ш, и – т, х – ж, л – м).

5) написания сочинения по сюжетной картинке, по серии их;

6) написания сочинения по сюжетной картинке, серии сюжетных картинок, теме (описание события прошедшего дня, праздника, фильма, экскурсии);

7) написания изложений.

Оценивается характер ошибок.

Для дисграфиков характерны специфические ошибки:

а) замены букв:

- обозначающих звуки, близкие по способу и месту образования (и – б – м, к – г – х, н – д, т – н, б – м, м – н и т.д.);

- обозначающих звуки, близкие по акустическим признакам (п – б, т – д, к – г, ф – в, с – з, и т. д.);

- близких по графическому начертанию, но различно расположенных в пространстве (в – д, б – д и т. д.);

- включающих одинаковые элементы дополнительными (и – ц, л – м, х – ж);

б) нарушение слоговой структуры слова: пропуски букв и слогов, перестановки, добавления (ломоко – молоко);

в) аграмматизмы, идущие по типу согласования и управления (красное лента, книга лежит на шкаф и т.д.);

г) слитное написание не только предлогов, но и полновзвучных слов.

Для дисграфиков характерно также большое количество орфографических ошибок. В случаях стойкого их характера это явление получило название дизорфография. Школьник знает правило, но не умеет его применять в силу того, что в ходе речевого развития у ребенка не «накапливался» опыт практических, морфологических и грамматических обобщений.

### § 3. Исследование языкового анализа.

*Анализ состава предложения.*

Материалом исследования служат простые предложения: Маша прыгает. Оля умывает куклу. Птичка сидит в клетке. На столе лежат книги. Мальчики весело играют.

Исследование проводится в нескольких вариантах.

1. Ребенок должен составить предложение со словом, которое

дал экспериментатор. А затем, с помощью вопросов экспериментатора, проанализировать порядок слов в предложении и определить их качество.

2. Ребенок должен выполнить те же действия со словом, которое выбрал сам.

3. Ребенок должен проанализировать ряд данных предложений с помощью вопросов экспериментатора: «Какие слова я сказала? Какое слово первое второе? Сколько всего слов?»

4. Ребенок должен проанализировать предложения с помощью интонирования.

5. Ребенок должен провести анализ словесного состава предложения с помощью материальных опор (фишек).

6. Ребенок должен в умственном плане провести анализ состава предложения.

Оценивается:

- понимание ребенком отдельности каждого слова предложения;
- умение определять количество и последовательность слов в предложении;
- возможность определять место слова в предложении.

*Исследование фонематического восприятия.*

Исследование функции фонематического анализа проводится на материале слов. Основная цель – выяснить умение ребенка выделять конкретную фонему. Изучение проводится в следующей последовательности.

1) Умение выделять гласные звуки:

- ударный гласный в начале слова (Ася, Опя, Уля, Ира);
- ударный гласный в середине слова (рок, мак, мох, пух);
- гласный в конце слова (утке, окна, утро, астре).

2) Умение выделять согласные звуки:

- согласный в начале слова (лак, Мата, Лошака);
- согласный в конце слова (дивам, сахар, Барбос).

Изучению подлежат: согласные свистящие (с, з, ц), шипящие (щ, ж, ч, ш), звонкие и глухие (п – б, т – д, к – г, ф – в, с – з ...), сонорные (р, л, м), переднеязычные (т, д), заднеязычные (к, г, х).

Исследование функции фонематического анализа проводится в трех аспектах.

1) С опорой на слух и собственное проговаривание.

Экспериментатор четко проговаривает слово, которое подлежит анализу. Ребенок внимательно слушает и уточняет звуковой состав слова, через проговаривание его.

2) С опорой на собственное проговаривание. Ребенок анализирует изображенное на картинке и громко называет слово.

3) Самостоятельно, в уме. Ребенок должен подобрать слово с указанным звуком или отобрать соответствующие картинки.

Оценивается:

- количество правильно, выполненных заданий;
- количество замен звуков;
- характер замен звуков:
  - близких по артикуляционным признакам (и, б, м); (к, г, х); (т, д, и); (с, з, ц); (ш, ж, ч, щ и т.д.);
  - близких по акустическим признакам (п – б; т – д; к – г; о – з; ш – ж; ф – в).

*Исследование фонетического восприятия.*

Исследование функции фонетического анализа проводится на материале слов. Основная цель – выяснить умение ребенка определять последовательность и количество звуков и слогов в слове, место звука по отношению к другим звукам.

