

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)  
Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики

**Орос Евгения Витальевна**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У  
ДЕТЕЙ 5 – 6 ЛЕТ С ДИЗАРТРИЕЙ С СОХРАННЫМ И  
НАРУШЕННЫМ ЗРЕНИЕМ**

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
направленность (профиль) образовательной программы  
Логопедическая работа с лицами, имеющими речевые нарушения

**Допускаю к защите:**

И.о. заведующая кафедрой  
к.п.н., доцент Беляева О. Л.

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы  
к.п.н., доцент кафедры коррекционной  
педагогики Проглядова Г. А.

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Научный руководитель  
к.п.н., доцент кафедры коррекционной  
педагогики Проглядова Г. А.

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Студент Орос Е. В.

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Красноярск 2017

## Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретический аспект изучения слоговой структуры слова и ее базовых предпосылок.....	10
1.1 Лингвистические и психолингвистические аспекты исследования слога и слогосложения.....	10
1.2 Особенности формирования слоговой структуры слова у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием.....	21
1.3 Особенности формирования базовых предпосылок слоговой структуры слова у детей с дизартрией и нарушенным зрением.....	30
1.4 Анализ методов и приемов по коррекции слоговой структуры слов у детей с нарушениями речи.....	43
Выводы по первой главе.....	47
Глава 2. Методика проведения исследования нарушений слоговой структуры слов у детей с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением...	49
2.1 Организация и методика проведения констатирующего эксперимента.....	49
2.2 Сравнительный анализ результатов исследования нарушений слоговой структуры слов у детей с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением.....	83
2.3 Методические рекомендации по формированию слоговой структуры слова у детей 5-6 лет с дизартрией и нарушенным зрением.....	118
Выводы по второй главе.....	135
Заключение.....	139
Список литературы.....	142
Приложение.....	153

## ВВЕДЕНИЕ

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования направлен на обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка и получения им качественного дошкольного образования независимо от психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья).

Коррекция слоговой структуры слова - одна из приоритетных задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи. Искажения слоговой структуры слова отрицательно влияют на формирование лексики, грамматического строя, фонематической системы речи ребенка и на овладение письменной речью. Они встречаются как в устной речи дошкольников, затрудняя коммуникацию, так и в письменной речи учащихся не только младших, но и средних и старших классов для детей с тяжелыми нарушениями речи. Таким образом, особенностью этих нарушений является их стойкость.

Искажения слогового состава относятся к основному диагностическому показателю, который определяет не только наличие недоразвития речи, но и степень его выраженности (Р.Е. Левина, А.К. Маркова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Наряду с достаточным количеством исследовательского материала по данной проблеме у детей с различными речевыми нарушениями (А.К. Маркова, Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина, С.А. Баскакова, Т.А. Титова, Н.Н. Китаева, Г.Н. Соломатина и др.), теория и практика логопедической науки не располагает данными об особенностях нарушений слоговой структуры слова у детей с дизартрией с нарушенным зрением, а также материалами целенаправленного коррекционного процесса при этом виде нарушений.

Изучение содержания коррекционной работы по развитию речи в условиях специального дошкольного учреждения показало, что в процессе коррекции логопеды и воспитатели в большинстве своем ориентируются на методические рекомендации по коррекции ОНР, не учитывающие клинические причины и закономерности формирования слоговой структуры слова у детей с дизартрией и нарушенным зрением.

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

На основе анализа изученной литературы мы выявили **противоречия** между:

- значимостью проблемы нарушений слоговой структуры слова и недостаточной изученностью у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и нарушенным зрением;

- несформированностью слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и нарушенным зрением, её значимостью для речевого развития, как средством общения и культуры.

**Проблема исследования** - изучение слоговой структуры слова у детей 5-6 лет с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением.

**Объект исследования** - слоговая структура слова у детей 5-6 лет с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением.

**Предмет исследования** – нарушения слоговой структуры слова у детей 5-6 лет с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением.

**Гипотезой исследования** является следующее предположение: у дошкольников с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением разный уровень сформированности слоговой структуры слова и ее базовых предпосылок. В связи с этим, можно предположить, что коррекция нарушений слоговой структуры слова будет эффективной, если логопедическую работу

строить с использованием дифференцированного подхода к дошкольникам с нарушенным и сохранным зрением.

**Цель исследования** – сравнительное изучение нарушений слоговой структуры слова у детей с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением.

Исходя из поставленной цели и выдвинутой гипотезы предстояло решить следующие **задачи исследования**:

1. Изучить и проанализировать степень разработанности проблемы в теории и практике логопедии.

2. Подготовить диагностический комплекс для обследования дошкольников.

3. Организовать и провести констатирующий эксперимент в дошкольных учреждениях.

4. Проанализировать искажение слоговой структуры слова детей с сохранным и нарушенным зрением, имеющих дизартрию.

5. Определить состояние базовых предпосылок становления слоговой структуры слова у детей с нарушенным зрением.

6. Разработать дифференцированные методические рекомендации по коррекции нарушений слоговой структуры слова у дошкольников с дизартрией и нарушенным зрением.

**Методологической основой диссертационного исследования является:**

1) положения теории логопедии о структуре и проявлениях речевых расстройств при нарушенном зрении (Л.С. Волкова, И.В. Новичкова, Е.В. Шлай);

2) принцип системного анализа речевой деятельности (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина);

3) данные физиологии и нейропсихологии по изучению ритмической составляющей движений (Т.В. Ахутина, В.М. Бехтерев, Д.Г. Квасов, И.П. Павлов, И.М. Сеченов);

4) основные положения теории о единстве законов развития нормальных и аномальных детей (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М. С. Певзнер, Ж. И. Шиф и др.);

5) положения теории функциональных систем (П.К. Анохин);

6) принцип единства диагностики и коррекции развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.);

7) теории о ведущей роли обучения в развитии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, С.Л. Кобыльницкая, Н.Ф. Талызина);

8) учение о поэтапном формировании речевых умений (П.Я. Гальперин);

9) положение о гуманизации и демократизации учебного процесса.

**Методы исследования** определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами нашего исследования. Применялись методы теоретического исследования: обобщение научной литературы по проблеме, изучение опыта работы логопедов по формированию слоговой структуры слова у детей с речевой патологией.

Применялись эмпирические методы: анализ педагогической и медицинской документации (личные дела, протоколы ПМПК, медицинские карты, данные функционального дообследования, речевые карты), беседы с воспитателями, педагогами, анализ действующей учебно-программной документации. Полученные данные подвергались количественному и качественному анализу (обрабатывались методами математической статистики).

**Научная новизна исследования:** выявлено, что сформированность слоговой структуры слова у детей 5-6 лет с дизартрией и нарушенным зрением ниже в сравнении с их сверстниками с нормой зрения, имеющими аналогичную речевую патологию. Определены уровни сформированности слоговой структуры слова и неречевых процессов у детей 5-6 лет с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением. Получены данные о зависимости нарушений слоговой структуры от уровня развития неречевых процессов.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что его результаты позволяют:

- уточнить научные представления о механизмах нарушений слоговой структуры слова у детей;
- выявить особенности нарушений слоговой структуры слова у детей с дизартрией и нарушенным зрением;
- разработать и обосновать направление и содержание коррекционного воздействия по формированию слоговой структуры слова у детей с дизартрией и нарушенным зрением.

**Практическая значимость исследования:**

1. Модифицированный диагностический комплекс и разработанные протоколы для обследования слоговой структуры слова и ее базовых компонентов у детей могут быть рекомендованы практическим логопедам системы образования и здравоохранения, воспитателям старших и подготовительных групп детских садов комбинированного и компенсирующего видов.

2. Составлены дифференцированные методические рекомендации по формированию слоговой структуры слова у детей 5-6 лет с дизартрией и нарушенным зрением.

3. Материалы исследования могут быть использованы для подготовки студентов по специальности «Логопедия», на курсах повышения квалификации логопедов, воспитателей, методистов детских дошкольных учреждений.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования.**

Достоверность результатов исследования обеспечивается исходными методологическими позициями, использованием комплекса взаимодополняющих методов, адекватных предмету, целям и задачам диссертации, математической обработкой полученных данных, а также личным участием автора в проведении педагогического эксперимента.

**Организация исследования.** Экспериментальной базой исследования служили: МБДОУ «Детский сад № 36 комбинированного вида», МАДОУ «Детский сад № 220 комбинированного вида» в г. Красноярске, специализированные группы детских садов «Солнечные лучики», «Кораблик», «Почемучки». Данные учреждения реализуют адаптированные образовательные программы дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи и для детей с нарушениями зрения. В исследовании приняли участие 20 дошкольников 5-6 лет с клиническим диагнозом дизартрия, из которых 10 детей имеют нарушенное зрение и 10 дошкольников с сохранным зрением.

Исследование проводилось с 2015 по 2017 гг. и осуществлялось в два этапа.

На первом этапе (2015-2016) изучалась литература по проблеме исследования, разрабатывалась диагностика.

На втором этапе (2016-2017) проводился констатирующий эксперимент, осуществлялся анализ полученных результатов и определялись пути дифференцированного коррекционного обучения по формированию слоговой структуры слова у детей с дизартрией и нарушенным зрением.

**Апробация результатов работы осуществлялась:**

1. Доклад и участие в круглом столе «Современные проблемы обучения, воспитания и развития детей с нарушениями зрения» в рамках V Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития»: «Особенности формирования слоговой структуры слова у слабовидящих детей с общим недоразвитием речи» (2016 г., диплом).

2. Доклад и участие в работе XVIII Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI века», посвященного 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева: «Сравнительное изучение слоговой структуры слова у детей 5-6



лет с речевым недоразвитием с сохранным и нарушенным зрением» (2017 г., сертификат);

3. Доклад на Международной заочной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория, практика, опыт» в секции «Медико-социальное и психологическое сопровождение»: «Сравнительный анализ слоговой структуры слова у детей 5-6 лет с речевым недоразвитием с сохранным и нарушенным зрением» (2017 г., г. Красноярск, диплом лауреата за II место в секции).

#### 4. Публикации:

- статья «Особенности формирования слоговой структуры слова у слабовидящих детей с общим недоразвитием» («Педагогика и медицина в служении человеку», электронное издание);

- статья «Сравнительный анализ слоговой структуры слова у детей 5-6 лет с речевым недоразвитием с сохранным и нарушенным зрением» («The Newman in foreign policy», электронное издание);

- статья «Сравнительный анализ слоговой структуры слова у детей 5-6 лет с речевым недоразвитием с сохранным и нарушенным зрением» («Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья», материалы Всероссийской научно-практической конференции в рамках XVIII Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века», электронное издание).

#### **Структура работы:**

Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (109 источников) и приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА И ЕЕ БАЗОВЫХ ПРЕДПОСЫЛОК

## 1.1 Лингвистические и психолингвистические аспекты исследования слога и слогосложения

Современные лингвистические исследования свидетельствуют о том, что слогосложение остается одной из наиболее сложных и актуальных проблем общей фонетики. До нашего времени исследователями не дано единого определения сущности слога, его роли в языке. В фонетике и фонологии определение слога является одним из наиболее сложных и противоречивых вопросов, так как слог не является носителем смысла, а представляет сложноорганизованные движения артикуляторного аппарата, приводящие к определённому акустическому эффекту. При самом медленном темпе произношения наша речь может распадаться только на такие минимальные единицы, как слоги. Именно поэтому слог в лингвистике и психолингвистике рассматривают как минимальную произносительную единицу.

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

А. А. Леонтьев определяет слог как минимальный сегмент потока речи, который может быть произнесен в изолированной позиции: «Слог - это особенно неуловимая единица, психолингвистическая единица, имеет множество коррелятов как в языковом стандарте, так и вне его, на разных уровнях физиологической активности организма». По мнению автора, условием для выделения слога является критерий «актуальной изолированности».

А.Л. Трахтеров указывает на особенности, присущие только слогу и отличающие его от фонемы. Фонема — это лингвистически неделимая единица, а слоги представляют собой более сложные фонетические образования, разнообразные по составу, но всегда обладающие общностью физико-акустических свойств. К материальным средствам выделения слога автор относит все физические свойства звука: силу, высоту, долготу, тембр [103].

Слоги являются кратчайшими звеньями ритмической организации речи. Возникающий при этом мелодический рисунок слога представляет собой фонетическое оформление синтагмы и предложения. Наличие тонального элемента является условием, необходимым для образования слога. Основная лингвистическая функция слога, по мнению А. Л. Трахтерова - служить кратчайшим звеном акцентно-тонического строя речи.

Термины «слоговая структура слова» и «структура слова» определяются разными авторами по-разному. Т.Г. Егоров определяет термин «структура слова» как соотношение частей звуковой цепи. Л. Касаткин, Е.В. Клобуков выделяют понятие «фонетическое слово», которое определяется как отрезок звуковой цепи, объединенный одним словесным ударением. А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, Н.Х. Швачкин, Д.Э. Эльконин и др. употребляет термин «слоговая структура слова» с точки зрения числа слогов, входящих в это слово, и их силы в зависимости от ударения. Некоторые авторы (С.П. Резодубов, Л.И. Румянцева и др.) используют термин «слоговой состав слова» и включают в него такой признак, как характеристика отдельно взятых слогов (открытый – закрытый, прямой – обратный, со стечением согласных – без стечения согласных). Д.Б. Эльконин употребляет термин «ритмическая структура слова» в значении, близком термину «слоговой состав слова». Употребление разных терминов в близком значении свидетельствует о сложности и неоднозначности понимания самих процессов слогообразования и слогоделения.

Независимо от подходов к проблеме и различных трактовок вершиной слога признается гласный как слогаобразующий элемент, согласный считается периферическим элементом [17, 60].

Термин «структура слова» трактуется как соотношение частей звуковых единиц. Принято считать, что составляющие элементы слога обладают монолитностью или слитностью. Р.И. Аванесов рассматривает слитность как основной критерий целостности слога.

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

Сущность процессов *восприятия, опознания и проговаривания* лексических единиц представлена в психологических, лингвистических, психолингвистических исследованиях, которые свидетельствуют о том, что восприятие и воспроизводство речи характеризуются общими психологическими особенностями. Именно эта согласованность определяет речь как сложный *интермодальный* процесс [43, 48].

Выдвинутая П.К. Анохиным гипотеза о существовании «закона опережающего отражения действительности как основной формы приспособления живой материи к пространственно-временной структуре неорганического мира, в которой последовательность и повторяемость являются основными временными параметрами», получила свое проективное развитие при рассмотрении речевого поведения человека.

Исследования Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, Л.Р. Зиндера и других ученых свидетельствуют о том, что в перцептивной гностической деятельности человека принцип опережающего отражения проявляется в более сложной форме - в *вероятностном прогнозировании* (в процессе восприятия речи), а в практической сфере речевой деятельности человека - в *упреждающем синтезе* (в процессе производства речи) [43, 48].

Упреждающий синтез «характерен для всех речевых образований - слога, слова, фразы и способа их соединения» [43].

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

Феномен *идентификации* является универсальным для восприятия человека и проявляется в сенсорной речевой деятельности. Усвоение происходит на основе сопоставлений воспринимаемой структуры с акустическим эталоном, хранящимся в памяти индивида. В коре головного мозга человека образуется «чувственный конкрет» сенсорного эталона, различные характеристики которого (ритмические, структурные, просодические) должны быть генерализованы, в этом случае сенсорный эталон обладает степенью определенности. Феномен *генерализации* — еще одно условие адекватности процесса восприятия [11, 50].

Многочисленные исследования в области психолингвистики свидетельствуют о том, что адекватность идентификации денотатов обеспечивается *контролем языковой правильности*, названным А.А. Леонтьевым механизмом регуляции.

Исследования И.А. Зимней свидетельствуют о том, что анализ входного речевого сигнала представляет собой многомерную функцию. Процесс восприятия с точки зрения характера обработки речевого сигнала может быть представлен как априорно-апостериорный, параллельно-последовательный, континуально-дискретный и текуще-отсроченный. Восприятие и проговаривание слов различной структуры определяется как процесс создания пространственной схемы параллельно с ее временным анализом.

Н.И. Жинкин говорит о том, что для носителей языка восприятие слова выступает как реализация феномена «семиотического преобразования сенсорных сигналов в предметную структуру» [43]. В процессе анализа входящий материал претерпевает *посегментную линейную обработку*, после которой он может быть адекватно воспринят [50].

Звуко-слоговая расстановка в потоке речи подчинена канонам эвфонии, т. е. благозвучия. В языкознании данным термином называют приятность звучания, произносительное удобство, характеризующее звуко сочетания и целые слова.

Законы эвфонии реализуются на уровне языковой способности, в частности — ее фонопросодического компонента. В работах А.А. Леонтьева языковая способность определяется как «многоуровневая, иерархически организованная система, формирующаяся в психике носителей языка в процессе онтогенетического развития» [61].

Анализ литературных источников по психологии, психолингвистике, языкознанию позволяет говорить о том, что для адекватного восприятия и производства речи необходимо функционирование ряда механизмов: *вероятностного прогнозирования и упреждающего синтеза, идентификации и генерализации, линейного посегментного анализа языковых единиц, контроля их языковой правильности* [10].

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

Слог занимает особое место в языковой системе ребенка на ранних стадиях усвоения языка. Это обусловлено тем, что в русском языке слова могут иметь от одного слога до семи с разным местом ударения. Слоги подразделяются на ударные – на которые падает ударение, безударные, а также предударные и заударные.

Слоги, составляющие слова, имеют различную структуру. В русском языке по конечным звукам слоги делятся на закрытые – заканчивающиеся согласным, открытые – оканчивающиеся гласным звуком; по начальным

звукам они могут быть прикрытыми – начинающимися с согласного, и неприкрытыми – начинающиеся с гласного.

В качестве элементарной и в то же время универсальной модели большинство лингвистов выделяют так называемые открытые слоги – слоги типа согласный – гласный (СГ), которые есть во всех языках мира. Слоги такого типа первыми появляются в детской речи и последними сохраняются при речевых расстройствах. (Л.В. Бондарко, В.Б. Касевич, Л.В. Златоустова и др.).

В зависимости от того, какую структуру имеют слоги в слове, их слитность будет большей или меньшей. В слоговой структуре СГ звуки максимально слиты и взаимосвязаны, что сказывается на их акустических характеристиках, т. е. наблюдается большая произносительная общность звуков, а в структуре ГС – большая независимость и самостоятельность.

Слог служит сферой реализации таких просодических явлений, как ударение и тон. (В.Б. Касевич, 1981). Ударение – один из основных внешних признаков самостоятельности слова. Сущность ударения состоит в том, что в многосложных словах определенным фонетическим способом выделяется один из слогов, но это в свою очередь сопровождается одновременной редукцией всех остальных слогов. Таким способом достигается фонетическое единство слова.

Выделение слога может осуществляться при помощи интенсивности, высоты или длительности звука. В связи с этим выделяют динамическое, музыкальное и количественное ударения, которые могут сочетаться друг с другом в различных вариантах. При динамическом (силовом) ударении происходит усиление звучности ударного слога. Музыкальное ударение способствует выделению ударного слога среди других изменением тона. При увеличении длительности ударного слога возникает квантитативное (количественное) ударение.

С фонологической точки зрения ударение является обязательным элементом звукового облика слова, и его функция может быть определена как конститутивная или словоопознавательная (Л.Р. Зиндер, 1979).

Таким образом, основной характеристикой слова является ударение, т. е. большая длительность в произнесении гласного звука в ударном слоге по сравнению с произношением звуков в безударных слогах, хотя ударные звуки не всегда интенсивнее и громче безударных.

Помимо ударения фонетическая целостность слова создается его временной организацией, т. е. длительность произнесения слова будет стремиться к какой-то определенной величине. Существует закономерность в произношении слов различной длины: чем больше звуков в слове, тем меньше длительность каждого звука.

По наблюдениям З.И. Феединой и Г.Е. Рудовой (1974), лучшая разборчивость характерна для двусложных слов с ударением на втором слоге, а в трехсложных словах – с ударением на третьем слоге. Эти слова опознаются лучше, чем слова с ударением на первом слоге.

В связи с вышесказанным в слове как ритмической структуре, по мнению Н.И. Лепской (1987), целесообразно выделять две части: стержневую и периферийную. Стержневая часть связана со словесным ударением и включает в себя не только ударный слог, но и предударные и чаще содержит первый предударный слог. Для периферийной, или заударной, части характерна меньшая длительность звучания, так называемое «переслаивание» звукотипов.

Большое значение для опознания слова имеет степень знакомства с ним, т.е. чем она меньше, тем меньше доля избыточности в слове. Поэтому малознакомые слова искажаются чаще, чем слова, хорошо знакомые и часто употребляемые, а более употребляемые слова опознаются лучше вне зависимости от акустических характеристик звуков, их составляющих.



Вопросам опознания слогов уделено большое место в работах Л.В. Бондарко (1998). По её мнению, слоги с более яркими контрастами должны опознаваться лучше, чем слоги с сонорами, а слоги с мягкими согласными – лучше, чем слоги с твердыми, слоги с контрастом по локусу – лучше, чем без такого контраста.

Очевидна зависимость между слоговой и ритмической структурой слова, которая определяется числом слогов и положением ударного слога (В.Б. Касевич, 1977). Ритмические структуры, в свою очередь, компануются из последовательности слогов, объединенных одним словесным ударением (В.М. Белявский, Н.Д. Светозарова, 1981).

Анализ литературных источников свидетельствует о том, что существенное значение для восприятия и проговаривания лексических единиц различной слоговой сложности имеют следующие процессы: определенный уровень сформированности оптико-пространственной ориентации, возможности темпо-ритмической организации серийных движений и действий, способность к серийно-последовательной обработке информации.

Рассмотрение *пространственного фактора* в качестве одной из предпосылок становления слоговой структуры слова обосновано исследованиями в области психолингвистики, философии, психологии, нейропсихологии и др.

Философские трактовки таких категорий, как время и пространство сводятся к представлению о них как индикаторе понимания человеком целостности картины Вселенной.

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

Пространство и время выступают в ритмических структурах как неразрывное единство, как основа существования любого явления, протекания любого процесса, как средство его гармонизации. Существуют исследования, доказывающие, что для нормального функционирования всей психики человека необходимо постоянное ощущение равномерной пульсации, накапливающейся во времени и пространстве и разрозненных сегментов речи. Психофизиологические функции, связанные с положительными эмоциями, предполагают наличие высокой степени ритмичности. Эта психофизиологическая закономерность лежит в основе интуитивного выбора того или иного ритма устного высказывания.

Степень проникновения человека в специфику пространственных и квази-пространственных отношений качественно влияет на уровень его общих и частных структурных возможностей. Дефицитарность пространственных представлений различной степени выраженности может иметь место при любом речевом развитии, как нормальном, так и патологическом. Подобные проявления нарушают *линейность* построения и *этапность* прохождения любой сенсорной и двигательной программы. Кроме того, деформируют деятельность различных уровней, в том числе и речевую. Недостаточность пространственных представлений непосредственно проецируется на восприятие и воспроизведение последовательностей элементов слова.

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

В качестве следующих предпосылок формирования слоговой структуры слова рассмотрим *сложные параметры движений и действий* (динамический

и ритмический), возможности организации *серийно-последовательной деятельности*.

Любая высшая психическая функция представляет собой сложную сознательную форму психической деятельности и обладает динамическими характеристиками.

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

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

Нейропсихологические исследования последних лет показывают, что любой серийной двигательной программе присуща *ритмическая составляющая*, без ритма действие распадается [56].

Отечественными физиологами И.М. Сеченовым, И.П. Павловым, В.М. Бехтеревым, Г.П. Квасовым доказано, что основой развития ритмичности движений у людей является образование условной реакции на время, которое выступает своеобразным объективным раздражителем наряду с другими его видами: зрительным, слуховым, тактильным.

Ритмическая организация действия названа К. Бюхером «дыханием действия». Без ритма действие «задыхается», т.е. перестает существовать. Автор называет ритм «всеобщим способом существования действия».

К.В. Тарасова указывает на то, что сенсомоторная субстанция, называемая «чувством ритма», формируется в онтогенезе не сразу, а покомпонентно. Первой появляется способность к восприятию-воспроизведению темпа следования звуковых сигналов, что соотносится в онтогенезе со вторым - третьим годами жизни ребенка. Следующей появляется способность к восприятию-воспроизведению соотношения акцентированных и неакцентированных звуков (четвертый год жизни ребенка). Последней появляется способность к восприятию-воспроизведению непосредственно ритмического рисунка (конец четвертого года - начало пятого года жизни).

Двигательная реализация вербального стимула возможна при наличии скоординированной *серийной последовательности* артикуляторных актов. «Для произнесения слов требуется хорошо упроченная серийная организация последовательных артикуляций с хорошей денервацией предшествующих движений и плавным переключением на последующие ... при достаточно пластичном изменении артикуляции того или иного звука» [67].

Таким образом, на овладении звуковой стороной речи оказывают влияние такие факторы, как вероятностное прогнозирование и упреждающий синтез, идентификации и генерализация, линейный посегментный анализ языковых единиц, контроль их языковой правильности, длина слова, его ритмическая структура, грамматическая категория, положение ударного слога, определенный уровень сформированности оптико-пространственной ориентации, возможности динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации (Л.В. Нейман, 1958, И.М. Луцкихина, 1964). По мнению А.А. Залевской (1999, Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина) [9, 99].

## **1.2 Особенности формирования слоговой структуры слова у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием.**

В специальных исследованиях и работах отражена проблема становления слоговой структуры слова у детей при нормальном речевом развитии [32, 52, 72].

Усвоение ребенком слоговой структуры слова подчинено ряду этапов, успешное прохождение которых определяет речевой онтогенез.

Подготовительным периодом к развитию всей речи в целом является доречевой. Период младенческих криков подготавливает голосовой аппарат ребенка к речевой работе, кроме того, в этот период закладывается «базальный компонент в формировании детской речи» - кинестетическая чувствительность, о которой говорил И.И. Павлов. К концу периода младенческих криков ребенок постепенно учится воспринимать интонацию обращенной к нему речи и даже способен к подражательному воспроизведению звуковых комплексов из внешней среды, тактильно-кинестетических эквивалентов, которые у него имеются, отмечала Е.Н. Винарская.

Н.И. Жинкин, Е.И. Исенина, Р.В. Тонкова-Ямпольская пишут в своих работах о способности к интонационному подражательству, как решающей в формировании слоговой структуры слова [51, 102].

В период с 3 месяцев до 6 месяцев происходит качественный скачок в развитии вокализаций ребенка. Этот этап называют Н.Н. Кларк, Е.Н. Кларк периодом синтагматической организации речи. Он заключается в соединении голосовых элементов (синтагм) в линейную последовательность с модуляцией по тембру и высоте. В.И. Бельтюков и А.Д. Салахова называют лепет первой тренировкой ребенка в выстраивании линейной структуры звуковых комплексов [11]. В этот период начинается структурализация слога, поток

речи распадается на слоговые кванты, структурный состав которых можно определить как последовательность слогов типа СГ (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Н.Х. Швачкин) [43, 61, 109].

Вначале ребенок бессознательно овладевал вокализациями, но, приблизительно с шести месяцев, он начинает сознательно оперировать «сегментами меняющейся звучности». Ребенок тренируется в воспроизводстве слогов СГ, но в них отсутствует четкое звуковое наполнение. В своих работах Л.А. Чистович отмечает, что в первый год жизни последовательность СГ-СГ-СГ – это единственный речеобразующий механизм [108].

Е.Н. Винарская в своих исследованиях указывает, что ребенок постепенно от однотипных лепетных цепей переходит к «рифмованному вздору» с выделением отдельного сегмента по сравнению с остальными в произносимой им цепи [27]. Характерно, что чем старше ребенок, тем больше средств выделения он использует (громкость, длительность, высота тона). Это соответствует представлениям о природе ударения в потоке русской речи.

В работах С.М. Носика отмечается, что у ребенка в восьмимесячном возрасте длина лепетных цепей наиболее максимальна (4-5 сегментов), но постепенно их количество сокращается. Так в 1г.1мес. – 1г. 4 мес. в среднем длина цепей составляет 2,5 сегмента, что близко к среднему числу слогов словоформ в русской речи [79].

Появление первых лепетных псевдослов (9-10 месяцев) означает, что ребенок переходит на более высокий уровень коммуникативно-познавательной активности. Речь ребенка с началом этого периода характеризуется А.А. Леонтьевым как «словесная». Слово начинает формироваться как «строевая психолингвистическая единица» и как «носитель определенной акцентно-силлабической модели» [61].

И.А. Сикорский делит детей раннего возраста на две группы по способу усвоения слоговой структуры слова. Дети одной группы пополняют свой

словарный запас словами, характеризующимися редукцией слогового состава слова до одного слога, чаще ударного. Для детей второй группы характерно стремление к воспроизведению всего слова с опорой на его ритмическую, в том числе и акцентную модель: титити (*кирпичи*), титити (*бисквиты*).

Е.Н. Винарская, А.Н. Гвоздев считают, что у двусложных псевдослов сначала появляется акцент на первом слоге, а ударения на втором слоге появляются гораздо позже и реже [27, 32].

До 1 г.6 мес. – 1 г.7 мес. наблюдается замедление роста словаря и бурное освоение фонетической стороны речи, при этом акцент на ритмомелодическом оформлении слова сохраняется. Е.Н. Винарская называет этот период расцветом «модулированных лепетных монологов» [27].

Последующее речевое развитие характеризуется неравномерностью и скачкообразностью, чередованием критических периодов с эволюционными скачками. Асинхрония усматривается и в накоплении словарного запаса, и в фонетическом, грамматическом, структурном оформлении слова.

Для каждого возраста принято считать различные проявления особенностей речевого онтогенеза. По мнению Н.С. Жуковой, выделяются следующие этапы формирования слоговой структуры слов у детей в норме: 1 г. 3 мес. - 1 г. 8 мес. – ребенок часто воспроизводит один слог услышанного слова (ударный) или два одинаковых слога (*ту-ту, га-га*); 1 г.8 мес. – 1 г. 10 мес. - воспроизводятся двусложные слова, в трехсложных опускается один слог (*мако-молоко*); 1 г. 10 мес. – 2 г. 1 мес. – в трехсложных словах иногда ещё опускается слог, чаще предударный (*кусу-укушу*), может сокращаться количество слогов в четырехсложных словах; 2 г. 1 мес. – 2 г. 3 мес. - в многосложных словах чаще опускаются предударные слоги, иногда приставки (*ципились – расцепились*); 2 г. 3 мес.-3 года слоговая структура нарушается редко, главным образом в малознакомых словах.

С указанным возрастом различные авторы связывают обнаружение у ребенка нормативного чувства правила, когда он научается определять,

является ли высказывание правильным относительно некоего языкового стандарта. Таким образом, дети рано обнаруживают способность реализовывать структуру слова по законам благозвучия, а языковая «чувствительность» к эвфоническим канонам заложены в ребенке с рождения [106].

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

Но если сравнивать пути усвоения родного языка детьми с нормальной речью и пути становления детской речи при нарушении ее развития, то нельзя не заметить в них определенного сходства: какая бы форма патологии речи (при сохранном интеллекте) ни была присуща ребенку, он не минует в своем развитии тех трех основных периодов, которые выделены А.Н. Гвоздевым в его исследовании «Вопросы изучения детской речи» (1961).

Анализ первых отдельных слов при нормальном и нарушенном развитии речи показывает, что первые слова по своему звуковому составу очень близки: «мама», «папа», «баба», «дай», «ам», «бух». Набор этих слов относительно одинаков у всех детей. Время появления первых слов у детей в норме и условиях патологии также не имеет существенных различий (исключение составляют дети-имбецилы и дети с тяжелыми нарушениями артикуляционного аппарата).

Факты первых словесных проявлений ребенка как в норме, так и в условиях патологии показывают, что лепечущий ребенок первоначально «отбирает» из обращенной к нему речи взрослого те слова, которые доступны его артикулированию.

Первые слова детей в онтогенезе и дизонтогенезе речи характеризуются полисемантизмом: одно и то же звукосочетание в различных случаях служит выражением разных значений, и эти значения становятся понятными только благодаря ситуации и интонации.



В этот период развития речи как в норме, так и в патологии имеет место элизия (пропуск) слогов, отсутствуют многие артикуляционные уклады, наблюдаются пропуски и замена звуков. Возможности детей в плане звукопроизношения остаются очень ограниченными, однако в норме выступает ярко выраженная способность к передаче акцентно-мелодических контуров слов и особенно к передаче в них ударения.

Укорочение длины слова за счет опускания слогов или одного слога является одним из характерных симптомов, который сохраняется у детей с нарушением речевого развития в течение долгих лет жизни. По мере развития речи этот дефект может постепенно изживаться, но всегда обнаруживает себя, как только ребенок сталкивается с новой для себя сложной звукослоговой и морфологической структурой слова, например, «матаней» (милиционер), «весипедник» (велосипедист) и т.п.

Анализ литературы свидетельствует о том, что одним из диагностических показателей системного речевого нарушения являются искажения слоговой структуры слова. С позиции системного подхода, предложенного Р.Е. Левиной, существуют дефекты речи, следствием которых почти всегда является системное (затрагивающее все компоненты языковой системы) нарушение – общее недоразвитие речи. Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, дизартрии и ринологии. В системе языка с тремя её компонентами – фонетикой, лексикой и грамматикой – слоговая структура занимает особое место. С одной стороны, она часть произносительной стороны речи – фонетики (Т.Г. Егоров, Н.Х. Швачкин и др.), но с другой – существует связь между структурными искажениями слов и их семантической недостаточностью у дошкольников (Р.Е. Левина, А.К. Маркова и др.). Именно поэтому слова с малознакомым значением чаще подвергаются изменениям на слоговом уровне.

По данным некоторых исследователей, существует влияние формирования слоговой структуры и на грамматический строй языка. Р.Е. Левина отмечает, что возникновение предложений в речи ребенка тесно связано со слогообразованием. По мнению Д.Б. Эльконина, овладение грамматическим строем напрямую зависит от ориентировки ребенка в звуковой системе родного языка. Известно, что отдельные слова связываются в предложения благодаря грамматическим средствам, таким как окончания, предлоги и союзы. Они же образуют в речевом потоке слабые безударные слоги, звуковые комбинации, которые содержат стечения согласных звуков (*под стулом, в вазе, со стола*).

Нарушения слоговой структуры по-разному видоизменяют слоговой состав слова. Слова могут быть деформированы за счет:

*1. Нарушения количества слогов:*

а) элизия - сокращение (пропуск) слогов (молоток - *моток*). Ребенок не полностью воспроизводит число слогов слова. При сокращении числа слогов могут опускаться слоги в начале слова (луна - *на*), в его середине (гусеница - *гуница*), слово может недоговариваться до конца (капуста - *капу*).

В зависимости от степени недоразвития речи, одни дети сокращают даже двусложное слово до односложного (каша - *ка*, пила - *пи*), другие затрудняются лишь на уровне четырехсложных структур, заменяя их трехсложными (пуговица - *пувица*). Слоговая структура может сокращаться за счет выпадения лишь слогообразующих гласных, в то время как другой элемент слова – согласный сохраняется (сахарница – *сахрница*). Данный вид нарушения слоговой структуры встречается реже.

б) итерации - увеличение числа слогов за счет добавления слогообразующей гласной в том месте, где имеется стечение согласных (трава - *тавава*). Такое удлинение структуры слова обусловлено своеобразным расчлененным его произношением, представляющим собой как бы

«раскладывание» слова и особенно стечений согласных на составляющие звуки (дирижабль - *дирижабил*).

2. *Нарушения последовательности слогов в слове:*

а) перестановка слогов в слове (дерево - *деворе*);

б) перестановка звуков соседних слогов (бегемот - *гебемот*). Данные искажения занимают особое место, при них число слогов не нарушается, в то время как слоговой состав претерпевает грубые нарушения.

3. *Искажения структуры отдельного слога:*

а) сокращение стечения согласных, превращающее закрытый слог в открытый (капуста - *капуста*); слог со стечением согласных - в слог без стечения (стул - *тул*). Данный дефект Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина выделяют как самый распространенный при произнесении слов различной слоговой структуры детьми, страдающими общим недоразвитием речи.

б) вставка согласных в слог (лимон - *лимонт*).

4. *Антиципации* - уподобления одного слога другому (капитан - *типитан*; велосипед - *вевесипед*).

5. *Персеверации* (от греческого слова «упорствую»). Это инертное застревание на одном слоге в слове (панама - *пананама*; воробей - *ввалабей*).

Наиболее опасна персеверация первого слога, т.к. этот вид нарушения слоговой структуры может перерасти в заикание.

