Н. С. ЖУКОВА
Е. М. МАСТЮКОВА
Т. Б. ФИЛИЧЕВА

Поэтапное коррекционное обучение
ЭФФЕКТИВНАЯ СИСТЕМА

ЛОГОПЕДИЯ

Основы теории и практики
Система логопедического воздействия



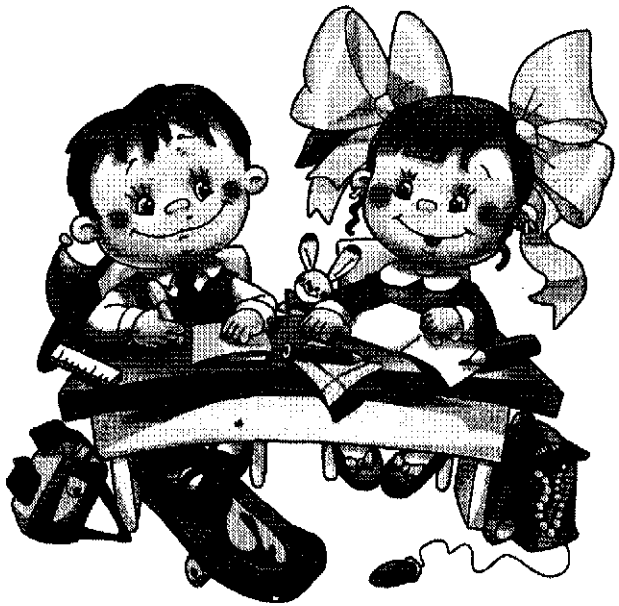
Поэтапное усвоение родного языка при правильном формировании речевой функции

Взаимосвязь речевой деятельности детей со всеми сторонами их психического развития

Н. С. ЖУКОВА
Е. М. МАСТЮКОВА
Т. Б. ФИЛИЧЕВА

ЛОГОПЕДИЯ

Основы теории и практики



ЭКСМО
Москва
2011

УДК 376.36
ББК 74.3
Ж 86

Жукова Н. С.

Ж 86 Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2011. – 288 с. : ил.

УДК 376.36
ББК 74.3

© Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б., текст, 2011
© Оформление. ООО «Издательство «Эксмо», 2011

ISBN 978-5-699-48294-8

ПРЕДИСЛОВИЕ

В логопедии как педагогической науке понятие «общее недоразвитие речи» применяется к такой форме патологии речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы.

При общем недоразвитии речи отмечается позднее ее появление, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования...

Понятие «общее недоразвитие речи» основывается на точке зрения о возможности единого педагогического подхода к разнородным по своей этиологии и проявлениям недоразвитости речи у детей, исходя из конкретного состояния языкового развития ребенка.

Термин «общее недоразвитие речи» отражает феноменологический подход к нарушению речевого развития, и его анализ доступен педагогу. Такой подход не претендует на патогенетический анализ структуры дефекта, требующий от специалиста солидной общебиологической и медицинской компетенции, что является прерогативой врача.

Однако педагогу-логопеду не безразлично, с кем он работает, на каком фоне возникает общее недоразвитие, какое влияние на темп речевого развития оказывают сопутствующие неврологические нарушения, генетические предпосылки, особенности психической деятельности, личностные особенности ребенка, наличие или отсутствие медикаментозного лечения и другие факторы, которые могут быть получены и проанализированы только в совместной работе педагога с врачом.

Система логопедического воздействия, предлагаемая настоящим пособием, опирается на поэтапность усвоения детьми родного (русского) языка при правильном формировании речевой функции.

Коррекционное обучение охватывает широкий диапазон уровней речевого развития: оно начинается с первых «детских слов» и заканчивается развернутой фразовой речью, когда ребенок может свободно выражать свои мысли. Весь практический материал пособия дается с постепенным усложнением. Его можно использовать полностью в той последовательности, как он помещен, а можно брать задания и упражнения выборочно в зависимости от структуры дефекта и уровня языкового развития детей.

В основу формирования правильной устной речи дошкольников положена такая единица речи, как предложение, с учетом закономерностей его синтетического и аналитического развития.

Выдающийся советский лингвист А.Н. Гвоздев писал: «Предложение в развитии детской речи играет огромную роль. Представляя собой известное высказывание, сообщение, оно является основной единицей речи как орудия мышления и общения. **Овладение родным языком в основном и протекает в виде усвоения предложений разных типов.** Именно в предложениях формируются как отдельные словосочетания, так и отдельные грамматические категории с их внешним морфологическим выражением. Развитие предложения у ребенка и состоит во все большем усложнении предложений в отношении количества включаемых им элементов (слов) и разнообразия взаимоотношений этих элементов между собой».

В отечественной логопедии нарушения речи никогда не рассматривались вне связи с умственным развитием ребенка, поэтому взаимосвязь речевой деятельности детей со всеми сторонами их психического развития должна быть в центре внимания логопеда. Наблюдательный специалист всегда обратит внимание на соответствие или несоответствие между речевым и умственным развитием и возрастом ребенка.

Авторы считают необходимым параллельно с логопедической работой проводить с детьми занятия по развитию их внимания, памяти, навыков конструирования, первоначальных представлений о числе и т. п.

Пособие *«Логопедия. Основы теории и практики»* содержит в себе материалы, которые должны быть творчески использованы специалистами при соблюдении общей поэтапности и последовательности в коррекционном обучении. Допустимо внесение изменений в лексический материал заданий, выборочное использование логопедических приемов и заданий (например, в связи с прохождением программного материала детского сада).

Н.С. Жукова

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

СОЦИАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Речь возникает при наличии определенных биологических предпосылок, и прежде всего нормального созревания и функционирования центральной нервной системы. Однако речь является важнейшей социальной функцией, поэтому для ее развития одних биологических предпосылок недостаточно, она возникает только при условии общения ребенка со взрослым. При этом ведущее значение имеет общение ребенка с эмоционально близким для него взрослым (матерью).