1. Определение количества звуков в слове:

а) экспериментатор дает задание: Я буду называть слова, а ты внимательно слушай и скажи, сколько звуков в слове. (Мак, дом, рама, кошка, рисует).

Если ребенок анализирует неправильно, исследование проводится с опорой на схему звукового состава слова, фишки и интонационное выделение звуков;

б) экспериментатор дает задания:

- придумать слова с тремя-пятью звуками;
- отобрать картинки, в названии которых четыре или пять звуков;
- разложить картинки в два ряда: в одном картинки, в названии которых четыре звука; в другом картинки, в названии которых пять звуков.

2. Определение последовательности звуков в слове.

а) с опорой на картинку (чтобы ребенок не потерял слово, подлежащее анализу), схему звукового состава слова и фишки.

Например, последовательность и место звуков в слове «мак» определяется следующим образом.

Экспериментатор задает вопросы: Какой первый звук в слове «мак»? (звук м). Фишкой заполняется первая клеточка схемы. Какой последний – звук в слове «мак» (звук к). Фишкой заполняется последняя клеточка. После какого звука в слове слышится не выделенный еще звук? После повторного произношения слова экспериментатором

и ребенком определяется, что этот звук произносится после звука [м]. Предлагается еще раз послушать и произнести слово и сказать, какой звук произносится после [м] в слове «мак». Ребенок определяет, что после звука [м] слышится звук [а]. Фишкой закрывается средняя клеточка.

Затем по схеме повторяется последовательность звуков в слове «мак». «Назови первый звук, второй, третий»;

б) с опорой на собственное произношение. Для анализа ребенку предлагается картинка, наименование которой он должен актуализировать;

в) самостоятельно. Ребенок должен придумать слова с указанным количеством звуков или отобрать соответствующие картинки и последовательно назвать первый, второй, третий и т. д. звуки.

### 3. Определение количества слогов в слове.

Материалом исследования служат слова различной слоговой структуры. В связи с этим последовательность предъявления речевого материала будет следующей:

- двухсложные слова из двух открытых слогов: мама, муха, хата, кино, кони, мука, Лена, Вова, уха, эхо;
- трехсложные слова из открытых слогов: панاما, канава, минута, копыто, колено, монета, малина, лимоны, полено, калина;
- односложные слова: мак, пух, кот, мох, ус, сок;
- двухсложные слова с одним закрытым слогом: моток, каток, петух, лимон, Алик;
- двухсложные слова со стечением согласных в середине слова: тыква, кофта, танки, папка, утка, окно, нитки;
- двухсложные слова с закрытым слогом и стечением согласных: компот, Павлик;
- трехсложные слова с закрытым слогом: котелок, телефон, пулемет;
- трехсложные слова со стечением согласных: конфеты, котлеты, комната, калитка;
- трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом: памятник, волшебник;
- односложные слова со стечением согласных в начале и конце слова: кнут, танк, клей, хлеб;
- двухсложные слова с двумя стечениями согласных: кнопка, клетка.

В процессе обследования изучается:

- 1) самостоятельное произношение слов. Экспериментатор дает задание: «Скажи, что нарисовано на этой картинке?»;

2) отраженное повторение слов. Экспериментатор дает задание: «Я скажу слово, а ты повтори его».

Затем переходят непосредственно к изучению умения ребенка осуществлять фонетический анализ.

Вначале исследуется умение выделять количество слогов в слове. Экспериментатор дает задание: Я буду говорить слова, а ты определяй, сколько слогов в этом слове.

Затем исследуется умение определять последовательность слогов в слове. Экспериментатор дает задание: «Я буду называть слова, а ты определяй, какой слог первый, второй, третий?»

Оценивается:

- правильность воспроизведения ребенком слоговой структуры слова;

- умение определять количество слогов в слове;

- умение определять последовательность слогов в слове;

- умение определять место слога в структуре слова. Характер затруднения или распада фонетического восприятия наблюдается у детей и взрослых с корковым генезом.

Как первичное явление при:

- кинетическом варианте корковой дизартрии;

- эфферентной моторной алалии и афазии.

Как вторичное явление при:

- кинестетическом варианте корковой дизартрии;

- афферентной моторной алалии и афазии;

- при сенсорной и акустико-мнестической алалии и афазии.

## **Глава VIII. Исследование счета и счетных операций**

Затруднения в обучении счету и счетным операциям связаны с недоразвитием или нарушением теменных и теменно-затылочных отделов коры больших полушарий (А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова). Следствием этого является непонимание количественного значения цифровых знаков, когда они находятся в системных отношениях.