6. *Контаминации* - соединения частей двух слов (холодильник, хлебница - *холодильница*).

Р.Е. Левина разработала периодизацию общего недоразвития речи, в которой отмечены некоторые особенности усвоения слоговой структуры слова детьми с разными уровнями развития языковой системы. По типу нарушений слоговой структуры слова можно диагностировать уровень речевого развития.

При первом уровне речевого развития в самостоятельной речи у детей преобладают односложные и двусложные образования, а в отраженной речи имеется тенденция к сокращению слова до одного-двух слогов (кубики – ку).

Для второго уровня характерно воспроизводство контура слов любой слоговой структуры, но типичными затруднениями являются перестановки, замены, уподобления, а также редуцирование многосложных слов. Наибольшее затруднения у детей вызывает произношение односложных и двусложных слов со стечением согласных в слове: наблюдается выпадение одного из рядом стоящих согласных (звезда – *визьга*).

Третьему уровню соответствуют различные искажения и редуцирование многосложных и малочастотных слов. Лишь в качестве остаточного явления отмечается перестановка звуков, слогов (колбаса – *кобалса*).

Т.Б. Филичева, отмечает при нарушении слоговой структуры четвертого уровня речевого развития, что дети производят на первый взгляд вполне благополучное впечатление. Понимая значение слова, ребенок не удерживает в памяти его фонетический образ. Следствие - искажение звуконаполняемости в разных вариантах: 1) персеверации (библиотекарь – *блиблиотекарь*), 2) перестановки звуков в слове и слогов (пиджак – *пиждак*), 3) элизии (бегемот – *бимот*), 4) парафазии (мотоциклист – *мотокилист*), 5) в редких случаях - опускание слогов (велосипедист - *велопедист*), 6) добавление звуков и слогов (овощи - *вовоци*).

В исследованиях, посвященных проблемам дизартрии, встречаются сведения о трудностях воспроизведения слоговой структуры слова детьми с данным речевым нарушением. Г.В. Гуровец и С.И. Маевская (1982) считают, что в основе искажений слогового состава слова детьми со стертой дизартрией лежат трудности воспроизведения артикуляционного уклада и переключения с одной артикуляционной позиции на другую.

В более поздних работах, в частности в исследованиях Л.В. Лопатиной (1986), анализировались возможности восприятия и актуализации

структурных компонентов лексических единиц детьми со стертой дизартрией. Исследование Л.В. Лопатиной показало минимальные возможности детей в распознавании недостатков в собственной речи и в речи другого человека. Кроме того, установлена определенная связь между дефектным произношением звука и возможностью его опознания и дифференциации. По итогам данного исследования Л.В. Лопатина сделала вывод о том, что дети 5,5 – 6,5 лет со стертой дизартрией имеют недоразвитие как фонематического, так и фонетического восприятия. Указанные трудности находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости, что обуславливает, по мнению автора, стойкость патологических проявлений при дизартрии.

Исследования Г.В. Бабиной, Н.Ю. Шариповой показали, что для нарушения слоговой структуры слов у детей с минимальными проявлениями дизартрии характерно:

- обилие искажений ритмического состава слов;
- преобладающие тип искажения слоговой структуры слов – увеличение количества слогов за счет вставки гласных между согласными в их стечениях; сокращение количества согласных звуков в их стечениях;
- преимущественное искажение структуры многосложных слов со стечениями согласных звуков и сохранность структуры слов более простого слогового состава;
- использование отраженного и сопряженного проговаривания слов для улучшения их структурно-ритмической организации;
- ориентация на восприятие как на значимый фактор при овладении оптимальными вариантами проговаривания слов различной степени сложности;
- преобладание трудностей актуализации ритмических и количественных признаков лексических единиц над проявлениями трудностей восприятия;

- выраженное стремление к реализации оптимизирующего подхода при выборе вариантов произнесения слов с преобладанием отсроченного поиска (в течение одной-двух недель);
- использование оптимизирующего подхода в восприятии и удовлетворяющего в проговаривании лексических единиц;
- продление сроков становления слоговой структуры слова (по сравнению с нормой) с тенденцией к последующему выравниванию;
- сохранность (по преимуществу) механизмов, значимых для восприятия и проговаривания лексических единиц; недостаточная сформированность механизма линейного посегментного анализа.

Искажения слоговой структуры слова встречаются у детей с недоразвитием речи на разных (в зависимости от уровня развития речи) ступенях слоговой трудности и отличаются большой стойкостью, а также низкой динамикой преодоления. Все эти особенности формирования слоговой структуры слова мешают нормальному развитию устной речи (накоплению словаря, усвоению понятий) и затрудняют общение детей, а также, несомненно, препятствует звуковому анализу и синтезу, следовательно, мешают обучению грамоте.

### **1.3 Особенности формирования базовых предпосылок слоговой структуры слова у детей с дизартрией и нарушенным зрением**

Анализ научных работ о причинах нарушения слоговой структуры слова у детей свидетельствует о том, что существует зависимость овладения слоговой структурой слова от состояния *фонематического восприятия, артикуляционных возможностей, семантической недостаточности, оптико-пространственной ориентации, ритмической организации движений*

*и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации, мотивационной сферы [93, 99].*

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина в своих работах указывают, что процесс усвоения слоговой структуры слова коррелирует с состоянием сенсорных (фонематических) или моторных (артикуляционных) возможностей ребенка.

Если в недоразвитии речи преобладают нарушения в сфере слухового восприятия, то в структуре дефекта нарушения слоговой структуры слова превалируют перестановки слогов и добавления количества слогов, а уподобления слогов и сокращения стечений согласных встречаются не часто и могут иметь изменчивый характер.

Если же в недоразвитии речи преобладают нарушения в артикуляционной сфере, то в слоговой структуре слова преобладают следующие ошибки: сокращение стечений согласных звуков, сокращение числа слогов, уподобление слогов друг другу [104].

В работах Е.Ф. Архиповой отмечается, что у детей с дизартрией отмечается взаимосвязь между нечеткими артикуляционными образами и слуховыми дифференциальными признаками звуков, что приводит к искажению формирования фонематического слуха. Так недостаточность фонематического слуха тормозит созревание фонетического слуха, позволяющего следить за непрерывным потоком слогов в речи. Следовательно, можно понять причины нарушения слоговой структуры слова у детей с дизартрией – это расстройство артикуляции, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата, а также диспраксия, проявляющаяся в хаотичных поисках нужной артикуляции или в трудностях переключения [5].

Рассмотрим более подробно какое значение для восприятия и проговаривания слов различной слоговой структуры имеют *оптико-пространственная ориентация, динамическая и темпо-ритмическая организация серийных движений и действий.*

Пространственно-временные представления относятся к центральным базисным психическим функциям человека, которые достаточно длительно формируются в процессе онтогенеза и потому являются достаточно уязвимыми. На их формирование оказывает значительное влияние предметно-практическая деятельность ребенка, совершенствование двигательных функций, развитие памяти, мышления. В свою очередь, пространственные представления являются основой для развития пространственного мышления, «а также для формирования квази-пространственных синтезов, включенных в такие сложные психические процессы, как счет, чтение, понимание логико-грамматических структур и т.п.» (Н.Г. Манелис, 1999). Они принимают участие в формировании и функционировании практически всех сложных процессов: восприятие, рисование, чтение, письмо, счет др. [53, 70]. Развитие пространственных представлений начинается в период внутриутробного развития, когда возникают телесные ощущения, и заканчивается к 14 годам формированием личностного пространства [99].

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

Первый уровень образует *нейробиологические предпосылки систем восприятия*, к которым относят «темное мышечное чувство», биоритмы, биологические часы человека.

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

Третий уровень характеризуется появлением метрических и топологических представлений, связанных с освоением пространства,



ограниченного взаимодействием с каким-либо объектом, находящимся в определенных отношениях с телом, *ближнего и дальнего оптико-мануального, полимодального пространства*; деботированием взаимодействия человека с внешним пространством «от головы». Параллельно происходит локализация событий жизни во времени, наслоение их на время, осознание их *скорости, темпа, ритма, канона*.

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

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

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

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

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

Психологический аспект проблемы восприятия и развития ориентировки в пространстве у детей представлен в фундаментальных трудах

Б.Г. Ананьева, Э.Т. Айрапетьянца, Л.И. Леушиной и др. и отражает важнейший вывод авторов о наличии полимодального механизма восприятия пространства. Ядро этого механизма составляет комплекс зрительных, вистибулярных, кинестетических связей, а роль связующего звена в межанализаторных отношениях принадлежит двигательному анализатору [3].

Взаимодействие анализаторов отчетливо проявляется в получении такой информации, которую нельзя получить без совокупной их деятельности. Например, оценка сложных пространственных отношений, в частности глубины пространства, удаленности объекта осуществляется в результате совместной работы зрительного и двигательного анализаторов [78].

Психолого-педагогические работы М.Б. Вовчик-Блаткиной, О.И. Галкиной, А.А. Люблинской, Т.А. Мусейибовой, Ф.Н. Шемякина и др. содержат детальное рассмотрение вопросов, связанных с генезисом ориентировки в пространстве у детей. Авторами признается тот факт, что формирование элементарных знаний о пространстве происходит в процессе взаимодействия ребенка с окружающим миром и тесно связано с накоплением ребенком чувственного и двигательного опыта [15, 75].

Развиваясь на основе важнейших новообразований в младенчестве, в раннем и в дошкольном детстве, ориентировка в пространстве складывается как целостная способность к восприятию, воспроизведению и преобразованию действительности – предметной и социальной. Для ребенка дошкольного возраста специфическим способом отображения и изменения окружающего пространства являются продуктивные виды деятельности: рисование и конструирование.

Экспериментальное изучение особенностей развития пространственных представлений у детей с нарушением зрения показали, что у них имеются особенности и сложности усвоения пространственной ориентации. Имеющиеся трудности пространственной ориентации слабовидящих детей обуславливаются первичным зрительным дефектом.

Категория детей с нарушением зрения весьма разнообразна и неоднородна. В соответствии с классификацией В.З. Денискиной по степени нарушения зрения и зрительным возможностям данная категория детей включает следующие подкатегории:

1. Слепые дети. По остроте зрения это дети с остротой зрения от 0 (0%) до 0,04 (4%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками. В подкатегорию «Слепые или незрячие» входят также дети с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, т. е. 100%), у которых границы поля зрения сужены до 10-15 градусов или до точки фиксации. Такие дети являются практически слепыми, так как в познавательной и ориентировочной деятельности они весьма ограничено могут использовать зрение. Таким образом, острота зрения не является единственным критерием слепоты.

2. Слабовидящие дети. К этой подкатегории относятся дети с остротой зрения от 0,05 (5%) до 0,4 (40%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками.

3. Дети с пониженным зрением или дети с пограничным зрением между слабовидением и нормой, то есть дети с остротой зрения от 0,5 (50%) до 0,8 (80%) на лучше видящем глазу с коррекцией [37].

Среди глазных патологий косоглазие и амблиопия являются самыми распространёнными. Косоглазие – заболевание с нарушением бинокулярного зрения в результате отклонения одного из глаз от общей точки фиксации, из-за чего становится невозможным слияние двух изображений в одном.

*Бинокулярное зрение* – это способность видеть двумя глазами одновременно. Оно обеспечивает пространственное или стереоскопическое восприятие окружающего мира. Бинокулярное зрение возникает у детей в возрасте 6-8 недель и полностью формируется к 7-ми годам (это в норме).

Нарушение функций бинокулярного зрения приводит к тому, что в косящем глазу изображение не попадает на желтое пятно сетчатки, а проецируется на соседнем участке. Предмет, который видит человек, начинает двоиться. Чтобы исправить положение, мозг тормозит зрительное восприятие

косящего глаза, что устраняет двоение. В результате вся зрительная нагрузка переносится на здоровый глаз, а больной глаз, перестав упражняться, постепенно перестает функционировать. Длительное торможение зрительного восприятия косящего глаза приводит к амблиопии [62].

Под *амблиопией* понимают различные по происхождению формы понижения остроты зрения, причиной которого являются функциональные расстройства зрительного аппарата. Различают следующие виды амблиопии: дисбинокулярная, обскурационная, рефракционная, истерическая.

Амблиопия при содружественном косоглазии встречается более в 2/3 случаев и является его следствием. Вместе с тем она сама может быть причиной косоглазия. Это происходит в тех случаях, когда один глаз имеет значительное снижение остроты зрения (до 0,3-0,4 и ниже), при котором невозможно слияние изображений.

Сначала косоглазие бывает заметным только при утомлении или сосредоточенном рассмотрении какого-либо предмета, а в дальнейшем усиливается и становится постоянным. Острота зрения косящего глаза резко снижается, ухудшается возможность правильно определять расстояние между предметами, их размеры, объем.

У детей косоглазие чаще всего появляется на втором-третьем году жизни, иногда становится заметным после какой-либо тяжелой болезни или испуга.

Детально анализируя своеобразие монокулярного видения, что характерно для данной категории детей, Л.И. Плаксина (1998) уточняет, что в связи с его наличием страдает точность, полнота зрительного восприятия, наблюдается неспособность глаза выделять точное местоположение объекта в пространстве, его удаленность, выделение объемных признаков предметов, дифференциация направлений [85].

Изучив практические действия детей с нарушением зрения Л.И. Плаксина (1998) делает вывод о том, что освоение предметного мира,

развитие предметных действий, где требуется зрительный контроль и анализ, у детей с косоглазием и амблиопией происходит сложнее, они носят замедленный характер.

Е.Н. Подколзина (1999) в своих работах отмечает, что у детей с косоглазием и амблиопией из-за ограничения чувствительного опыта возникают значительные затруднения предметно-практической и словесной ориентировке в пространстве.

Л.А. Дружинина в своих исследованиях подчеркивала, что дети с нарушением зрения из-за недостаточности зрительно-двигательной ориентации чаще, чем дети с нормальным зрением, допускают ошибки в определении правой и левой стороны, путают пространственное расположение частей тела, с трудом овладевают пространственными терминами. Из-за монокулярного характера зрения и снижения зрения дети испытывают значительные трудности при определении насыщенности цвета, оттенков и светлоты предметов, величины объемных предметов [38].

Исследования И.В. Новичковой (1998) связаны с особенностями развития речи у детей с косоглазием и амблиопией старшего дошкольного возраста. В своих исследованиях она указывает, что овладение обобщающими словами и уровень выделения общих признаков предметов у детей с косоглазием и амблиопией в сравнении с детьми с нормальным зрением значительно снижены, а это в свою очередь затрудняет формирование предметно-практических действий сравнения, классификации и сериации предметов по общим или отдельным признакам.

Л.С. Сековец (1984), М.А. Мишин (1997) показали наличие отклонений в развитии двигательной сферы детей, их мобильности, связанных с монокулярным видением пространства, которое характеризуется возможностью анализа таких признаков пространства, как протяженность, удаленность, глубина, объемность.

Анализ литературных данных различных областей научного знания свидетельствует о том, что организация жизнедеятельности человека имеет пространственно-временную базу. Дефицитарность пространственных представлений различной степени выраженности может иметь место при любом речевом развитии, как нормальном, так и патологическом. Подобные проявления не только нарушают *линейность* построения программы, но и деформируют деятельность различных уровней, в том числе и речевую, непосредственно проецируясь в своей недостаточности на восприятие и воспроизведение последовательностей элементов слова [93]. Следовательно, подобные проявления, как восприятие и воспроизведение последовательностей элементов слова, у детей с нарушениями зрения деформируются в большей степени, чем у детей с сохранным зрением.

Рассмотрим *сложные параметры движений и действий* (динамического и ритмического) и способность к серийно-последовательной обработке информации, которые выделила в своем исследовании Н.Ю. Сафонкина, как важные предпосылки формирования слоговой структуры слова.

Важное значение для понимания психофизиологических механизмов движений имеют фундаментальные исследования Н.А. Бернштейна [13]. Ученым представлена схема построения двигательного акта и теория уровней построения движений. Исходными положениями для уровневой теории построения движений явились исследования о решающей роли афферентных систем, которые подают сигналы в головной мозг о положении движущего органа в пространстве и о состоянии мышечного аппарата.

В каждом двигательном акте различают особую смысловую задачу и индивидуальный двигательный состав. Двигательный состав определяется не только задачей, но и моторными возможностями индивида, устройством кинематических цепей его двигательного аппарата, содержанием

накопленного психомоторного опыта, наличием или отсутствием предметного орудия.

Н.А. Бернштейн указывает на то, что двигательный навык есть координационная структура, являющаяся центральным звеном движения. Координация обеспечивает точность, плавность, соразмерность движения. Нарушении одного из компонентов координации ведет к нарушению движения. Координация развивается постепенно, на основе опыта и упражнений.

Понятие координации тесно связано с понятием темпа. *Темп* движения зависит от скорости образования рефлекса и определяется подвижностью нервных процессов.

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

В работах физиологов показано, что речевое движение подчиняется тем же законам и реализуется теми же механизмами, что и другие произвольные движения [13].

Нейрофизиологи доказали, что речевая функция обеспечивается чрезвычайно сложной сенсомоторной организацией с множеством иерархических уровней и высшим интегративным центром в коре больших полушарий [67].

Двигательная реализация речевого акта возможна при наличии скоординированной *серийной последовательности* артикуляторных актов.

Исследования нейропсихологов показывают, что любой серийной двигательной программе присуща *ритмическая составляющая* [54,56]. Ритм представляет собой специфическое свойство организации пространственно-временного континуума материи, которое имеет различные по характеру проявления. Ритмические колебания являются свойством живой материи. В природе это смена времен года, частей суток и т. п. Ритмические колебания

присущи и человеку, который представляет собой сложную биологическую систему. В организме человека постоянно происходят различные по длительности, но ритмично протекающие физиологические процессы, которые тесно связаны между собой. В основе ритмической деятельности всего организма лежит работа стриопаллидарной системы, которая в свою очередь является частью экстрапирамидной системы. Основная часть ритмов имеет наследственный, запрограммированный характер, но часть ритмов устанавливается в процессе жизнедеятельности: частота дыхания, пульса, медленный и быстрый сон, ходьба, бег и т.д.

Универсальный характер ритма и ритмической способности состоит в том, что оказывает огромное влияние на разные стороны психического и речевого развития детей. В качестве одного из необходимых компонентов ритм входит как в структуру наших художественных способностей, так и в структуру устной речи и письма. Универсальность заключается и в определенной закономерности овладения ритмическими структурами при нормальном развитии: сначала ребенок овладевает воспроизведением ритмической структуры, состоящей из равномерного повторения однородных элементов, затем ритмической структурой, состоящей из чередования неодинаковых элементов и после - структурой, имеющей симметрическое расположение элементов. При этом прослеживается тесная связь между двигательным, пространственным ритмами и ритмической структурой слова. В лингвистической литературе широко используются такие понятия, как «ритмический рисунок слова», «ритмическая структура слова».

Л.А. Чистович (1965), доказывая наличие ритмического рисунка слова, считает возможным, что в нервной системе существуют специальные образования, генерирующие сложные ритмы, которые используются для вызывания, т. е. пуска различных конкретных движений. В онтогенетическом плане Т.В. Визель устанавливает связь между слоговым ритмом речи и



развитием двигательной сферы: сосанием, ползанием, ходьбой и т.п., а также с такими физиологическими актами, как дыхание, сердцебиение и т.п. [23].

Развитие ритмической способности находится в тесной связи с формированием пространственно-временных представлений. Каждое движение, осуществляется в системе пространственных координат и оптико-пространственных связей, т. е. в совокупной деятельности зрительного, двигательного и кожно-кинестетического анализаторов. Восприятие времени реализуется благодаря совокупной деятельности слухового, зрительного и двигательного анализаторов. Таким образом, межанализаторная деятельность обеспечивает готовность к овладению основными ритмическими структурами. В то же время уровень межанализаторной деятельности определяется степенью сформированности ритмической способности. В онтогенезе последовательное развитие межанализаторного взаимодействия, координации и интеграции создает базу для сенсомоторных механизмов речи, определяет успешность формирования сложнейших речевых функций и языковых процессов, составляющих основу звуковой стороны речи [36].

Исследования И.Т. Власенко, В.И. Голода, А.Х. Алле показывают, что у части детей с трудностями обучения одной из глубинных причин их школьного неуспеха является отставание в развитии серийной организации движений, т.е. «того функционального компонента, который обязательно входит в большинство видов учебной деятельности и проявляет себя прямо и косвенно в снижении эффективности любой синтетической деятельности, которая опирается на любой синтетический компонент» [28].

А.В. Курганским, Т.В. Ахутиной выявлена корреляция между сложностями обучения и ритмическими трудностями у детей начальных классов. Авторы отмечают, что упрощение программы серийной деятельности и дезорганизации ритмической деятельности являются характерной особенностью детей с дисграфиями [56].

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

Косоглазие и амблиопия как сложный зрительный дефект обуславливает появление отклонений в развитии двигательной сферы ребенка, приводят к снижению двигательной активности, сложностям ориентировки в пространстве и овладения движениями.

При нормальном зрении у человека формируется зрительно-моторная координация. И.М. Сеченов указывал на взаимосвязь кинестезии со зрением. В своих работах И.М. Сеченов называл двигательный анализатор дробным анализатором времени и пространства, полагая «осознание как чувство, соответствующее зрению». Ученый указывал, что уже на первых этапах жизни человека его движения осуществляются под контролем зрения, а у слабовидящих, этот контроль нарушается [41].

Ребенок с нарушенным зрением, как и нормально видящий ребенок, постигает пространство на основе движения, но из-за зрительного нарушения темп развития двигательного аппарата у него замедлен (Л.И. Солнцева, А.М. Хартман, Л.С. Сековец и др.). Специфические нарушения двигательной сферы ребенка со зрительной недостаточностью проявляются в том, что ребенок значительно позднее, чем нормально видящий, начинает поворачиваться со спины на живот и обратно, садиться, ползать и самостоятельно вставать на ноги, с большим трудом приобретает навыки равновесия и устойчивости в пространстве. Равновесие и устойчивость обусловлены осознанием положения своего тела в большом пространстве: ребенок должен определить себя по отношению к окружающему

пространству, к предметам, с которыми он будет контактировать. Все это сравнительно легко дается зрячему ребенку, но вызывает серьезные затруднения у детей со зрительной недостаточностью.

Таким образом, первичный сенсорный дефект зрения обуславливает появление иерархического комплекса вторичных отклонений. Наличие зрительного дефекта выделяется в качестве усугубляющего.

#### **1.4 Анализ методов и приемов по коррекции слоговой структуры у детей с нарушениями речи**

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

Логопедическая работа по коррекции нарушений слоговой структуры слова составляет часть общей коррекционной работы в преодолении речевых нарушений и опирается на следующие принципы: онтогенетический, этиопатогенетический, принцип наглядности, системности, постепенного перехода от простого к сложному, принцип развития и др.

Проблему нарушения слоговой структуры слов изучали такие исследователи, как А.К. Маркова, О.И. Крупенчук, С.Е. Большакова, З.Е. Агранович, Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Е.Ф. Мастюкова и др.

В работах А.К. Марковой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой и других предлагается следующая система логопедической работы над слоговой структурой слова:

1. Работа по сохранению имеющихся слов и работа над звукоподражаниями.

2. Усвоение произношения односложных слов в форме открытого, а затем закрытого слога.

3. Усвоение двусложных слов, состоящих из одинаковых слогов структуры СГ (*ма-ма, па-па, ля-ля*).

4. Усвоение двусложных слов, состоящих из разных слогов с ударением на первом слоге (*ва-та, по-ни*).

5. Усвоение двусложных слов с ударением на втором слоге (*ру-ка, ко-за, во-да*).

6. Двусложные слова структуры ГС+СГ (*огни, игра*).

7. Двусложные слова структуры ГС+СГС, которые образуются путем присоединения к усвоенным словам структуры СГС слога СГ (*коф-та, ложка*).

8. Слова со стечением согласных в начале и в конце слова (*стол, волк*).

9. Трехсложные слова с ударением на втором слоге (*ма-ши-на, ло-па-та, во-ро-на*).

10. Трехсложные слова с ударением на первом слоге (*ку-би-ки, де-ре-во*).

11. Трехсложные слова с ударением на последнем слоге (*са-по-ги, мо-ло-ко*).

12. Трехсложные слова с стечением согласных структуры СГ+СГ+ССГ (*де-ду-шка, ша-по-чка*).

13. Трехсложные слова структуры ГС+СГ+ССГ (*из-бу-шка, иг-ру-шка*) и СГ+ССГ+СГ (*ко-тле-та, цы-пля-та*), ГС+СГ+СГ (*аз-бу-ка*), СГ+СГ+СГС (*ко-ло-бок, са-мо-лет*).

Помимо усвоения слов различной слоговой структуры, предполагается отработка отдельных грамматических форм слов и работа над фразой.

Г.В. Бабина и Н.Ю. Шарипова в своих исследованиях экспериментально доказали значимость базовых неречевых процессов, таких как оптико-пространственной ориентации, динамической и ритмической организации

движений и действий, способность к серийно-последовательной обработке информации, для формирования слоговой структуры слова у детей [10].

С.Е. Большакова в своей методике уделяет внимание развитию оптико-пространственной ориентации, а также предлагает прием мануального подкрепления, облегчающий детям артикуляционные переключения [16].

О.И. Крупенчук разработала комплексную методику коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей, которая включает в себя дыхательные упражнения, массаж, самомассаж, упражнения на развитие мелкой моторики, ритмических способностей, интерактивную артикуляционную гимнастику и биоэнергопластику, кинезиологические упражнения, упражнения по формированию пространственных и квазипространственных представлений, а также проговаривание слов доступного класса [55].

В методике Н.С. Четверушкиной представлена система упражнений, направленных на преодоление нарушений слоговой структуры слова на основе лексико-грамматического подхода. Речевой материал сгруппирован по типам слоговой структуры, которая выделила А.К. Маркова. В работу над каждым типом слоговой структуры включены упражнения на словоизменение и словообразование [107].

З.И. Агранович предложила систему логопедических мероприятий по устранению нарушений слоговой структуры слов у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Коррекционная работа ведется по следующим направлениям: развитие речеслухового восприятия и речедвигательных навыков. Коррекционная работа начинается на уровне звука, на следующем этапе отрабатываются слоги без стечения и со стечениями согласных звуков и слоговые цепочки. Далее произнесение слов проводится в соответствии с классификацией А.К. Марковой. Отличительной особенностью данной методики является необычное использование наглядного материала. Предметные картинки на отрабатываемые слова прилагаются в двух

экземплярах. Одна картинка из пары разрезается на части, соответствующие количеству слогов в слове. Вторая картинка из пары остается целой и служит образцом [2].

Представленные методики по коррекции слоговой структуры слова могут быть предложены для работы с детьми дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи, при этом ни одна из методик не учитывает сенсорный дефект зрения. Авторами представленных методик выделены направления коррекционной работы без учета нарушенного зрения у исследуемых нами дошкольников.

Недостаточность теоретических сведений о особенностях формирования слоговой структуры слов, а также отсутствие методик коррекции слоговой структуры у детей с нарушенным зрением, позволяет утверждать, что коррекционная работа у данной категории детей проводится без учета специфики сенсорной недостаточности.

Коррекционная работа должна создавать базисные системы или те психические структуры, на которых впоследствии будет строиться обучение: системы пространственных представлений, звуковосприятия и звуковоспроизведения, зрительное восприятие, программирование и контроль, управление кинетическими и кинестетическими процессами и т.д. Несформированность базисных систем приводит к проблемам в обучении [99].

## Выводы по первой главе

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

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

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

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

2. Процесс проговаривания слова с точки зрения лингвистики и психолингвистики представляется в виде линейного развертывания вербальной последовательности во времени и пространстве и её упорядочивания ритмическими формами.

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

Первичный сенсорный дефект зрения обуславливает появление вторичных отклонений в развитии двигательной сферы ребенка, и как следствие нарушение ритмической организации движений и действий.

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

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

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

4. Анализ литературных источников, принадлежащих различным областям научного знания, позволяет рассматривать сенсорный дефект зрения как особенность усугубляющую становление процессов, значимых для становления слоговой структуры слова.

5. Существующие в настоящее время методики, направленные на преодоление искажений слоговой структуры слова у дошкольников, не учитывают факторы сенсорных нарушений, влияющих на развитие базовых предпосылок слоговой структуры у дошкольников с нарушенным зрением.



## **ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ ЗРЕНИЕМ**

### **2.1 Организация и методика проведения констатирующего эксперимента**

Успешность восприятия и произнесения слов различной слоговой структуры детерминировано рядом факторов: определенным уровнем сформированности оптико-пространственной ориентации, возможностей динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации, состоянием сенсорных (фонематических) и моторных (артикуляционных) возможностей, семантикой слов (Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и др.)

Изучение особенностей этих факторов у детей с дизартрией и нарушенным зрением позволит определить условия оптимизации процесса коррекции слоговой структуры слова у данной категории детей.

Целью экспериментального раздела явилось сравнительное изучение восприятия и проговаривания слов различной слоговой структуры и неречевых процессов, значимых для их формирования, у дошкольников 5-6 лет с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ № 36, МАДОУ № 220 г. Красноярска с 2016-2017 г. г. В исследовании приняли участие дошкольники 5-6 лет с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением (Приложение А).

*Обследование слоговой структуры слова и неречевых процессов* включало четыре серии экспериментальных заданий.

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

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

В задачи **первой серии** входило:

1. Определение уровня сложности слоговой структуры слова, доступного для изолированного проговаривания; характера и количества возможных искажений.

2. Исследование возможностей детей использовать слова простой и сложной слоговой структуры в составе минимального контекста, характера и количества возможных искажений при различных вариантах употребления слов.

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

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

С целью диагностики особенностей слогового оформления слов детьми экспериментальных групп использовали комплексы экспериментальных заданий («А», «Б», «В», «Г», «Д»), разработанных Г.В. Бабиной,

Н.Ю. Сафонкиной на основе принятых в логопедической практике традиционных методов обследования слоговой структуры слова (Р.Е. Левиной, А.К. Марковой, Л.Ф. Спировой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой). Комплексы экспериментальных заданий нами были модифицированы. Представлена новая стратегия обследования, благодаря которой сокращаются исследовательские операции и время, необходимое для их качественного выполнения. Наш авторский вклад заключается в подходе к обследованию. Внутри каждого вида тестирования особенностей слоговой структуры слова материал предъявлялся не от простого к сложному, а от сложного к простому. Это позволило определить уровень актуального развития слоговой структуры слова у детей в более сокращенное время, а также позволило ребенку закончить каждую пробу успешно, что создало дополнительную мотивацию и положительный эмоциональный настрой, которые улучшили продуктивность и продолжительность обследования. В диагностический комплекс введены новые пробы для обследования неречевых процессов. Также нами разработаны критерии оценивая, которые позволили определить уровень развития слоговой структуры и неречевых процессов у детей дошкольного возраста, разработаны протоколы, диагностический и частично иллюстративный материал для обследования изучаемых процессов (Приложение Б).

Высказывания детей записывались на диктофон.

**Комплекс «А»:** задания на выявление особенностей произнесения изолированных слов различной слоговой сложности использовались с целью определения уровня сложности слоговой структуры слова, доступного для самостоятельного проговаривания, а также установления характера и особенностей искажения слов. Ведущий прием – называние предъявляемых предметных картинок по инструкции: «Скажи, что (кто) это?». При выполнении задания и отсутствие искажений слоговой структуры слов, к следующему заданию экспериментатор не приступает.

Задание №1

Произнесение многосложных слов:

а) без стечения согласных звуков; речевой материал: Буратино, самолеты, гусеница, кукуруза, барабаны, макароны, пуговицы, телевизор, пирамида, велосипед, черепаха, карусели.

б) со стечениями согласных звуков; речевой материал: сковородка, светофоры, полотенце, космонавты, учительница, воспитательница.

Оценка: 7 баллов.

Задание №2

Произнесение трехсложных слов со стечениями согласных звуков.

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

Оценка: 6 баллов.

Задание №3

Произнесение трехсложных слов:

а) слова типа СГСГСГ; речевой материал: кубики, панама, собака, машина, лопата, лисята;

б) слова типа СГСГСГС; речевой материал: помидор, котенок, бегемот, колобок, телефон, барабан.

Оценка: 5 баллов.

Задание №4.

Произнесение двусложных слов со стечениями согласных звуков:

а) на стыке слогов; речевой материал: банты, банка, кофта, утка, тапки, медведь;

б) в начале слова; речевой материал: гномы, знаки, столы, слоны, шкафы, ступа.

Оценка: 4 балла.

Задание №5.

Произнесение односложных слов со стечениями согласных звуков:

а) в начале слова; речевой материал: гном, блин, хлеб, стул, клен, внук;

б) в конце слова; речевой материал: танк, бант, зонт, лист, бинт, винт.

Оценка: 3 балла.

Задание №6.

Произнесение двусложных слов:

а) слова типа СГСГ; речевой материал: муха, вата, вода, лиса, ноты, коты;

б) слова типа СГСГС; речевой материал: банан, петух, диван, хомяк, вагон, веник.

Оценка: 2 балла.

Задание №7.

Произнесение односложных слов.

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

Оценка: 1 балл.

Критерием оценивания служит правильно воспроизведенные слова. Замены звуков, обусловленные нарушением звукопроизношения, не учитываются при обработке результатов.

**Комплекс «Б»:** задания на отраженное (при необходимости замедленное) и сопряженное проговаривание труднодоступных и незнакомых слов. Задания использовались с целью установления характера искажений слов в данном варианте употребления, выявления влияния эталона произнесения лексической единицы на качество проговаривания детьми. Ведущий прием – повторение слов за экспериментатором (или совместно с экспериментатором) со зрительной опорой на предметные или сюжетные картинки. Инструкции: «Посмотри, послушай, повтори», «Повторяй вместе со мной». При выполнении задания и отсутствие искажений слоговой структуры слов, к следующему заданию экспериментатор не приступает.

Задание №1

Отраженное (сопряженное) произнесение многосложных слов:

а) недоступные слова комплекса «А»; речевой материал: Буратино, самолеты, гусеница, кукуруза, барабаны, макароны, пуговицы, телевизор, пирамида, велосипед, черепаха, карусели, сковородка, светофоры, полотенце, космонавты, учительница, воспитательница;

б) новые слова:

- без стечения согласных звуков; речевой материал: водолазы, носороги, чемоданы, самокаты, бегемоты, капитаны, телефоны, тараканы, раковина, ящерица, пианино, паутина;

- со стечениями согласных звуков; речевой материал: выключатель, Снегурочка, холодильник, экскурсовод, шахматисты, велосипедист.

Оценка: 7 баллов.

### Задание №2

Отраженное (сопряженное) произнесение трехсложных слов со стечениями согласных звуков:

а) недоступные слова комплекса «А»; речевой материал: автомат, яблоко, автобус, виноград, апельсин, карандаш, цыпленок, пистолет, клубника, скакалка;

б) новые слова:

- с одним стечением; речевой материал: комната, гантели, аптека, осьминог, охотник, памятник;

- с двумя стечениями; речевой материал: Незнайка, квартира, продукты, гвоздика, футболист, спутники.

Оценка: 6 баллов.

### Задание №3

Отраженное (сопряженное) произнесение трехсложных слов без стечений согласных звуков:

а) недоступные слова комплекса «А»; речевой материал: кубики, панاما, собака, машина, лопата, лисята; помидор, котенок, бегемот, колобок, телефон, барабан;

б) новые слова типа СГСГСГ; речевой материал: ворона, дорога, сорока, Галина, ворота, малина;

в) новые слова типа СГСГСГС; речевой материал: воробей, соловей, петушок, василек, колосок, потолок.

Оценка: 5 баллов.

Задание №4.

Отраженное (сопряженное) произнесение двусложных слов со стечениями согласных звуков:

а) недоступные слова комплекса «А»; речевой материал: банты, банка, кофта, утка, тапки, медведь; гномы, знаки, столы, слоны, шкафы, ступа;

б) новые слова:

- со стечениями согласных звуков на стыке слогов; речевой материал: овца, тыква, зайка, индюк, миска, нитки; кувшин, фонтан, солдат, каштан, магнит;

- со стечениями согласных звуков в начале и середине слова; речевой материал: клюква, звезда, фрукты, гнездо, спутник, кнопка;

- с несколькими стечениями согласных звуков; речевой материал: пингвин, проспект, конверт, верблюд, актриса, Москва.

Оценка: 4 балла.

Задание № 5.

Отраженное (сопряженное) произнесение односложных слов со стечениями согласных звуков:

а) недоступные слова комплекса «А»; речевой материал: гном, блин, хлеб, стул, клен, внук; танк, бант, зонт, лист, бинт, винт;

б) новые слова; речевой материал: два, двор, лифт, сноп, куст, мост.