Потребность в общении формируется в жизненной практике взаимодействия ребенка с окружающими людьми. Она возникает в первые два месяца жизни ребенка на основе его первичных органических нужд и потребности в новых впечатлениях. Среди средств общения выделяют экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые.

Первый год жизни ребенка, когда общение со взрослым осуществляется при помощи экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств, мы называем довербальным. Именно в этот период у ребенка формируется устойчивое избирательное реагирование на звуки человеческого голоса по сравнению со звуками физических объектов, равными первым по силе, длительности, составу и высоте.

Решающую роль общения в возникновении и развитии речи ребенка доказывают исследования так называемого госпитализма[1].

Изоляция ребенка от стимулирующей среды человеческого окружения (семьи, детской группы и т. п.) рассматривается как депривационная ситуация, которая оказывает замедляющее влияние на его психическое развитие. Если подобная ситуация является длительной, то возникает состояние психической депривации.

---

[1] *Госпитализм* — глубокая психическая и физическая отсталость, возникающая в первые годы жизни ребенка вследствие дефицита воспитания.

Особенно неблагоприятное влияние на развитие речи оказывает эмоциональная депривация, при которой с самого рождения ребенка имеет место недостаточное удовлетворение его аффективных потребностей, и прежде всего потребностей в теплоте, ласке, любви. Подобная ситуация нередко складывается в неблагополучных семьях, при злоупотреблении родителей алкоголем, при отсутствии матери, при воспитании детей с первых месяцев жизни в детских домах, в которых уделяется недостаточное внимание воспитательной работе.

Л.С. Выготским впервые было выдвинуто положение о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребенка[1].

В настоящее время это положение нашло свое дальнейшее развитие и подтверждение в нейрофизиологических исследованиях. Установлено, что чем более интенсивный и разнообразный поток информации поступает в мозг ребенка, тем быстрее происходит функциональное и анатомическое созревание центральной нервной системы. Вопрос о возможных пределах стимуляции развития отдельных функциональных систем полностью не изучен.

Однако следует учитывать, что интенсивность поступающей информации должна соотноситься с возрастом, физическим и психическим состоянием ребенка, ибо всякая перегрузка отрицательно влияет на состояние центральной нервной системы.

ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕЧИ

Механизмы речи связаны с деятельностью мозга, иерархической по своему строению, каждое из звеньев которой вносит свой специфический вклад в характер речевой деятельности. Клинический опыт показывает, что поражение разных участков коры головного мозга приводит к качественно отличным нарушениям речи. В связи с этим выделяются различные области, поражение которых вызывает те или иные расстройства речи.

Область Брока́ расположена в заднем отделе третьей лобной извилины, поражение которой у взрослых приводит к моторной афазии. Область Ве́рнике расположена в заднем отделе верхней височной извилины. С этой областью в значительной степени связано узнавание устной речи. При поражении этой области у взрослых возникает сенсорная афазия.

[1] См.: *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М., 1956. — С. 438–452.

Обе эти области расположены в одном полушарии (у правшей в левом) и тесно взаимосвязаны.

Анализ нейрофизиологических механизмов речи основывается на принципе динамической системной локализации функций, который впервые был сформулирован И.П. Павловым и получил свое дальнейшее развитие в исследованиях Н.А. Бернштейна, П.К. Анохина, А.Р. Лурии. Большое значение для понимания механизма речевых нарушений у детей имеют работы, посвященные сравнительному анализу результатов нейропсихологических исследований при поражении головного мозга у детей и взрослых.

Несмотря на большое число противоречивых взглядов на роль правого и левого полушарий в развитии речи ребенка, большинство авторов приходят к выводу о том, что в детском возрасте правое полушарие играет значительно бóльшую роль в речевых процессах, чем у взрослых, и вносит свой специфический вклад в их развитие. Высказывается точка зрения, что недостаточная осознанность и произвольность детской речи на ранних этапах ее становления связаны с активным участием в организации речевого акта именно правого полушария. В формировании же сознательного и произвольного применения речевых средств ведущая роль принадлежит структурам доминантного по речи (обычно левого) полушария мозга[1].

Особенностью речевых нарушений в детском возрасте является их обратимость, что связано с высокой пластичностью детского мозга.

ФУНКЦИИ РЕЧИ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

В основе всего вербального развития ребенка лежит коммуникативная функция речи. От своевременного появления этой функции зависит, как скоро ребенок овладеет высшими уровнями сознания и произвольности поведения.

Овладение речью как средством общения проходит три основных этапа[2].

На довербальном этапе ребенок не понимает речи окружающих взрослых, но здесь складываются условия, обеспечивающие овладение речью

[1] См.: *Симерницкая Э.Г.* Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. — М., 1985.

[2] См.: Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. — М., 1985.

в последующем. На втором этапе — этапе возникновения речи — ребенок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые слова. Овладение разными способами общения с окружающими осуществляется на этапе развития речевого общения.

В качестве второй функции речь выступает как средство мышления. Слово, таким образом, как психологическая единица речи служит не только средством общения, но и обобщения. Обобщая предметы, оно является орудием абстракции.

Коммуникативная и обобщающая функции речи формируются в тесном единстве: с помощью речи ребенок не только получает новую информацию, но и усваивает ее. Вместе с тем речь является и средством регуляции высших психических функций. Так, включаясь в процесс восприятия, она делает его более обобщенным и дифференцированным; вербализация запоминаемого материала способствует осмысленности запоминания и т.д. В норме регулирующая функция речи возникает к концу дошкольного возраста и имеет большое значение для перехода ребенка к школьному обучению. Л.С. Выготский показал, что первоначально планирующая речь является внешней по своей форме, а затем переходит во внутренний план (внутренняя речь).