Нарушение понимания числа (по данным Л.С. Цветковой) проявляются:

1) в осознании состава числа;

2) в осознании взаимосвязи чисел;

3) в понимании разрядного строения и связи разряда и позиции числа с его количественным выражением;

4) в понимании системности числа -Д- число выпадает из системы;

5) в понимании конкретно предметного значения числа (Л. С. Цветкова).

Нарушение операций с числами выражается:

1) в непонимании внутреннего состава числа ( $15 = 5 + 5 + 5$ . или 5 и 5 и 5, или 5 и 3); отсюда нарушение операций умножения и деления:

2) в вычитании с переходом через десяток ( $35 - 17$ );

3) в непонимании знака вычислительных операций и его роли в счетных операциях из-за нарушения взаимосвязи и взаимозависимости от чисел внутри десятичной системы счисления;

4) в непонимании системности числа;

5) в формировании связи наименования числа с его позиционным построением, пространственной структурой.

*Исследование понятия о числе*

1. Ребенку предлагается прочитать двузначные числа и оценить, какое число больше (меньше):  $35 - 53$ ;  $25 - 52$ ;  $15 - 51$ .

2. Перед ребенком раскладываются цифры и дается задание – составить двух или трехзначное число: 15, 25, 105.

Написать числа со слуха: 105, 106, 107.

4. Расчленить числа на десятки: 20, 30, 40, 50, 60.

5. Найти нужный арифметический знак:  $10 ? 2 = 5$ ;  $10 ? 2 = 12$ ,  $10 ? 2 = 20$ .

*Исследование счетных операций*

1. Выполнение счетных операций в пределах десятка:  $5 + 2 = ?$

2. Выполнение счетных операций с переходом через десяток;  $24 + 8 = ?$ ;  $24 - 9 = ?$

3. Выполнение сознательных счетных операций: посчитать тройками, четверками.

Оценивается:

- понимание заданий;

- применение разнообразных вариантов решения;

- умение проверять полученные ответы.

*Исследование решения арифметических задач*

1. Задачи с однозначным алгоритмом. Например: мама купила 5 яблок, а папа – 3. Сколько яблок они купили вместе?

2. Задачи, требующие выполнения промежуточной операции. Например: у Ани было 3 карандаша, у Иры на 2 больше. Сколько карандашей было у Ани и Иры вместе?

3. Задачи, требующие ряда промежуточных операций. Например: в двух корзинах лежало 12 яблок. В одной корзине их было в два раза больше, чем в другой. Сколько яблок было в каждой корзине?

Оценивается:

- понимание грамматического условия задачи;
- понимание арифметического условия задача;
- умение проверять полученные ответы.



## **Заключение**

По результатам нейропсихологического изучения ребенка делается общее заключение. Оно должно отражать:

- 1) структуру дефекта развития;
- 2) первичные дефекты развития;
- 3) вторичные дефекты развития, как следствие первичного дефекта;
- 4) механизмы, вызвавшие первичные дефекты развития;
- 5) взаимосвязь дефектов языковых и речевых средств с другими сторонами психического развития (вниманием, восприятием различной модальности, памятью, мышлением);
- 6) уровень интеллектуальной деятельности;
- 7) динамику обучаемости ребенка.

Данные, полученные в ходе изучения, являются основанием для разработки научно-обособленных путей коррекционного воздействия.

## Список рекомендуемой литературы

Ахутина, Т. В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. [Текст] / Т. В. Ахутина. – М. : Изд-во МГУ, 1975.

Андрианов, О. С. Актуальные проблемы учения об организации функции мозга. [Текст] / О. С. Андрианов. – М. : Медицина, 1983.

Атлас для экспериментального исследования отклонений в психологической деятельности человека [Текст] / под ред. Н. И. Полищук, А. Е. Видренко. – Киев : Здоровье. 1980.

Бабенко, С. В. Клинические синдромы поражения правого полушария мозга при остром инсульте. [Текст] / С. В. Бабенко. – М. : Медицина, 1971.

Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций. [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960.

Винарская, Е. Н. Нейролингвистический анализ звуковой системы речи. [Текст] / Е. Н. Винарская // Вопросы психологии. – 1967. – Кн. 1.

Винарская, Е. Н. Клинические проблемы афазии. [Текст] / Е. Н. Винарская. – М. : Медицина, 1971.

Кок, Е. П. Зрительные агнозии. [Текст] / Е. П. Кок – Л. : Медицина, 1967.

Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение) [Текст] : учебно-метод. пособие. / А. Н. Корнев ; 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : издат. Дом «МиМ», 1997.

Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. [Текст] / Р. Е. Левина. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Логинова, Е. А. Нарушения письма: Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие / Е. А. Логинова; под ред. Л. С. Волковой. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004.

Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1973.

Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1975.

Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во МГУ, 1979.

Лурия, А. Р. Нейропсихологический анализ решения задач. [Текст] / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – М. : Изд-во МГУ, 1966.

Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией [Текст] / А. К. Маркова // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Репина, З. А. Нарушение письма у школьников с ринолалией [Текст] : учеб. пособие к спецкурсу / З. А. Репина. – Свердловск : Свердлов. пед. ин-т, 1988.

Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст]: учеб. пособие. / З. А. Репина. – Пермь, 2002.

Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей [Текст] / Е. Н. Российская. – М. : Айрис-пресс, 2005.

Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст] : пособие для логопедов, учителей, психологов дошк. учреждений и шк. различ. типов / И. Н. Садовникова. – М. : АРКТИ, 2005.

Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] : кн. для логопедов. / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 1997.

Усанова, О. И. Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей [Текст] : учеб. пособие / О. И. Усанова. – М. : Моск. пед. ин-т, 1990.

Хомская, Е. Д. Нейропсихология [Текст] / Е. Д. Хомская. – М. : Изд-во МГУ, 1987.

Хомская, Е. Д. Особенности вербальных семантических связей у больных с поражением лобных долей мозга [Текст] / Е. Д. Хомская, К. Скакун // Вопросы психологии. – 1985. – №2.

Хризман, Т. П. Развитие функции детского мозга. [Текст] / Т. П. Хризман. – Л. : Медицина, 1978.

Цветкова, Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных: Речь и интеллектуальная деятельность. [Текст] / Л. С. Цветкова. – М. : Изд-во МГУ, 1985.

Ченцов, Н. Н. Нейропсихологический анализ нарушений представлений у детей и взрослых [Текст] / Н. Н. Ченцов, Э. Г. Симерницкая, Л. Ф. Обухова. // Вестник Моск. ун-та. – Сер. психол. – 1980. – Кн 3.

Чиркина, Г. В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата. [Текст] / Г. В. Чиркина. – М. : Педагогика, 1969.

## Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Методологические основы диагностики отклонений в развитии речи детей.....	4
Наблюдение 1.....	9
Наблюдение 2.....	11
Глава II. Сбор сведений о ребенке.....	15
§ 1. Сбор общих сведений о ребенке.....	15
§ 2. Сбор речевого анамнеза (предпосылки развития речи).....	16
Глава III. Исследование психологической базы речи.....	18
§ 1. Исследование внимания.....	18
§ 2. Исследование восприятия.....	23
§ 3. Исследование мышления.....	47
§ 4. Исследование памяти.....	67
Глава IV. Исследование движений действий.....	75
Глава V. Исследование артикуляционного праксиса.....	82
Глава VI. Психолингвистическое изучение нарушений речи.....	92
§ 1. Исследование программирования связных высказываний.....	92
§ 2. Исследование грамматического структурирования.....	96
§ 3. Исследование словообразования.....	102
§ 4. Исследование словарного запаса.....	105
§ 5. Исследование функции словоизменения.....	110
§ 6. Исследование особенностей семантической организации словаря и отбора слов из долговременной памяти ребенка.....	110
§ 7. Исследование импрессивной стороны речи.....	113
§ 8. Исследование фонетической стороны речи.....	119
Глава VII. Исследование письменной речи.....	125
§ 1. Исследование чтения.....	125
§ 2. Исследование письма.....	128
§ 3. Исследование языкового анализа.....	129
Глава VIII. Исследование счета и счетных операций.....	133
Заключение.....	136
Список рекомендуемой литературы.....	137

Учебное издание

Зоя Алексеевна Репина

Нейропсихологическое изучение детей  
с тяжелыми нарушениями речи

Редактирование З.А. Репина  
Макетирование Г.П. Калинина  
Корректурa Г.П. Калинина

ОГРНИП 304665927500015  
Подписано в печать 29.05.08 Формат 60x84/16  
Бумага для множительных аппаратов. Гарнитура Times New Roman  
Печать на ризографе. Усл. печ. л. 8,5 п.л. Тираж 200 экз. Заказ 1511

ИП Калинина Галина Павловна  
620026, г. Екатеринбург, а/я 728  
E-mail: unicum @ sky. ru

Отпечатано с готового оригинал-макета  
в типографии АМБ  
Адрес: 620144, г. Екатеринбург, ул. Фрунзе, д. 96.