Оценка: 3 балла.

Задание №6.

Отраженное (сопряженное) произнесение двусложных слов без стечений:

а) недоступные слова комплекса «А»; речевой материал: муха, вата, вода, лиса, ноты, коты; банан, петух, диван, хомяк, вагон, веник.

б) новые слова типа ГСГ и СГСГ; речевой материал: ива, дети, боты, кофе, дома, киты;

в) новые слова типа СГСГС; речевой материал: гамак, венок, дымок, газон, салат, кабан.

Оценка: 2 балла.

#### Задание №7.

Отраженное (сопряженное) произнесение односложных слов.

Речевой материал: мех, мох, пух, бак, Бом, Бим.

Возможная оценка: 1 балл.

Критерием оценивания служит правильно воспроизведенные слова. Замены звуков, обусловленные нарушением звукопроизношения, не учитываются при обработке результатов.

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

#### Задание №1

Многократное повторение слова без опоры на эталон. Инструкция: «Посмотри, назови, повтори несколько раз.»

Речевой материал: учительница, гусеница, Буратино, аптека, колосок, самолеты, малина, панама, спутник, звезда, кувшин, овца, винт, гном, гамак, салат.

Оценка: 2 балла.

#### Задание №2



Многократное повторение слова с опорой на предъявляемый образец. Инструкция: 1) «Послушай, повтори три-четыре раза». 2) «Еще раз послушай, повтори».

Речевой материал: воспитательница, ящерица, космонавты, потолок, апельсин, петушок, воробей, памятник, пингвин, магнит, медведь, хлеб, кабан.

Оценка: 1 балл.

Критерием оценивания служит правильно воспроизведенные несколько раз слова. Замены звуков, обусловленные нарушением звукопроизношения, не учитываются при обработке результатов.

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

### Задание №1

Завершение предложений (подстановка нужного слова) с опорой на картинку. Инструкция: «Я начну говорить, а ты закончишь, тебе поможет картинка».

а) добавление слова без изменения его грамматической формы: «длинноносый ... (Буратино)»; отважный ... (солдат); колючий ... (кактус); плывет ... (пароход); Катина ... (панама); желтый ... (лимон)»;

б) добавление слова с изменением его грамматической формы; примерный набор слов: «я мечтаю о ... (велосипеде); я хочу быть ... (космонавтом); я положу письмо в ... (конверт); мы полетим на ... (самолете); мы кормили ... (Бима); я рисую... (гусеницу).

При необходимости экспериментатору можно использовать невербальные или вербальные средства помощи: указывающий жест рукой на картинку или вопрос «Мы полетим ... на чем?».

Оценка: 2 балла.

### Задание №2.

Отраженное проговаривание конструкций, включающих слова различной структурной сложности (применялось при невозможности

самостоятельного включения ребенком слова в контекст или при искажениях тех слов, которые изолированно использовались правильно). Инструкция: «Посмотри, послушай, повтори»

Примерный набор словосочетаний и предложений:

а) Бим охотится, Бим подметает, лохматый Бим, Бим отдыхает, Бим спит, Бим дома;

б) Бим работает милиционером, Бим покупает продукты, Бим увидел пингвина, Бим кормит цыпленка, Бим играет на пианино, Бим едет на грузовике.

Оценка: 1 балл.

Критерием оценивания служит правильно воспроизведенные слова в составе словосочетаний и предложений. Замены звуков, обусловленные нарушением звукопроизношения, не учитываются при обработке результатов.

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

#### Задание №1.

Многократное воспроизведение синтаксической конструкции без постоянного предъявления эталона. Инструкция: «Послушай, повтори несколько раз».

Примерный набор словосочетаний и предложений: под кустом лиса; в космосе спутники; знаки на перекрестке; сладкие бананы; цветная бумага; едет машина.

Оценка: 2 балла.

#### Задание №2.

Многократное (3-4 раза) воспроизведение конструкции с предъявлением образца. Инструкция: 1. «Послушай, повтори». 2. «Еще раз послушай, повтори» и т.д.

Примерный набор словосочетаний и предложений: садовник поливает шиповник, Галина ест малину, гном ест хлеб, комнатный цветок, едут танкисты, скачет зайчишка.

Оценка: 1 балл.

Критерием оценивания служит правильно воспроизведенные слова в составе словосочетаний и предложений. Замены звуков, обусловленные нарушением звукопроизношения, не учитываются при обработке результатов.

Полученные баллы при исследовании вносились в протоколы таблиц «Показатели развития слоговой структуры слов». Затем подсчитывалась общая сумма баллов для каждого ребенка. Анализ результатов **первой серии** осуществлялся с учетом суммы баллов и следующих критериев:

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

Исходя из перечисленных критериев оценивания и полученных баллов, мы определили уровни сложности слоговой структуры слова, доступные для проговаривания:

*высокий уровень:* 17 - 20 баллов;

*средний уровень:* 12 - 16 баллов;

*низкий уровень:* 7 - 11 баллов;

*очень низкий уровень:* до 6 баллов.

В задачи **второй серии** обследования слоговой структуры слова входило:

1. Выявление возможностей восприятия и оценки длины слова, наличия или отсутствия акцентных частей в слоговом ряду, определения дисритмии и искажений в лексической единице.

2. Исследование способности к вероятностному прогнозированию и посегментному анализу слова и определение специфики прогностических операций на различном материале.

3. Выявление наличия зависимости уровня сформированности механизмов упреждающего синтеза, вероятностного прогнозирования, посегментного анализа (при восприятии) от степени овладения ребенком слоговой структурой слова в процессе проговаривания.

4. Исследование способности к динамике овладения процессами восприятия слова в рамках экспериментального времени.

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

**Комплекс «А»:** задания на определение длины слова или слоговой цепочки, наличия акцентной выделенности и количества структурных элементов. Предлагаются с целью выявления или отсутствия чувствительности к просодическим и ритмическим характеристикам языковой единицы.

Задание №1.

Определение длины слова.

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

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

Оценка:

2 балла. Ребенок определяет длину слова.

1 балл. Ребенок затрудняется при определении длины слова, совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ошибается при определении длины слова.

### Задание № 2.

Определение количества структурных элементов слоговой последовательности.

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

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

Оценка:

1 балл. Ребенок определяет количество структурных элементов слоговой последовательности.

0 баллов. Ошибается при определении количества структурных элементов слоговой последовательности.

### Задание №3.

Определение наличия монотонности и акцентуации в слоговом ряду.

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

Речевой материал: серии слогов, предъявляемые с акцентами и без акцентов (та-та-та, **па**-па-па, ту-ту-ту, ко-**ко**-ко).

Оценка:

2 балла. Ребенок определяет монотонность и акцентуацию в слоговом ряду.

1 балл. Ребенок затрудняется при определении монотонности и акцентуации в слоговом ряду, совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ошибается при определении монотонности и акцентуации в слоговом ряду.

**Комплекс «Б»:** задания на определение наличия или отсутствия ритмических и структурных искажений в слове. Предлагаются для выявления особенностей восприятия дисритмии и структурных изменений слова.

Задание №1.

Определение наличия и отсутствия ритмического искажения в слове.

Детям предлагались для прослушивания нормативные слова и квази-слова

а) с опорой на предметные картинки. Инструкция: «Правильно говорит Буратино «Это **нога**» («нога»)?».

б) без опоры на предметные картинки; Инструкция: «Послушай, правильно говорит Буратино «Болит **рука**» («рука»)?».

Речевой материал: нормативные слова – **нога**, **рука**, **голова**, **слоны**; квази-слова – **нога**, **рука**, **голова**, **слоны**.

Оценка:

2 балла. Ребенок определяет наличие и отсутствие ритмического искажения в слове.

1 балл. Ребенок затрудняется при определении наличия и отсутствия ритмического искажения в слове, совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ошибается при определении наличия и отсутствия ритмического искажения в слове.

Задание №2.

Определение наличия и отсутствия структурного искажения в слове.

Детям предлагались для прослушивания нормативные слова и квази-слова

а) с опорой на предметные картинки. Инструкция: «Посмотри, скажи здесь есть молоток (тамалок)? Машина (амасина)? Самолет (амает, масалет)? Тумбочка (буточка, туточка)? Сковородка (касаютка, сакарвотка)».

б) без опоры на предметные картинки. Инструкция: «Послушай, скажи, есть такое слово молоток (тамалок)? Машина (амасина)? Самолет (амает, масалет)? Тумбочка (буточка, туточка)? Сковородка (касаютка, сакарвотка)».

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

Оценка:

2 балла. Ребенок определяет наличие и отсутствия структурного искажения в слове.

1 балл. Ребенок затрудняется при определении наличия и отсутствия структурного искажения в слове, совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ошибается при определении наличия и отсутствия структурного искажения в слове.

**Комплекс «В»:** задания на выявление возможностей вероятностного прогнозирования (опознание слова).

Задание №1.

Определение возможности завершения начатого слова.

Детям предлагались для прослушивания незаконченные слова.

Инструкция: «Закончи мое слово».

а) с опорой на предметные картинки; речевой материал: чере...(паха), лисе...(нок), поду...(шка), раке...(та), поми...(доры), само...(леты), мура...(вей), вело... (сипед);

б) без опоры на предметные картинки; речевой материал: соба...(ка), руба...(ха), пана...(ма), каран...(даш), газе...(та), мага...(зин).

Оценка:

2 балла. Ребенок завершает начатое слово.

1 балл. Ребенок затрудняется при завершении начатого слова, совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ошибается при завершении начатого слова.

Задание №2.

Определение возможности прогнозирования (опознания) нормативного окончания слова (квази-слова).

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

Речевой материал: маталок, рагуда, велописед, бемегот, тывка, фрутки, чашак, шапак, пилак.

Оценка:

2 балла. Ребенок прогнозирует нормативное окончание слова.

1 балл. Ребенок затрудняется при прогнозировании окончания слова, совершает не более двух ошибок.

0 баллов. Ошибается при прогнозировании слова.

Задание №3.



Выявление возможности опознания и дифференциации звучащих структур лексических единиц, имеющих одинаковые фрагменты, на основе соотнесения с предметной картинкой.

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

Речевой и картинный материал:

- 1) слово «пила», картинки - лапа, санки, волк;
- 2) слово «барашки», картинки - рубашки, носки, кошки;
- 3) слово «Чебурашка», картинки – дельфины, лягушка, черепаха;
- 4) слово «листок», картинки – цветок, елка, гриб;
- 5) слово «крот», картинки – торт, кукла, кот;
- 6) слово «радуга», картинки – гора, зебра, гамак;
- 7) слово «пугало», картинки – попугай, помидор, мухомор;
- 8) слово «луковица», картинки – курица, шапка, цапля;
- 9) слово «капли», картинки – туфли, лист, вафли;
- 10) слово «кабан», картинки – банан, банка, мышка.

Оценка:

2 балла. Ребенок опознает и дифференцирует звучащие структуры лексических единиц, имеющих одинаковые фрагменты, на основе соотнесения с предметной картинкой.

1 балл. Ребенок затрудняется при опознании и дифференциации звучащих структур лексических единиц, имеющих одинаковые фрагменты, на основе соотнесения с предметной картинкой, совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ошибается при опознании и дифференциации звучащих структур лексических единиц, имеющих одинаковые фрагменты, на основе соотнесения с предметной картинкой.

Полученные баллы при исследовании вносились в таблицу «Особенности восприятия ритмических и структурных характеристик лексических единиц». Затем подсчитывалась общая сумма баллов для каждого ребенка. Анализ результатов **второй серии** обследования мы предлагали осуществлять с учетом следующих критериев:

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

Исходя из перечисленных критерий оценивания и набранных баллов, мы определили уровни восприятия ритмических и структурных характеристик лексических единиц у исследуемых детей:

*высокий уровень:* 13 - 15 баллов;

*средний уровень:* 7 - 12 баллов;

*низкий уровень:* 4 - 6 баллов;

*очень низкий уровень:* до 3 баллов.

### ***Обследование неречевых процессов, значимых для формирования слоговой структуры слова***

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

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

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

В задачи **третьей серии** входило:

1. Выявление состояния сложных параметров двигательных актов: ритмического и динамического.

2. Изучение возможностей построения серийно организованных движений, характера и количества возможных трудностей.

3. Определение динамики обучения ритмизации, построению и удержанию серийно организованных движений в рамках эксперимента.

Изучение сложных параметров движений и действий у детей осуществлялось при помощи нескольких комплексов заданий («А», «Б», «В», «Г», «Д», «Е»), на основе тестов Т. В. Ахутиной, Н. И. Озерецкого, М. Б. Эйдиновой, Т. Г. Визель, методики А. Р. Лурия. Комплексы экспериментальных заданий нами модифицированы. Была учтена возрастная категория исследуемых детей, состоявшая из дошкольников 5-6 лет. Экспериментальные задания составлены с учетом возрастных особенностей детей, в соответствии с поставленными задачами.

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

Задания комплекса предлагается воспроизвести по образцу, затем самостоятельно, затем под счет. Инструкция: «Делай как я», «Продолжай сам», «Продолжай под мой счет».

Задание №1.

Чередование движений губ:

- а) «улыбка-трубочка»;
- б) «улыбочка-трубочка-окошко»;
- в) «улыбка-высунуть язык-прижать его зубами».

Задание №2.

Чередование движений языка:

- а) вверх-вниз («Качели»);
- б) вправо-влево («Часики»);
- в) широкий-узкий («Лопата-жало»).

Критериями оценивания служат следующие параметры артикуляционных движений: объем выполняемых движений (полный, неполный), способность к переключению с одного упражнения на другое (нормальная, замедление темпа, персеверации, замены движений), точность выполнения (точно, неточно), темп выполнения движений (нормальный, быстрый, замедленный), мышечный тонус (нормальный, повышенный, пониженный), наличие тремора (увеличение гиперкинеза при повторных движениях и удержание позы, синкинезии), наличие слюнотечения.

Оценка:

3 балла. Ребенок движения выполняет. Объем движений полный. Переключаемость своевременная. Движения сильные, точные, координированные, в нормальном темпе. Синкинезии отсутствуют. Мышечный тонус в норме. Повышенное слюнотечение не наблюдается.

2 балла. Ребенок движения выполняет. Объем движений неполный. При переключении движений наблюдается замедление темпа. Движения не всегда точные и координированные. Темп движений несколько замедлен. Синкинезии отсутствуют. Мышечный тонус слегка понижен или повышен. Гиперкинезы отсутствуют. Повышенное слюнотечение не наблюдается.

1 балл. Ребенок выполняет движения в неполном объеме. Движения слабые, неточные. Темп замедленный или быстрый. При переключении с одного движения на другое наблюдаются персеверации и замены движений. Мышечный тонус понижен или слегка повышен. Отмечаются синкинезии и гиперкинезы. Наблюдается повышенное слюнотечение.

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

Задания комплекса предлагается воспроизвести по образцу, затем самостоятельно, затем под счет. Инструкция: «Делай как я», «Продолжай сам», «Продолжай под мой счет».

Задание №1.

Поочередно прикоснуться большим пальцем правой руки ко второму, третьему, четвертому, пятому пальцам («пальчики здороваются»).

Аналогичное задание пальцами левой руки.

Задание №2.

Выполнение движений «перекрест пальцев» (второй палец кладется на третий, и наоборот).

Задание №3.

Выполнение последовательных движений правой рукой («кулак-ребро-ладонь»), затем левой рукой.

Задание №4.

Кисти рук ладонями вниз, попеременно сжимать в кулак одну кисть, при этом разжимать другую, менять позы («кулак-ладонь»).

Критериями оценивания служат следующие параметры движений: объем выполняемых движений (полный, неполный), переключаемость (своевременная, замедленная, отсутствует), темп выполнения (нормальный, медленный, быстрый), координация движений.

Оценка:

3 балла. Ребенок движения выполняет. Объем движений полный, переключаемость своевременная, движения сильные, точные, координированные, в нормальном темпе.

2 балла. Ребенок движения выполняет. Объем движений неполный, переключаемость замедленная, движения не всегда точные и координированные. Темп движений несколько замедлен.

1 балл. Ребенок выполняет движения не в полном объеме. Движения слабые, неточные, нескоординированные. Темп замедлен. Переключаемость нарушена.

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

Задание №1.

Воспроизведение заданного количества хлопков (ударов ногами) без акцентуации в заданном темпе. Инструкция: «Послушай, запомни, сделай так же». Дошкольникам предлагались для прослушивания и последующего воспроизведения серии хлопков и ударов ногой (разное количество):

- а) два хлопка (удара), в умеренном (быстром, медленном) темпе;
- б) три хлопка (удара), в умеренном (быстром, медленном) темпе.

Оценка:

2 балла. Ребенок уверенно воспринимает и воспроизводит ритм в соответствии с возрастными нормативами.

1 балла. Затрудняется при восприятии и воспроизведении ритма, совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Воспроизвести ритмический рисунок не может даже после нескольких повторов.

### Задание №2.

Воспроизведение последовательно организованных серий движений руками и ногами. Дошкольникам предлагалось выполнять задание совместно с экспериментатором, затем продолжать самостоятельно. Инструкции: «Делай как я», «Продолжай сам».

а) серии из двух движений:

- руки в стороны, руки на пояс
- руки на пояс, руки на плечи
- руки в стороны, руки вверх

б) серии из трех движений:

- руки на пояс, на плечи, вверх
- руки вверх, в стороны, вниз
- нога назад, вперед, на место

Оценка:

2 балла. Ребенок последовательно воспроизводит серии движений руками и ногами.

1 балла. Затрудняется при воспроизведении серий движений руками и ногами, совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ошибается при воспроизведении серий движений руками и ногами.

Задание № 3.

Воспроизведение последовательно организованных движений руками и ногами. Дошкольникам предлагалось воспроизвести действия по образцу. Инструкция: «Посмотри, запомни, сделай так же».

а) ногой, рукой (топ, хлопок – ТХ);

б) рукой, ногой (хлопок, топ – ХТ);

в) ногой, рукой, ногой (ТХТ);

г) рукой, ногой, рукой (ХТХ).

При необходимости экспериментатором предоставлялась помощь в виде вербализации демонстрируемых действий («Хлоп, топ, Хлоп»).

Оценка:

2 балла. Ребенок последовательно воспроизводит серии движений руками и ногами.

1 балла. Затрудняется при воспроизведении серий движений руками и ногами, совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ошибается при воспроизведении серий движений руками и ногами.

**Комплекс «Г»:** задания, направленные на исследование особенностей восприятия ритма и воспроизведения детьми ритмически организованных серий движений руками. Детям предлагались для прослушивания ритмические структуры, которые экспериментатор задавал хлопками. Учитывая возраст испытуемых, мы предоставили детям возможность визуального контроля за действиями экспериментатора. После прослушивания дошкольник самостоятельно воспроизводил ритмический рисунок. Инструкция: «Послушай, запомни, прохлопай так же».

Задание №1.

Оценка ритмов (со слуха). Инструкция: «Скажи, сколько раз я хлопнула?». //, ///, //, ///, /, //.

Оценка:

2 балла. Ребенок уверенно воспринимаем ритм.

1 балла. Затрудняется при восприятии ритма, совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ошибается при восприятии ритма.

Задание №2.

Воспроизведение ритмической модели типа х-Х (тихий хлопок – громкий хлопок).

Оценка:

1 балл. Ребенок воспроизводит ритмический рисунок руками.

0 баллов. Ребенок не может воспроизвести ритмический рисунок руками.

Задание №3.

Воспроизведение ритмической модели типа Х-х (громкий хлопок – тихий хлопок).

Оценка:

1 балл. Ребенок воспроизводит ритмический рисунок руками.

0 баллов. Ребенок не может воспроизвести ритмический рисунок руками.

Задание №4.

Воспроизведение ритмической модели типа х-х-Х.

Оценка:

1 балл. Ребенок воспроизводит ритмический рисунок руками.

0 баллов. Ребенок не может воспроизвести ритмический рисунок руками.

Задание №5.



Воспроизведение ритмической модели типа X-x-x.

Оценка:

1 балл. Ребенок воспроизводит ритмический рисунок руками.

0 баллов. Ребенок не может воспроизвести ритмический рисунок руками.

Задание №6.

Воспроизведение ритмической модели типа x-X-x.

Оценка:

1 балл. Ребенок воспроизводит ритмический рисунок руками.

0 баллов. Ребенок не может воспроизвести ритмический рисунок руками.

Задание №7.

Воспроизведение ритмической модели:

а) типа xx – x (- пауза);

б) типа x – xx;

в) типа x – x – x.

При необходимости экспериментатором предоставлялась помощь в виде выразительной вербализации действий («Раз, два; раз, два»).

Оценка:

2 балла. Ребенок воспроизводит ритмическую модель руками.

1 балл. Ребенок затрудняется при воспроизведении ритмической модели руками, совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ошибается при воспроизведении ритмической модели руками.

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

Задание №1.

Оценка ритмов (со слуха). Инструкция: «Скажи, сколько раз я топнула?». //, ///, //, ///, /, //.

Оценка:

2 балла. Ребенок уверенно воспринимаем ритм.

1 балла. Затрудняется при восприятии ритма, совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ошибается при восприятии ритма.

Задание №2.

Воспроизведение ритмической модели типа х-Х (тихо топнуть – громко топнуть).

Оценка:

1 балл. Ребенок воспроизводит ритмический рисунок ногой.

0 баллов. Ребенок не может воспроизвести ритмический рисунок ногой.

Задание №3.

Воспроизведение ритмической модели типа Х-х (громко топнуть – тихо топнуть).

Оценка:

1 балл. Ребенок воспроизводит ритмический рисунок ногой.

0 баллов. Ребенок не может воспроизвести ритмический рисунок ногой.

Задание №4.

Воспроизведение ритмической модели типа х-х-Х.

Оценка:

1 балл. Ребенок воспроизводит ритмический рисунок ногой.

0 баллов. Ребенок не может воспроизвести ритмический рисунок ногой.

Задание №5.

Воспроизведение ритмической модели типа Х-х-х.

Оценка:

1 балл. Ребенок воспроизводит ритмический рисунок ногой.

0 баллов. Ребенок не может воспроизвести ритмический рисунок ногой.

Задание №6.

Воспроизведение ритмической модели типа х-Х-х.

Оценка:

1 балл. Ребенок воспроизводит ритмический рисунок ногой.

0 баллов. Ребенок не может воспроизвести ритмический рисунок ногой.

Задание №7.

Воспроизведение ритмической модели:

а) типа хх – х (- пауза);

б) типа х – хх;

в) типа х – х – х.

При необходимости экспериментатором предоставлялась помощь в виде выразительной вербализации действий («Раз, два; раз, два»).

Оценка:

2 балла. Ребенок воспроизводит ритмическую модель ногой.

1 балл. Ребенок затрудняется при воспроизведении ритмической модели ногой, совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ошибается при воспроизведении ритмической модели ногой.

**Комплекс «Е»:** задания, направленные на проверку состояния подкоркового и правополушарного ритма (по Т. Г. Визель). Исследуется возможность ребенка к воспроизведению интеративных движений:

а) маршировка под музыку (марш);

б) протанцевать под музыку;

в) пропеть знакомую песенку.

Оценка:

2 балла. Ребенок способен к воспроизведению интеративных движений.

1 балл. Ребенок затрудняется при воспроизведении интеративных движений.

0 баллов. Ребенок не способен к воспроизведению интеративных движений.

Полученные в ходе исследования баллы вносились в таблицу «Показатели сложных параметров двигательных актов – динамического и ритмического (при выполнении серийных движений)». Подсчитывалась общая сумма баллов каждого ребенка и проставлялась в соответствующую графу таблицы. При анализе полученных материалов по **третьей серии** предлагалось учитывать следующие критерии:

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

Исходя из перечисленных критерий оценивания и набранных баллов, мы определили уровни развития сложных параметров двигательных актов – динамического и ритмического у исследуемых детей:

*высокий уровень:* 25 - 31 балл;

*средний уровень:* 18 – 24 балла;

*низкий уровень:* 11 – 17 баллов;

*очень низкий уровень:* до 10 баллов.

В задачи **четвертой серии** входило изучение:

- сомато-пространственной ориентации и пространственной организации движений рук и ног;
- состояния пространственных представлений и ориентации в трехмерном и двухмерном пространстве;
- возможностей удержания предложенной стратегии пространственно организованной деятельности;

- особенностей манипулирования предметами в трехмерном пространстве, геометрическими фигурами на плоскости;
- возможностей развития оптико-пространственных ориентировок.

Изучение особенностей оптико-пространственной ориентации у дошкольников 5-6 лет с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением осуществлялось при помощи трех комплексов специальных заданий («А», «Б», «В»), на основе практических разработок, предлагаемых отечественными и зарубежными специалистами (Б. Г. Ананьева, Л. А. Венгера, Л. А. Дружининой, Е. Н. Подколзиной, А. А. Люблинской и др.).

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

Задание №1.

Ориентировка на себе (части тела):

а) нахождение ребенком и показ частей тела по словесной инструкции экспериментатора.

- Инструкции: «Покажи голову (нос, рот, шею, правый глаз, левый глаз, правое ухо, левое ухо, живот, грудь, спину, правую руку, левую руку, правую ногу, левую ногу). Назови что ты показываешь».

- Инструкции: «Назови, что у тебя одно? Что у тебя по два?»

б) проговаривание пространственного положения частей тела (вверху-внизу, спереди-сзади, правая-левая»).

- Инструкции: «Покажи и назови, что у тебя вверху (внизу)?»;

- Инструкции: «Покажи и назови, что у тебя спереди (сзади)?»;

- Инструкции: «Возьми карандаш. В какой руке карандаш? Возьми тетрадку другой рукой. В какой руке тетрадка?»

Оценка:

2 балла. Ребенок уверенно ориентируется в схеме собственного тела.

1 балл. Ребенок в схеме собственного тела ориентируется, но неуверенно, совершает не более двух ошибок.

0 баллов. Ребенок затрудняется и ошибается в схеме собственного тела, допущены ошибки более чем в трех заданиях.

Задание №2.

Процедура проведения диагностики по копированию движений осуществлялась по показу действий логопеда. Логопед становился спиной к ребенку. Инструкция: «Сделай как я».

Копирование положений одной руки: вверх, в сторону, вперед, назад.

Оценка:

2 балла. Ребенок правильно копирует в пространстве положения рук.

1 балл. Ребенок совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ребенок ошибается в пространственной организации движений рук, допущены ошибки в двух и более заданиях.

Задание №3.

Логопед становится спиной к ребенку. Инструкция: «Сделай как я».

Копирование положений одной ноги: сгибание в колене, отведение в сторону, вытягивание вперед, отведение назад.

Оценка:

2 балла. Ребенок правильно копирует в пространстве положения ног.

1 балл. Ребенок совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ребенок ошибается в пространственной организации движений ног, допущены ошибки в двух и более заданиях.

Задание №4.

Логопед становится спиной к ребенку. Инструкция: «Сделай как я».

Копирование несимметричных движений двух рук:

- правая рука поднята вверх, левая отведена в сторону;
- правая рука находится на поясе, левая поднята вверх;
- правая рука отведена назад, левая вытянута вперед.

Оценка:

2 балла. Ребенок правильно копирует в пространстве несимметричные движения двух рук.

1 балл. Ребенок совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ребенок ошибается в пространственной организации несимметричных движений двух рук, допущены ошибки в двух и более заданиях.

Задание №5.

Логопед становится спиной к ребенку. Инструкция: «Сделай как я».

Копирование движений руки и ноги:

- левая рука поднята вверх, правая нога отведена в сторону;
- правая рука отведена в сторону, левая нога согнута в колене;
- левая рука на плече, правая нога вытянута вперед.

Оценка:

2 балла. Ребенок правильно копирует в пространстве положения рук и ног.

1 балл. Ребенок совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ребенок ошибается в пространственной организации движений рук и ног, допущены ошибки в двух и более заданиях.

**Комплекс «Б»:** задания, направленные на изучение особенностей ориентации в трехмерном пространстве.

Задание №1.

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

а) ориентировка в пространстве с точкой отчета «от себя».

- Инструкции: «Покажи флажком вперед (направо, назад, налево, вверх, вниз)

- Инструкции: «Назови все игрушки, которые стоят впереди тебя (справа от тебя, позади тебя, слева от тебя);

б) ориентировка в процессе передвижения.

Инструкции: «Сделай два шага вперед; отступи шаг назад; сделай два шага направо; сделай два шага налево».

Оценка:

2 балла. Ребенок правильно ориентируется в пространстве с точкой отчета «от себя» и правильно перемещается в пространстве.

1 балл. Ребенок совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ребенок ошибается при ориентации в пространстве с точкой отчета «от себя» и при перемещении в пространстве, допущены ошибки в двух и более заданиях.

### Задание №2.

Ориентировка относительно предмета.

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

а) Инструкции: «Поставь машинку справа от зайчика (слева от зайчика, сзади зайчика, впереди зайчика, сзади справа от зайчика, сзади слева от зайчика)»;

б) Инструкции: «Назови все предметы, которые находятся справа (слева, впереди, сзади) от зайчика».

Оценка:

2 балла. Ребенок правильно ориентируется относительно предмета.

1 балл. Ребенок совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ребенок ошибается в ориентации относительно предмета, допущены ошибки в двух и более заданиях.

### Задание №3.



Оценка расстояния в большом пространстве, относительно предмета.  
Инструкция: «Назови предметы, которые находятся ближе к столу. Что дальше?».

Оценка:

2 балла. Ребенок правильно оценивает расстояние относительно предмета.

1 балл. Ребенок совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ребенок ошибается в оценке расстояния относительно предмета, допущены ошибки в двух и более заданиях.

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

Задание №1.

Выкладывание геометрических фигур на листе бумаги в заданных пространственных позициях.

Каждому ребенку предлагался чистый лист бумаги и инструкции: «Положи кружок в середине листа, квадрат на нижнюю сторону листа, треугольник на верхнюю сторону листа, положи овал слева от середины, положи кружок справа от середины».

Оценка:

2 балла. Ребенок правильно ориентируется в двухмерном пространстве.

1 балл. Ребенок совершает не более одной ошибки.

0 баллов. Ребенок ошибается в ориентации в двухмерном пространстве, допущены ошибки в двух и более заданиях.

Задание №2.

Конструирование образца из 6 геометрических фигур по элементарному образцу.

Экспериментатор предлагал образец «Собака» из геометрических фигур на плоскости. Ребенку предоставлялся набор соответствующих геометрических фигур. Инструкция: «Узнай, что на картинке. Назови, из каких

частей составлена картинка? Какой они формы? Где расположены? Собери такую же картинку сам».

Процесс и результат выполнения задания фиксировались видеокамерой.

Оценка:

2 балла. Ребенок самостоятельно воспроизводит образец.

1 балл. Ребенку требуется незначительная помощь взрослого.

0 баллов. Ребенок не может самостоятельно воспроизвести предлагаемый образец.

### Задание №3.

Ориентировка с помощью линейной схемы пути.

Игровой поиск домика для животного.

Инструкция: «Перед тобой полянка, на ней дорожки, на концах дорожек домики. В одном из домиков живет зайчик. Помоги зайчику добраться до дома. Чтобы он не заблудилась, нужно смотреть на письмо, где указан путь». Ребенку дается схема на листе бумаги.

Процесс и результат выполнения задания фиксировала видеокамера.

2 балла. Ребенок самостоятельно ориентируется в линейной схеме.

1 балл. Ребенку требуется незначительная помощь взрослого.

0 баллов. Ребенок не может самостоятельно выполнить задание.

Полученные в ходе исследования баллы вносились в таблицу «Показатели развития оптико-пространственной ориентации». Подсчитывалась общая сумма баллов каждого ребенка и проставлялась в соответствующую графу таблицы. Для анализа результатов выполнения заданий **четвертой серии** использовали следующие критерии оценки полученных данных:

- количество правильно выполненных заданий;
- автоматизированность, точность, скорость, самостоятельность выполнения действия;

- возможность удержания программы последовательных пространственно-организованных действий, точность ее выполнения (полнота или фрагментарность воспроизведения);
- характер стратегии и тактики всей оптико-пространственной деятельности в целом;
- возможность оценивания собственные действия.

Полученные данные позволили определить уровень развития оптико-пространственной ориентации, исходя из следующих количественных показателей:

*высокий уровень:* 21-22 балла;

*средний уровень:* 16-20 баллов;

*низкий уровень:* 9-15 баллов;

*очень низкий уровень:* до 8 баллов.

## **2.2 Сравнительный анализ результатов исследования нарушений слоговой структуры слов у детей с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением**

Анализ результатов *первой серии* экспериментальных заданий, направленных на выявление особенностей слогового оформления слов разной степени сложности, осуществлен с учетом суммы баллов и следующих критериев:

- уровень сложности слоговой структуры слова, который доступен для произнесения;
- количество и характер искажений;
- состояние ритмического рисунка слов при воспроизведении (скандирование, наличие ударений);

- темпинговые характеристики воспроизведения слов (паузирование, скорость);
- наличие/отсутствие преобладания определенного типа искажений;
- стратегия анализа структуры лексической единицы;
- возможности контроля правильности при произнесении слова [10].

По сумме баллов были определены уровни сложности слоговой структуры слова, доступные для проговаривания: высокий уровень - 17-20 баллов; средний уровень - 12-16 баллов; низкий уровень - 7-11 баллов; очень низкий уровень до 6 баллов.

Анализ результатов исследования показал, что дети с нарушенным речевым развитием и нарушенным зрением обладают низким (60 % - 6 дошкольников) и средним (40 % - 4 дошкольника) уровнем сложности слоговой структуры слова, который доступен для проговаривания. Дети с аналогичными речевыми нарушениями, но с сохранным зрением, в основном обладают высоким (80 % - 8 дошкольников) и средним (20 % - 2 дошкольника) уровнем сложности слоговой структуры, доступным для воспроизведения слов.

Подробные результаты качественного и количественного анализа *первой серии* диагностического комплекса представлены в таблице 6 приложения В.

Распределение испытуемых с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением по уровням сложности слоговой структуры слова, доступной для проговаривания представлено на рисунке 1.

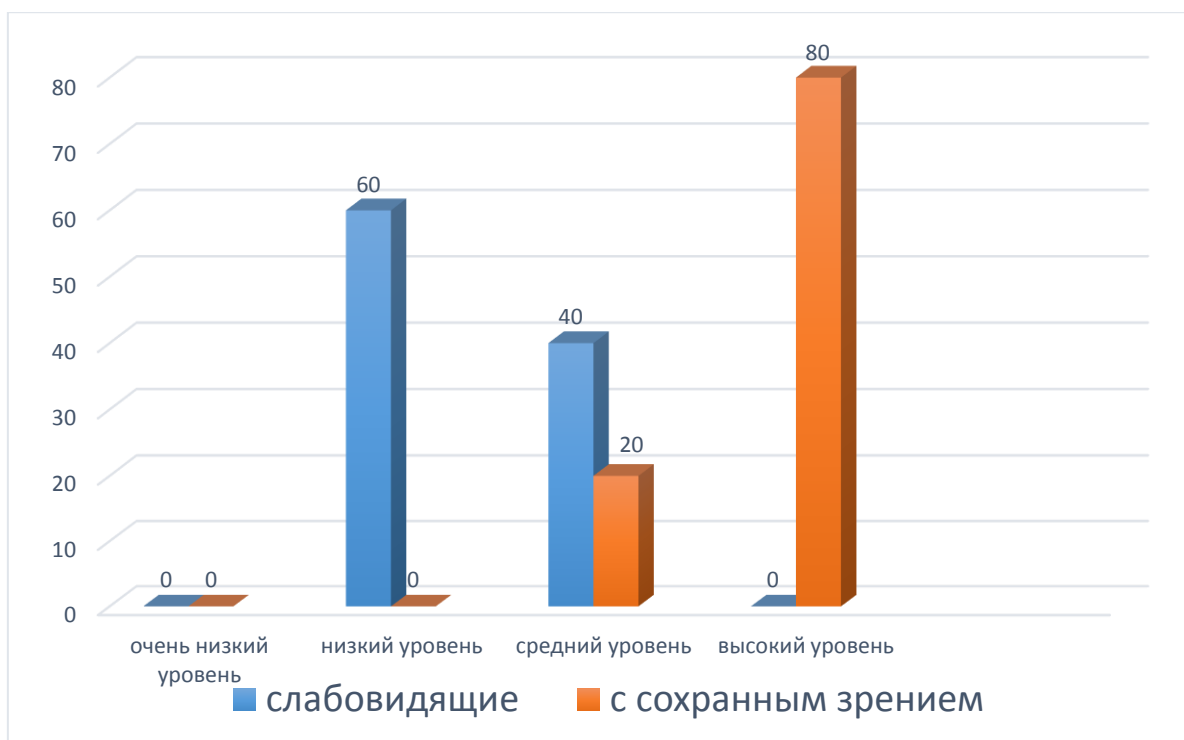


Рисунок 1- Уровни развития слоговой структуры слова у 5-6 летних дошкольников с дизартрией с нарушенным и сохранным зрением

Так, сравнительный анализ выполнения заданий *комплекса «А» первой серии*, направленных на выявление особенностей *самостоятельного* произнесение слов разной степени сложности, показал, что только 20 % (2) дошкольников с нарушенным зрением доступно произнесение *многосложных слов*. У остальных 80 % (8) детей выявлены искажения следующего характера:

- сокращение стечений согласных звуков (сетафоры (светофоры));
- элизии (лисипед, васипед, веисепед (велосипед), тевизор (телевизор), скаодка (сковородка, питательница (воспитательница), пугаицы, пугавиц, муговки (пуговицы), барабан (барабаны), самолет (самолеты));
- вставка согласных в слог (кансмонавты (космонавты));
- антиципации (пугивица (пуговица), пуголовы (пуговицы));
- случаи изменения слоговой структуры до неузнаваемости (кафтамоствы (космонавты)).