Формирование регулирующей функции речи приводит к возникновению у ребенка способности подчинять свое действие речевой инструкции взрослого.

Современные психологические исследования показали, что недоразвитие регулирующей функции речи является общей закономерностью аномального развития[1].

При недоразвитии регулирующей функции речи действия ребенка отличаются импульсивностью, инструкция взрослого мало организует его деятельность, ребенок затрудняется в последовательном выполнении тех или иных интеллектуальных операций, не замечает своих ошибок, «теряет» конечную задачу, легко отвлекается, не может затормозить побочных ассоциаций. Эти особенности деятельности, связанные с недоразвитием у ребенка регулирующей функции речи, необходимо учитывать при проведении коррекционной логопедической работы.

[1] См.: *Лубовский В.И.* Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). — М., 1978.

МЕДИЦИНСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ

ПРИЧИНЫ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ

Различные неблагоприятные воздействия как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов (родовая травма, асфиксия), а также в первые годы жизни ребенка могут приводить к общему речевому недоразвитию.

Структура речевой недостаточности и процессы компенсации во многом определяются тем, когда произошло мозговое поражение. В настоящее время доказано, что от времени поражения в значительной степени зависит характер аномалии развития мозга в целом. Наиболее тяжелое поражение мозга под влиянием различных вредностей (инфекций, интоксикаций и т. п.) обычно возникает в период раннего эмбриогенеза. Полагают, что наиболее обширные изменения структуры головного мозга возникают при его поражении на 3–4-м месяце внутриутробной жизни, в период наибольшей дифференциации нервных клеток. В зависимости от того, какие отделы нервной системы наиболее интенсивно развиваются в период влияния того или иного вредного фактора, недоразвитие может касаться преимущественно двигательных, сенсорных, речевых или интеллектуальных функций.

При неблагоприятных условиях в течение всей внутриутробной жизни может иметь место недоразвитие всего мозга в целом, с более выраженным поражением отдельных мозговых структур, что обусловливает возникновение сложного дефекта, например сочетание олигофрении с моторной алалией и т. п.

Среди причин, вызывающих указанные повреждения или недоразвитие мозга, наиболее частыми являются инфекции или интоксикации матери во время беременности, токсикозы, родовая травма, асфиксия, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности крови, заболевания центральной нервной системы (нейроинфекции) и травмы мозга в первые годы жизни ребенка.

В настоящее время показано, что употребление алкоголя и никотина во время беременности также может привести к нарушениям физического и нервно-психического развития ребенка. При алкогольном синдроме плода дети рождаются с низкой массой тела даже при доношенной беременности, отстают в физическом и психическом развитии. Могут быть выраженными общая диспластичность телосложения, стойкие де-

фициты роста и веса, деформация грудной клетки, микроцефальный или (реже) гидроцефальный череп, короткая шея, недоразвитие верхней и нижней челюстей, высокое «готическое» нёбо, узкие и короткие глазные щели, широкое запавшее переносье и целый ряд других признаков, сочетающихся с различными аномалиями и пороками развития внутренних органов, зрения, слуха и др. Недоразвитие речи у этих детей сочетается с синдромами двигательной расторможенности, аффективной возбудимости и с крайне низкой умственной работоспособностью. Раннее выявление этих детей, изоляция их от пьющих родителей, правильно организованная медицинская, воспитательная и логопедическая работа имеют важное значение в предупреждении у них речевого и интеллектуального недоразвития.

В тех случаях, когда вредоносное воздействие на речевые зоны мозга ребенка происходит в период, когда речь его уже сформировалась, может иметь место распад речи — афазия.

Большая роль в возникновении речевых нарушений, в том числе и общего недоразвития речи, принадлежит генетическим факторам. В этих случаях речевой дефект может возникнуть под влиянием даже незначительных неблагоприятных внешних воздействий.

Возникновение обратимых форм общего недоразвития речи может быть связано с неблагоприятными условиями окружения и воспитания. Психическая депривация в период наиболее интенсивного формирования речи приводит к отставанию в ее развитии. Если влияние этих факторов сочетается хотя бы и с нерезко выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы или с генетической предрасположенностью, то нарушения речевого развития приобретают более стойкий характер и проявляются в виде общего недоразвития речи. На основании представленных данных можно сделать общее заключение о сложности и полиформизме этиологических факторов, вызывающих общее недоразвитие речи: наиболее часто имеет место сочетание наследственной предрасположенности, неблагоприятного окружения и повреждения или нарушений созревания мозга под влиянием различных неблагоприятных факторов, действующих во внутриутробном периоде, в момент родов или в первые годы жизни ребенка.

Этиология и патогенез общего недоразвития речи многообразны, но с клинической точки зрения наибольшее значение имеет группа общего недоразвития речи, связанная с ранним органическим поражением центральной нервной системы.

В зависимости от времени поражения выделяют внутриутробную патологию, нарушения со стороны центральной нервной системы, связанные с родовой травмой (интранатальное поражение мозга), и постнатальное повреждение, возникающее под влиянием инфекций и травм уже после рождения ребенка.

Особое место в этиологии общего недоразвития речи занимает так называемая **перинатальная энцефалопатия** — поражение мозга, возникшее под влиянием сочетания неблагоприятных факторов как во внутриутробном периоде развития, так и в период родов[1].

Если причиной перинатальной энцефалопатии является кислородное голодание мозга за счет внутриутробной гипоксии и асфиксии в родах, она обозначается как *гипоксическая энцефалопатия*; если имела место механическая родовая травма — *как травматическая энцефалопатия*; если имело место сочетание обоих факторов — *гипоксически-травматическая энцефалопатия*. Если поражение мозга произошло за счет несовместимости крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности с токсическим поражением центральной нервной системы — это билирубиновая энцефалопатия.