Анализ результатов показал, что только 50 % (5) детей с нарушенным зрением доступно произнесение *трехсложных слов со стечениями согласных звуков*. Для остальных 50 % (5) детей описываемой группы характерны следующие искажения слоговой структуры:

- сокращение стечений согласных звуков (кубника (клубника), атомат (автомат), атобус (автобус), ябоко (яблоко), кубника (клубника), кофеты (конфеты));

- антиципации (винагнат (виноград));

- единичные случаи смысловой подмены (гудильник (будильник)).

В нашем исследовании зафиксировано доступное произнесение *трехсложных слов без стечения согласных* у 90 % (9) дошкольников экспериментальной группы. Но для 10% (1) детей даже этот вид заданий вызвал трудности. Были отмечены перестановки слогов в слове панама (памана).

У детей контрольной группы мы зафиксировали совершенно иные результаты *комплекса «А» первой серии*. У 80 % (8) дошкольников с сохранным зрением не выявлены нарушения слоговой структуры при произнесение *многосложных слов*. Лишь 20 % (2) детей искажали предложенные для произнесения слова. Зафиксированы ошибки следующего характера:

- перестановка слогов в слове (тевиризор (телевизор), скароводка (сковородка));

- сокращение стечений согласных звуков (сетафоры (светофоры)).

Анализ результатов показал, что всем детям (100 % - 10) с сохранным зрением доступно произнесение *трехсложных слов со стечениями согласных звуков*.

Подробные результаты качественного и количественного анализа *комплекса «А» первой серии* представлены в таблице 1 приложения В.

Изучение слоговой структуры при *отраженном и сопряженном* проговаривании комплекса «Б» первой серии показало невозможность правильного воспроизведения новых *многосложных слов* как *со стечениями согласных звуков*, так и *без стечения* у 100 % (10) испытуемых дошкольников с нарушенным зрением.

Нарушения характеризовались следующими искажениями:

- сокращение стечений согласных звуков (эскурсовод (экскурсовод), шаматисты (шахматисты));
- элизии (весипедист, велосидист (велосипедист), эксвод, исксовод, эксковод (экскурсовод), веасипедист (велосипедист), скаваодка (скавородка));
- вставка согласных в слог (шахмантисты (шахматисты));
- антиципации (паанино (пианино), хахматисты (шахматисты), эскуковод (экскурсовод));
- случаи изменения слоговой структуры до неузнаваемости (экснунсовод (экскурсовод));
- невозможность воспроизвести слово (велосипедист, шахматисты).

Следует отметить, что слоговая структура лексических единиц, недоступных для проговаривания, комплекса «А» во время *отраженного* проговаривания улучшилась только у 40 % (4) детей. Стойко искажались *многосложные слова* у 40 % (4) детей с нарушенным зрением (пугови, пукавицы (пуговицы), весипед (велосипед), теревизор (телевизор)).

*Отраженное (сопряженное)* произнесение новых *трехсложных слов со стечениями согласных звуков* у 60 % (6) детей экспериментальной группы характеризовалось:

- стойкими сокращениями стечений согласных звуков (комата (комната), фуболист (футболист), атобус (автобус), аутомат (автомат), атека (аптека));
- вставкой согласного звука в слог (прокдукты (продукты));
- перестановка звуков соседних слогов (продукти (продукты)).

- замены согласных звуков по типу уподобления (кактели, гантени (гантели));

- невозможность воспроизвести слово (памятник).

*Отраженное и сопряженное* воспроизведение трехсложных слов без стечения согласных звуков не вызвало трудностей у 100 % (10) детей данной категории.

У детей без патологии зрительного анализатора изучение слоговой структуры при *отраженном и сопряженном* проговаривании комплекса «Б» первой серии показало, что 50 % (5) детей недоступно произнесение новых многосложных слов. Нарушения были следующего характера:

- сокращение стечений согласных звуков (эскурсовод (экскурсовод));

- элизии (выкчатель (выключатель));

- антиципации (велисипедист (велосипедист), (элскулсовод (экскурсовод));

- невозможность воспроизвести слово (экскурсовод).

*Отраженное и сопряженное* воспроизведение трехсложных слов со стечением согласных звуков не вызвало трудностей у 100 % (10) детей с сохранным зрением.

Подробные результаты качественного и количественного анализа комплекса «Б» первой серии представлены в таблице 2 приложения В.

Анализ результатов выполнения заданий комплекса «В» первой серии, направленных на выявление особенностей многократного воспроизведения слов без опоры на эталон, показал стойкое искажение слоговой структуры слов у 80% (8) детей с нарушенным зрением. Лишь 20 % (2) детей справились с данным заданием. Нарушения характеризовались:

- многочисленными сокращениями стечений согласных звуков (атека (аптека), кушин (кувшин), оуца (овца));

- единичными персеверациями (панана (панама));

- элизиями (учиница (учительница), самолет (самолеты));



- множественными заменами звуков по типу уподобления (кукшин (кувшин), кном, дном (гном), камак, гамат (гамак), панапка (панамка), опца, овса (овца));

- упрощением структуры закрытого слога (гама (гамак), сала (салат));

- антиципациями (лючительница (учительница));

- перестановкой звуков соседних слогов (спухнит (спутник)).

При наличии ошибок в данном задании испытуемым предлагалось *многократное отраженное* повторение слова с опорой на предъявляемый образец. Но даже это облегченное задание не дало положительный результат у тех же 80 % (8) детей, которые показали нарушения слоговой структуры слов в задании без использования образца. Слова стойко искажались и характеризовались появлением разных вариантов искажений одного и того же слова (памяник, паминик, паниник (памятник); пигвин (пингвин), пидвин (пингвин)). У одного ребенка (10 %) происходило «соскальзывание» на предыдущее слово. Так, при многократном воспроизведении слова *магнит*, ребенок переходил на предыдущее слово *пингвин*, при воспроизведении слова *хлеб* застревал на предыдущем слове *медведь*, при последующем слове *кабан* – повторял предыдущее слово *хлеб*. Также зафиксированы антиципации (космонавны (космонавты), рящерица (ящерица)).

Сравнительный анализ комплекса «В» первой серии, направленного на выявление особенностей *многократного отраженного* воспроизведения слов без опоры на эталон, у контрольной группы детей показал следующие результаты. При выполнении задания у 30 % (3) дошкольников зафиксированы единичные искажения слоговой структуры, которые характеризовались:

- антиципациями (панана (панама));

- заменами звуков по типу уподобления (купшин (кувшин)).

Но при выполнении задания с использованием *опоры на предъявляемый образец* у данных дошкольников искажений слов уже не было, задания были выполнены успешно.

Подробные результаты качественного и количественного анализа комплекса «В» первой серии представлены в таблице 3 приложения В.

Анализ комплекса «Г» первой серии, направленного на выявление нарушений слоговой структуры при использовании слов различной степени сложности *в составе словосочетаний и предложений*, показал, что использование слов *без изменения грамматической формы* с опорой на картинку у слабовидящих детей не вызывало серьезных затруднений. С этим заданием справились 80 % (8) испытуемых. У 20 % (2) дошкольников этой группы выявлены искажения слоговой структуры в виде антиципации (панана (панама)) и невозможностью произнести слово даже после предъявления образца (панама).

При изменении грамматической формы слова ситуация кардинально изменилась. С предложенным заданием не справились 100 % (10) детей экспериментальной группы. Трудности выражались в следующем:

- в сокращении количества слогов (лисепеде, весипеде, аасипеде, васипед (я мечтаю о велосипеде));
- заменами звуков по типу уподобления (Бина (Бима), бусеницу (гусеницу), в корнерт (в конверт));
- сокращение стечений согласных звуков (конвет (конверт), пигвина (пингвина));
- употребление слова в начальной форме (я мечтаю о велосипед (о велосипеде), мы кормили Бим (Бима), я нарисую гусеница (гусеницу); мы полетим на самолет (на самолете));
- перестановкой звуков соседних слогов (ковнет (конверт)).

По условиям диагностики, при невозможности *самостоятельного* включения ребенком слова в контекст, испытуемым предлагалось

*отраженное* проговаривание конструкций как *без изменения грамматической формы* слов, так и *с изменением грамматической формы*.

Однако опора на произносительный эталон не способствовала повышению качества произнесения слов. Отраженное повторение конструкций *без изменения грамматической формы* вызвало искажение слоговой структуры слов у 40 % (4) исследуемых дошкольников, а *при изменении грамматической формы* у 90 % (9) детей с нарушенным зрением. Трудности характеризовались разными вариантами искажений:

- сокращением слогов в словах в предложении «Бим работает милиционером (мицинером, мицианером)»;
- у 80 % (8) детей сокращением стечений согласных звуков в слове в конструкции «Бим увидел пингвина (пигвина)»;
- вставкой согласных в слог в словах в конструкции «Бим играет на пианино (пиранина)», «Бим подметает (падмектает)»;
- увеличение числа слогов за счет вставки слогообразующей гласной в стечения согласных в предложении «Бим кормит цыпленка (цыпленака)»;
- опускание слогообразующих гласных в словах «Бим покупает продукты (проттки)», «Бим работает милиционером (милицарером)»;
- заменами звуков по типу уподобления у 40 % (4) детей (Бин (Бим));
- инертное застревание на одном слоге (рабататает (работает));
- уподобление одного слога другому «Бим охотится (охотитница)»;
- единичные случаи смысловой подмены (охотница (охотится)).

Сравнительный анализ комплекса «Г» первой серии, направленный на выявление возможностей детей использовать слова различной степени сложности *в составе словосочетаний и предложений*, у контрольной группы детей показал следующие результаты. У 90 % (9) дошкольников слоговая структура слова не искажается, если *грамматическая форма*, добавляемого в предложение слова, *не меняется*. У 10 % (1) дошкольников единичное

искажение слоговой структуры характеризовалось уподоблением звуков в слоге (каккус (кактус)).

При добавлении слова в предложение с *изменением грамматической формы* уже 30 % (3) дошкольников с сохранным зрением нарушили слоговую структуру произносимых слов. Характер искажений выражался в следующем:

- замены звуков по типу уподобления (Бина (Бима), валасипедист (велосипедист));
- элизии (весипеде (велосипеде), веосипеде (велосипеде)).

Детям, у которых были зафиксированы ошибки при *самостоятельном* включении слова в предложение, предлагались задания на *отраженное* проговаривание конструкций как *без изменения грамматической формы* слов, так и *с изменением грамматической формы*. С предложенными заданиями не справилось только 10 % (1) дошкольников с сохранным зрением. Были отмечены следующие варианты искажений:

- вставкой согласного звука в слог (милициранером (милиционером));
- сокращением согласных звуков (пигвина (пингвина)).

Подробные результаты качественного и количественного анализа комплекса «Г» первой серии представлены в таблице 4 приложения В.

Сравнительное изучение искажений слоговой структуры слов при выполнении комплекса «Д» первой серии у контрольной и экспериментальной групп показало разные возможности удерживать программу речевого действия в процессе проговаривания. *Многократное* проговаривание *синтаксических конструкций без опоры на образец* характеризовалось нарушением слоговой структуры слов у 100 % (10) детей с нарушенным зрением. В аналогичном задании, но *с предъявлением образца*, улучшили свой результат всего 10 % (1) испытуемых. Особенно ярко проявлялись множественные искажения в заданиях *при изменении грамматической формы* слов. Структурное наполнение слов характеризовалось в основном:

- звуковыми заменами в конструкциях «под кустом лиса (пос кустом лиса)», «в космосе спутники (с космосе спутники)»;
- элизиями («сладкие (сладки) бананы», «едут танкист (танкисты)»),
- искажении структуры слога при опускании согласного («садовник поливает шиповник (шиовник)»);
- сокращением стечений согласных звуков в словах («в космосе (косоме) спутники (путники)», «знаки на перекрестке (перереске, перекреске)», «под кустом (кусом) лиса», «комнатный (коматый, комнатый, конатный) цветок» «садовник (садоник) поливает шиповник»);
- увеличением числа слогов за счет вставки слогаобразующей гласной в стечения согласных («под кустом (кусотом) лиса», «цветная (цветная, цветаная) бумага»);
- перестановкой звуков соседних слогов («едут танкисты (кантисты)»);
- вставкой согласного звука в слог («садовник (савдовник) поливает шиповник»);
- нарушение ритмического рисунка слова («в космосе (косномосе) спутники»);
- персеверациями на уровне синтаксических конструкций («Галина ест галину (малину)», «в космосе спутники (вспутники), «садовник поет садовники, аовник поливает садовник (садовник поливает шиповник)»);
- заменами звуков по типу уподобления («знаки на перекрестке (перепрестке)», «цветная (светная) бумага», «садовник поливает шиповник (шидовник, шипотник)», «скачет зайчишка (зайсишка)»);
- нарушение последовательности слов в конструкциях («Галина ест малину (малина ест Галину)»);
- случаи замены слова до неузнаваемости в конструкциях «скачет зайчишка (зайсинка, дождишка)», «садовник поливает шиповник (аовник, цветоник)».

Сравнительный анализ комплекса «Д» первой серии, направленный на выявление возможностей детей *удерживать программу речевого действия в процессе проговаривания* у контрольной группы детей показал следующие результаты. У 40 % (4) испытуемых дошкольников при *многократном проговаривании словосочетаний и предложений без предъявления эталона* выявлены искажения слоговой структуры слов, характеризующиеся:

- искажениями ритмического рисунка конструкции («в космосе спутники (в космосе спутники)»);
- персеверациями на уровне синтаксических конструкций («Галина ест галину (малину)»);
- заменами звуков по типу уподобления («пос кустом лиса (под кустом лиса)»);
- сокращениями стечений согласных звуков («в космосе пусники (в космосе спутники)»);
- комбинациями разных типов искажений на уровне одной конструкции: перестановками звуков соседних слов и сокращением стечения согласных звуков («поск тутом лиса (под кустом лиса)»).

Детям, у которых зафиксированы искажения слов *без предъявления эталона*, были предложены задания на *многократное воспроизведение конструкции с предъявлением образца*. При выполнении данного задания было зафиксировано единичное искажение слоговой структуры слова только у 10 % (1) дошкольников с сохранным зрением, характеризующиеся заменой звука по типу уподобления («скачет зайкишка (скачет зайчишка)»).

Подробные результаты качественного и количественного анализа комплекса «Д» первой серии представлены в таблице 5 приложения В.

Таким образом анализ результатов *первой серии* заданий показал, что для большинства дошкольников с дизартрией и нарушенным зрением характерно искажение слоговой структуры *многосложных* (80 % - 8 дошкольников) и *трехсложных слов со стечениями согласных звуков* (50 % -

5 дошкольников) в отличие от детей с аналогичными речевыми нарушениями и с сохранным зрением. Соответственно указанным слоговым структурам слов выявлены нарушения у 20 % (2) и 0 % (0) дошкольников с сохранным зрением.

*При изменении грамматической формы слова* у 100 % (10) детей экспериментальной группы выявлено структурное искажение слов, а в контрольной группе у 30 % (3) детей.

*Многократное воспроизведение синтаксической конструкции без постоянного предъявления эталона* приводило к распаду структуры слова у 100 % (10) дошкольников с нарушенным зрением, а с сохранным зрением только у 40 % (4) детей.

Сравнительный анализ заданий на *многократное отраженное воспроизведение* синтаксической конструкции с опорой на предъявляемый образец показал невозможность правильного произнесения слов у 90 % (9) детей с нарушенным зрением и соответственно у 10 % (1) дошкольников с сохранным зрением.

Для дошкольников с нарушенным речевым развитием и нарушенным зрением характерным является разнообразие искажений слоговой структуры. Причем при многократном воспроизведении синтаксической конструкции слоговая структура слов в группе детей с нарушенным зрением нарушается даже в тех словах, которые были доступны при однократном проговаривании, например, односложных и двусложных словах со стечениями согласных звуков.

Во *вторую серию* исследования входили задания, которые позволили определить особенности восприятия ритмических и структурных характеристик лексических единиц у испытуемых дошкольников.

Анализ результатов обследования осуществлялся с учетом следующих критериев:

- количество и характер ошибок;

- соотнесенность количества и характера ошибок восприятия с выраженностью искажений воспроизведения слов различной слоговой структуры;

- возможность контроля правильности воспринимаемой структуры.

Исходя из перечисленных критериев оценивания и набранных баллов были определены уровни восприятия ритмических и структурных характеристик лексических единиц у исследуемых детей: высокий уровень - 13-15 баллов; средний уровень - 7-12 баллов; низкий уровень - 4-6 баллов; очень низкий уровень до 3 баллов.

Исходя из количества набранных баллов, полученных в ходе исследования, у 80 % (8) дошкольников с дизартрией и с нарушенным зрением уровень восприятия ритмических и структурных характеристик лексических единиц соответствует низкому уровню, 20 % (2) детей данной категории показали средний уровень. Дети контрольной группы показали иные результаты исследования. Так среднему уровню соответствуют 70 % (7) дошкольников с сохранным зрением, а высокий уровень показали 30 % (3) дошкольников с сохранным зрением.

Подробные результаты качественного и количественного анализа *второй серии* диагностического комплекса представлены в таблице 10 приложения В.

Распределение испытуемых с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением по уровням восприятия ритмических и структурных характеристик лексических единиц представлено на рисунке 2.



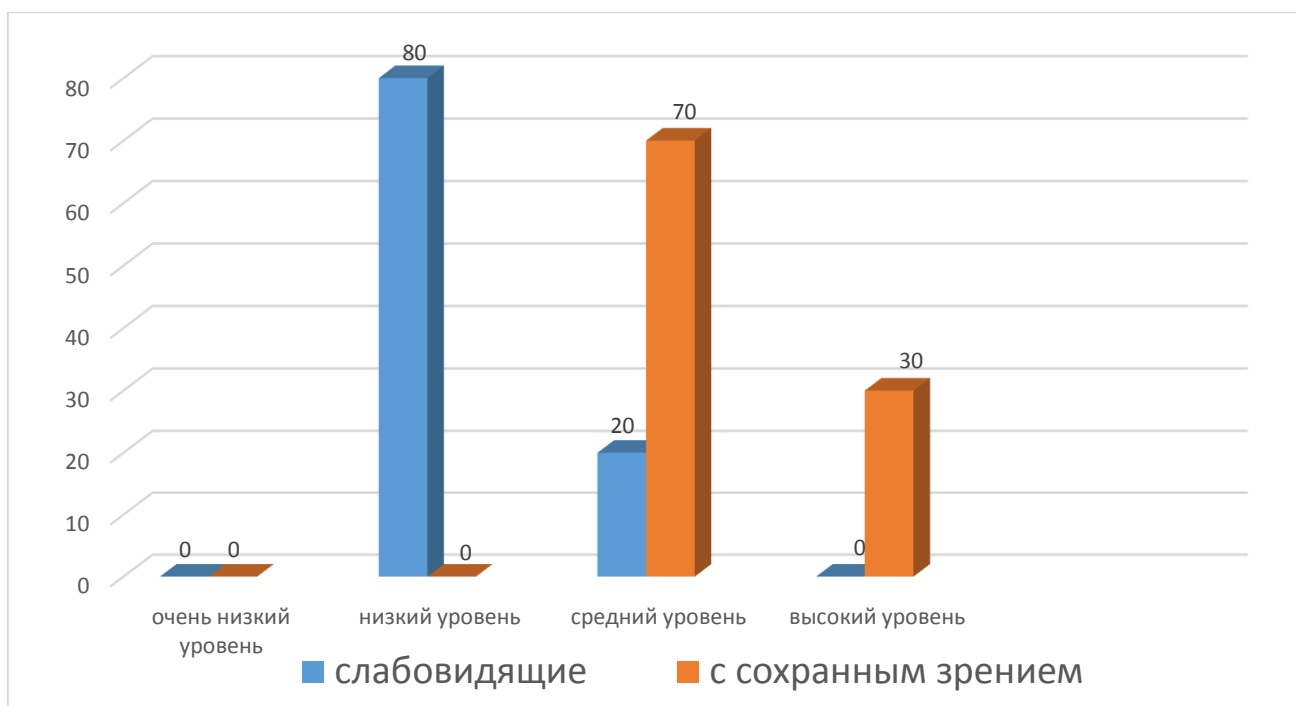


Рисунок 2 - Уровни восприятия ритмических и структурных характеристик лексических единиц у дошкольников 5-6 лет с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением

Анализ результатов выполнения заданий *комплекса «А» второй серии*, направленный на выявления возможностей *восприятия длины слова*, наличия или отсутствия *акцентов* в слоговом ряду и количества его структурных элементов, показал неодинаковый уровень сформированности процессов восприятия у экспериментальной и контрольной групп дошкольников.

Так, дошкольники экспериментальной группы показали следующие результаты: 20 % (20) детей правильно определили короткие и длинные слова, а остальные 80 % (8) испытуемых с предложенным заданием не справились.

Дети контрольной группы показали диаметрально противоположные результаты при анализе заданий: 90 % (9) дошкольников дали правильные ответы на вопросы о длине слов, только 10 % (1) дошкольников сделали единичную ошибку при выполнении данного теста.

В задании на *определение количества структурных элементов слоговой последовательности* («Сколько раз сыграла дудочка?») количество детей с

нарушениями зрения, которые справились с заданием и на тех, кто не смог выполнить задание, распределилось по 50 % (5).

Выполнение задания на *определение количества структурных элементов слоговой последовательности* у дошкольников с сохранным зрением не вызвало затруднений. Все 100 % (10) детей ответили правильно на вопросы экспериментатора.

Анализ результатов исследования на *определение акцентуации и монотонности* в слоговом ряду («На какой цветок села бабочка?») показало низкий уровень чувствительности к ритмическим характеристикам лексических единиц у дошкольников экспериментальной группы. Справились с данным заданием только 20 % (2) испытуемых, из оставшихся 80 % (8) дошкольников, не получивших баллы за задание, более половины детей совершили ошибки во всех четырех сериях слоговых рядов.

При анализе результатов исследования, направленного на исследование возможностей *определять акцентные части и монотонность* в слоговом ряду, справились с заданием 40 % (4) испытуемых с сохранным зрением, оставшиеся 50 % (5) дошкольников, получивших низкий балл, допустили единичные ошибки и только 10 % (1) детей контрольной группы были нечувствительны к ритмическим характеристикам слоговых рядов.

Подробные результаты качественного и количественного анализа комплекса «А» второй серии представлены в таблице 7 приложения В.

Результаты комплекса «Б» второй серии обследования, направленного на исследование возможностей определения наличия или отсутствия *ритмических искажений* в словах («Правильно говорит Буратино?»), показали, что 80 % (8) детей с нарушенным зрением определили искаженный вариант произношения слова как «правильный», 10 % (1) дошкольников допустили единичную ошибку и только 10 % (1) детей не ошиблись в выполнении данного задания.

Определить *ритмические искажения* в словах для детей с сохранным зрением было более легкой задачей. Так 40 % (4) испытуемых правильно определяли дисритмии в предлагаемых словах, 40 % (4) допустили единичные ошибки в определении наличия или отсутствия ритмического искажения в слове, а 20 % (2) детей испытывали затруднения в выполнении данного вида заданий.

При исследовании возможностей определения наличия и отсутствия *структурного искажения* в слове («Послушай, скажи здесь есть «сакарводка»? и т. п.) результаты экспериментальной группы улучшились. Не справились с заданием только 40 % (4) дошкольников, 30 % (3) детей допустили единичные ошибки, определяя искаженную структуру слова как нормативную в квазисловах «мачедан», «амасина», «таломок», «буточка» и т. п. Справились со всеми предложенными заданиями только 30 % (3) детей экспериментальной группы.

Сравнительное изучение результатов заданий на исследование возможностей определения отсутствия и наличия *структурных искажений* воспринимаемых слов у детей с сохранным зрением, показало более высокий уровень сформированности процессов восприятия. Большинство детей контрольной группы (70 % - 7 дошкольников) успешно справились с предложенными заданиями, только у 30 % (3) детей зафиксированы единичные ошибки при определении искаженной структуры слов «амасина», «мачедан», «таломок».

Подробные результаты качественного и количественного анализа комплекса «Б» второй серии представлены в таблице 8 приложения В.

Анализ комплекса «В» второй серии, направленного на исследование возможностей *вероятностного прогнозирования* («Закончи мое слово»), показал, что 70 % (7) слабовидящих дошкольников допускают множественные ошибки в заданиях на *завершении начатого слова* экспериментатором. Были выявлены следующие виды ошибок: неадекватное завершение слова

(пана...нка (панама), газе...ля (газета), мага...чка (магазин) и т.д.) и отсутствие вариантов ответа. У части детей (20 % - 2), входящих в эту подгруппу, обнаружены затруднения даже в тех случаях, где была опора на предметную картинку (мура...и (муравей), само...лет (самолеты), лисе...сичка (лисенок)). У 10 % (1) детей экспериментальной группы была допущена единичная ошибка. Операция по прогнозированию окончания нормативных лексических единиц доступна лишь 20 % (2) дошкольников с нарушенным зрением.

У детей с сохранным зрением анализ результатов выполнения заданий, направленных на исследование возможностей *вероятностного прогнозирования*, показал, что данные операции не доступны всего 10 % (1) детей. Вид совершаемых ошибок: неадекватное завершение слова, когда предложенный ребенком вариант имел общий фрагмент с предлагаемым словом (руба...ка (рубаха), каран...бан (карандаш), мага...та (магазин)). У 50 % (5) детей контрольной группы обнаружены единичные ошибки при прогнозировании окончания слова: отсутствия вариантов ответа и собственный вариант неадекватного завершения слова (каран...ка (карандаш)). Операции, направленные на исследование возможностей *вероятностного прогнозирования*, не вызывают трудностей у 40 % (4) дошкольников с сохранным зрением.

В обеих группах у 100 % детей были затруднения в *определении возможности прогнозирования нормативного окончания квазислова* («Какое слово спряталось в моем?»). В одних случаях дети предлагали собственные варианты слова, которые имели общий фрагмент с квазисловом («матолок» (молоток) – это потолок, матоблок; «бемегот» (бегемот) – это помикот; «чашак» (чашка) – это чешки и т. д.), в других случаях дети не могли предложить даже свой вариант слова. Положительное опознание слов, у небольшой части испытуемых дошкольников, было зафиксировано в

предъявлении двусложных квазислов («фрукты» - фрукты, «чашак» - чашка, «тывка» - тыква, «шапак» - шапка и т. д.).

При изучении результатов диагностических заданий, направленных на выявление *возможности опознания и дифференциации звучащих структур лексических единиц, имеющих одинаковые фрагменты*, было зафиксировано, что практически всем исследуемым дошкольникам доступна эта операция. Только у 10 % (1) дошкольников с нарушенным зрением отмечена единственная ошибка в дифференциации похожих структур лексических единиц (воспринимая на слух слово «Чебурашка» - ребенок указал на предметную картинку с черепахой).

Подробные результаты качественного и количественного анализа комплекса «В» *второй серии* представлены в таблице 9 приложения В.

Таким образом, проведя качественный и количественный анализ результатов исследования *второй серии* диагностического комплекса, направленного на *особенности восприятия ритмических и структурных характеристик лексических единиц*, можно предположить, что для большинства детей экспериментальной группы характерно резкое ограничение прогностических возможностей в процессе речеслухового восприятия, свойственна несформированность механизма вероятностного прогнозирования, сегментного анализа языковых единиц и языкового чутья.

Анализ результатов *третьей и четвертой серии* диагностического комплекса, направленных на обследование базовых неречевых процессов, значимых для формирования слоговой структуры слова, показал разные стартовые возможности становления слоговой структуры слова у исследуемых категорий дошкольников.

Анализ результатов *третьей серии* экспериментальных заданий, направленных на выявление состояния сложных параметров двигательных актов – динамического и ритмического (при выполнении серийных движений) осуществлялся с учетом суммы баллов и следующих критериев:

- количество удержанных двигательных серий;
- количество правильно воспроизводимых ритмических моделей;
- характер допущенных ошибок, их стойкость;
- точность воспроизведения предложенной последовательности движений (полнота или фрагментарность воспроизведения);
- темп, плавность, амплитуда, целенаправленность движений;
- самостоятельность выполнения задания.

По сумме баллов были определены уровни развития сложных параметров двигательных актов – динамического и ритмического: высокий уровень – 25-31 балл; средний уровень – 12-24 балла; низкий уровень - 7-11 баллов; очень низкий уровень до 6 баллов.

Результаты экспериментального исследования *третьей серии* диагностического комплекса показали, что *состояние сложных параметров двигательных актов – динамического и ритмического* при выполнении серийных движений соответствует у 50 % (5) слабовидящих детей очень низкому уровню развития, у 40 % (4) - низкому и у 10 % (1) детей среднему уровням развития.

Полученные в ходе исследования результаты о *состоянии сложных параметров двигательных актов* у детей с сохранным зрением соответствуют среднему (20 % - 2) и высокому (80 % - 8) уровням развития.

Подробные результаты качественного и количественного анализа *третьей серии* диагностического комплекса представлены в таблице 17 приложения В.

Распределение испытуемых с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением по уровням развития сложных параметров двигательных актов – динамического и ритмического представлено на рисунке 3.

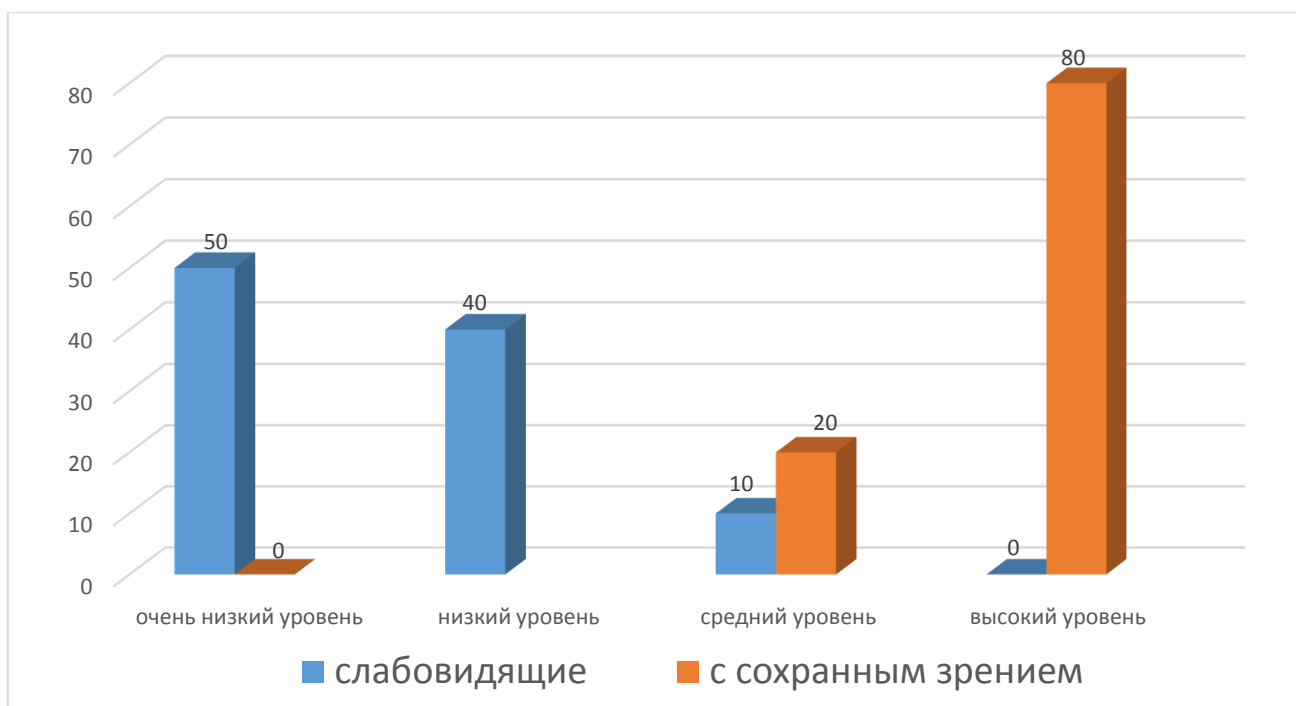


Рисунок 3 - Уровни развития сложных параметров двигательных актов - динамического и ритмического у дошкольников 5-6 лет с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением

Дошкольникам были предложены задания *комплекса «А» третьей серии*, направленные на изучение *динамических параметров органов артикуляции* при выполнении серий движений (чередование движений губ, языка).

Изучение результатов данного комплекса показало, что все дошкольники с дизартрией, имеющие как сохранное, так и нарушенное зрение, испытывают трудности в серийной организации движений и действий. Однако испытуемые с сохранным зрением получили за выполненные задания более высокие баллы, в отличие от детей с нарушенным зрением.

У детей экспериментальной и контрольной групп были существенные различия в количестве удержанных серий органами артикуляции, точности воспроизведения предложенной последовательности движений, объеме выполненных движений, способности к переключению с одного упражнения на другое и темпе выполнения движений. Практически всем детям с

нарушенным зрением требовалась помощь в виде вербализации выполняемых движений. Многие движения детям экспериментальной группы были недоступны («Качели», «Часики», «Лопато-жало»), а те движения, которые были доступны, сопровождались синкинезиями. Двигательную серию из трех движений 80 % (8) дошкольников данной категории не удерживали. Так, всего 20 % (2) слабовидящих детей получили по 2 балла (средняя оценка) за выполненные задания, 70 % (7) - по 1 баллу (низкая оценка), а 10% (1) детей данной категории вообще не справились с предложенными заданиями.

При обследовании *динамических параметров органов артикуляции* при выполнении серий движений по 2 балла (средняя оценка) получили 90 % (9) испытуемых с сохранным зрением, а 10 % (1) детей получили по 3 балла (высшая оценка).

Подробные результаты качественного и количественного анализа комплекса «А» *третьей серии* представлены в таблице 11 приложения В.

Анализ результатов комплекса «Б» *третьей серии*, направленного на выявление состояния *динамических параметров ручной моторики*, показал разный уровень сформированности этого параметра у исследуемых категорий дошкольников.

При выполнении последовательных движений пальцами («Пальчики здороваются») у 60 % (6) детей с нарушенным зрением зарегистрировано неточное выполнение упражнения, движения слабые, нескоординированные, не в полном объеме, у 30 % (3) испытуемых - замедленный темп, пропуск пальцев при касании, прикосание к одному пальцу по несколько раз, у 10 % (1) детей упражнение доступно только с указательным и средним пальцами.

Анализ результатов заданий, направленный на выявление состояния *динамических параметров ручной моторики* у детей с сохранным зрением, показал следующие результаты. У 60 % (6) детей отмечен полный объем выполняемых движений, своевременная переключаемость, нормальный темп выполнения движений, у остальных 40 % (4) – единичные ошибки с



самостоятельной коррекцией, замедленный темп, движения были не всегда точные и координированные.

Движение «Перекрест пальцев» доступно только 20 % (2) дошкольников с нарушенным зрением, 60 % (6) испытуемых данной категории выполняли это задание с большим напряжением, медленно, прибегали к помощи другой руки, 10 % (1) детей выполнить упражнение не смогли.

У 80 % (8) детей контрольной группы движение «Перекрест пальцев» воспроизведено точно, с полным объемом. Всего у 20 % (2) детей возникли такие затруднения как неточность и неполный объем выполняемых движений.