Общее недоразвитие речи обычно является следствием **резидуально-органического поражения мозга**[2]. Его следует отличать от нарушений речевого развития при текущих нервно-психических заболеваниях (эпилепсии, шизофрении и многих других).

При резидуально-органическом поражении центральной нервной системы выделяют два основных вида нарушений: *дизонтогенетические* — как следствие недоразвития определенных структур и физиологических систем или отставания сроков их формирования; примером подобных нарушений и является общее недоразвитие речи; *энцефалопатические* — как следствие повреждения тех или иных структур центральной нервной системы; примером этих нарушений могут быть локальные речевые и двигательные, а также другие расстройства, например дизартрия, детские церебральные параличи, гидроцефалия и т. д.

В современной зарубежной литературе описывается ряд специфических нервно-психических заболеваний детского возраста, при которых имеет место сочетание энцефалопатических и дизонтогенетических нарушений. Логопедам-практикам полезно иметь представление о некоторых из них. **Синдром Ретта** описан австрийским психиатром Эндрю Реттом (A. Rett) более 20 лет назад. В последние годы этот синдром привлекает к себе внимание ученых всего мира, и ему специально было

---

[1] См.: *Ковалев В.В.* Психиатрия детского возраста. — М., 1979. — С. 287–300.

[2] Термином «резидуально-органическое поражение мозга» обозначаются состояния, которые являются результатом законченного патологического процесса.

посвящено несколько международных конференций. Первым признаком заболевания является распад начальных речевых навыков с последующим проявлением тяжелого общего недоразвития речи. Заболевание отмечается только у девочек. При нормальном психомоторном развитии до 12–20 месяцев девочка вдруг начинает терять речь, двигательные и предметно-манипулятивные навыки. Появляются стереотипные ритмические движения рук: похлопывание, потирание, заламывание рук, чередующиеся с приступами криков. Через несколько недель или месяцев состояние стабилизируется и становится очевидной глубокая умственная отсталость ребенка. Нередким проявлением синдрома являются эпилептические припадки. Частота синдрома значительна: 1 из 12 500 девочек в возрасте до 14 лет.

Синдром Ретта служит примером многообразия нервно-психических заболеваний детей раннего и дошкольного возраста, ведущим начальным признаком которого является недоразвитие речи.

КЛИНИЧЕСКИЕ ВИДЫ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ

Специальные исследования детей с ОНР показали клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи. Схематично их можно разделить на три основные группы.

У детей **первой группы** имеют место признаки лишь общего недоразвития речи, без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. Это неосложненный вариант общего недоразвития речи. У этих детей отсутствуют локальные поражения центральной нервной системы. В их анамнезе нет четких указаний на выраженные отклонения в протекании беременности и родов. Лишь у одной трети обследуемых при подробной беседе с матерью выявляются факты нерезко выраженного токсикоза второй половины беременности или недлительной асфиксии в родах. В этих случаях часто можно отметить недоношенность или незрелость ребенка при рождении, его соматическую ослабленность в первые месяцы и годы жизни, подверженность детским и простудным заболеваниям.

В психическом облике этих детей отмечаются отдельные черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности.

Отсутствие парезов и параличей, выраженных подкорковых и мозжечковых нарушений свидетельствует о сохранности у них первичных

(ядерных) зон речедвигательного анализатора. Отмечаемые же малые неврологические дисфункции в основном ограничиваются нарушениями регуляции мышечного тонуса, недостаточностью тонких дифференцированных движений пальцев рук, несформированностью кинестетического и динамического праксиса. Это преимущественно дизонтогенетический вариант общего недоразвития речи.

Несмотря на отсутствие выраженных нервно-психических нарушений в дошкольном возрасте, дети этой группы нуждаются в длительной логопедической коррекционной работе, а в дальнейшем — в особых условиях обучения. Практика показывает, что направление детей с нерезко выраженными речевыми нарушениями в массовую школу может привести к возникновению вторичных невротических и неврозоподобных расстройств.

У детей **второй группы** общее недоразвитие речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Это — осложненный вариант общего недоразвития речи церебрально-органического генеза, при котором имеет место дизонтогенетически-энцефалопатический симптомокомплекс нарушений.

При тщательном неврологическом обследовании детей второй группы выявляется ярко выраженная неврологическая симптоматика, свидетельствующая не только о задержке созревания центральной нервной системы, но и о негрубом повреждении отдельных мозговых структур. Среди неврологических синдромов у детей второй группы наиболее частыми являются следующие.

1. *Гипертензионно-гидроцефальный синдром* — синдром повышенного внутричерепного давления, при котором имеют место увеличение размеров головы, выступающие лобные бугры, расширение венозной сети в области висков. Гипертензионно-гидроцефальный синдром проявляется прежде всего в нарушениях умственной работоспособности, произвольной деятельности и поведения детей, а также в быстрой истощаемости и пресыщаемости любым видом деятельности, повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности. В некоторых случаях при гидроцефальном и гипертензионном синдромах может отмечаться приподнято-эйфорический фон настроения с явлениями дурашливости и благодушия. Эти дети плохо переносят жару, духоту, езду на транспорте, иногда жалуются на головные боли и головокружения.
2. *Церебрастенический синдром* проявляется в виде повышенной нервно-психической истощаемости, эмоциональной неустойчивости, в виде нарушений функций активного внимания, памяти. В одних случаях

синдром сочетается с проявлениями гипервозбудимости — признаками общего эмоционального и двигательного беспокойства; в других — с преобладанием заторможенности, вялости, пассивности.

3. *Синдромы двигательных расстройств* характеризуются изменениями мышечного тонуса, легкими гемипарезами, монопарезами, нерезко выраженными нарушениями равновесия и координации движений, недостаточностью дифференцированной моторики пальцев рук, несформированностью общего и орального праксиса. Часто у этих детей выявляются нарушения артикуляционной моторики в виде легких парезов, тремора и насильственных движений отдельных мышц языка, обусловливающие проявления стертой дизартрии.