Анализ выполнения последовательных движений «Кулак-ребро-ладонь» характеризовался у 90 % (9) дошкольников с нарушенным зрением ошибками в удержании серии движений, слабыми и плохо скоординированными движениями, замедленным темпом, также отмечены пространственно-кинестетические ошибки (кулак ставился вертикально). Часть детей усваивала задание только после совместного выполнения по речевой инструкции. С данным заданием справилось только 10 % (1) детей с нарушенным зрением.

Анализ заданий на динамический праксис у 60 % (6) детей с сохранным зрением показал усвоение двигательной программы после первого предъявления, переходом от пачек к плавному автоматизированному выполнению. У 40 % (4) дошкольников контрольной группы зарегистрированы такие ошибки как переход к автоматизированным движениям после единичных сбоев в серии движений, замедленная переключаемость, усвоение программы после второго предъявления.

Упражнение «Кулак-ладонь» у 70 % (7) дошкольников с нарушенным зрением характеризовалось неточностью движений, нарушенной переключаемостью, ошибками в серийной организации движений, невозможностью выполнить одновременно движения руками, нарушениями плавности движений, с участием всего корпуса, при увеличении количества

выполненных серий фиксировалось еще большее снижение качества выполнения движений. Для 10 % (1) детей экспериментальной группы это упражнение оказалось недоступным. И только 20 % (2) детей данной категории способны перейти к автоматизированному выполнению движения «Кулак-ладонь» плавно сразу.

Анализ результатов пробы «Кулак-ладонь» у дошкольников с сохранным зрением показал, что у 50 % (5) детей сформирован механизм серийной организации движений, у остальных 50 % (5) испытуемых отмечались следующие ошибки: переход к автоматизированным движениям после сбоя, замедленная переключаемость, поочередное выполнение руками, единичный случай уподобления движений обеих рук

Подробные результаты качественного и количественного анализа комплекса «Б» третьей серии представлены в таблице 12 приложения В.

Анализ результатов комплекса «В» третьей серии, направленного на изучение динамических параметров рук и ног при выполнении серийных движений, свидетельствует о противоположных количественных и качественных показателях у детей экспериментальной и контрольной групп.

Воспроизвести заданное количество хлопков в определенном (медленном, умеренном, быстром) темпе смогли 20 % (2) дошкольников с нарушенным зрением, 30 % (3) детей данной группы совершили единичные ошибки, а 50 % (5) слабовидящих испытуемых не справились с заданием, совершая множественные ошибки при воспроизведении темпа и количественного состава движений.

Дошкольники контрольной группы, в отличие от экспериментальной, показали лучшие результаты заданий на воспроизведение определенного ритма: 70 % (7) – правильно выполнили тест, у 30 % (3) – зарегистрировано по единичной ошибке (персеверации).

Анализ задания, где дошкольники копировали и самостоятельно продолжали серии движений руками и ногами (руки на пояс, на плечи, вверх

и т. д.), показал, что только 10 % (1) дошкольникам экспериментальной группы доступен этот вид заданий, 70 % (7) детей данной категории совершали ошибки, пропуская или добавляя движения, ошибаясь в последовательности движений, а 20 % (2) детей не способны к самостоятельному повторению серии движений. Действия детей, неспособных к повторению, становились беспорядочными, распадались, увеличивалось время выполнения.

Обследование воспроизведения последовательно организованных серий движений руками и ногами показало успешность выполнения у 90 % (9) дошкольников с сохранным зрением, у 10 % (1) детей отмечена единичная ошибка.

Воспроизведение последовательно организованных движений руками и ногами по образцу (топ, хлоп, топ и т. д.) доступно 10 % (1) детям с нарушенным зрением, 40 % (4) детей экспериментальной группы допускали единичные ошибки в серии движений, даже при помощи вербализации выполняемых действий, а 50 % (5) испытуемых не справились с выполнением этого задания. Так серия движений руками и ногами характеризовалась множественными заменами последовательности ТХ (топ-хлоп) на ХТ (хлоп-топ) и т. п. с нарушением структуры двигательной серии (увеличением или уменьшением количества ударов), либо заменялась на одновременные удары ногой и рукой.

Большинство дошкольников с сохранным зрением (80 % - 8) правильно выполнили серии последовательных движений руками и ногами, а у 20 % (2) детей отмечены единичные замены в последовательности движений ХТХ (хлоп-топ-хлоп) на ТХХ и ТХХ.

Подробные результаты качественного и количественного анализа комплекса «В» третьей серии представлены в таблице 13 приложения В.

Анализ результатов комплексов «Г» и «Д» третьей серии, направленных на исследование особенностей восприятия ритма («Сколько раз я хлопнула (простучала)?») и воспроизведения детьми ритмически

*организованных серий движений руками и ногами («Прохлопай (простучи) так же»)* характеризовался у дошкольников экспериментальной группы низкими показателями. Детям недоступно правильное восприятие количества ритмических структур в виде хлопков руками (60 % - 6) и постукиваний ногами (50 % - 5). Оценка ритма (со слуха) с единичными ошибками в количестве ударов руками возможна у 40 % (4) и постукиваний ногами у 30 % (3) испытуемых с нарушенным зрением. Полностью правильных ответов на все предложенные задания по восприятию количества хлопков не дал ни один ребенок (0%) этой группы. Постукивание ногами уверенно воспринимали и правильно оценивали количество ударов 20 % (2) слабовидящих детей.

Анализ результатов контрольной группы детей показал более высокую продуктивность при восприятии и в оценке количества хлопков и постукиваний ногами. Правильно оценивали количество хлопков 70 % (7) и постукиваний 80 % (8) испытуемых с сохранным зрением. Запротоколированы единичные ошибки в оценивании количества хлопков у 30 % (30) и постукиваний у 10 % (1) дошкольников контрольной группы. Затруднялись при восприятии и в оценке количества постукиваний всего 10 % (1) детей.

При анализе результатов заданий на воспроизведение двух-трехступенчатых ритмических моделей руками и ногами (х-Х, х-Х-х, хх-х и т.д.) было выявлено, что 100 % (10) дошкольников с нарушенным зрением не справились с комплексом предложенных заданий. Дети экспериментальной группы воспринимать и воспроизводить ритмические рисунки могут лишь частично. Трудности проявлялись в неспособности удержания структуры ритмического рисунка, отмечались беспорядочные хлопки руками и отстукивание ногой, сокращение или увеличение количества ударов, опускались «ударные» элементы в ритмических моделях, заменяясь на «безударные».

Воспроизведение ритмических моделей детьми с сохранным зрением характеризовалось высокими показателями. Анализ результатов заданий на

воспроизведение двух-трехступенчатых ритмических моделей (х-Х, х-Х-х и т. д.) руками и ногами показал, что задания предложенных комплексов доступны 90 – 100 % (9-10) дошкольникам с сохранным зрением. Только в воспроизведении ритмических моделей типа «хх-х» отмечены затруднения. Удержали структуру ритмического рисунка при хлопках руками 80 % (8) и отстукивании ногами 40 % (4) детей, а у 10 % (1) и у 60 % (6) дошкольников зафиксированы единичные ошибки. С одним из семи заданий комплекса «Г», направленного на воспроизведение ритма руками (хх-х и т. д.), не справилось только 10 % (1) детей с сохранным зрением.

Подробные результаты качественного и количественного анализа комплекса «В» и «Г» третьей серии представлены в таблицах 14, 15 приложения В.

Сравнительное изучение результатов заданий комплекса «Е» третьей серии, направленных на изучение *состояния подкоркового и правополушарного ритма, возможности детей к воспроизведению итеративных движений* (танец и маршировка под музыку, пение песни) показал, что 40 (4) % дошкольников с нарушенным зрением, не получивших баллы, неспособны услышать сильную долю и совместить движение с ней, неспособны услышать ритмический рисунок музыкального сопровождения, либо отказывались от выполнения задания. У 60 % (6) детей экспериментальной группы, получивших среднюю оценку, был зафиксирован малый объем движений, движения были плохо координированные. Ни один дошкольник (0%) с нарушенным зрением за данное задание не получил высокого балла, что констатирует нарушение итеративного ритма у данной категории детей.

Анализ результатов заданий у контрольной группы детей, направленных на исследование *возможности детей к воспроизведению итеративных движений* (танец и маршировка под музыку, пение песни) показал, что 60 % (6) детей получили максимальные баллы за выполненные

задания. Движения детей были ритмичны, координированы, совпадали с ритмом музыкального произведения. 40 % (4) дошкольников с сохранным зрением смогли выполнить только часть предложенных тестов и получили среднюю оценку за данный комплекс.

Можно сделать заключение о недостаточном функционировании подкорковых зон головного мозга, а, следовательно, о несформированности самого основного – ритма у тех детей, которые не способны к интерактивным движениям.

Подробные результаты качественного и количественного анализа комплекса «Е» третьей серии представлены в таблице 16 приложения В.

В четвертую серию исследования входили задания, которые позволили определить особенности оптико-пространственной ориентации у детей контрольной и экспериментальной групп.

Для анализа результатов обследования использовали следующие критерии оценки полученных данных:

- количество правильно выполненных заданий;
- автоматизированность, точность, скорость, самостоятельность выполнения действия;
- возможность удержания программы последовательных пространственно-организованных действий, точность ее выполнения (полнота или фрагментарность воспроизведения);
- характер стратегии и тактики всей оптико-пространственной деятельности в целом;
- возможность оценивания собственные действия.

Исходя из перечисленных критериев оценивания и набранных баллов были определены уровни развития оптико-пространственной ориентации у дошкольников обеих групп: высокий уровень – 21-22 балла; средний уровень – 16-20 баллов; низкий уровень – 9-15 баллов; очень низкий уровень до 8 баллов.

Анализ результатов данной серии заданий показал наличие серьезных трудностей оптико-пространственной ориентации у детей с нарушенным зрением.

Исходя из количества набранных баллов, полученных в ходе исследования, у 50 % (5) дошкольников с дизартрией и с нарушенным зрением развитие оптико-пространственной ориентации соответствует очень низкому уровню, 40 % (4) испытуемых показали низкий уровень, а 10 % (1) детей данной категории средний уровень.

У детей второй группы не возникало серьезных трудностей при выполнении заданий данной серии. Уровень развития оптико-пространственной ориентации детей контрольной группы соответствовал среднему (30 % - 3 дошкольников) и высокому уровням развития (70 % - 7 дошкольников).

Подробные результаты качественного и количественного анализа *четвертой серии* диагностического комплекса представлены в таблице 21 приложения В.

Распределение испытуемых с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением по уровням развития оптико-пространственной ориентации представлено на рисунке 4.

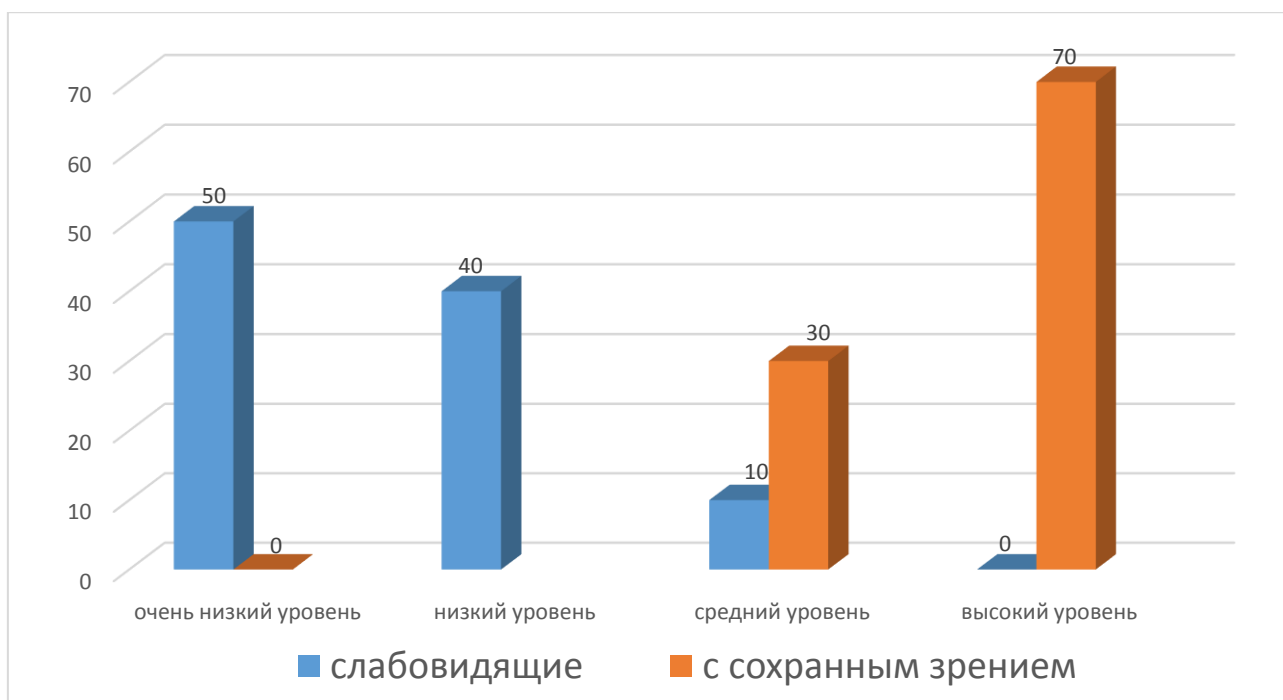


Рисунок 4 - Уровни развития оптико-пространственной ориентации у дошкольников 5-6 лет с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением

Испытуемым дошкольникам были предложены задания *комплекса «А» четвертой серии*, направленные на изучение *особенностей сомато-пространственной ориентации и возможностей пространственной организации движений*.

Изучение результатов данного комплекса показало, что 50 % (5) дошкольников с нарушенным зрением не определяют левые и правые части своего тела, 30 % (3) испытуемых делают ошибки в заданиях «Что у тебя одно?», «Что у тебя по два?», 30 % (3) детей не ориентируются в нахождении некоторых частей тела (грудь), а 10 % (1) – не определяют такие пространственные координаты как «спереди», «сзади».

У 100 % (10) дошкольников контрольной группы в заданиях на ориентировку на себе ошибок не зафиксировано.

Копирование движений одной конечности по образцу (вверх, вперед и т.д.) вызвало затруднения у 80 % (8) слабовидящих детей, а в практике позы



двух конечностей (правая рука поднята вверх, левая отведена в сторону и т.д.) у 90 % (9) испытуемых зарегистрировали ошибки.

Возможности пространственной организации движений у дошкольников с сохранным зрением, по результатам заданий, существенно выше, чем у детей с нарушенным зрением. Копирование движений одной конечности по образцу (вверх, вперед и т.д.) не вызвало затруднений ни у одного ребенка (100 % - 10). При включении в комплекс упражнений другой конечности (ноги) результаты ухудшились. Так, совершили несколько ошибок и получили низкую оценку 10 % (1) дошкольников, отмечены единичные ошибки в копировании сомато-положений у 30 % (3) детей с сохранным зрением, а полностью доступно данное задание 60 % (6) испытуемым.

Подробные результаты качественного и количественного анализа комплекса «А» четвертой серии представлены в таблице 18 приложения В.

При анализе комплекса «Б», направленного на изучение особенностей ориентации в трехмерном пространстве, у детей экспериментальной группы были зафиксированы трудности при выполнении заданий по ориентировке с точкой отчета «от себя» и в процессе передвижения. Дошкольники (60 % - 6 человек) испытывали сложности при определении таких пространственных координат как «слева» и «справа», «вперед» и «назад». Перемещения детей в заданных направлениях пространства сопровождались ошибками в количестве совершаемых шагов.

Анализ данного комплекса у дошкольников второй группы показал диаметрально противоположные результаты. Так, с заданием по ориентировке с точкой отчета «от себя» и в процессе передвижения справились 90 % (9) испытуемых с сохранным зрением. Ошибки отмечены у 10 % (1) детей только в количестве совершаемых шагов.

Обследование возможностей ориентации относительно предмета у 80 % (8) детей экспериментальной группы показало несформированность пространственных понятий и выраженную недостаточность

пространственных представлений. Разные комбинации заданий характеризовались дезориентацией и хаотичностью движений при перемещении игрушки относительно предмета. Большое количество ошибок зафиксировано при определении таких пространственных координат как «справа», «слева», «сзади», «впереди», «сзади слева от зайчика», «сзади справа от зайчика».

Анализ результатов заданий рассматриваемого комплекса у детей с сохранным зрением характеризовался следующими результатами. 70 % (7) дошкольников уверенно ориентируются в трехмерном пространстве и могут правильно расположить предметы относительно другого. У 20 % (2) детей с сохранным зрением отмечены трудности определения таких пространственных координат как «справа» и «слева», у 10 (1) установлены затруднения при определении таких пространственных координат как «сзади слева от зайчика» и «сзади справа от зайчика».

При анализе результатов задания, направленного на обследование способности *оценивать расстояние в большом пространстве, относительно предмета* («Назови предметы, которые находятся ближе всего к столу. Что дальше?»), были выявлены существенные трудности у 20 % (2) слабовидящих. У 10 % (1) дошкольников были допущены единичные ошибки в оценке расстояния относительно предмета, а 70 % (7) детей справились с предложенными заданиями.

В контрольной группе дошкольников это задание безошибочно выполнили все дети (100% - 10).

Подробные результаты качественного и количественного анализа комплекса «Б» четвертой серии представлены в таблице 19 приложения В.

При сравнительном анализе комплекса «В» четвертой серии, направленного на исследование особенностей *ориентации в двухмерном пространстве*, дети экспериментальной и контрольной групп показали диаметрально противоположные результаты.

У 80 % (80) дошкольников с нарушенным зрением были зафиксированы множественные ошибки в задании по выкладыванию геометрических фигур на листе бумаги в заданных пространственных позициях. Дети не усвоены такие понятия как «справа от середины», «слева от середины», а некоторые испытуемые не могут определить даже «середины листа», «верхняя сторона листа», «нижняя сторона листа». Только 20 % (2) детей с нарушенным зрением правильно выложили геометрические фигуры в заданных координатах на листе бумаги.

При анализе результатов данного задания у 90 % (9) испытуемых с сохранным зрением не выявлено затруднений при ориентации в двухмерном пространстве. Лишь 10 % (1) детей совершили единичную ошибку в ориентации «справа» и «слева».

Анализ результатов задания *конструирование «Собаки» по образцу* показал у 40 % (4) детей экспериментальной группы невозможность самостоятельно, без помощи экспериментатора сконструировать образец из геометрических фигур. Пространственно организованная деятельность характеризовалась нечеткостью стратегии, трудностями в оценке конечного результата. 30 % (3) дошкольников требовалась незначительная помощь, только 30 % (3) слабовидящих дошкольников справились с заданием самостоятельно.

Все дошкольники (100 % - 10) с сохранным зрением показали целенаправленную стратегию пространственно организованной деятельности и безошибочно сконструировали образец из геометрических фигур.

Результаты задания, направленного на выявление способности *ориентироваться с помощью линейной схемы пути* («Помоги зайчику добраться домой»), характеризовались следующими показателями. У 30 % (3) слабовидящих детей возникли серьезные затруднения при выполнении этого задания, 50 % (5) дошкольников с нарушенным зрением потребовалась

дополнительное время и небольшая помощь, самостоятельно ориентируются в линейной схеме только 20 % (2) дошкольников.

Анализ результатов данного задания у дошкольников с сохранным зрением характеризовался следующими показателями. Самостоятельно ориентируются в линейной схеме 60 % (6) детей, 40 % (4) испытуемым потребовалась небольшая помощь экспериментатора в виде повторной вербализации задания, либо дополнительной попытки.

Подробные результаты качественного и количественного анализа комплекса «В» четвертой серии представлены в таблице 20 приложения В.

Сравнивая полученные результаты диагностического комплекса, мы выявили зависимость уровня сложности слоговой структуры слова, доступной для произнесения, от уровня развития восприятия ритмических и структурных характеристик лексических единиц (вторая серия), от уровня состояния сложных параметров двигательных актов (третья серия) и уровня развития оптико – пространственной ориентации (четвертая серия).

У исследуемых дошкольников мы провели анализ между уровнем развития слоговой структуры и уровнем сформированности неречевых процессов. Как показал анализ результатов нашего исследования у большинства дошкольников 80 % (8) с сохранным зрением развитие слоговой структуры соответствовало высокому и у 20 % (2) - средним уровням развития. Сформированность базовых процессов у данных дошкольников соответствовала во второй серии высокому (30 % - 3 дошкольника) и среднему (70 % - 7) уровням; в третьей серии – высокому (80 % - 8) и среднему (20 % - 2) уровням развития; в четвертой серии – высокому (60 % - 6) и среднему (40 % - 4) уровням развития.

У детей с нарушенным зрением уровень развития слоговой структуры слова соответствовал среднему (40 % - 4 дошкольника) и низкому (60 % - 6 дошкольников). Базовые предпосылки соответствовали во второй серии

среднему (20 % - 2 дошкольника), низкому (50 % - 5) и очень низкому (30 % - 3) уровням развития; в третьей серии – среднему (50 % - 5), низкому (30 % - 3) и очень низкому (20 % - 2) уровням развития; в четвертой серии – среднему (10 % - 1), низкому (40 % - 4) и очень низкому (50 % - 5) уровням развития.

Подробные результаты всех серий диагностического комплекса представлены в таблице 22 приложения В.

Таким образом, проведя качественный и количественный анализ результатов исследования, можно сделать следующие выводы:

- на основании полученных данных у дошкольников с нарушенным зрением навык произнесения слов разной структурной сложности сформирован недостаточно, в отличие от детей с аналогичными речевыми нарушениями, но с сохранным зрением;

- расчет коэффициента Спирмена ( $r$ ) позволил выявить связь между сформированностью базовых компонентов и слоговой структуры слова у исследуемых детей. Коэффициент корреляции Спирмена ( $r$ ) равен 0.816. Связь между исследуемыми признаками - прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока – высокая,  $r_{\text{набл}} > r_{\text{крит}}$ , зависимость признаков статистически значима ( $p < 0,05$ ). Этот расчет позволяет подтвердить системный характер нарушений слоговой структуры слова, а, следовательно, появление вторичного комплекса отклонений у детей с нарушенным зрением вследствие зрительного дефекта, усугубляющего процесс восприятия и проговаривания лексических единиц;

- результаты исследования неречевых процессов позволяют говорить о дизонтогенетическом развитии предпосылок слоговой структуры слова, а именно серийно-последовательной обработке информации, способности к ритмической, пространственной и динамической организации движений и, конечно, оптико-пространственной ориентации. Выявленные у детей с нарушенным зрением трудности указывают на дисфункцию механизма линейного, посегментного, правонаправленного анализа информации разного

уровня. Неполноценность этого механизма влияет как на произнесение, так и на восприятие слов;

- сравнительное изучение результатов обследования экспериментальной и контрольной групп показало, что у большинства дошкольников с нарушенным зрением не сформирован полностью механизм вероятностного прогнозирования, идентификации, сегментного анализа языковых единиц, что указывает на недостаточное развитие языкового чутья;

- выявленные особенности, стойкость и низкая динамика преодоления имеющегося дефекта позволяет выделить детей с дизартрией и нарушенным зрением в группу риска по возможностям их подготовки к школьному обучению. Также следует говорить о необходимости создания специальной коррекционной методики преодоления искажений слоговой структуры слова у дошкольников с нарушенным речевым развитием и нарушенным зрением.

### **2.3 Методические рекомендации по формированию слоговой структуры слова у детей 5-6 лет с дизартрией и нарушенным зрением**

Традиционно логопедическая работа по устранению речевых проблем у дошкольников включает как расширение знаний и представлений об окружающем, так и развитие познавательной деятельности и активности ребенка, а также работу над фонетико-фонематической стороной речи и лексико-грамматическими категориями.

При разработке методических рекомендаций мы основывались на результатах констатирующего эксперимента, учитывали полученные данные о состоянии базовых предпосылок формирования слоговой структуры слова у дошкольников с нарушенным зрением.

Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова представляет блок общей коррекционной работы в устранении речевых нарушений и опирается на общедидактические и специальные принципы.

*Принцип развития* – предполагает выделение в процессе логопедической работы тех задач, трудностей, этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский), то есть определение с какого класса структурной сложности (по А.К. Марковой) необходимо начинать коррекционную работу с ребенком.

*Онтогенетический принцип* – предполагает, что методика коррекционно-логопедического воздействия будет разрабатываться с учетом становления слоговой структуры слова в онтогенезе.

*Принцип деятельностного подхода* – организация логопедической работы с детьми осуществляется с учетом ведущей деятельности ребенка, для рассматриваемого возраста ведущей деятельностью является игра.

*Принцип системности* – процесс становления слоговой структуры слова рассматривается в тесной связи с другими компонентами речи и неречевыми процессами. Следовательно, работа должна охватить развитие фонематической стороны речи, лексико-грамматических категорий, развитие оптико-пространственной ориентации, развитие сложных параметров движений и действий (динамического и ритмического), развитие способности к серийно-последовательной обработке информации.

*Принцип комплексности* – для логопедического заключения необходим корреляционный анализ речевых и неречевых симптомов, данных медицинского, психологического, логопедического обследования, в связи с этим необходимо учитывать уровень развития слоговой структуры слова и ее базовых компонентов: фонематических процессов, возможностей динамической и ритмической организации движений и действий, оптико-пространственной ориентации.

*Принцип обходного пути* – коррекционно-логопедическую работу необходимо выстраивать с учетом использования всех сохранных анализаторов: зрительного, слухового, тактильного, кинестетического.

*Этиопатогенетический принцип* учитывает этиологию механизмов речевого нарушения. Следовательно, методические рекомендации по проведению коррекционно-логопедической работы по преодолению искажений слоговой структуры слова должны разрабатываться отдельно для каждой из представленных групп с учетом структуры дефекта в соответствии с принципом дифференцированного подхода.

Коррекция нарушений слоговой структуры слова у дошкольников с дизартрией с нарушенным и сохранным зрением предполагает одновременное использование двух стратегий логопедического воздействия: интерактивной и аналитической.

Интерактивная стратегия реализуется через эмоциональное вовлечение ребенка в обучающий процесс. Занятия необходимо проводить в доброжелательной атмосфере и уметь мотивировать ребенка на успех.

Аналитическая стратегия позволяет провести анализ дефекта и вычленить слабое звено. Следовательно, коррекционно-логопедическая работа проводится с опорой на сохранные звенья.

Для дошкольников с дизартрией слабым звеном можно считать фонетическую сторону речи, нарушение иннервации мышц речевого аппарата. У детей с аналогичными речевыми нарушениями, но еще и с нарушенным зрением добавляется и несформированность базовых компонентов становления слоговой структуры слова.

Таким образом, коррекционная работа у дошкольников с нарушенным зрением должна создавать базисные системы или те психические структуры, на которых впоследствии будет строиться обучение: системы пространственных представлений, звуковосприятия и звуковоспроизведения, зрительное восприятие, программирование и контроль, управление



кинетическими и кинестетическими процессами и т. д. Несформированность базисных систем приводит к проблемам в обучении.

Коррекционная работа по коррекции слоговой структуры слова включает два этапа: подготовительный и этап формирования слоговой структуры слова.

Сравнительный анализ уровней сформированности слоговой структуры слова и неречевых процессов у дошкольников 5-6 лет с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением свидетельствует о необходимости разработки дифференцированных методических рекомендаций подготовительного и коррекционного этапов для дошкольников с сохранным и нарушенным зрением. Содержание и направление работы представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Содержание и направления работы по формированию слоговой структуры слова у детей 5-6 лет с дизартрией в зависимости от сохранности зрения

Этапы работы	Направления работы	Содержание работы	
		с сохранным зрением	с нарушенным зрением
Подготовительный	1. Формирование пространственных представлений и оптико-пространственной ориентации	–	- формирование уровня пространства собственного тела; - формирование уровня расположения объектов по отношению к собственному телу - формирование взаимоотношений внешних объектов между собой; - формирование пространства языка - квазипространственных представлений
	2. Формирование ритмических способностей	–	

	<p>Первый этап</p> <p>Второй этап</p> <p>Третий этап</p>	<p>–</p> <p>–</p> <p>–</p> <p>–</p> <p>–</p> <p>–</p> <p>– усвоение слогоритмической структуры слова;</p> <p>– слоговой и звукобуквенный анализ слова;</p> <p>– выделение морфологических признаков слова</p>	<p>- построение ритмического ряда;</p> <p>- установление ритмических координаций</p> <p>- усвоение способов трансформации</p> <p>- усвоение ритмических эталонов темпа;</p> <p>- формирование представлений о паузировании;</p> <p>- формирование представлений о ритмическом ударе</p> <p>- усвоение слогоритмической структуры слова;</p> <p>- слоговой и звукобуквенный анализ слова;</p> <p>- выделение морфологических признаков слова</p>
3. Развитие фонематических процессов		<p>- развитие звукового анализа и синтеза;</p> <p>- постановка и уточнение артикуляции звуков</p>	<p>- развитие звукового анализа и синтеза;</p> <p>- постановка и уточнение артикуляции звуков</p>
4. Нормализация мышечного тонуса и развитие движений органов артикуляционного аппарата		<p>- логопедический массаж самомассаж, инструментальный зондовый, перекрестный точечный по К.А. Семеновой);</p> <p>- пассивная и активная артикуляционная гимнастика</p>	<p>- логопедический массаж самомассаж, инструментальный зондовый, перекрестный точечный по К.А. Семеновой);</p> <p>- пассивная и активная артикуляционная гимнастика</p>
5. Совершенствование статических, динамических и темпо-ритмических характеристик общих движений и действий		<p>–</p> <p>–</p> <p>–</p>	<p>- зрительное восприятие модели представленного движения, умение определить темп и количество выполняемых движений;</p> <p>- воспроизведение предложенных движений;</p> <p>- количественный и качественный анализ структурных элементов заданного ритмического рисунка;</p>

		–	- воспроизведение заданного ритмического рисунка посредством выкладывания символических предметов
Этап формирования слоговой структуры слова	1. Восприятие и самостоятельное воспроизведение слов различной структурной сложности	– - воспроизведение предлагаемых образцов языковых единиц; - произнесение лексических единиц и контролирования правильности произнесения с многосложных слов со стечениями согласных звуков	- восприятие и различение силы и длины звучания языковой единицы; - воспроизведение предлагаемых образцов языковых единиц; - произнесение лексических единиц и контролирования правильности произнесения с трехсложных слов СГСГСГ

### Подготовительный этап

На подготовительном этапе проводится работа по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова.

Цель подготовительного этапа – подготовить к восприятию и произнесению слов разной слоговой структуры.

Задачи подготовительного этапа:

- формирование пространственных представлений и оптико-пространственной ориентации;
- формирование ритмических способностей;
- развитие фонематических процессов;
- нормализация мышечного тонуса и развитие движений органов артикуляционного аппарата;
- совершенствование статических, динамических и темпо-ритмических характеристик общих движений и действий.

Констатирующий эксперимент показал необходимость дифференцированного подхода к преодолению искажений слоговой структуры слова у исследуемых категорий детей. У дошкольников с

нарушениями зрения необходимо уделить особое внимание на развитие базовых предпосылок слоговой структуры слова.

Основные направления коррекционной работы определяются в соответствии с поставленными задачами.

*Направление 1. Формирование пространственных представлений и оптико-пространственной ориентации.*

Содержание коррекционной работы этого направления составляет формирование:

- уровня пространства собственного тела;
- уровня расположения объектов по отношению к собственному телу;
- взаимоотношений внешних объектов между собой;
- пространства языка – квазипространственные представления [95].

Только при достаточно прочном закреплении каждого предшествующего этапа возможен переход к следующему этапу работы.

Таким образом, работа начинается с уровня тела (формирование схемы тела), затем переходим к уровню овладения анализом пространственных взаимоотношений объектов во внешнем пространстве (в том числе в рабочем пространстве). Работа над овладением квазипространственными (языковыми) представлениями должна осуществляться только при условии овладения и свободной ориентации ребенка на онтогенетически предыдущих уровнях пространственных представлений.

*Упражнение «Обезьянки»*

Цель: развитие ориентации в собственном теле.

Ход игры: логопед поворачивается спиной к детям и выполняет движения рукой: вверх, в сторону, вперед, за спину, за голову, на голову, на плечо, на пояс.

Инструкция: «Сделай как я».

*Упражнение «Угадай игрушки»*

Цель: развитие ориентации в трехмерном пространстве.

Ход игры: перед детьми ряд игрушек или предметов. Дети выполняют инструкцию логопеда.

Инструкция: «Угадай игрушку: она находится впереди тебя. Эта игрушка находится справа (слева, позади) тебя».

*Упражнение «Какой предмет я задумала?»*

Цель: формирование квазипространственных представлений.

Ход игры:

Инструкция: «Я задумала предмет. Он находится на левой стороне комнаты, выше чем зеркало, но ниже чем часы. Какой предмет я задумала?»

*Направление 2. Формирование ритмических способностей.*

В коррекционной работе по формированию ритмических способностей необходимо соблюдать последовательность формирования ритмических моделей от построения ритмического ряда к метру, темпу и ритмическому рисунку.

*Первый этап* в работе над ритмом направлен на построение ритмического ряда, установление ритмических координаций, на усвоение способов трансформации. На первом этапе организуются упражнения, которые соединяют в себе движение, восприятие музыки, зрительных образов и речи. Многочисленные межанализаторные связи, которые формируются при организующей роли движения, составляют базу для более сложных операций [36].

*Упражнение «Сделай как я»*

Цель: формировать чередующийся ритм.

Ход игры: ребенку предлагают повторить серию движений (хлопнуть, стукнуть, топнуть) сопряженно с логопедом, с очередностью и по показу.

*Упражнение «Собери бусы»*

Цель: составить ритмический ряд на основе чередования его элементов.

Ход игры: ребенку предлагается выложить ряд геометрических форм с чередованием: цвета (величины, формы).

Чередование элементов предлагается по показу или образцу.

После предварительного анализа и выделения каждого элемента ритмического ряда ребенку предлагается продолжить ряд.

Вариант 1. Чередование элементов ритмического ряда задается речевой инструкцией, например: выложи разноцветную дорожку. Сначала положи два красных, потом два желтых кружочка.

Вариант 2. Ребенку предлагается закончить ряд, вставив недостающие формы.

Вариант 3. Ребенку предлагается найти нарушения ритмического ряда и исправить его.

*Второй этап* в работе над ритмом направлен на усвоение ритмических эталонов темпа, на формирование представлений о паузировании, на формирование представлений о ритмическом ударении. На втором этапе на уровне звука (фонемы), слога, фразы формируются основные компоненты речевого ритма – темп и метр. Выделение паузы и ритмического ударения в ряду звуков и слогов, смыслового центра фразы позволяет рассматривать темп и ритм как ритмическую модель.

#### *Упражнение «Похлопай-потопай»*

Цель: удерживать заданный темп движения.

Ход игры: ребенок выполняет координаторные движения (например, хлопает в ладоши, одновременно отстукивая ритм ногой). Логопед подбирает на метрономе темп, соответствующий индивидуальному темпу выполнения движений. Он побуждает ребенка прислушаться к звуку метронома при выполнении данного упражнения и удерживать заданный темп.

#### *Упражнение «Часы»*

Цель: составлять ритмические ряды на основе чередования сильных и слабых долей.

Ход игры: ребенку предлагают соотносить звукоподражание с предметным образом (большие часы тикают громко «ТИК-ТАК», маленькие часики тикают тихо «тик-так»).

Громкое звучание больших часов соотносится с большим квадратом, тихое звучание маленьких часов – с маленьким квадратиком.

Ребенок выкладывает эти геометрические формы на строку в соответствии со звучанием. Заполнив всю строку, озвучивает ее, нажимая пальчиком на каждый квадрат.

*Третий этап* по формированию ритмической способности у дошкольников направлен на усвоение слогоритмической структуры слова, на слоговой и звукобуквенный анализ слова, на выделение морфологических признаков слова. На третьем этапе фонемы и слоги рассматриваются как знаки, ритмическая последовательность которых составляет слогоритмическую и звуковую структуру слова. Данная работа осуществляется в соответствии с уровнем развития фонематических представлений и благодаря фонематическому анализу. Необходимым условием усвоения слоговой структуры, выделения морфологических признаков слова является выделение *акцентированного слога*.

#### *Упражнение «Прохлопай слово»*

Цель: воспроизведение слогоритмической структуры слова с использованием двигательных и зрительных опор.

Ход игры: ребенку предъявляются предметные картинки. Проговаривание каждого слова сопровождается движениями обеих рук, при этом количество слогов соотносится с количеством хлопков или ударов. Логопед фиксирует каждое движение ребенка счетной палочкой или геометрической формой.

В работу включаются слова с одинаковой слогоритмической структурой.

#### *Упражнение «Выдели слог»*

Цель: выделить заданный слог в структуре слова.

Ход игры: ребенку предлагается проговаривать слова по слогам, изменяя силу голоса на заданный слог (например, первый слог – громко, остальные шепотом). Подбор слов может быть хаотичным или ориентироваться на автоматизацию поставленного звука, анализ слов с одинаковой слогоритмической структурой, например: батон, вагон, балкон, закон, содержащих одинаковые слоги: роза, коза, гроза, глаза; косы, весы, бусы, носы, усы.

Вариант. Громко произносить только второй (первый или третий) слог каждого слова.

### *Направление 3. Развитие фонематических процессов.*

Это направление работы предполагает создание фонетико-фонематической базы для коррекции нарушений слоговой структуры слова, т. е. постановка и уточнение артикуляции звуков, а также развитие звукового анализа и синтеза слов.

По результатам констатирующего эксперимента для детей с дизартрией с ОНР 2-3 уровня речевого развития и с нарушенным зрением можно порекомендовать следующие виды заданий.

#### *Упражнение «Похожие слова»*

Цель: развитие фонематического восприятия.

Ход игры: логопед спрашивает ребенка: «Как ты думаешь, «почка» и «бочка» одно и тоже слово или разные слова? Придумай предложение со словом «почка». Придумай предложение со словом «бочка». Давай сравним слова по звуковому составу. Какой первый звук в слове почка? Какой первый звук в слове бочка?»

#### *Упражнение «Назови гласные звуки»*

Цель: развитие фонематического восприятия.

Ход игры: логопед произносит слово и просит определить только гласные звуки: «Назови в слове «бананы» только гласные звуки».



Примечание: предлагаются слова из трех прямых слогов с доступными для произношения согласными звуками.

Речевой материал: бананы, вагоны, машина, качели, бумага, панاما, газета.

*Упражнение «Закончи слово»*

Цель: упражнение в простейшем слоговом синтезе.

Ход игры: логопед, бросая мяч ребенку, называет первый слог слова. Ребенок, возвращая мяч, добавляет заданный слог, а затем произносит слово полностью. Игра проводится с опорой на предметные картинки.

Примечание: предлагаются слова из трех-четырёх прямых слогов с доступными для произношения согласными звуками.

Речевой материал: помада, кабина, канава, полено, петухи, медали, домики, веники, лебеди, диваны, бананы, вагоны, машина, качели, бумага, панاما, газета, самолеты, самокаты, барабаны, гусеница, бегемоты.

Представленные упражнения формируют у детей механизмы вероятностного прогнозирования, генерализации и регуляции контроля языковой правильности. Данные упражнения полезны в плане развития восприятия лексических единиц различной сложности, так как «процессы восприятия и произнесения слов различного структурного наполнения выступают как полярные проявления одной лингвистической способности» [10].

*Направление 4. Нормализация мышечного тонуса и развитие движений органов артикуляционного аппарата.*

На этом направлении реализуется важнейшая коррекционная задача, связанная с воздействием на структуру речевого дефекта. Основное внимание отводится логопедическому массажу, пассивной и активной артикуляционной гимнастике [12].

В логопедической практике могут быть использованы несколько видов массажа: расслабляющий, тонизирующий, инструментальный зондовый

массаж, перекрестный точечный массаж по К.А. Семеновой. Вид применяемого массажа зависит от характера мышечного тонуса. При гипертонусе используют расслабляющий массаж, при гипотонусе движения, которые тонизируют мышцы [18].

Логопедический массаж для нормализации мышечного тонуса может проводиться детьми самостоятельно. Как основной массаж, так и самомассаж стимулирует кинестетические ощущения мышц периферического речевого аппарата и способствует нормализации мышечного тонуса. Самомассаж может проводиться под руководством логопеда не только индивидуально, но и фронтально. Самомассаж может быть включен в логопедическое занятие. Он может предварять или завершать артикуляционную гимнастику. При обучении самомассажу детей знакомят с основными массажными движениями. Вместе с логопедом перед зеркалом дети выполняют самомассаж лица [40].

*Упражнение «Солнышко»*

«Солнышко проснулось» – поглаживание от середины лба к вискам.

«Лобика коснулось» – вокруг круговых мышц глаз от переносицы к вискам.

«Лучиками провело» – по мышцам щек от крыльев носа к вискам.

«И погладило, и погладило» – от середины подбородка к ушам.

*Упражнение «Дождик»*

«Дождик, дождик, веселей!» - легкое постукивание подушечками пальцев от середины лба к вискам.

«Капай, капай не жале!» - легкое постукивание подушечками пальцев вокруг круговых мышц глаз (от переносицы к вискам).

«Зря в окошко не стучи!» - легкое постукивание подушечками пальцев от середины подбородка к ушам.

*Упражнение «Дорожка»*

«Ходит пальчик по дорожке» - зигзагообразные движения от середины лба к вискам.

«Вверх – вниз, вверх – вниз» - вокруг круговых мышц глаз (от переносицы к вискам).

«Будут розовые щечки» - зигзагообразные движения по мышцам щек (от крыльев носа к вискам).

«Вверх – вниз, вверх-вниз» - зигзагообразные движения от середины подбородка к ушам [33].

Нарушение тонуса мышц у детей с дизартрией иногда не позволяет начинать развитие артикуляционной моторики с активных упражнений.

Целью пассивной артикуляционной гимнастики является включение в процесс новых групп мышц до этого бездействовавших или увеличение подвижности мышц. Пассивная гимнастика создает условия для формирования произвольных движений речевой мускулатуры. Гимнастика проводится под зрительным контролем.

*Пассивная гимнастика языка.*

1. Выведение языка из ротовой полости.
2. Выведение языка вниз.
3. Поднимание языка вверх.
4. Боковые отведения языка влево и вправо.

Активная гимнастика выполняется детьми самостоятельно после того, как восстановлены или развиты движения при пассивном их выполнении.

*Активная гимнастика.*

1. «Лопаточка».
- Устала собачка и дышит устало.  
И даже за кошкою бегать не стала.  
Широкий язык отдохнет, полежит,  
И снова собачка за кошкой бежит.

Указания к проведению упражнения: рот широко открыт. Кладем мягкий спокойный язычок на нижнюю губу. Задерживаем на 3-5 сек. Упражнение делать 4-5 раз.

2. «Чашечка».

Язычка загнем края,

Делай также, как и я.

Язычок лежит широкий

И как чашечка глубокий!

Указания к проведению упражнения: рот широко открыт. Передний и боковой края широкого языка подняты, но не касаются зубов.

3. «Качели».

Выше дуба, выше ели

На качелях мы взлетели.

Указания к проведению упражнения: рот открыт. Напряженным языком тянуться к носу и подбородку, либо к верхним и нижним резцам.

*Направление 5. Совершенствование статических, динамических и темпо-ритмических характеристик общих движений и действий.*

Содержание этого направления на подготовительном этапе коррекционной работы по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова представляет развитие:

- зрительного восприятия модели представленного движения, умения определить темп и количество выполняемых движений;
- воспроизведение предложенных движений;
- количественный и качественный анализ структурных элементов заданного ритмического рисунка;
- воспроизведение заданного ритмического рисунка посредством выкладывания символических предметов.

*Упражнение «Повтори»*

Цель: формировать зрительное отслеживание в заданных направлениях, и воспроизведение серий руками.

Ход игры: логопед стоит спиной к детям и выполняет серию из трех движений: руки на пояс, на плечи, вверх, на пояс, на плечи, вверх. Логопед: «Сделайте как я. Продолжайте сами».

#### *Упражнение «Молоточки»*

Цель игры: совершенствование координации общих движений, формирование умений различать и воспроизводить заданные темп и ритм на основе восприятия разных модальностей.

Ход игры: логопед воспроизводит молоточком определенный ритмический рисунок. Логопед спрашивает ребенка: «Сколько раз ударил молоточек? Как играл молоточек? Простучи так же?»

Ребенок повторяет темп и ритм, ударяя молоточком по поверхности стола.

#### *Упражнение «Капельки»*

Цель игры: совершенствование координации общих движений, формирование умения воспроизводить заданные темп и ритм.

Ход игры: на листе изображены в ряд большие и маленькие капельки в разной последовательности. Логопед просит ребенка: «Идет дождь. Простучи пальчиком мелодию дождика: по большим капелькам стучи громко, а по маленьким тихо. Где две капли нарисованы вместе - стучи быстро, а где одна капелька – делай паузу».

Ребенок воспроизводит темп и ритм, ударяя пальчиком по капелькам.

#### **Этап формирования слоговой структуры слова**

Цель коррекционного этапа – восприятие и самостоятельное воспроизведение слов различной структурной сложности.

Работу по формированию слоговой структуры слова необходимо проводить в подгруппах детей или индивидуально, как часть занятия по коррекции звукопроизношения. Следует использовать дифференцированный

подход, который предполагает учет психических особенностей ребенка, его работоспособность, речевые возможности, а также характер нарушения слоговой структуры слова. Необходимо исключать слова с дефектно произносимыми звуками. Каждый тип слоговой структуры необходимо последовательно отрабатывать даже в том случае, если ребенок не допускает в нем ошибок, так как работа выполняется по классификации А.К. Марковой, составленной по принципу наращивания и усложнения слогов. Важной особенностью коррекционной работы является многократное повторение изучаемого типа слоговой структуры [107].

По результатам констатирующего эксперимента было установлено, что в группе дошкольников с дизартрией и нарушенным зрением слоговая структура слова не искажается в двухсложных и трехсложных словах без стечения согласных звуков, кроме тех случаев, где требовалось многократное проговаривание слов. В остальных словах, более сложной слоговой структуры, встречаются многочисленные искажения.

В работе по коррекции слоговой структуры у дошкольников с нарушенным зрением следует опираться на работу сохранных анализаторов, таких как слуховой, тактильный. Так как большое значение для правильного проговаривания имеет степень знакомства со словом, работу по коррекции нарушений слоговой структуры слова следует строить с опорой на лексико-грамматический подход.

Направление работы:

- восприятие и различение силы (громкое, тихое) и длины (длинное, короткое) звучания языковой единицы;
- воспроизведение предлагаемых образцов языковых единиц;
- произнесение лексических единиц и контролирование правильности произнесения.

*Упражнение «Какая ленточка?»*

Цель: определение длины звучащего слова.

Ход игры: логопед произносит короткие и длинные слова и дает инструкцию детям: «Покажите длинную ленточку, если услышите длинное слово, а если услышите короткое слово, то покажите короткую ленточку».

*Упражнение «Тихо-громко»*

Цель: определение силы звучания.

Ход игры: логопед произносит слова с разной силой громкости и дает инструкцию детям: «Покажите будильник, если услышите громкое звучание, а если услышите тихое слово - покажите на перышко»

*Упражнение «Подбери рисунок»*

Цель: подбор зрительной схемы к воспринимаемым на слух сериям звуков.

Ход игры: на доске три варианта схем ритмического рисунка. Дети слушают ритмический рисунок, воспроизводимых логопедом. Логопед дает инструкцию детям: «Подберите к песенке нужную схему».

*Упражнение «Назови действие»*

Цель: произнесение трехсложных слов с двумя стечениями согласных звуков (10 тип слоговой структуры по классификации А.К. Марковой); различение и практическое употребление глаголов совершенного и несовершенного вида.

Ход игры: перед ребенком поочередно выкладываются картинки, на которых изображены законченные действия. У логопеда картинки с изображениями незавершенных действий. Логопед: «Я положу картинку и назову незавершенное действие, а ты положишь рядом парную картинку и назовешь законченное действие»

Речевой материал: поднимался – поднялся; обливался – облился; раздевался – разделся; накрывался – накрылся; убирался – убрался; пекла – испекла; забирался – забрался.

*Упражнение «Назови ласково»*

Цель: произнесение трехсложных слов со стечениями согласных звуков в начале и в середине слова (13 тип слоговой структуры по классификации А.К. Марковой) при образовании имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Ход игры: логопед, бросая мяч ребенку, произносит название предмета и просит ребенка: «Назови ласково этот предмет». Ребенок возвращает мяч, называет предмет «ласково».

Речевой материал: кровать – кроватка; площадь – площадка; ступень – ступенька; сторона – сторонка; стекло – стеклышко; гнездо – гнездышко; бревно – бревнышко; брат – братишка; трус – трусишка; штаны – штанишки; крыльцо – крылечко; слово – словечко; стакан – стаканчик.

Таким образом, коррекционная работа по коррекции слоговой структуры слова у детей с дизартрией и нарушенным зрением должна осуществляться с учетом дифференцированного подхода, который заключается в формировании у детей базисных систем, необходимых для звуковосприятия и звуковоспроизведения лексических единиц.



## Выводы по второй главе

1. Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ «Детский сад № 36 комбинированного вида», МАДОУ «Детский сад № 220 комбинированного вида» в г. Красноярске. Данные учреждения реализуют адаптированную образовательную программу дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи и адаптированную образовательную программу для детей с нарушениями зрения.

В исследовании приняли участие 20 дошкольников 5-6 лет с диагнозом дизартрия. Дошкольники были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную. В контрольную группу входили дети с дизартрией и сохранным зрением, а в экспериментальную дети, имеющие дизартрию и нарушенное зрение.

2. Для проведения констатирующего эксперимента использован диагностический комплекс Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной. Комплекс экспериментальных заданий нами был модифицирован, представлена новая стратегия обследования, самостоятельно разработана балльная шкала оценивания, позволившая определить уровень развития слоговой структуры и неречевых процессов у детей дошкольного возраста, а также разработаны протоколы для диагностического обследования изучаемых процессов, введены новые пробы для обследования неречевых процессов. Разработан диагностический и частично иллюстративный материал для диагностики изучаемых процессов.

3. Диагностический комплекс состоит из четырех серий.

*Первая серия.* Исследование особенностей слогового оформления слов разной структурной сложности.

*Вторая серия.* Изучение особенностей восприятия ритмических и структурных характеристик лексических единиц.

*Третья серия.* Изучение состояния сложных параметров двигательных актов – динамического и ритмического (при выполнении серийных движений).

*Четвертая серия.* Исследование особенностей оптико-пространственной ориентации.

4. На основании полученных экспериментальных данных проведен количественный и качественный анализ результатов каждой группы, а также сравнительный анализ экспериментальной и контрольной групп.

5. Сделаны следующие выводы:

- в процессе экспериментальной работы выявлена разная степень сформированности слоговой структуры слов и неречевых процессов у детей с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением;

- уровень восприятия и воспроизведения слов разной структурной сложности и уровень развития неречевых процессов, влияющих на овладение слоговой структурой слова, у детей с нарушенным зрением ниже, чем у детей с сохранным зрением и с аналогичными речевыми нарушениями;

- полученные результаты подтверждают связь между зрительным дефектом и процессом восприятия и проговаривания лексических единиц, а также доказывают, что нарушения слоговой структуры слова носят системный характер.

6. На основании представленных выводов составлены методические рекомендации по устранению нарушений слоговой структуры слова у дошкольников с дизартрией и нарушенным зрением и приведены примеры конкретных упражнений.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленное исследование было направлено на сравнительное изучение сформированности слоговой структуры слова и ее базовых предпосылок у дошкольников с дизартрией с сохранным и нарушенным зрением.

Обращение к теме исследования обусловлено ее актуальностью как в связи с недостаточностью научно-теоретической, так научно-практической базы. В процессе изучения этого вопроса было выявлено, что теория и практика логопедической науки не располагает данными об особенностях нарушений слоговой структуры слова у детей с дизартрией и нарушенном зрении, а также материалами целенаправленного коррекционного процесса у дошкольников этой категории. Внимание к теме изучения привлекло и увеличение количества детей с дизартрией и нарушениями зрения.

По результатам проведенного анализа литературных источников был модифицирован диагностический комплекс, представлена новая стратегия обследования слоговой структуры слова, разработаны критерии оценки, определены уровни развития исследуемых процессов, введены новые пробы для обследования неречевых процессов, разработаны протоколы для проведения диагностики, разработан диагностический и частично иллюстративный материал. В дальнейшем проведен констатирующий эксперимент с дошкольниками, которые были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальную группу вошли дети с дизартрией и нарушенным зрением, а в контрольную группу - дети с дизартрией и сохранным зрением.

По итогам констатирующего эксперимента был проведен качественный и количественный анализ результатов исследования. Таким образом, по итогам исследования, можно сделать следующие выводы.

1. На основании полученных данных у дошкольников с нарушенным зрением навык произнесения слов разной структурной сложности сформирован недостаточно, в отличие от детей с аналогичными речевыми нарушениями, но с сохранным зрением.

2. Сравнительное изучение результатов обследования экспериментальной и контрольной групп показало, что у большинства дошкольников с нарушенным зрением не сформирован полностью механизм вероятностного прогнозирования, идентификации, сегментного анализа языковых единиц, что указывает на недостаточное развитие языкового чутья.

3. В процессе экспериментальной работы выявлена разная степень сформированности базовых неречевых процессов у детей с дизартрией с нарушенным и сохранным зрением, которые оказывают влияние на успешность восприятия и произнесения слов различной слоговой структуры.

Сравнительный анализ экспериментальных данных позволил сделать вывод о том, что уровень развития исследуемых неречевых процессов у детей с нарушенным зрением ниже. Результаты исследования неречевых процессов позволяют говорить о дизонтогенетическом развитии предпосылок слоговой структуры слова, а именно серийно-последовательной обработке информации, способности к ритмической, пространственной и динамической организации движений и, конечно, оптико-пространственной ориентации. Выявленные у детей с нарушенным зрением трудности указывают на дисфункцию механизма линейного, посегментного, правонаправленного анализа информации разного уровня. Неполноценность этого механизма влияет как на произнесение, так и на восприятие слов.

4. Полученные результаты экспериментальных данных отражают прямую связь между восприятием и произнесением слов разной слоговой структуры и изученными неречевыми процессами. Это положение позволяет подтвердить системный характер нарушений слоговой структуры слова, а, следовательно, появление вторичного комплекса отклонений у детей с

нарушенным зрением вследствие зрительного дефекта, усугубляющего процесс восприятия и проговаривания лексических единиц.

На основании представленных выводов составлены методические рекомендации по устранению нарушений слоговой структуры слова у дошкольников с дизартрией и нарушенным зрением и приведены примеры конкретных упражнений.

Таким образом, гипотеза исследования доказана, поставленные задачи выполнены, цель достигнута.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Агранович, З. Е. В помощь логопедам и родителям: сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников / З. Е. Агранович. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. – 160 с. + цв. вкл. 48 с.
2. Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З. Е. Агранович. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 48 с.
3. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 304 с.
4. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1975 – С. 17-59.
5. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия : учебное пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель : Хранитель, 2006. – 319 с.
6. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 254 с.
7. Бабина, Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Картинный материал для проведения игр / Г. В. Бабина. – М. : Книголюб, 2008. – 64 с.
8. Бабина, Г. В. Альбом для обследования восприятия и произнесения слов различной структурной сложности / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина. – М. : Книголюб, 2005. – 56 с.
9. Бабина, Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи : учебно- методическое пособие / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина. – М. : Книголюб, 2005. – 96 с.

10. Бабина, Г. В. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез : монография / Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова. – М. : Прометей, 2013. – 192 с.
11. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) / В. И. Бельтюков. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.
12. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 287 с.
13. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн. – М. : Наука, 1990. – 503 с.
14. Венгер, Л. А. Диагностика умственного развития дошкольников / Л. А. Венгер, В. В. Холмовская. – М. : Педагогика, 1978. – 248 с.
15. Вовчик - Блаткина, М. В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте / М. В. Вовчик – Блаткина // Проблема восприятия пространства и пространственных представлений. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 78 – 83.
16. Большакова, С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей / С. Е. Большакова. – М. : Сфера, 2015. – 64 с.
17. Бондарко, Л. В. Звуковой строй современного русского языка / Л. В. Бондарко. – М. : Просвещение, 1977. – 175 с.
18. Брюховских, Л. А. Дизартрия : учебно-методическое пособие по логопедии / Л. А. Брюховских. – 2 изд., перераб. и доп. – Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 180 с.
19. Брюховских, Л. А. Нарушение сложных грамматических структур у детей с дизартрией. Диагностика и коррекция : монография / Л. А. Брюховских; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – 190 с.
20. Брюховских, Л. А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи : монография / Л. А.

Брюховских; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 196 с.

21. Брюховских, Л. А. Особенности слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с дизартрией / Л. А. Брюховских, А. С. Гранько // Молодежь и наука XXI века : материалы науч.-практ. конф. Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2016. – С. 24-27.

22. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии : учебник для вузов / Т. Г. Визель. – М. : Изд. В. Секачев, 2016. – 276 с.

23. Визель, Т. Г. Нейропсихологическая концепция коррекции ритма речи : современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития / Т. Г. Визель // Науч. – практ. конф., посвящ. 10 – летию МГПУ : тезисы докладов и выступлений (10-11 октября 2005; Москва). – М., 2005. – Т. 2. – С. 71.

24. Винарская, Е. Н. Возрастная фонетика / Е. Н. Винарская, Г. М. Богомазов. – М. : АСТ : Астрель, 2005. – 207 с.

25. Винарская, Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. – М. : АСТ : Астрель : Хранитель, 2006. – 141 с.

26. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е. Н. Винарская. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.

27. Винарская, Е. Н. Нарушение пространственной организации движений взора и конечностей при зрительной агнозии / Е. Н. Винарская // Проблемы восприятия пространства и времени. – Л. : Изд-во ЛГУ им. А. А. Жданова, 1961. – С. 184-236.

28. Власенко, И. Т. Нейропсихологическое изучение детей / И. Т. Власенко, В. И. Голод, А. Х. Алле // Методы обследования нарушений речи у детей ; ред. Т. И. Кузьмина. – М. : Наука, 1982. – С 144-160.

29. Волкова, Г. А. Методика обследования нарушений речи у детей / Г. А. Волкова. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1993. – 45 с.



30. Волкова, Г. А. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи / Г. А. Волкова. – СПб. : Сайма, 1993. – 21 с.
31. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5 изд., испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
32. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Просвещение, 1964. – 87 с.
33. Гомзяк, О. С. Говорим правильно в 5-6 лет. Конспекты фронтальных занятий I период обучения в старшей логогруппе / О. С. Гомзяк. – М. : Изд-во ГНОМ, 2014. – 128 с.
34. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования : методическое пособие / О. Е. Грибова. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
35. Громова, О. Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи / О. Е. Громова // Логопед. – 2007. - № 3. – С. 26-32.
36. Дедюхина, Г. В. Работа над ритмом в логопедической практике: метод. пособие / Г. В. Дедюхина. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 64 с.
37. Денискина, В. З. К вопросу о классификации детей с нарушением зрения и вторичных отклонений в их развитии / В. З. Денискина // Всероссийские педагогические чтения. – М. : Москва. Ноябрь 2007 г.
38. Дружинина, Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: методическое пособие / Л. А. Дружинина. – М. : Экзамен, 2006. – 159 с.
39. Дружинина, Л. А. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений по курсу «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением зрения» / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Челябинск : Букватор, 2006. – 113 с.

40. Дьякова, Е. А. Логопедический массаж при разных формах дизартрии : учеб. пособие для студ. / Е. А. Дьякова. – М. : В. Секачев, 2012. – 135 с.
41. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
42. Жинкин, Н. И. Интеллект, язык и речь / Н. И. Жинкин // Нарушение речи у дошкольников ; сост. Р. А. Белова-Давид. – М. : Просвещение, 1972. – С. 9 – 31.
43. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Из-во академии пед. наук, 1958. – 369 с.
44. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2011. – 288 с.
45. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2011. – 320 с.
46. Зеeman, М. Расстройства речи у детей / М. Зеeman. – М. : 1962.
47. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский псих.-соц. Ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
48. Зимняя, И. А. Упреждающий синтез и вероятностное прогнозирование в речевом поведении / И. А. Зимняя. – М. : Наука, 1973. – 431 с.
49. Зиндер, Л. В. Общая фонетика : учебное пособие / Л. В. Зиндер. – 2 изд., перераб. и доп. – М. : 1979. – 312 с.
50. Зиндер, Л. В. О лингвистической вероятности / Л. В. Зиндер // Вопросы статистики речи. – Л. : Лениблиздат, 1958. – С. 243-278.
51. Исенина, Е. И. Дословесный период развития речи у детей / Е. И. Исенина. – Саратов : Изд-во СГУ, 1986. – 162 с.

52. Ковшиков, В. А. Эксперссивная алалия / В. А. Ковшиков. – М. : В. Секачев. – 96 с.
53. Корнев, А. Н. Нарушение чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 283 с.
54. Корсакова, Н. К. Неуспевающие дети. Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. – М. : РПА, 1997. – 123 с.
55. Крупенчук, О. И. Комплексная методика коррекции нарушений слоговой структуры слова / О. И. Крупенчук. – СПб. : Литера, 2014. – 96 с.
56. Курганский, А. В. Трудности обучения и серийная организация движений у детей 6-7 лет / А. В. Курганский, Т. В. Ахутина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1996. - № 2. – С. 58-64.
57. Курдвановская, Н. В. Формирование слоговой структуры слова: логопедические задания : учебное пособие / Н. В. Курдвановская, Л. С. Ванюкова. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 87 с.
58. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2001. – 160 с.
59. Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей: избранные труды / Р. Е. Левина : ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. В. Шопин. – М. : АРКТИ, 2005. – 224 с.
60. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : Академия, 1991. – 305 с.
61. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1965. – 245 с.
62. Литвак, А. Г. Практикум по тифлопсихологии / А. Г. Литвак, В. М. Сорокин, Т. П. Головина. – М. : Просвещение, 1989. – 49 с.

63. Логопатопсихология : учебное пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – ВЛАДОС, 2011. – 317 с.
64. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
65. Лопатина, Л. В. Приемы обследования детей со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения / Л. В. Лопатина // Дефектология. - 1986. - № 2. – С. 67-70.
66. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Изд-во СОЮЗ, 2000. – 192 с.
67. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – М. : Академический проспект, 2000. – 504 с., С. 198.
68. Лурия, А. Р. Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. В 2 т. / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т.1. – С. 316 с.
69. Лынская, М. И. Сенсорно-интегративная артикуляционная гимнастика : комплексы упражнений для преодоления артикуляционной апраксии у детей дошкольного возраста / М. И. Лынская. – М. : Парадигма, 2016. – 27 с.
70. Манелис, Н. Г. Нейропсихологические закономерности нормального развития / Н. Г. Манелис // Школа здоровья. 1999. Т. 6. – № 6. – С. 8-24.
71. Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р. Е. Левиной. – М., 1961. – С. 59 – 70.
72. Маркова, А. К. Особенности овладения слоговым структурированием детьми с ОНР: автореферат диссер. канд. пед. наук / А. К. Маркова. – М. , 1963. – 25 с.

73. Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет / Под общей редакцией Т. В. Ахутиной. – М. : В. Секачев, 2016. – 280 с.
74. Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет. Приложение: протоколы обследования / Под общей редакцией Т. В. Ахутиной. – М. : В. Секачев, 2016. – 28 с.
75. Мусейибова, Т. А. Генезис отражения пространства и пространственных отношений у детей дошкольного возраста / Т. А. Мусейибова // Дошкольное воспитание. – 1970. - № 5. – С. 36-40.
76. Настольная книга педагога – дефектолога / Т. Б. Епифанцева [и др.]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 458 с.
77. Никулина, Г. В. Дети с амблиопией и косоглазием (психолого-педагогические основы работы по развитию зрительного восприятия в условиях образовательного учреждения общего назначения) : учебное пособие / Г. В. Никулина, Л. В. Фомичева, Л. В. Артюкевич. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 86 с.
78. Никулина, Г. В. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения : учебное пособие / Г. В. Никулина, И. П. Волкова, Е. К. Фещенко. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 84 с.
79. Носиков, С. М. Опыт фонетического описания лепета / С. М. Носиков // Становление речи и усвоение языка ребенком. – М. : Педагогика, 1985. – С. 36-64.
80. Орос, Е. В. Сравнительный анализ слоговой структуры слова у детей 5-6 лет с речевым недоразвитием с сохранным и нарушенным зрением / Е. В. Орос // The Newman in foreign policy. – 2017. – № 37 (81). – С. 130-133.
81. Орос, Е. В. Особенности формирования слоговой структуры слова у слабовидящих детей с общим недоразвитием / Е. В. Орос, Г. А. Проглядова // Педагогика и медицина в служении человеку [Электронный ресурс] : материалы III Всерос. науч.-прак. конф. – Красноярск : КрасГМУ, 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – С. 377-382.

82. Орос, Е. В. Сравнительный анализ слоговой структуры слова у детей 5-6 лет с речевым недоразвитием с сохранным и нарушенным зрением / Е. В. Орос // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья [Электронный ресурс] : материалы XVIII Всерос. науч.-прак. конф. – Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2017. – Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана. – С. 55-57.

83. Педагогическая диагностика развития зрительного восприятия дошкольников в условиях ДОО компенсирующего вида / И. Н. Мигунова, [и др.]. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 80 с.

84. Плаксина, Л. И. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина, Л. А. Григорян. – М. : Город, 1998. – 56 с.

85. Плаксина, Л. И. Психолого – педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения : учебное пособие / Л. И. Плаксина. – М. : Изд-во Российской Академии образования Института коррекционной педагогики, 1999. – 32 с.

86. Подколзина, Е. Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения / Е. Н. Подколзина. – М. : Обруч, 2014. – 72 с.

87. Потапова, Р. К. Параметрическая микро- и макросегментация слитной речи / Р. К. Потапова // Проблемы фонетики и фонологии : материалы Всесоюз. совещания. – М., 1986.

88. Проглядова, Г. А. Практика определения готовности слепых обучающихся к письму и чтению по системе Брайля / Г. А. Проглядова // Сибирский вестник специального образования. – 2017. № 1 (19). С. 71 – 74.

89. Проглядова, Г. А. Особенности письменной речи в норме и при глубоких нарушениях зрения у младших школьников / Г. А. Проглядова // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2011. № 1. С. 98 – 103.

90. Проглядова, Г. А. Анализ некоторых проблем обучения слепых учащихся письму по системе Брайля / Г. А. Проглядова, В. З. Денискина // Дефектология. – 2014. № 3. С. 89 – 94.
91. Репина, З. А. Особенности сенсомоторного и речевого развития детей раннего возраста с нарушением зрения и задержкой речевого развития / З. А. Репина, О. И. Криницкая // Специальное образование. – 2010. № 2. С. 34 - 43.
92. Реформатский, А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 536 с.
93. Сафонкина, Н. Ю. Формирование предпосылок становления слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития : дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Наталья Юрьевна Сафонкина – М., 2003. – 136 с.
94. Сековец, Л. С. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушением зрения / Л. С. Сековец. – Н. Новгород : Изд-во Ю. А. Николаев, 2001. – 168 с.
95. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста : практическое пособие / Н. Я. Семаго. – М. : Айрис – пресс, 2007. – 112 с.
96. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учеб. пособие. – 7 изд. – М. : Генезис, 2015. – 447 с.
97. Сунцова, А. В. Изучаем пространство с нейропсихологом / А. В. Сунцова, С. В. Курдюкова. – М. : Генезис, 2015. – 64 с.
98. Сусов, И. П. Введение в языкознание / И. П. Сусов. – М. : АСТ : Восток – Запад, 2007. – 379 с.
99. Титова, Т. А. Коррекция нарушений звукослоговой структуры слова у детей с речевой патологией : учеб.-метод. пособие / Т. А. Титова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010. -144 с.

100. Ткаченко, Т. А. Коррекция фонетических нарушений у детей. Подготовительный этап : пособие для логопеда. – М. : Владос, 2014. – 112 с.
101. Ткаченко, Т. А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми 4-6 лет к пособиям «Учим говорить правильно» / Т. А. Ткаченко. – М. : ГНОМ и Д, 2002. – 40 с.
102. Тонкова-Ямпольская, Р. В. Стимуляция речевого развития у детей первого года жизни. Методическое письмо / Р. В. Тонкова-Ямпольская Р. В. – Львов : Изд-во Львовского научно-исследовательского института акушерства и гинекологии, 1968. – 13 с.
103. Трахтеров, А. Л. Основные вопросы слога и его определения / А. Л. Трахтеров // Вопросы языкознания. – М. : Наука, 1956. – С.15-32.
104. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 5-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
105. Хювяринен, Л. Зрение у детей: нормальное и с нарушениями / Л. Хювяринен. – СПб. : Петербург – XXI век, 1996. – 72 с.
106. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. Учебное пособие для студентов высшего учебного заведения / С. Н. Цейтлин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
107. Четверушкина, Н. С. Слоговая структура речи : системный метод устранения нарушений / Н. С. Четверушкина. – М. : Национальный книжный центр, 2015. – 192 с.
108. Чистович, Л. А. Об управлении артикуляционными органами в процессе речи. Анализ нарушений речи при задержке обратного сигнала / Л. А. Чистович, Л. В. Бондарко. – М. : Изд-во АПРН РСФСР, 1963. – 297 с.
109. Швачкин, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н. Х. Швачкин // Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие. Составление К. Ф. Седова – М. : Лабиринт, 2004. – 330 с.



## ПРИЛОЖЕНИЕ А

## Сведения об испытуемых

ФИО	Возраст на момент исследования	Заключение ПМПК	Заключение офтальмолога
1. Семен М.	5л. 5м.	ОНР 2-3 ур.р.р., дизартрия	Без патологии
2. Леня Д.	5л. 4м.	ОНР 2-3 ур.р.р., дизартрия	Без патологии
3. Саша Е.	5л. 7м.	ОНР 3 ур.р.р., дизартрия	Без патологии
4. Полина К.	5л. 1м.	ОНР 2 ур.р.р., дизартрия	Без патологии
5. Аля Л.	5л. 4м.	ОНР 3 ур.р.р., дизартрия	Без патологии
6. Семен А.	5л. 6м.	ОНР 2-3 ур.р.р., дизартрия	Без патологии
7. Артем И.	5л. 6м.	ОНР 3 ур.р.р., дизартрия	Без патологии
8. Арина Б.	5л. 7м.	ОНР 3 ур.р.р., дизартрия	Без патологии
9. Ника Б.	5л. 5м.	ОНР 3 ур.р.р., дизартрия	Без патологии
10. Кирилл Ф.	5л. 8м.	ОНР 3 ур.р.р., дизартрия	Без патологии
11. Вика А.	5л. 7м.	ОНР 3 ур.р.р., дизартрия	Гиперметропия II ст.
12. Савва Ю.	5л. 6м.	ОНР 2-3 ур.р.р., дизартрия	Гиперметропия II ст.
13. Максим К.	5л. 7м.	ОНР 2-3 ур.р.р., дизартрия	Сходящееся содружественное косоглазие. Анизометропия.
14. Коля Г.	5л. 8м.	ОНР 3 ур.р.р., дизартрия	Анизометропия. Гиперметропия I ст. обоих глаз. Сложный прямой гиперметропический астигматизм I ст. обоих глаз. Астигматизм
15. Ярослав Ш.	5л. 8м.	ОНР 3 ур.р.р., дизартрия	Сходящееся содружественное косоглазие. Анизометропия. Гиперметропия I ст. OD, 2 ст. OS. Неаккомодационная интропия. Угол косоглазия

			+7+10>+15+17 при сvt =+17+20
16. Дима Ш.	5л.7м.	ОНР 3 ур.р.р., дизартрия	Неаккомодационная альтернирующая интропия оперированная на правом глазе. Гиперметропия 1 степени обоих глаз. ДБА 1 степени правого глаза, угол косоглазия +15+17, правый глаз
17. Поля Б.	5л.2м.	ОНР 2-3 ур.р.р., дизартрия	Ретинопатия недоношенных V ст., рубцовая обоих глаз. Афакия, вторичная катаракта, микрофтальм правого глаза. Артифакция, миопия I степени левого глаза. Горизонтальный нистагм. Неаккомодационная интропия справа. Угол косоглазия +15 OD
18. Захар А.	5л. 3м.	ОНР 2-3 ур.р.р., дизартрия	Артифакция правого глаза. Афакия левого глаза, вторичная экзотропия. Смешанная амблиопия 3 ст. обоих глаз. Угол косоглазия – 10 – 15 OS
19. Андрей П.	5л. 4м.	ОНР 2-3 ур.р.р., дизартрия	Вр. осложненная миопия III ст., слож. прямой ast I ст. OU, вторичная амблиопия тяжелой степени обоих глаз, угол косоглазия +5
20. Аня Р.	5л.6м.	ОНР 2-3 ур.р.р., дизартрия	Интропия OD, гиперметропия II ст. OD, угол косоглазия +10+15 OD ↑



**Задания на выявление особенностей многократного отраженного воспроизведения слов**

Комплекс «В»	Задание №1 (многократное повторение слова б/опоры на образец) 2 балла	Задание №2 (многократное повторение слова с опорой на образец) 1 балл	Примечания
Ф. И. ребенка			

**Задания на выявление возможностей детей использовать слова в составе словосочетаний и предложений**

Комплекс «Г»	Задание №1 (завершение предложений с опорой на карт.)  2 балла		Задание №2 (отраженное проговаривание, если невозможно самос-е включение слов в контекст) 1 балл		Примечания
	а б/из. гр. формы	б с/из. гр. форм	а	б	
Ф. И. ребенка					

**Задания на выявление особенностей многократного проговаривания словосочетаний и предложений**

Комплекс «Д»	Задание №1 (б/постоянного предъявления эталона) 2 балла	Задание №2 (с/предъявлением образца)  1 балл	Примечания
Ф. И. ребенка			

**Таблица общей суммы баллов каждого ребенка (Первая серия)**

Ф. И. ребенка	Сумма баллов

### Особенности восприятия ритмических и структурных характеристик лексических единиц. Вторая серия

Задания на определение длины слова или слоговой цепочки, наличия акцентной выделенности и количества структурных элементов

Комплекс «А» Ф.И. ребенка	Задание №1 (определение длины слова) 2 балл/1балл (1 ошибка)/0 бал.	Задание №2 (определение количества структурных элементов) 1 балл/0 балл	Задание №3 (определение наличия монотонности и акцентуации) 2 балл/1балл (1 ошибка)/0 бал.