Могут наблюдаться также неврозоподобные синдромы в виде тиков мышц лица, преходящего или более стойкого энуреза, а также субклинические эпилептические проявления (судорожные реакции на высоте температуры, вязкость и инертность эмоциональных реакций и поведения, характерные изменения на ЭЭГ).

Клиническое и психолого-педагогическое обследование детей второй группы выявляет наличие у них характерных нарушений познавательной деятельности, обусловленных как самим речевым дефектом, так и низкой умственной работоспособностью. Исследование высших психических функций этих детей показывает локальную недостаточность отдельных видов гнозиса, праксиса, что подтверждается данными нейропсихологического и электроэнцефалографического обследования. Так, специфические затруднения в копировании геометрических фигур, в рисовании могут указывать на несформированность зрительно-пространственного гнозиса.

Многие дети этой группы отличаются общей моторной неловкостью, они с трудом переключаются с одного вида движений на другой. Автоматизированное выполнение тех или иных двигательных заданий и воспроизведение даже простых ритмов оказываются невозможными. Для многих из них характерны нарушения общего и орального праксиса.

Указанные нарушения обычно сочетаются с недостаточностью фонематического восприятия.

Незрелость эмоционально-волевой сферы у этих детей сочетается с низкой умственной работоспособностью, эмоциональной лабильностью, иногда — двигательной расторможенностью, повышенной аффективной возбудимостью, нередко с чертами дурашливости и преобладанием повышенного фона настроения по типу эйфории.

Для некоторых из них, напротив, характерны повышенная тормозимость, неуверенность, медлительность, несамостоятельность. Эти дети

обычно вялы и безынициативны. Их деятельность носит непродуктивный характер.

Дети этой группы обычно испытывают выраженные затруднения при обучении их пониманию количественных отношений, представлений о числе и о натуральном ряде чисел. Катамнестическое изучение этих детей в процессе их обучения в специальной школе[1] выявляет у них выраженные и стойкие затруднения в усвоении математики.

У детей **третьей группы** имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое клинически обозначается как моторная алалия. По терминологии ряда зарубежных авторов эта форма речевой патологии обозначается как «афазия развития» или «врожденная афазия». Эти термины возникли по аналогии с моторной афазией взрослых на основе предположения, что при этой форме речевой патологии у детей, так же как и при моторной афазии у взрослых, имеется поражение (или недоразвитие) корковых речевых зон головного мозга, и в первую очередь зоны Брока́. В отличие от афазии взрослых, когда имеет место распад сформированной речи, при алалии речь недоразвивается в результате раннего поражения (в доречевом периоде) речевых зон мозга. Проблема локализации поражения мозга при моторной алалии широко обсуждается в литературе. В последнее время высказываются предположения о возможности поражения при моторной алалии корковых отделов как левого (доминантного для речи), так и правого полушарий головного мозга. Одновременность поражения обоих полушарий, даже слабой степени выраженности, может объяснить одну из характерных особенностей моторной алалии: слабость, а часто и полное отсутствие спонтанной компенсации речевого дефекта.

При моторной алалии имеют место сложные дизонтогенетически-энцефалопатические нарушения. Характерными признаками моторной алалии являются следующие: выраженное недоразвитие всех сторон речи — фонематической, лексической, синтаксической, морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм устной и письменной речи.

В дошкольном возрасте при моторной алалии отмечаются выраженные трудности в формировании звуковых образов слов: владея достаточным пассивным словарем, дети испытывают стойкие затруднения в назывании слов. Эта особенность определила название данного дефекта речи на основе предположения, что в его основе лежит недостаточность

[1] Имеется в виду школа для детей с нарушениями речи.

моторного звена речевой системы, в частности речевого праксиса. Однако дальнейшие исследования показали, что у детей с моторной алалией обычно имеются достаточные артикуляторные (моторные) возможности: все так называемые неречевые артикуляции им доступны, более того, они оказываются в состоянии правильно произносить большинство звуков или даже все звуки изолированно и в слогах. Но отличительной особенностью детей с моторной алалией является то, что они не могут реализовать эти возможности при произнесении слов. Поэтому характерным признаком моторной алалии является несформированность слоговой структуры слов, трудность актуализации даже хорошо знакомых слов. Имея довольно большой пассивный словарь, дети затрудняются в назывании предметов, картинок и даже в повторении за логопедом отдельных слов, особенно сложной слоговой структуры. Искажения слоговой структуры слов в основном идут за счет ее упрощения — опускания звуков и слогов, перестановок, замен. Возникает явление, напоминающее афазию взрослых, — литеральные (буквенные) и вербальные (словесные) парафазии (замены). Характерны нестойкость и разнообразие этих замен. В одних случаях может отмечаться преобладание звуковых, в других — слоговых замен.

При алалии нарушается процесс актуализации нужного слова по его звуковым, семантическим, ритмическим и морфологическим признакам. При этом наиболее трудными для актуализации оказываются слова, выражающие обобщения и абстрактные понятия и не несущие за собой конкретного зрительного представления. Эти трудности обусловливают частые паузы, остановки в речи и широкое использование детьми в общении мимики и жестов.

Для детей с моторной алалией характерна крайне низкая речевая активность. При этом чем выше интеллект ребенка и чем он критичнее относится к своей речи, тем более у него выражены вторичные компенсаторные формы общения с окружающими с помощью мимики и жестов. Иногда подобная форма общения формируется у ребенка как реакция негативизма на предъявление ему непосильных требований, например когда родители или логопед начинают поправлять ребенка, не понимают его искаженных по структуре слов или когда начинают «ставить» ему звуки.

Более всего при моторной алалии страдает фразовая речь. В дошкольном возрасте в результате систематической логопедической работы дети могут воспроизвести лишь простые по синтаксической структуре предложения. При тяжелой форме моторной алалии среди членов распространенного предложения они выделяют только подлежащее и значительно

реже сказуемое и без специального обучения не овладевают элементами грамматического строя речи.

Степень овладения ребенком речью при моторной алалии зависит от тяжести дефекта. На первом-втором уровнях речевого развития характерны отсутствие предикатов, использование интонационных и мимических средств общения.

Понимание речи такого ребенка возможно только при учете конкретной ситуации общения. На втором-третьем уровнях речевого развития речь ребенка становится понятной для окружающих и вне ситуации общения, но их речь аграмматична, они используют только простые предложения, часто нарушают структуру последних. И даже на третьем уровне речевого развития имеют место: выраженный дефицит языковых средств; затруднения в актуализации слов; разнообразные виды аграмматизмов; пропуски предикатов, предлогов, местоимений, нарушения порядка слов в предложениях, неправильное употребление падежных окончаний существительных, замена косвенной формы существительных и прилагательных нулевой формой.

Особенности употребления детьми с алалией парадигм окончаний существительных в известной степени отражают основные закономерности более ранних этапов нормального речевого развития. Чаще всего дети с алалией допускают ошибки в употреблении творительного и предложного падежей, смешивают окончания падежей, затрудняются в склонении существительных с предлогами.

Однако у детей с алалией отмечается и ряд особенностей в усвоении родного языка, не характерных для нормального речевого развития. Если дети с нормальным речевым развитием на ранних этапах усвоения родного языка обычно производят замены окончаний лишь внутри какого-либо одного падежа, то дети с алалией наряду с этими заменами допускают и другие, а именно: заменяют окончания одного падежа окончаниями разных падежей. Характерной особенностью детей с алалией является также непостоянство допускаемых ими замен падежных окончаний.

Приведенные факты подтверждают гипотезу о несформированности при моторной алалии динамического речевого стереотипа. Поэтому, несмотря на то что у детей со временем формируется определенный набор языковых единиц (фонем, морфем, слов, синтаксических структур), они с трудом овладевают правилами их использования и на всех этапах развития речи испытывают специфические трудности в автоматизации речевого процесса. Причем эти трудности с возрастом могут как бы возрастать, по мере того как речевая деятельность требует все большей автоматизации речевого процесса. Поэтому, даже усвоив синтаксические

структуры простых предложений, они испытывают стойкие затруднения в овладении навыками связной речи.

Таким образом, для детей с моторной алалией характерны специфические особенности в усвоении ими родного языка. Прежде всего при алалии слабо развито чувство языка, которое в норме возникает непроизвольно в процессе речевого общения. На его основе формируются первые языковые обобщения, имеющие неосознанный, эмоциональный характер и играющие важную роль в развитии речи ребенка.

Физиологическую основу этого процесса составляет механизм формирования динамических временных связей с постепенным становлением динамических стереотипов. При моторной алалии этот механизм нарушается и на всех этапах развития ребенка происходит деавтоматизация речевого процесса, недоразвитие динамического стереотипа речевой деятельности. Это, в свою очередь, обусловливает формирование особого патологического типа лингвистического поведения, основным дефектом которого является несформированность произвольной речевой деятельности. Вторичным дефектом можно считать нарушения коммуникативной функции речи с частыми проявлениями речевого и поведенческого негативизма.

Недоразвитие динамического стереотипа речевой деятельности при моторной алалии является причиной появления заикания. Заикание может возникнуть в период развития фразовой речи, при переходе к более сложным формам речевого общения — к связной речи.

В нормальном онтогенезе развитие связной речи начинается в дошкольном возрасте и происходит наиболее интенсивно в процессе школьного обучения. При моторной алалии отмечаются выраженные и стойкие нарушения в развитии связной речи. Специальными исследованиями было показано, что дети с моторной алалией даже в школьном возрасте затрудняются в правильном расположении серии сюжетных картинок, им недоступно смысловое обобщение разрозненных элементов в логическое единство (В.К. Воробьева, 1975, 1985). Особо выраженные затруднения они испытывают в изложении элементарной последовательности событий.

Несформированность связной речи при моторной алалии связана с нарушениями операций программирования, отбора и синтеза речевого материала, с несформированностью внутренней речи. За этими отклонениями в развитии лежит нарушение аналитико-синтетической деятельности мозга.

Для детей с моторной алалией, кроме специфического речевого дефекта, характерны нарушения внимания, памяти, мышления, расстройства эмоционально-волевой сферы и поведения.

Данные клинического и электроэнцефалографического исследования этих детей свидетельствуют о наличии у них не только локальных корковых нарушений, но и о поражении глубинных образований мозга (ствол, зрительный бугор, подкорковые ганглии, гипоталамические образования и др.). При электроэнцефалографическом обследовании в большинстве случаев отмечено преобладание дисфункции срединных структур мозга. Вероятно, при моторной алалии может иметь место поражение не только корковых речевых зон, но и подкорковых структур. Недостаточность корковых функций при поражении подкорковых структур в детском возрасте отмечена рядом авторов[1].

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ ДИАГНОЗ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ

ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ И ЗАМЕДЛЕННЫЙ ТЕМП РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ (ЗАДЕРЖКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ) В МЛАДШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Вопросы отграничения общего речевого недоразвития от временных обратимых состояний, трактуемых обычно как задержки речевого развития, неодинаково разрешаются различными исследователями. Некоторые авторы, понимая под общим недоразвитием речи недостаточную сформированность всех языковых систем, включают в это понятие и более обратимые состояния. Однако диалектический подход к проблеме речевых нарушений у детей делает необходимым разграничение различных нарушений речевого развития прежде всего в зависимости от динамики их проявления и преодоления. Наблюдения показывают, что часть детей, имеющих на определенном возрастном этапе несформированность всех сторон речи, при проведении систематических логопедических занятий могут полностью преодолеть свой речевой дефект и в дальнейшем успешно обучаться в массовой школе. Другая же часть детей, имевших в дошкольном возрасте сходные речевые нарушения, даже после систематических логопедических занятий в ряде случаев оказываются не в состоянии полностью преодолеть свою речевую недостаточность и в дальнейшем, обучаясь в условиях специальной школы для детей с речевыми расстройствами, продолжают иметь в течение ряда лет

[1] См.: *Исаев Д.Н.* Психическое недоразвитие у детей. — Л., 1982. — С. 124–125.