Задания на определение наличия и отсутствия ритмических и структурных искажений в слове

Комплекс «Б» Ф.И. ребенка	Задание №1 (наличие или отсутствие ритмического искажения в слове) 2 балл/1балл (1 ошибка)/0 баллов		Задание №2 (наличие или отсутствие структурного искажения в слове) 2 балл/1балл (1 ошибка)/0 баллов	
	а с опорой на картинки	б б/опоры на картинки	а с опорой на картинки	б б/опоры на картинки
	Баллы		Баллы	
	Баллы		Баллы	

### Задания на выявление возможностей вероятностного прогнозирования

Комплекс«В»  Ф.И. ребенка	Задание №1 (определение возможности завершения начатого слова) 2 балл/1балл/0 баллов	Задание №2 (определение возможности прогнозирования нормативного окончания слова (квази-слова)) 2 балл/1балл/0 баллов	Задание №3 (выявление возможности опознания и дифференциации звучащих структур лек. единиц, имеющих одинаковые фрагменты, соотнося с картинкой) 2 балл/1балл/0 баллов

### Таблица общей суммы баллов каждого ребенка (Вторая серия)

Ф. И. ребенка	Сумма баллов

**Показатели сложных параметров двигательных актов – динамического и ритмического (при выполнении серийных действий). Третья серия.**

Задания, направленные на выявление динамических параметров движений органов артикуляции

Комплекс «А» Ф. И. ребенка	Задание №1 (чередование движений губ)	Задание №2 (чередование движений языка)
	3 балла/2 балла/1балл	
	Примечание:	Примечание:
	Примечание:	Примечание:

Задания, направленные на выявление динамических параметров мелких движений рук

Комплекс «Б» Ф. И. ребенка	Задание №1 (пальчики здороваются)	Задание №2 («перекрест пальцев»)	Задание №3 (кулак-ребро-ладонь)	Задание №4 (кулак-ладонь)
	3 балла/2 балла/1балл			
	Примечание:	Примечание:	Примечание:	Примечание:
	Примечание:	Примечание:	Примечание:	Примечание:

**Задания, направленные на изучение динамических параметров движений рук и ног при выполнении серийных движений**

Комплекс «В» Ф. И. ребенка	Задание №1 (воспр-ние заданного кол-ва хлопков/ударов б/акцентуации в заданном темпе) 2 балла/1 балл (1 ошиб.)/0 баллов	Задание №2 (воспр-ние посл-но орган-х серий движений руками и ногами совместно, затем сам-но) 2 балла/1 балл (1 ошиб.)/0 баллов	Задание №3 (воспроизведение посл-но орган-х серий движений руками и ногами по образцу) 2 балла/1 балл (1 ошиб.)/0 баллов

**Задания, направленные на исследование особенностей восприятия ритма и воспроизведения детьми ритмически организованных серий движений руками**

Комплекс «Г» Ф. И. ребенка	Задание №1 (оценка ритма (со слуха)) 2 балла/1 балл (1 ошиб.)/0 баллов	Задание №2 (воспро-е ритма типа х-Х) 1 балл/0 баллов	Задание №3 (воспро-е ритма типа Х-х) 1 балл/0 баллов	Задание №4 (воспро-е ритма типа х-Х) 1 балл/0 баллов	Задание №5 (воспро-е ритма типа Х-х-х) 1 балл/0 баллов	Задание №6 (воспро-е ритма типа х-Х-х) 1 балл/0 баллов	Задание №7 (воспро-е ритма типа) 2 балла/1 балл (1 ошиб.)/0 баллов
	xx-x	x-xx	x-x-x-				



**Задания, направленные на исследование особенностей воспроизведения ритмически организованных серий движений ногой**

Комплекс «Д» Ф. И. ребенка	Задание №1 (оценка ритма (со слуха)) 2 балла/1 балл (1 ошиб.) / 0 баллов	Задание №2 (воспро-е ритма типа х-Х) 1 балл/0 баллов	Задание №3 (воспро-е ритма типа Х-х) 1 балл/0 баллов	Задание №4 (воспро-е ритма типа х-х-Х) 1 балл/0 баллов	Задание №5 (воспро-е ритма типа Х-х-х) 1 балл/0 баллов	Задание №6 (воспро-е ритма типа х-Х-х) 1 балл/0 баллов	Задание №7 (воспро-е ритма типа) 2 балла/1 балл (1 ошиб.) / 0 баллов		
							хх-х	х- хх	х-х-х-

**Задания, направленные на проверку состояния подкоркового и правополушарного ритма. Исследуется возможность ребенка к воспроизведению интеративных движений**

Комплекс «Е» Ф. И. ребенка	Маршировка под музыку	Протанцевать под музыку	Пропеть знакомую песню
		2 балла/1 балл / 0 баллов	

**Таблица общей суммы баллов каждого ребенка (Третья серия)**

Ф. И. ребенка	Сумма баллов

### Показатели развития оптико-пространственной ориентации. Четвертая серия

Задания, направленные на изучение особенностей сомато-пространственной ориентации и возможностей пространственной организации движений

Комплекс «А» Ф. И. ребенка	Задание №1 (ориентировка на себе (части тела)) 2 балла/1 балл (2 ошибки)/ 0 баллов		Задание №2 (копирование положений одной руки) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов	Задание №3 (копирование положений одной ноги) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов	Задание №4 (копирование несимметричных движений двух рук) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов	Задание №5 (копирование движений руки и ноги) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов
	а (показ по словесной инструкции)	б (прог-ние прост-го пол- ния частей тела)				

Задания, направленные на изучение особенностей ориентации  
в трехмерном пространстве

Комплекс «Б» Ф. И. ребенка	Задание №1 (ориентировка в пространстве) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов		Задание №2 (ориентировка относительно предмета) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов		Задание №3 (оценка расстояния в большом пространстве, относительно предмета) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов
	а с точкой отчета «от себя»	б в процессе передвижения	а поставь машинку справа от; слева от; сзади; в-реди; сзади справа от; сзади сл от.	б назови все предметы справа; слева; вперед; сзади от зайчика	

### Задания, направленные на изучение особенностей ориентации в трехмерном пространстве

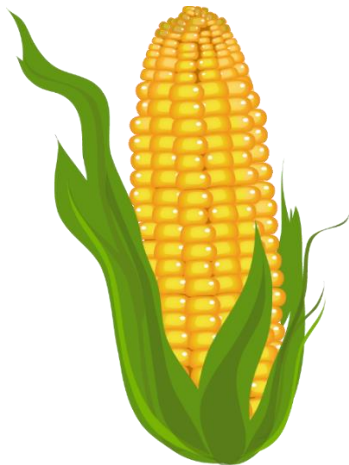
Комплекс «Б»	Задание №1 (ориентировка в пространстве) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов		Задание №2 (ориентировка относительно предмета) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов		Задание №3 (оценка расстояния в большом пространстве, относительно предмета) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов
	а с точкой отчета «от себя»	б в процессе передвижения	а поставь машинку справа от; слева от; сзади; впереди; сзади справа от; сзади слева от.	б назови все предметы справа; слева; впереди; сзади от зайчика	
Ф. И. ребенка					
	Примечания:	Примечания:	Примечания:	Примечания:	
	Примечания:	Примечания:	Примечания:	Примечания:	

### Задания, направленные на исследование особенностей пространственных представлений и ориентации в двухмерном пространстве

Комплекс «В»	Задание №1 (выкладывание геометрических фигур в заданных прост-х позициях) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов	Задание №2 (конструирование «Собаки» из геометрических фигур) 2 балла/1 балл (незначительная помощь)/ 0 баллов	Задание №3 (ориентировка с помощью линейной схемы пути) 2 балла/1 балл (незначительная помощь)/ 0 баллов
	Ф. И. ребенка		
9			

### Таблица общей суммы баллов каждого ребенка (Четвертая серия)

Ф. И. ребенка	Сумма баллов

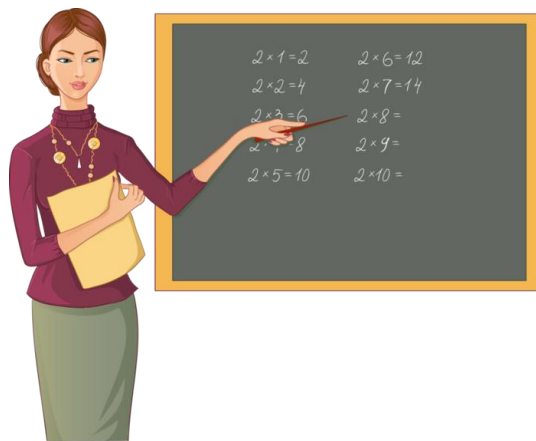
**Иллюстративный материал для обследования слоговой структуры слова (фрагмент)**

**Первая серия. Комплекс «А». Самостоятельное проговаривание.**

**Задание № 1, а) многосложные слова без стечения согласных звуков. «Скажи, кто (что) это?» (Буратино, черепаха, самолеты, кукуруза, гусеница, макароны).**

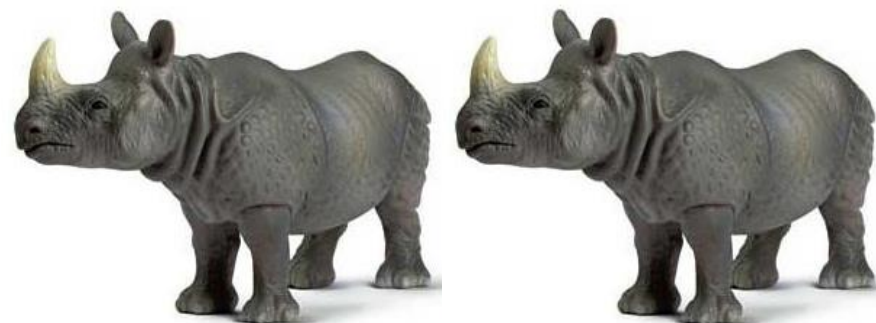


«Скажи, кто (что) это?» (пуговицы, пирамида, карусели, барабаны, телевизор, велосипед).



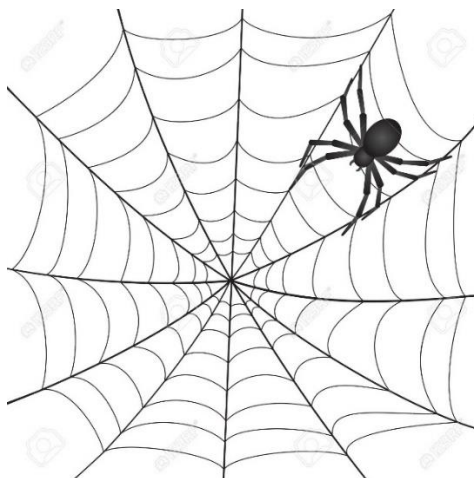
б) многосложные слова со стечениями согласных звуков. «Скажи, кто (что) это?» (полотенце, светофоры, сковородка, космонавты, учительница, воспитательница).

Оценка: 7 баллов.



**Первая серия. Комплекс «Б». Отраженное проговаривание.**

**Задание № 1, б) многосложные слова без стечения согласных звуков. «Посмотри, послушай, повтори» (водолазы, чемоданы, носороги, самокаты, бегемоты, телефоны).**



**«Посмотри, послушай, повтори» (капитаны, тараканы, ящерица, раковина, паутина, пианино).**

**Оценка: 7 баллов.**



## ПРИЛОЖЕНИЕ В

## Показатели развития слоговой структуры слов. Первая серия

Таблица 1 - Особенности произнесения изолированных слов различной слоговой сложности

Комплекс «А» Ф. И. ребенка	Задание №1 (многосложные е) 7 баллов		Задание №2 (трехсложные с/ст) 6 баллов	Задание №3 (трехсложные ) 5 баллов		Задание №4 (двусложные слова с/ст) 4 балла		Задание №5 (односложные с/ст) 3 балла		Задание №6 (двусложные слова) 2 балла		Задание №7 (односложные слова) 1 балл
	а б/ст	б с/ст		а сгсгсг	б сгсгсгс	а на стыке слов	б в начале слова	а в начале слова	б в конце слова	а сгсг	б сгсгс	
1. Семен М.	+	+										
2. Леня Д.	+	+										
3. Саша Е.	+	+										
4. Полина К.	+	+										
5. Аля Л.	-	-	+									
6. Семен А.	+	+										
7. Артем И.	+	+										
8. Арина Б.	+	+										
9. Ника Б.	+	-	+									
10. Кирилл Ф.	+	+										
11. Вика А. (н/з)	-	-	-	+	+							

12. Савва Ю. (н/з)	+	+										
13. Максим К. (н/з)	+	+										
14. Коля Г. (н/з)	+	-	+									
15. Ярик Ш. (н/з)	-	-	+									
16. Дима Ш. (н/з)	-	-	-	+	+							
17. Поля Б. (н/з)	-	-	+									
18. Захар А. (н/з)	-	-	-	-	+	+	+					
19. Андрей П. (н/з)	-	-	-	+	+							
20. Аня Р. (н/з)	-	+	-	+	+							

Примечания к комплексу «А»:

Аля Л.: №1 (а) тевиризор (телевизор), (б) скарководка (сковородка).

Ника Б.: №1 (б) сетафоры (светофоры).

Вика А. (н/з): № 1 (а) веисепед (велосипед), (б) скавоводка (сковородка); № 2 гудильник (будильник), винагнат (виноград), кофеты (конфеты).

Коля Г. (н/з): №1 (б) пугивица (пуговица), лисипед (велосипед).

Ярик Ш. (н/з): №1 (а) пуголовы (пуговицы), веисипед (велосипед).

Дима Ш. (н/з): №1 (а) пугаицы (пуговицы), (б) кансмонавты (космонавты); №2 (б) кубника (клубника), атомат (автомат).

Поля Б. (н/з): №1 (а) пугавиц (пуговицы), барабан (барабаны), тевиризор (телевизор), васипед (велосипед); (б) сетафоры (светофоры), скаваодка (сковородка).

Андрей П. (н/з): №1 (а) васипед (велосипед); (б) питательница (воспитательница); №2 атобус (автобус).

Захар А. (н/з): №1 (а) самолет (самолеты); (б) скаодка (сковородка), кафтамосты (космонавты); №2 ябоко (яблоко); №3 (а) памана (панамы).

Аня Р. (н/з): №1 (а) муговки (пуговицы); №2 кубника (клубника), кофеты (конфеты).



14. Коля Г. (н/з)	+	-		+											
15. Ярик Ш. (н/з)	-	-		-		+	+								
16. Дима Ш. (н/з)	-	-	-	-		+	+								
17. Поля Б. (н/з)	-	-		+											
18. Захар А. (н/з)	+	-	+	-	+	+	+								
19. Андрей П. (н/з)	-	-	-	-		+	+								
20. Аня Р. (н/з)	+	-	+	+											

Примечания к Комплексу «Б»:

Семен М.: №1 (б) эскур (не смог проговорить)

Леня Д.: № 1 (б) элскусовод (экскурсовод).

Полина К: №1 (б) выкчатель (выключатель), велисипедист (велосипедист).

Аля Л.: №1 (б) эскурс (не смогла воспроизвести даже после нескольких повторов).

Ника Б.: №1 (б) эскусовод (экскурсовод)

Вика А. (н/з): № 1 (б) эскуковод (экскурсовод); №2 (б) комата (комната), фуболист (футболист).

Савва Ю. (н/з): №1 (б) весипедист (велосипедист), эксвод (экскурсовод).

Максим К. (н/з): №1 (б) шаматисты (шахматисты); №2 (б) кактели (гантели).

Коля Г. (н/з): №1 (б) паанино (пианино), хахматисты (шахматисты), экснунсовод (экскурсовод).

Ярик Ш. (н/з): №1 (а) недоступные слова ком. «А»: пуговы (пуговицы); (б) эскурсовод (экскурсовод), веасипедист (велосипедист); №2 (б) гантени (гантели), продутки (продукты).

Дима Ш. (н/з): №1 (а) недоступные слова ком. «А»: пукавицы (пуговицы), космонавты (+); (б) шахмантисты (шахматисты), эксковод (экскурсовод), велосидист (велосипедист); №2 (а) недоступные слова ком. «А»: аутомат (автомат); (б) прокдукты (продукты).

Полина Б. (н/з): № 1 (а) теревизор (телевизор), скаваодка (скавородка); (б) эскурсовод (экскурсовод).

Андрей П. (н/з): №1 (а) повтор слова: весипед (велосипед), (б) шахматисты – не смог воспроизвести, исксовод (экскурсовод), велосипедист – воспроизвести не может; №2 (а) повтор слова: атобус (автобус), (б) атека (аптека), памятник – воспроизвести не может.

Захар А. (н/з): №1 (б) эскурсовод (экскурсовод), веасипедист (велосипедист); №2 кактели (гантели).

Аня Р. (н/з): №1 (б) эскурсовод (экскурсовод).

Таблица 3 - Задания на выявление особенностей многократного отраженного воспроизведения слов

Комплекс «В» Ф. И. ребенка	Задание №1 (многократное повторение слова б/опоры на образец) 2 балла	Задание №2 (многократное повторение слова с опорой на образец) 1 балл	Примечания
1. Семен М.	2		
2. Леня Д.	2		
3. Саша Е.	2		
4. Полина К.	0	1	№ 1: купшин
5. Аля Л.	2		
6. Семен А.	2		
7. Артем И.	0	1	№ 1: панана
8. Арина Б.	2		
9. Ника Б.	2		

10. Кирилл Ф.	0	1	№ 1: купшин
11. Вика А. (н/з)	0	0	№ 1: атека (аптека), кушин (кувшин); № 2 пигвин (пингвин), памяник (памятник)
12. Савва Ю. (н/з)	2		
13. Максим К. (н/з)	0	0	№1: панана (панама); №2 пигвин (пингвин)
14. Коля Г. (н/з)	2		
15. Ярик Ш. (н/з)	0	0	№1: панана (панама); №2 пидвин (пингвин)
16. Дима Ш. (н/з)	0	0	№1: Пуатино (Буратино), кушин (кувшин), оуца (овца), кном (гном), камак (гамак), панапка (панамка); №2 паминик (памятник), пигвин (пингвин)
17. Поля Б. (н/з)	0	0	№1 самолет (самолеты), опца, овса (овца); №2 рящерица (ящерица), магнит застревала на предыдущем слове пингвин, хлеб – предыдущее слово медведь, кабан – предыдущее слово хлеб.
18. Захар А. (н/з)	0	0	№1 панана (панама), овса (овца), дном (гном), гамат (гамак); №2 космонавны (космонавты)
19. Андрей П. (н/з)	0	0	№1 самолет (самолеты), учиница (учительница), спухнит (спутник), кукшин (кувшин), опца (овца); №2 паниник (памятник), пигвин (пингвин), каман (кабан)
20. Аня Р. (н/з)	0	0	№1 самолет (самолеты), лючительница (учительница), панана (панама), кушин (кувшин), гама (гамак), сала (салат); №2 паминик (памятник), пигвин (пингвин)

Таблица 4 - Задания на выявление возможностей детей использовать слова в составе словосочетаний и предложений

Комплекс «Г»  Ф. И. ребенка	Задание №1 (завершение предложений с опорой на карт.)		Задание №2 (отраженное проговаривание, если невозможно самос-е включение слов в контекст)		Примечания
	2 балла		1 балл		
	а б/изменения гр. формы	б с изменениям гр. форм	а	б	
1. Семен М.	+	+			
2. Леня Д.	+	+			
3. Саша Е.	+	+			
4. Полина К.	+	-	+	+	№1 (б) Бина (Бима), валосипедист (велосипедист).
5. Аля Л.	-	+	+	-	№1 (а) кактус (кактус); №2 милициранером (милиционером), пигвина (пингвина)
6. Семен А.	+	+			
7. Артем И.	+	-	+	+	№1 (б) весипеде (велосипеде)
8. Арина Б.	+	+			
9. Ника Б.	+	-	+	+	№1 (б) веосипеде (велосипеде)
10. Кирилл Ф.	+	+			
11. Вика А. (н/з)	+	-	-	-	№1 (б) весипеде (велосипеде); №2 (а,б) цыпленока (цыпленка), пигвина (пингвина), мицианером (милиционером)
12. Савва Ю. (н/з)	+	-	+	-	№1 (б) весипеде (велосипеде), Бина (Бима); №2 (б) мицианером (милиционером), пигвина (пингвина), Бин (Бим), Бин (Бим)

13. Максим К. (н/з)	+	-	-	-	№1 (б) Бина (Бима); №2 (а) Бин (Бим), (б) Бин (Бим), пигвин (пингвин)
14. Коля Г. (н/з)	+	-	+	-	№1 (б) лисепеде (велосипеде); №2 Бим работает мицинером (милиционером), Бим увидел пигвина (пингвина)
15. Ярик Ш. (н/з)	-	-	+	-	№1 (а) панана (панама), (б) о веоисипед (о велосипеде), в корнерт (конверт); №2 Бим рабататает (работает), Бим покупает продтки (продукты)
16. Дима Ш. (н/з)	+	-	-	-	№1 (б) аасипеде (велосипеде), ковнет (конверт), Бим (Бима); №2 (а) охотитница (охотится), падмектает (подметает); (б) мицианером (милиционером), Бин увидел пигвина (Бим увидел пингвина), Бин (Бим)
17. Поля Б. (н/з)	+	-	+	-	№1 (б) о аласипеде (о велосипеде), Бим (Бима), гусеница (гусеницу); №2 (б) милицарером (милиционером), пигвина (пингвина), Бин (Бим)
18. Захар А. (н/з)	+	-	+	-	№1 (б) я мечтаю о велосипед (о велосипеде), мы кормили Бим (Бима), я нарисую гусеница (гусеницу); №2 (б) Бим играет на пиранина (пианино)
19. Андрей П. (н/з)	-	-	+	-	№1 (а) панама (Катина панама) – не смог назвать слово даже после подсказки; (б) васипед (о велосипеде), конвет (конверт), самолет (на самолете), Бим (кормили Бима), бусеницу (гусеницу); Бим увидел пигвина (Бим увидел пингвина)
20. Аня Р. (н/з)	+	-	-	+	№1 (б) я мечтаю о велосипед (о велосипеде), мы кормили Бим (Бима); №2 (а) Бим охотница (охотится)



Таблица 5 - Задания на выявление особенностей многократного проговаривания словосочетаний и предложений

Комплекс «Д» Ф. И. ребенка	Задание №1 (б/постоянного предъявления эталона) 2 балла	Задание №2 (с/предъявлением образца) 1 балл	Примечания
1. Семен М.	2		
2. Леня Д.	2		
3. Саша Е.	2		
4. Полина К.	0	1	№1 в с космосе спутники (в космосе спутники); Галина ест малина (Галина ест малину)
5. Аля Л.	0	0	№1 поск тутом лиса (под кустом лиса); №2 скачет зайкишка (скачет зайчишка)
6. Семен А.	2		
7. Артем И.	0	1	№1 пос кустом лиса
8. Арина Б.	2		
9. Ника Б.	2		
10. Кирилл Ф.	0	1	№1 в космосе пусники
11. Вика А. (н/з)	0	0	№1 перекреске (перекрестке); №2 скачет дождишка (скачет зайчишка)
12. Савва Ю. (н/з)	0	0	№1 перереске №2 садовник поливает шивник, Галина ест галину (малину)
13. Максим К.(н/з)	0	1	№1: под кусотом лиса (под кустом лиса), в космосе вспутники (в космосе спутники), знаки на перекреске (знаки на перекрестке)
14. Коля Г. (н/з)	0	0	№1 с космосе спутники (в космосе спутники); №2 садовник поливает цветоник (шиповник)

15. Ярик Ш. (н/з)	0	0	№1 знаки на перекреске (перекрестке), сладки бананы (сладкие); №2 савдовник поливает шиповник (садовник), конатный цветок (комнатный)
16. Дима Ш. (н/з)	0	0	№1 пос кустом лиса (под кустом лиса), знаки на перекрески (перекрестке), цветная бумага (цветная бумага); №2 садовник пояет садовники (садовник поливает шиповник), комнатый цветок (комнатный цветок), скачет зайсинка (зайчишка)
17. Поля Б. (н/з)	0	0	№1 знаки на перекреске (перекрестке); №2 садоник поливает шиповник (садовник), едут танкист (танкисты), скачет зайсишка (зайчишка)
18. Захар А. (н/з)	0	0	№1 под кусом лиса (под кустом лиса), в косоме спутники (в космосе спутники), знаки на перекреске (знаки на перекрестке); №2 аовник поливает садовник (садовник поливает шиповник), коматый цветок (комнатный цветок), едут кантисты (едут танкисты)
19. Андрей А. (н/з)	0	0	№1 в космосе путники (в космосе спутники), знаки на перекреске (знаки на перекрестке), цветаная бумага (цветная бумага); №2 садовник поливает шидовник (шиповник) (садовник поливает шиповник), малина ест Галину (Галина ест малину), коматый цветок (комнатный цветок), танкисты (едут танкисты)
20. Аня Р. (н/з)	0	0	№1 пос кустом лиса, под кустом листа (под кустом лиса), в косномосе спутники (в космосе спутники), знаки на перепрестке (перекрестке), светная бумага (цветная бумага); №2 садовник поливает шипотник (шиповник), комнатый цветок (комнатный), едут канкисты (танкисты)

Таблица 6 - Таблица общей суммы баллов каждого ребенка (Первая серия)

Ф. И. ребенка	Сумма баллов
1. Семен М.	19
2. Леня Д.	19
3. Саша Е.	20
4. Полина К.	16
5. Аля Л.	14
6. Семен А.	20
7. Артем И.	17
8. Арина Б.	20
9. Ника Б.	17
10. Кирилл Ф.	18
11. Вика А. (н/з)	10
12. Савва Ю. (н/з)	15
13. Максим К.(н/з)	13
14. Коля Г. (н/з)	14
15. Ярик Ш. (н/з)	11
16. Дима Ш. (н/з)	10
17. Поля Б. (н/з)	12
18. Захар А. (н/з)	9
19. Андрей П. (н/з)	10
20. Аня Р. (н/з)	11

## Особенности восприятия ритмических и структурных характеристик лексических единиц. Вторая серия

Таблица 7 - Задания на определение длины слова или слоговой цепочки, наличия акцентной выделенности и количества структурных элементов

Комплекс «А» Ф.И. ребенка	Задание №1 (определение длины слова) 2 балл/1балл (1 ошибка)/0 баллов	Задание №2 (определение количества структурных элементов) 1 балл/0 балл	Задание №3 (определение наличия монотонности и акцентуации) 2 балл/1балл (1 ошибка)/0 баллов
1. Семен М.	2	1	1 Примечания: 1 ошибка
2. Леня Д.	2	1	0 Примечания: 3 ошибки
3. Саша Е.	2	1	2
4. Полина К.	2	1	1 Примечания: 1 ошибка
5. Аля Л.	2	1	2
6. Семен А.	2	1	1 Примечания: 1 ошибка
7. Артем И.	2	1	1 Примечания: 1 ошибка
8. Арина Б.	2	1	2
9. Ника Б.	1 Примечания: 1 ошибка	1	1 Примечания: 1 ошибка

10. Кирилл Ф.	2	1	2
11. Вика А. (н/з)	0 Примечания: Все слова короткие	0 Примечания: Ла-ла-ла – выложила 4 кружочка	0 Примечания: 2 ошибки
12. Савва Ю. (н/з)	2	1	2
13. Максим К. (н/з)	0 Примечания: 2 ошибки	1	0 Примечания: 4 ошибки из 4 - заданий
14. Ярослав Ш. (н/з)	0 Примечания: 2 ошибки	0 Примечания: Ла-ла – 4 кружочка выложил	0 Примечания: 4 ошибки из 4 - заданий
15. Коля Г. (н/з)	1 Примечания: 3 ошибки	1	2
16. Дима Ш. (н/з)	1 Примечания: 2 ошибки	1	0 Примечания: 2 ошибки
17. Поля Б. (н/з)	1 Примечания: 4 ошибки	0 Примечания: Ту-ту – 6 кружков; Ла-ла-ла – не знаю.	0 Примечания: 3 ошибки
18. Захар А. (н/з)	2	0 Примечания: Ту-ту – 4 кружка; Ла-ла-ла – 2 кружка.	0 Примечания: 3 ошибки
19. Андрей П. (н/з)	0 Примечания: 6 ошибок	1	0 Примечания: 4 ошибки
20. Аня Р. (н/з)	0 Примечания: 2 ошибки	0 Примечания: Ту-ту – выложила 4 кружочка	0 Примечания: 4 ошибки

Таблица 8 - Задания на определение наличия и отсутствия ритмических и структурных искажений в слове

Комплекс «Б» Ф.И. ребенка	Задание №1 (наличие или отсутствие ритмического искажения в слове) 2 балл/1балл (1 ошибка)/0 баллов		Задание №2 (наличие или отсутствие структурного искажения в слове) 2 балл/1балл (1 ошибка)/0 баллов	
	а с опорой на картинки	б б/опоры на картинки	а с опорой на картинки	б б/опоры на картинки
1. Семен М.	Баллы 1		Баллы 2	
	Примечания: 1 ошибка	+	+	+
2. Леня Д.	Баллы 1		Баллы 1	
	+	Примечания: 1 ошибка	Примечания: Амасина (такое слово есть)	+
3. Саша Е.	Баллы 1		Баллы 2	
	Примечания: Слоны – сказал, что слово есть.	+	+	+
4. Полина К.	Баллы 0		Баллы 1	
	Примечания: Рука, голова, слоны – есть такие слова	Примечания: Слоны – есть такие слова	Примечания: Мачедан – есть такое слово	+
5. Аля Л.	Баллы 2		Баллы 2	
	+	+	+	+
6. Семен А.	Баллы 1		Баллы 2	
	Примечания: Слоны – есть такие слова	+	+	+
7. Артем И.	Баллы 2		Баллы 2	
	+	+	+	+
8. Арина Б.	Баллы 2		Баллы 2	
	+	+	+	+

9. Ника Б.	Баллы 0		Баллы 1	
	Примечания: Голова, слоны – есть такие слова	Примечания: Нога – есть такие слова	+	Примечания: Таломок (такое слово есть)
10. Кирилл Ф.	Баллы 2		Баллы 2	
	+	+	+	+
11. Вика А. (н/з)	Баллы 2		Баллы 0	
	+	+	Примечания: Таломок, касаводка - такое слово есть	Примечания: Туточка - такое слово есть
12. Савва Ю. (н/з)	Баллы 0		Баллы 1	
	Примечания: Нога, слоны – есть такие слова	Примечания: Рука, нога – есть такие слова	Примечания: Самолет – нет такого слова	+
13. Максим К. (н/з)	Баллы 0		Баллы 0	
	Примечания: 3 ошибки	Примечания: 1 ошибка	Примечания: 4 ошибки	Примечания: 1 ошибка
14. Ярослав Ш. (н/з)	Баллы 0		Баллы 2	
	Примечания: 3 ошибки	+	Примечания: + (смех)	Примечания: + (смех)
15. Коля Г. (н/з)	Баллы 0		Баллы 1	
	Примечания: 4 ошибки	+	Примечания: Мачедан – есть такое слово	+
16. Дима Ш. (н/з)	Баллы 0		Баллы 2	
	Примечания: 3 ошибки	Примечания: 4 ошибки	+	+
17. Поля Б. (н/з)	Баллы 1		Баллы 0	
	Примечания: 1 ошибка	+	Примечания: Таломок, масалет, амасина, буточка, сахарводка – есть такие слова	+
18. Захар А. (н/з)	Баллы 0		Баллы 2	
	Примечания:	Примечания: Рука, слоны – есть такие слова	+	+

	Рука, голова, слоны – есть такие слова			
19. Андрей П. (н/з)	Баллы 0		Баллы 1	
	Примечания: 2 ошибки	+	Примечания: Амасина - сказал есть	+
20. Аня Р. (н/з)	Баллы 0		Баллы 0	
	Примечания: Нога, голова – есть такие слова	+	Примечания: Амасина, таломок - такое слово есть	+

Таблица 9 - Задания на выявление возможностей вероятностного прогнозирования

Комплекс «В» Ф.И. ребенка	Задание №1 (определение возможности завершения начатого слова) 2 балл/1балл/0 баллов	Задание №2 (определение возможности прогнозирования нормативного окончания слова (квази-слова)) 2 балл/1балл/0 баллов	Задание №3 (выявление возможности опознания и дифференциации звучащих структур лек. единиц, имеющих одинаковые фрагменты, соотнося с картинкой) 2 балл/1балл/0 баллов
1. Семен М.	2	0 Примечания: Маталок, рагуда, чашак, шапак	2
2. Леня Д.	1 Примечания: Не назвал каран-(даш)	0 Примечания: Матолок – назвал потолок; тывка – дырка, пилак – опилка	2
3. Саша Е.	1 Примечания: Мага-(зин) – не смог завершить слово	0 Примечания: Пилак, шапак, чашак	2



4. Полина К.	0 Примечания: Без картинок не закончила слова: рубака (рубаха), каранбан (карандаш), магата (магазин)	0 Примечания: Не опознала маталок, бемегот, чашак, пилак	2
5. Аля Л.	1 Примечания: Каран – (даш) – назвала каранка	0 Примечания: Маталок, бемегот, чашак	2
6. Семен А.	1 Примечания: Без картинок не назвал каран - (даш)	0 Примечания: 3 ошибки	2
7. Артем И.	2	0 Примечания: 2 ошибки	2
8. Арина Б.	2	0 Примечания: 2 ошибки	2
9. Ника Б.	1 Примечания: Без картинок 1 ошибка	0 Примечания: 3 ошибки	2
10. Кирилл Ф.	2	0 Примечания: 4 ошибки	2
11. Вика А. (н/з)	0 Примечания: Пана – (ма), каран- (даш)	0 Примечания: Маталок, рагуда, бемегот, пилак.	2
12. Савва Ю. (н/з)	2	0 Примечания: Маталок, рагуда, тывка	2
13. Максим К. (н/з)	0 Примечания: Без картинок 4 ошибки	0 Примечания: 4 ошибки из 9 слов	2
14. Ярослав Ш. (н/з)	0 Примечания: 3 ошибки (панамма – назвал пананка), каран...ка, мага...чка	0 Примечания: 4 ошибки	2
15. Коля Г. (н/з)	1 Примечания: 1 ошибка	0 Примечания: 3 ошибки	2

16. Дима Ш. (н/з)	2	0 Примечания: 7 ошибок из 9 слов	2
17. Поля Б. (н/з)	0 Примечания: Без картинок 4 ошибки	0 Примечания: 4 ошибки из 9 слов	2
18. Захар А. (н/з)	0 Примечания: Лиса, лисичка – нужно лисе(нок). Без картинок 3 ошибки (каран... (назвал корабль), газе... (газеля), мага...)	0 Примечания: 4 ошибки из 9 слов	1 Примечания: Сказал, что на картинке есть Чебурашка
19. Андрей П. (н/з)	0 Примечания: 2 ошибки с картинками: самолет (самолеты), мураи (муравей). Без картинок 1 ошибка: магазин	0 Примечания: 4 ошибки из 9 слов	2
20. Аня Р. (н/з)	0 Примечания: Лиса – нужно лисе(нок). Без картинок 4 ошибки (руба... (рубка), пана... (панант), каран... (карант), мага... магабумага0)	0 Примечания: 5 ошибок из 9 слов	2

Таблица 10 - Таблица общей суммы баллов каждого ребенка (Вторая серия)

Ф. И. ребенка	Сумма баллов
1. Семен М.	11
2. Леня Д.	8
3. Саша Е.	11
4. Полина К.	7
5. Аля Л.	12
6. Семен А.	10
7. Артем И.	13
8. Арина Б.	13
9. Ника Б.	7
10. Кирилл Ф.	13
11. Вика А. (н/з)	4
12. Савва Ю. (н/з)	10
13. Максим К. (н/з)	3
14. Коля Г. (н/з)	6
15. Ярослав Ш. (н/з)	4
16. Дима Ш. (н/з)	7
17. Поля Б. (н/з)	3
18. Захар А. (н/з)	5
19. Андрей П. (н/з)	4
20. Аня Р. (н/з)	2

**Показатели сложных параметров двигательных актов – динамического и ритмического (при выполнении серийных действий). Третья серия**

*Таблица 11 - Задания, направленные на выявление динамических параметров движений органов артикуляции*

Комплекс «А» Ф. И. ребенка	Задание №1 (чередование движений губ)	Задание №2 (чередование движений языка)
	3 балла/2 балла/1балл	
1. Семен М.	Примечание: Объем движений неполный, движения неточные	Примечание: Объем движений неполный, движения неточные
2. Леня Д.	Примечание: Объем движений неполный, движения неточные	Примечание: Объем движений неполный, движения неточные, при выполнении «Иголки» язык вверх.
3. Саша Е.	Примечание: Объем движений неполный, движения неточные	Примечание: Объем движений неполный, движения неточные
4. Полина К.	+	Примечание: При переключении с одного упражнения на другое иногда наблюдаются perseverации и замены движений.
5. Аля Л.	Примечание: Редкие ошибки при выполнении серии движений	+
6. Семен А.	Примечание: Объем выполняемых движений неполный	Примечание: Темп движений несколько замедлен
7. Артем И.	Примечание: Объем движений неполный, движения неточные	Примечание: Объем движений неполный, движения неточные, синкинезии
8. Арина Б.	+	+
9. Ника Б.	Примечание: Движения не всегда неточные	Примечание: Объем движений неполный, движения неточные
10. Кирилл Ф.	Примечание: При переключении движений наблюдается замедление темпа, единичные ошибки	Примечание: Объем движений неполный
11. Вика А. (н/з)	Примечание: Объем движений неполный, при переключении с одного упражнения на другое наблюдаются perseverации и замены движений.	Примечание: Объем движений неполный, движения неточные, невозможность переключиться с одного упражнения на другое.
	Примечание:	Примечание:

12. Савва Ю. (н/з)	Замены движений, ошибки при переключении, персеверации.	Движения неточные, синкенизии
1		
13. Максим К. (н/з)	Примечание: Объем движений неполный, движения неточные, мышечный тонус повышен, темп быстрый. Задание из трех упр-й воспроизвести не может, пропуск, персеверации движений.	Примечание: Объем движений неполный, при переключении с одного упражнения на другое наблюдаются персеверации и замены движений, некоторые упражнения недоступны. Синкинезии.
2		
14. Ярослав Ш. (н/з)	Примечание: Объем движений неполный, движения неточные	Примечание: Объем движений неполный, движения неточные, темп несколько замедлен, синкинезии.
1		
15. Коля Г. (н/з)	Примечание: Серию движений не удерживает, переключаемость нарушена, персеверации, замены движений, движения неточные.	Примечание: Движения неточные, синкинезии
1		
16. Дима Ш. (н/з)	Примечание: Серию движений не удерживает, переключаемость нарушена, персеверации, замены движений, движения неточные.	Примечание: Движения неточные, синкинезии. «Качели» и «Лопата-жало» выполнить не смог.
1		
17. Поля Б. (н/з)	Примечание: Серию движений не удерживает, переключаемость нарушена, персеверации, замены движений, движения неточные.	Примечание: Движения неточные, синкинезии. «Качели», «Часики» и «Лопата-жало» выполнить не смогла.
0		
18. Захар А. (н/з)	Примечание: Выполняет движения не в полном объеме. Движения слабые, неточные, нескоординированные. Гиперкинезы языка. Серию движений не удерживает.	Примечание: Объем движений неполный, движения неточные, невозможность переключиться с одного упражнения на другое. Некоторые движения недоступны.
1		
19. Андрей П. (н/з)	Примечание: Серию движений не всегда удерживает, персеверации, замены движений, движения неточные.	Примечание: Движения неточные, синкинезии. «Лопата-жало» выполнить не смог.
1		
20. Аня Р. (н/з)	Примечание: Выполняет движения не в полном объеме.	Примечание: Движения неточные, синкинезии. «Лопата-жало» - персеверация с предыдущего упражнения (кусает язык)

Таблица 12 - Задания, направленные на выявление динамических параметров мелких движений рук

Комплекс «Б» Ф. И. ребенка	Задание №1 (пальчики здороваются)	Задание №2 («перекрест пальцев»)	Задание №3 (кулак-ребро-ладонь)	Задание №4 (кулак-ладонь)
	3 балла/2 балла/1балл			
1. Семен М.	2			
	+	Примечание: Объем движений не полный, движения неточные	+	+
2. Леня Д.	2			
	Примечание: Движения неточные, не всегда координированные, синкинезии.	Примечание: Движения неточные, темп замедлен.	Примечание: Переключаемость замедленная, иногда серия движений нарушается.	Примечание: Переключаемость замедленная, движения неточные.
3. Саша Е.	3			
	+	+	+	+
4. Полина К.	2			
	Примечание: При выполнении иногда пропускает пальцы.	+	+	Примечание: Единичные ошибки – выставляла две ладони одновременно
5. Аля Л.	3			
	+	+	+	+
6. Семен А.	2			
	Примечание: Единичные ошибки с самокоррекцией	+	+	Примечание: Единичные ошибки с самокоррекцией
7. Артем И.	2			
	+	+	Примечание: Единичные ошибки в удержании серии движений	+
8. Арина Б.	3			
	+	+	+	+
9. Ника Б.	1			
	Примечание: Замедленный темп	+	Примечание: Усвоение программы после второго предъявления	Примечание: Повторяющиеся сбои, отставание одной руки с самокоррекцией
10. Кирилл Ф.	2			
	+	+	Примечание: Единичные ошибки с самокоррекцией	Примечание: Переход к автоматизированным движениям после единичного сбоя
11. Вика А. (н/з)	1			
	Примечание: Темп замедлен	Примечание: Движения выполняет с трудом, темп медленный, движения слабые.	Примечание: Движения неточные, темп замедлен.	Примечание: Переключаемость замедленная, движения не всегда точные.
12. Савва Ю. (н/з)	1			
	+	Примечание: Движения выполняет с трудом, темп медленный, движения слабые. Прибегает к помощи другой руки.	Примечание: Единичные сбои	+

13. Максим К. (н/з)	0			
	Примечание: Движения неточные, не всегда коор-ные, темп замедлен.	Примечание: Движения выполняет с трудом, темп медленный, движения слабые.	Примечание: Ошибки в серийной организации движений, темп медленный	Примечание: Синхронно не получается, одновременно зажимает два кулака, или расправляет две ладошки, кисти вытягивает далеко
14. Ярослав Ш. (н/з)	1			
	Примечание: При выполнении пропускает пальцы, несколько раз прикасается к одному пальцу	Примечание: Выполняет движения очень медленно, с трудом	Примечание: Ошибки в серийной организации движений	Примечание: Ошибки в серийной организации движений, темп медленный
15. Коля Г. (н/з)	1			
	+	+	Примечание: Движения неточные	Примечание: Координация неточная, сбивается с одновременных действий руками.
16. Дима Ш. (н/з)	2			
	Примечание: Движения неточные	Примечание: Смог выполнить, но не с первого раза. Синкинезии (открывает рот)	Примечание: Движения неточные	Примечание: Движения не всегда точные
17. Поля Б. (н/з)	1			
	Примечание: Движение доступно только с указательным и средним пальцами.	Примечание: Смогла выполнить, но не с первого раза.	Примечание: Серию движений выполнить не может. Медленно отдельные движения доступны.	Примечание: Не доступно
18. Захар А. (н/з)	1			
	Примечание: Движения неточные	Примечание: Выполнить не смог	Примечание: Ошибки в серийной организации движений, темп медленный	Примечание: Одновременно выполнить движения руками не может (уподобление движений обеих рук)
19. Андрей П. (н/з)	2			
	+	+	Примечание: Упражнение делает в медленном темпе, кулак ставит вертикально	+
20. Аня Р. (н/з)	2			
	Примечание: Движения неточные, переключаемость замедленная, темп замедлен.	+	+	Примечание: Одновременно выполнить движения руками не может, руки выставляет вперед и поочередно (уподобление движений обеих рук)

Таблица 13 - Задания, направленные на изучение динамических параметров движений рук и ног при выполнении серийных движений

Комплекс «В» Ф. И. ребенка	Задание №1 (воспроизведение заданного кол-ва хлопков/ударов б/акцентуации в заданном темпе) 2 балла/1 балл (1 ошиб.)/0 баллов	Задание №2 (воспроизведение посл-но орган-х серий движений руками и ногами совместно, затем самостоятельно) 2 балла/1 балл (1 ошиб.)/0 баллов	Задание №3 (воспр-ние посл-но орган-х серий движений руками и ногами по образцу) 2 балла/1 балл (1 ошиб.)/0 баллов
1. Семен М.	2	2	2
2. Леня Д.	1 Примечание: Воспроизвел в медленном темпе 5 хлопков вместо 3-х.	2	2
3. Саша Е.	2	2	2
4. Полина К.	2	1 Примечание: Ошибка в серии из 3-х движений.	2
5. Аля Л.	2	2	1 Примечание: ХТХ (воспроизвела ТХХ)
6. Семен А.	2	2	1 Примечание: ХТХ (воспроизвел ТХХ)
7. Артем И.	1 Примечание: Воспроизвел в медленном темпе 4 хлопка вместо 3-х.	2	2
8. Арина Б.	2	2	2
9. Ника Б.	1 Примечание: Воспроизвела в быстром темпе 5 хлопков вместо 3-х.	2	2
10. Кирилл Ф.	2	2	2
11. Вика А. (н/з)	1 Примечание: Воспроизвела в медленном темпе 4 хлопка вместо 3-х.	1 Примечание: Ошибка в серии из 3-х движений.	0 Примечание: ТХ (воспроизвела ТХХ); ТХТ (воспроизвела ТХ)



12. Савва Ю. (н/з)	2	1 Примечание: Ошибка в серии из 3-х движений с ногой	1 Примечание: ХТХ (воспроизвел ТХТХ)
13. Максим К. (н/з)	0 Примечание: 2 хлопка в быстром темпе – воспроизвел 3 хлопка. 3 хлопка в медленном темпе воспроизвел быстро	1 Примечание: Ошибка в серии из 3-х движений (нога вперед, назад, на место) – просто перешагивание ногами	1 Примечание: Заканчивая упражнение поднимает дополнительно ногу, но не топает
14. Ярослав Ш. (н/з)	1 Примечание: 3 хлопка в быстром темпе – 5 хлопков	1 Примечание: Ошибся в последовательности движений	2
15. Коля Г. (н/з)	2	0 Примечание: Не соблюдает последовательность движений (добавляет и пропускает движения)	0 Примечание: ТХ-одновременно; ТХТ-добавил еще два движения; ХТХ-одн-но все движения и добавил еще серию
16. Дима Ш. (н/з)	1 Примечание: 3 хлопка в умеренном темпе – 4 хлопка	1 Примечание: Ошибся в последовательности движений	1 Примечание: ХТХ – воспроизвел ТХХ
17. Поля Б. (н/з)	0 Примечание: 2 хлопка в медленном темпе – 1 хлопок воспроизвела; 3 хлопка в умеренном темпе – 4 хлопка воспроизвела.	1 Примечание: 1 раз ошиблась, серию движений воспроизвела неполностью.	1 Примечание: ХТ-ТХ; ТХТ-ХХТ; ХТХ-ХТТТ
18. Захар А. (н/з)	0 Примечание: 2 хлопка в норм. темпе воспроизвел 4 раза; 3 хл. в быстром темпе – 2 раза прохлопал.	1 Примечание: 1 раз ошибся.	0 Примечание: ТХТ-ТХТХТ ХТХ-ХТТ
19. Андрей П. (н/з)	0 Примечание: 2 хлопка в норм. и медленном темпе воспроизвел по 3 раза; 3 хл. в норм. темпе – 6 раз прохлопал.	2	0 Примечание: ХТ-ХХТ ХТХ-ХХТ
20. Аня Р. (н/з)	0 Примечание: 3 хлопка в умеренном и быстром темпе – воспроизвела по 4 хлопка. 3 хлопка в медленном темпе воспроизвела 2 хлопка.	0 Примечание: Не соблюдает последовательность движений (добавляет и пропускает движения), серию движений воспроизводит неполностью.	0 Примечание: ТХ-одновременно ТХТ- одновременно ХТХ- ХТХТ

Таблица 14 - Задания, направленные на исследование особенностей восприятия ритма и воспроизведения детьми ритмически организованных серий движений руками

Комплекс «Г»  Ф. И. ребенка	Задание №1 (оценка ритма (со слуха)) 2 балла/1 балл (1 ошиб.)/0 баллов	Задание №2 (воспро-е ритма типа х- Х) 1 балл/0 баллов	Задание №3 (воспро-е ритма типа Х-х) 1 балл/0 баллов	Задание №4 (воспро-е ритма типа х- х-Х) 1 балл/0 баллов	Задание №5 (воспро-е ритма типа Х- х-х) 1 балл/0 баллов	Задание №6 (воспро-е ритма типа х- Х-х) 1 балл/0 баллов	Задание №7 (воспро-е ритма типа) 2 балла/1 балл (1 ошиб.)/0 баллов		
							xx- x	x- xx	x- x- x-
1. Семен М.	2	0	0	1	1	1	2		
							+	+	+
2. Леня Д.	2	1	1	0	1	1	0		
							-	-	+
3. Саша Е.	2	1	1	1	1	1	2		
							+	+	+
4. Поля К.	2	1	1	1	1	1	2		
							+	+	+
5. Аля Л.	1	1	1	1	1	1	2		
							+	+	+
6. Семен А.	1	1	1	1	1	1	2		
							+	+	+
7. Артем И.	2	1	1	1	1	1	2		
							+	+	+
8. Арина Б.	2	1	1	1	1	1	1		

							+	-	+
9. Ника Б.	1	1	1	1	1	1	2		
							+	+	+
10. Кирилл Ф.	2	1	1	1	1	1	2		
							+	+	+
11. Вика А. (н/з)	0	0	0	1	1	0	2		
							+	+	+
12. Савва Ю. (н/з)	1	0	0	0	1	0	0		
							-	-	+
13. Максим К. (н/з)	0	0	1	1	1	0	0		
							-	-	+
14. Ярослав Ш. (н/з)	1	1	1	1	1	1	1		
							-	+	+
15. Коля Г. (н/з)	1	0	0	1	1	1	2		
							+	+	+
16. Дима Ш. (н/з)	0	0	0	1	0	1	1		
							-	+	+
17. Поля Б. (н/з)	0	0	0	0	0	0	0		
							-	-	-
18. Захар А. (н/з)	1	1	1	0	0	1	0		
							-	-	+
19. Андрей П. (н/з)	0	0	0	1	0	0	1		
							+	+	-
20. Аня Р. (н/з)	0	0	0	1	0	0	0		
							-	+	-

Таблица 15 - Задания, направленные на исследование особенностей воспроизведения ритмически организованных серий движений ногой

Комплекс «Д» Ф. И. ребенка	Задание №1 (оценка ритма (со слуха)) 2 балла/1 балл (1 ошиб.)/0 баллов	Задание №2 (воспро-е ритма типа х- Х) 1 балл/0 баллов	Задание №3 (воспро-е ритма типа Х- х) 1 балл/0 баллов	Задание №4 (воспро-е ритма типа х- х-Х) 1 балл/0 баллов	Задание №5 (воспро-е ритма типа Х- х-х) 1 балл/0 баллов	Задание №6 (воспро-е ритма типа х- Х-х) 1 балл/0 баллов	Задание №7 (воспро-е ритма типа) 2 балла/1 балл (1 ошиб)/0 баллов		
							хх-х	х- хх	х-х- х-
1. Семен М.	2	1	1	1	1	1	2		
							+	+	+
2. Леня Д.	0	1	1	1	1	1	1		
							-	+	+
3. Саша Е.	2	1	1	1	1	1	2		
							+	+	+
4. Поля К.	2	1	1	1	1	1	1		
							-	+	+
5. Аля Л.	2	1	1	1	1	1	1		
							+	-	+
6. Семен А.	2	1	1	1	1	1	1		
							-	+	+
7. Артем И.	2	1	1	1	1	1	2		
							+	+	+
8. Арина Б.	2	1	1	1	1	1	2		
							+	+	+
9. Ника Б.	1	1	1	1	1	1	1		
							+	-	+
10. Кирилл Ф.	2	1	1	1	1	1	1		
							+	-	+
	0	0	1	1	1	1	2		

11. Вика А. (н/з)							+	+	+
12. Савва Ю. (н/з)	1	1	1	0	0	0	0		
							-	-	+
13. Максим К. (н/з)	0	1	1	1	0	0	1		
							+	-	+
14. Ярик Ш. (н/з)	0	1	1	1	1	1	2		
							+	+	+
15. Коля Г. (н/з)	2	0	0	1	0	0	2		
							+	+	+
16. Дима Ш. (н/з)	1	1	1	1	0	1	1		
							+	-	+
17. Поля Б. (н/з)	0	0	0	0	0	0	0		
							-	-	-
18. Захар А. (н/з)	2	0	1	0	1	0	0		
							-	-	+
19. Андрей П. (н/з)	0	0	1	0	0	0	0		
							+	-	-
20. Аня Р. (н/з)	1	0	0	0	0	0	0		
							-	+	-

Таблица 16 - Задания, направленные на проверку состояния подкоркового и правополушарного ритма. Исследуется возможность ребенка к воспроизведению интеративных движений

Комплекс «Е» Ф. И. ребенка	Маршировка под музыку	Протанцевать под музыку	Пропеть знакомую песню
	2 балла/1 балл /0 баллов		
1. Семен М.	2		
	+	+	+
2. Леня Д.	2		
	+	+	+
3. Саша Е.	2		
	+	+	+
4. Полина К.	1		
	Примечания: Маршировала	Примечания: Станцевать не смогла, только поднимала руку.	Примечания: Песню спела, но в мотив попадала не всегда
5. Аля Л.	1		
	Примечания: Маршировала	Примечания: Танцевала, движения скованные	Примечания: Песню пела, но в мотив не всегда попадала
6. Семен А.	1		
	Примечания: Маршировать начал после уточнения	Примечания: Движения скованные, однообразные	Примечания: В мотив не попал
7. Артем И.	2		
	+	+	+
8. Арина Б.	2		
	+	+	+
9. Ника Б.	2		
	+	+	+
10. Кирилл Ф.	1		
	Примечания: Маршировал	Примечания: Движения в танце однообразные	Примечания: песню спел, но в мотив не всегда попадал
11. Вика А. (н/з)	0		
	Примечания: не маршировала	Примечания: не танцевала	Примечания: песню не спела
	1		

12. Савва Ю. (н/з)	Примечания: маршировал	Примечания: Танцевал, но движения однообразные	Примечания: Песню не спел
0			
13. Максим К. (н/з)	Примечания: Маршировал	Примечания: Станцевать не смог, только поднимал ноги	Примечания: попытался спеть, но не мелодично, голос немодулирован
1			
14. Ярослав Ш. (н/з)	Примечания: Стал выполнять танцевальные движения, после уточнения - маршировать	Примечания: Движения неточные, неритмичные	Примечания: Песню не исполнил
1			
15. Коля Г. (н/з)	Примечания: Движения не ритмичные	Примечания: Движения неточные, неритмичные	Примечания: Спеть не смог, получилось стихотворение
1			
16. Дима Ш. (н/з)	Примечания: Стал выполнять танцевальные движения, после уточнения – маршировать, ритма музыки не чувствовал	Примечания: Движения неритмичные, неkoordinированные	Примечания: Спел, но песня малоинтонированная
1			
17. Поля Б. (н/з)	Примечания: Движения неритмичные, неkoordinированные	Примечания: Движения: прыжки, неkoordinированные	Примечания: Прочитала стихотворение про мишку
0			
18. Захар А. (н/з)	Примечания: Маршировать стал только после подсказки, ритм музыки не чувствует, движения неkoordinированные	Примечания: Только прыжки, но движения неритмичные, неkoordinированные	Примечания: Песню не исполнил, стал пропевать текст, немелодично.
1			
19. Андрей П. (н/з)	Примечания: Стал выполнять танц. движения, после уточнения – маршировать, ритма музыки не чувствовал	Примечания: Движения неритмичные, неkoordinированные	Примечания: Песню не исполнил
0			
20. Аня Р. (н/з)	Примечания: Стала выполнять танцевальные движения, после уточнения – маршировать, ритма музыки не чувствовала	Примечания: Кружилась под музыку, движения однообразные	Примечания: Песню не исполнила. Попыталась петь просто текст.

Таблица 17 - Таблица общей суммы баллов каждого ребенка (Третья серия)

Ф. И. ребенка	Сумма баллов
1. Семен М.	28
2. Леня Д.	23
3. Саша Е.	31
4. Полина К.	27
5. Аля Л.	27
6. Семен А.	26
7. Артем И.	29
8. Арина Б.	31
9. Ника Б.	25
10. Кирилл Ф.	24
11. Вика А. (н/з)	14
12. Савва Ю. (н/з)	13
13. Максим К. (н/з)	10
14. Коля. (н/з)	16
15. Ярик Ш. (н/з)	21
16. Дима Ш. (н/з)	16
17. Поля Б. (н/з)	5
18. Захар А. (н/з)	10
19. Андрей П. (н/з)	9
20. Аня Р. (н/з)	5



### Показатели развития оптико-пространственной ориентации. Четвертая серия

Таблица 18 - Задания, направленные на изучение особенностей сомато-пространственной ориентации и возможностей пространственной организации движений

Комплекс «А»  Ф. И. ребенка	Задание №1 (ориентировка на себе (части тела)) 2 балла/1 балл (2 ошибки)/ 0 баллов		Задание №2 (копирование положений одной руки) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов	Задание №3 (копирование положений одной ноги) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов	Задание №4 (копирование несимметричных движений двух рук) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов	Задание №5 (копирование движений руки и ноги) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов
	а (показ по словесной инструкции)	б (прогова- ривание прост- го положения частей тела)				
1. Сема М.	2		2	2	2	2
	+	+				
2. Леня Д.	2		2	2	2	2
	+	+				
3. Саша Е.	2		2	2	2	2
	+	+				
4. Поля К.	2		2	2	2	1
	+	+				
5. Аля Л.	2		2	2	1	0
	+	+				
6. Семен А.	2		2	2	2	1
	+	+				
7. Артем И.	2		2	2	2	2
	+	+				
8. Арина Б.	2		2	2	2	2
	+	+				
9. Ника Б.	2		2	2	1	1
	+	+				

10. Кирилл Ф.	2		2	2	2	2
	+	+				
11. Вика А. (н/з)	0		1	1	1	1
	- Левое-правое не знает	- Левое-правое не знает				
12. Савва Ю. (н/з)	1		2	1	1	2
	- Грудь-показал руку, левая- правая рука не знает. Ошибки в заданиях «Что у тебя одно (по два)?» (руки)	+				
13. Максим К. (н/з)	1		1	1	1	1
	- Грудь- показывает спину	+				
14. Ярик Ш. (н/з)	2		1	1	0	0
	+	+				
15. Коля Г. (н/з)	2		2	2	1	1
	+	+				
16. Дима Ш. (н/з)	1		2	2	2	2
	- Левая-правая рука не знает.	+				
17. Поля Б. (н/з)	0		1	1	1	0
	Путает правые и левые части тела. Ошибки в заданиях «Что у тебя одно (по два)?»	Перед – показала спину; где лево – показала грудь. Путает право- лево.				
18. Захар А. (н/з)	1		1	0	1	0
	Показал, но сказал, что по	+				

	одному нога, по одному рука					
19. Андрей П. (н/з)	0		1	1	1	0
	Путает правые и левые части тела.	Ошибается				
20. Аня Р. (н/з)	2		1	1	0	0
	+	+				

Таблица 19 - Задания, направленные на изучение особенностей ориентации в трехмерном пространстве

Комплекс «Б»  Ф. И. ребенка	Задание №1 (ориентировка в пространстве) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов		Задание №2 (ориентировка относительно предмета) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов		Задание №3 (оценка расстояния в большом пространстве, относительно предмета) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов
	а с точкой отчета «от себя»	б в процессе передвижения	а поставь машинку справа от; слева от; сзади; впереди; сзади справа от; сзади слева от.	б назови все предметы справа; слева; впереди; сзади от зайчика	
1. Сема М.	2		2		2
	+	+	+	+	
2. Леня Д.	0		1		2
	Примечания: +	Примечания: 2 шага налево – сделал 1 шаг; 2 шага направо сделал 1 шаг.	Примечания: +	Примечания: Предметы справа перепутал с левой стороной.	
3. Саша Е.	2		2		2
	Примечания: +	Примечания: +	Примечания: +	Примечания: +	

4. Полина К.	2		0		2
	Примечания: +	Примечания: +	Примечания: Ошибки: справа от, слева от, сзади справа от, сзади слева от.	Примечания: Предметы справа перепутала с левой стороной.	
5. Аля Л.	2		2		2
	Примечания: +	Примечания: +	Примечания: +	Примечания: +	
6. Семен А.	2		2		2
	Примечания: +	Примечания: +	Примечания: +	Примечания: +	
7. Артем И.	2		2		2
	Примечания: +	Примечания: +	Примечания: +	Примечания: +	
8. Арина Б.	2		2		2
	Примечания: +	Примечания: +	Примечания: +	Примечания: +	
9. Ника Б.	2		1		2
	Примечания: +	Примечания: +	Примечания: Предметы справа перепутала с левой стороной.	Примечания: +	
10. Кирилл Ф.	2		2		2
	Примечания: +	Примечания: +	Примечания: +	Примечания: +	
11. Вика А. (н/з)	2		0		2
	Примечания: +	Примечания: +	Примечания: Ошибки: справа от, слева от, сзади справа от, сзади слева от.	Примечания: +	
	0		0		1

12. Савва Ю. (н/з)	Примечания: Покажи, где у тебя право – показал налево	Примечания: 1 шаг назад – сделал 2 шага назад; 2 шага направо – сделал 2 шага налево; 2 шага налево – сделал 2 шага направо	Примечания: Справа от – поставил слева; слева от – поставил справа; Сзади справа от – поставил сзади слева от; сзади слева от – поставил справа сзади от.	Примечания: +	Примечания: Не назвал самую дальнюю игрушку от стола
13. Максим К. (н/з)	0		0		0
	Примечания: Покажи, где у тебя право – показал вверх. Шкаф, который стоял слева сказал, что он сзади	Примечания: 2 шага вперед – сделал 1 шаг; 1 шаг назад – сделал 2 шага; 2 шага направо – сделал 2 шага вперед; 2 шага налево – сделал шаги назад. После повтора ошибки не исправил	Примечания: Сзади – поставил сзади справа; вперед – поставил справа; справа от – поставил вперед; слева – поставил сзади; спереди – поставил сзади; сзади справа – поставил слева; сзади слева – поставил сзади	Примечания: Вообще не ориентируется	Примечания: Вообще не ориентируется
14. Ярослав Ш. (н/з)	1		2		2
	Примечания: +	Примечания: Вместо 2 шагов направо сделал 1 шаг	Примечания: +	Примечания: +	
15. Коля Г. (н/з)	0		2		2
	Примечания: +	Примечания: Вместо 2 шагов направо и налево сделал по 1 шагу	Примечания: +	Примечания: +	
16. Дима Ш. (н/з)	2		0		2
	Примечания: +	Примечания: +	Примечания: Справа – поставил слева; Сзади – поставил сзади справа; Слева – поставил слева сзади.	Примечания: Предметы справа перепутала с левой стороной.	
17. Поля Б. (н/з)	0		0		0

	Примечания: –	Примечания: Не ориентируется в процессе передвижения.	Примечания: Ошибки: справа от, слева от, сзади справа от.	Примечания: Справа - перечислила все предметы вокруг зайчика и самого зайчика. Впереди – сказала, что не знает.	Примечания: Ближе всего – назвала и самую дальнюю игрушку; дальше всего от стула – назвала игрушку, лежащую посередине
18. Захар А. (н/з)	0		0		2
	Примечания: Назови, что у тебя справа – назвал предметы, которые стояли слева. Слева – называл предметы, кот. стояли справа.	Примечания: Вместо 2 шагов направо, налево, вперед и назад сделал по 5 шагов.	Примечания: Справа сзади от и слева сзади от поставил справа и слева.	Примечания: +	
19. Андрей П. (н/з)	0		0		2
	Примечания: Назови, что у тебя справа – назвал предметы, которые стояли слева. Слева – называл предметы, кот. стояли справа.	Примечания: Не ориентируется в процессе передвижения.	Примечания: Сзади – поставил справа; Сзади справа от – поставил сзади.	Примечания: Назвал предметы справа и слева, надо было назвать только справа. Назвал вместо впереди предметы справа.	
20. Аня Р. (н/з)	0		0		2
	Примечания: Покажи цветком вперед – показала назад. Покажи цветком назад – показала вперед. На задание «Назови предметы, которые стоят впереди (позади) тебя?» - называет и показывает части тела.	Примечания: 2 шага вперед, вправо - делала на том месте, где стояла. 1 шаг налево – делала несколько шагов вперед, а затем назад	Примечания: Поставь машинку позади зайчика – не смогла поставить даже после нескольких попыток. Поставь впереди зайчика – поставила позади. Справа сзади от – поставила справа; слева сзади от – слева.	Примечания: Ошибки в ориентировке относительно предмета.	

Таблица 20 - Задания, направленные на исследование особенностей пространственных представлений и ориентации в двухмерном пространстве

Комплекс «В» Ф. И. ребенка	Задание №1 (выкладывание геометрических фигур в заданных прост-х позициях) 2 балла/1 балл (1 ошибка)/ 0 баллов	Задание №2 (конструирование «Собаки» из геометрических фигур) 2 балла/1 балл (незначительная помощь)/ 0 баллов	Задание №3 (ориентировка с помощью линейной схемы пути) 2 балла/1 балл (незначительная помощь)/ 0 баллов
1. Сема М.	2	2	1 Примечания: Потребовалась небольшая помощь
2. Леня Д.	2	2	2
3. Саша Е.	2	2	2
4. Полина К.	2	2	1 Примечания: Потребовалась небольшая помощь
5. Аля Л.	2	2	1 Примечания: Справилась с заданием после того, как уточнили схему пути
6. Семен А.	2	2	2
7. Артем И.	2	2	2
8. Арина Б.	2	2	2
9. Ника Б.	1 Примечания: Справа от середины положила слева и слева положила справа	2	1 Примечания: Потребовалась небольшая помощь
10. Кирилл Ф.	2	2	2
11. Вика А. (н/з)	0 Примечания: Вместо верхней стороны листа положила треугольник справа; вместо слева от середины положила прямоугольник сверху.	1 Примечания: Вместо лапы положила короткий хвост, после уточнения ошибку исправила	1 Примечания: Справилась с заданием после того, как уточнили схему пути.
12. Савва Ю. (н/з)	0 Примечания: Вместо слева от середины – положил справа внизу; вместо справа от середины – положил слева внизу.	2	0 Примечания: Самостоятельно не справился
13. Максим К. (н/з)	0 Примечания: Круг в центр - положил ближе к верхней границе; слева от середины – положил справа;	0 Примечания: Собака повернута в другую сторону, вместо хвоста лапка	1 Примечания: С небольшой помощью логопеда

	справа от середины – положил слева		
14. Ярослав Ш. (н/з)	0 Примечания: Слева - положил справа; справа - положил слева, а также перепутал геометрические фигуры треугольник с прямоугольником	0 Примечания: У собаки неправильно расположены ушки, вместо хвоста положил лапу, а вместо лапы хвостик	2
15. Коля Г. (н/з)	2	2	2
16. Дима Ш. (н/з)	0 Примечания: Кружок в середине листа – положил к нижней стороне листа; Справой стороны листа – положил с левой стороны; слевой стороны – положил правой; Сверху листа – положил ближе к центру	1 Примечания: Уши у собачки были расположены не так как на образце, детали к туловищу не примыкали	1 Примечания: Потребовалась помощь логопеда, т.к. с первого раза с заданием не справился
17. Поля Б. (н/з)	0 Примечания: Кружок в середине листа – положила ближе к правой стороне листа; правой стороны листа – положила с левой стороны; с левой стороны – положил правой;	0 Примечания: Потребовалась значительная помощь логопеда. Детали не может сама правильно расположить.	1 Примечания: Потребовалась помощь
18. Захар А. (н/з)	0 Примечания: Круг положил не в центр листа, а наверх; квадрат не на верх листа, а справа чуть ниже верхнего края; слева фигуру положил справа; справа – положил налево	1 Примечания: Потребовалась незначительная помощь	0 Примечания: Не справился с заданием
19. Андрей П. (н/з)	0 Примечания: Круг положил не в центр листа, а ближе к левому краю листа; многоугольник положил не слева от центра, а сверху листа.	0 Примечания: Сказал лошадь. При назывании геометрических фигур прямоугольник называл «приугольник». Сложил собачку при помощи взрослого. Хвост перепутал с ногой.	0 Примечания: Самостоятельно не справился
20. Аня Р. (н/з)	2	2	1 Примечания: Потребовалась помощь



Таблица 21 - Таблица общей суммы баллов каждого ребенка (Четвертая серия)

Ф. И. ребенка	Сумма баллов
1. Семен М.	21
2. Леня Д.	19
3. Саша Е.	22
4. Полина К.	18
5. Аля Л.	18
6. Семен А.	21
7. Артем И.	22
8. Арина Б.	22
9. Ника Б.	17
10. Кирилл Ф.	22
11. Вика А. (н/з)	8
12. Савва Ю. (н/з)	10
13. Максим К. (н/з)	6
14. Коля Г. (н/з)	18
15. Ярик Ш. (н/з)	11
16. Дима Ш. (н/з)	15
17. Поля Б. (н/з)	4
18. Захар А. (н/з)	6
19. Андрей П. (н/з)	5
20. Аня Р. (н/з)	11

Таблица 22 – Таблица уровней развития исследуемых процессов

Серия комп-кса Ф. И. ребенка	Первая серия (уровень развития)	Вторая серия (уровень развития)	Третья серия (уровень развития)	Четв. серия (уровень развития)
1. Семен М.	высокий	средний	высокий	высокий
2. Леня Д.	высокий	средний	средний	средний
3. Саша Е.	высокий	средний	высокий	высокий
4. Полина К.	средний	средний	высокий	средний
5. Аля Л.	средний	средний	высокий	средний
6. Семен А.	высокий	средний	высокий	высокий
7. Артем И.	высокий	высокий	высокий	высокий
8. Арина Б.	высокий	высокий	высокий	высокий
9. Ника Б.	высокий	средний	высокий	средний
10. Кирилл Ф.	высокий	высокий	средний	высокий
11. Вика А. (н/з)	низкий	низкий	средний	очень низкий
12. Савва Ю. (н/з)	средний	средний	средний	низкий
13. Максим К. (н/з)	средний	очень низкий	низкий	очень низкий
14. Коля Г. (н/з)	средний	низкий	средний	средний
15. Ярик Ш. (н/з)	низкий	низкий	средний	низкий
16. Дима Ш. (н/з)	низкий	средний	средний	низкий
17. Поля Б. (н/з)	средний	очень низкий	очень низкий	очень низкий
18. Захар А. (н/з)	низкий	низкий	низкий	очень низкий
19. Андрей П. (н/з)	низкий	низкий	низкий	очень низкий
20. Аня Р. (н/з)	низкий	очень низкий	очень низкий	низкий