выраженные речевые нарушения. Вероятно, механизмы возникновения и структура речевой недостаточности не одинаковы у детей, имевших в младшем дошкольном возрасте внешне сходные речевые дефекты, но различную динамику последующего формирования речи.

Из этого следует, что как в практическом, так и в теоретическом отношении целесообразно выделение более обратимых состояний в особую группу речевых расстройств.

Прежде всего необходимо отграничивать общее недоразвитие речи от задержки темпа ее формирования. Такая необходимость обычно возникает в младшем дошкольном возрасте, когда отмечаются позднее начало речи и замедленный темп ее развития. Наиболее точное разграничение этих состояний возможно в процессе обучающего логопедического воздействия.

Одним из важных диагностических критериев является возможность усвоения ребенком грамматических норм родного языка. Как уже отмечалось выше, на первом уровне речевого развития ребенок с общим недоразвитием речи почти полностью не понимает грамматических изменений слов.

При задержке темпа речевого развития ребенок часто достаточно хорошо понимает обращенную речь, в том числе и значение грамматических изменений слов; у него отсутствуют смешения в понимании значений слов, имеющих сходное звучание. В ходе становления речи при задержке темпа речевого развития отсутствуют нарушения структуры слов и аграмматизм, столь характерные и стойкие для детей с общим недоразвитием речи.

Таким образом, развитие речи ребенка при задержке речевого развития отличается от нормального только своими темпами, закономерности же формирования лексико-грамматических структур в импрессивной и экспрессивной речи соответствуют нормальному онтогенезу. Характер использования грамматических структур детьми с задержкой речевого развития соответствует уровню речевого развития нормального ребенка, младшего по возрасту.

Дети с задержкой речевого развития способны к самостоятельному овладению языковыми обобщениями, что мало доступно детям с общим недоразвитием речи.

Нарушения со стороны центральной нервной системы при задержке речевого развития имеют обратимый нейродинамический характер, иногда они не выявляются вовсе. Эти виды задержки речевого развития могут быть обозначены как соматогенные, психогенные или конституциональные.

ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ И ОЛИГОФРЕНИЯ

Тесная связь между развитием речи и интеллекта часто делает дифференциальный диагноз между умственным и речевым недоразвитием весьма затруднительным, так как умственное недоразвитие (олигофрения) всегда в той или иной степени сопровождается недоразвитием речи и, с другой стороны, при выраженном общем речевом недоразвитии у ребенка также часто отмечается задержанное или неравномерное развитие его интеллекта. В некоторых случаях дифференциальная диагностика может быть успешной только при динамическом обследовании ребенка в процессе проведения с ним логопедических и педагогических занятий.

Под олигофренией понимают особый вид недоразвития сложных форм психической деятельности, и прежде всего абстрактного логического мышления, который возникает вследствие органического поражения коры головного мозга в период внутриутробного развития плода или в самом раннем периоде жизни ребенка.

При **олигофрении** отмечается диффузное недоразвитие высших форм познавательной деятельности, при котором страдают не только собственно мыслительные процессы, но и восприятие, внимание, память, а иногда личность ребенка в целом. «В конечном счете в каждом познавательном акте — и в восприятии, и в памяти — у умственно отсталого ребенка отображается слабость его отвлеченного мышления»[1].

Важной особенностью олигофрении является преимущественное недоразвитие поздно формирующихся в социо- и онтогенезе функций мозга, что проявляется прежде всего в нарушениях абстрактно-логического мышления. Неспособность к понятийному абстрактному мышлению проявляется в том, что дети-олигофрены производят сравнение предметов и явлений по конкретным признакам, так как им недоступно выделение существенных признаков. Они не понимают скрытый смысл рассказа, пословиц, метафор.

Недостаточность абстрактного мышления обусловливает трудности при усвоении навыков счета, особенно в решении задач.

Дети-олигофрены не могут преодолеть наглядных ситуационных форм мышления на всех этапах своего развития. Эта особенность в сочетании с инертностью мышления определяет специфическую структуру дефекта познавательной деятельности при олигофрении. Так, умственно отсталый ребенок уже в первые месяцы жизни обращает на себя внима-

[1] *Сухарева Г.Е.* Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении). — М., 1965. — Т. III. — С. 23.

ние общей вялостью, недостаточной реакцией на окружающее, слабым развитием ориентировочно-исследовательской деятельности.

Низкий познавательный интерес при олигофрении, сочетающийся с замедленным темпом психомоторного развития, приводит к выраженному отставанию формирования дифференцированного отношения к окружающему.

Общая психическая инактивность, слабое стремление к познанию окружающего мира, более позднее, чем в норме, развитие предметной и игровой деятельности, их примитивность и стереотипность — вот характерные проявления олигофрении в раннем и дошкольном возрастах. В младшем дошкольном возрасте у детей-олигофренов все более отчетливо проявляется интеллектуальная недостаточность, эмоциональная бедность, неспособность к познавательной деятельности.

Для детей, больных олигофренией, характерно выраженное отставание в развитии речи. Оно имеет тотальный равномерный характер и касается недоразвития как импрессивной, так и экспрессивной речи. С трудом формируется дифференцированное понимание и обозначение предметов и действий. Характерно длительное употребление слов в неточном значении.

Словарь умственно отсталого ребенка отличается бедностью, в нем почти полностью отсутствуют обобщающие понятия, многие дети (особенно дошкольники) неточно понимают значение даже общеупотребительных существительных, прилагательных, глаголов, наречий. Для детей-олигофренов характерно крайне медленное усвоение логики построения предложений.

Психологическими исследованиями показано, что при олигофрении нарушена словесная регуляция деятельности[1].

Различный механизм речевых нарушений при олигофрении и общем недоразвитии речи определяет особенности динамики речевого развития у этих двух категорий аномальных детей. Несмотря на внешнее сходство речевого дефекта при олигофрении и общем недоразвитии речи в дошкольном возрасте, между ними отмечаются существенные отличия на последующих возрастных этапах. Так, к 6—7 годам при неосложненной форме олигофрении в степени дебильности дети спонтанно (обычно на основе механизма подражания) овладевают простым грамматическим стереотипом родного языка. Они в состоянии запомнить правила употребления языковых средств. Умственно отсталый ребенок легко усваивает речь интуитивно, но испытывает стойкие затруднения в обучении языку, в понимании смысла лексических и грамматических языковых значений более высокой степени обобщенности[1].

[1] См.: *Лубовский В.И.* Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). — М., 1978.

При олигофрении по мере формирования простого грамматического стереотипа темп развития речи значительно ускоряется, увеличивается запас общеупотребительных слов, возрастает речевая активность.

Однако по-прежнему в их устной речи основное место занимают неполные предложения с пропусками подлежащего или сказуемого или даже отдельные фрагменты предложений. Все более отчетливо у них проявляется недостаточность понимания связей и отношений между предметами и явлениями окружающего мира, недоразвитие смысловой стороны речи.

При выполнении разного рода заданий детьми-олигофренами проявляется выраженная инертность психических процессов, нередко с элементами вязкости, назойливости. Для детей трудны все виды интеллектуальной деятельности. Они испытывают трудности при складывании разрезных картинок, кубиков, а иногда матрешек и пирамидок, а также при выполнении заданий по соотнесению количества, цвета, формы, величины. Даже после специального обучения дети-олигофрены с трудом справляются с досками Сегена, кубиками Кооса и др.

Типичная для олигофрении структура интеллектуальной недостаточности особенно отчетливо проявляется в обучающем эксперименте: усвоив в обучении отдельные рациональные способы выполнения того или иного конкретного задания, дети не способны перенести их в новые условия.

Таким образом, дети-олигофрены затрудняются во всех видах интеллектуальных заданий, т. е. у них имеет место тотальный интеллектуальный дефект, захватывающий все виды мыслительной деятельности, и в первую очередь наиболее поздно формирующееся в нормальном онтогенезе словесно-логическое мышление. При общем недоразвитии речи картина иная. Наибольшие трудности у детей вызывают задания, требующие прямого участия речи. У них отсутствует инертность психических процессов; в отличие от детей-олигофренов, они способны к переносу усвоенных способов умственных действий на другие, аналогичные задания. Этим детям требуется меньше помощи в формировании обобщенных способов действий конструирования и других, не требующих речевого ответа.

[1] См.: *Петрова В.Г.* Развитие речи учащихся вспомогательных школ. — М., 1977.

У детей с общим недоразвитием речи отмечаются дифференцированные эмоциональные реакции, они обычно критически оценивают свою речевую недостаточность и во многих заданиях стараются сознательно избегать речевого ответа. Их деятельность носит более целенаправленный и контролируемый характер. Они проявляют достаточную заинтересованность и сообразительность при выполнении заданий.

Несмотря на то что у детей с общим недоразвитием речи отсутствуют интеллектуальные нарушения, характерные для олигофрении, неравномерность, своеобразие, а часто и некоторое отставание их интеллектуального развития определяют необходимость систематической педагогической работы с ними в дошкольном возрасте.

При проведении педагогических занятий следует учитывать, что детям с общим недоразвитием речи требуется значительно больше времени, чем здоровым, для усвоения навыков чтения и счета, для формирования представлений о величине, количестве, времени и т. д.

Дифференциальный диагноз общего недоразвития речи от олигофрении может быть значительно затруднен, если олигофрения сочетается с гидроцефалией, остаточными проявлениями детского церебрального паралича и т. п. Особые трудности могут возникать при осложнении олигофрении алалическими и дизартрическими нарушениями. Подобная форма олигофрении может возникать, если одновременно имеют место: а) внутриутробная патология, неблагоприятно влияющая на развитие плода и нарушающая формирование его центральной нервной системы, и б) родовая травма, вызывающая локальное повреждение различных мозговых структур, участвующих в механизмах речи.

ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ И ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Задержка психического развития является одной из наиболее частых форм нарушений психического онтогенеза. В популяции учащихся младших классов число таких детей колеблется от 5 до 11%[1].

Характерными признаками задержки психического развития являются следующие: ограниченный, не соответствующий возрасту ребенка запас знаний и представлений об окружающем, низкий уровень познавательной активности, недостаточная регуляция произвольной деятельности и поведения, более низкая способность по сравнению с нормально развивающимися детьми того же возраста к приему и переработке перцептивной информации. Кроме того, у большинства детей с задержкой психического развития отмечается недостаточная сформированность функций произвольного внимания, памяти и других высших психических функций. У одной группы детей с задержкой психического развития преобладает интеллектуальная недостаточность, у другой — эмоционально-волевые нарушения по типу психического инфантилизма[1].

Речевые нарушения при задержке психического развития обусловлены в первую очередь недостаточностью межанализаторного взаимодействия, а не локальным поражением речевого анализатора.

Для детей с задержкой психического развития характерны различные нарушения речевой деятельности.

При задержке психического развития отмечается более позднее развитие фразовой речи, даже в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте дети затрудняются в воспроизведении логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные взаимоотношения. В собственной речи они употребляют в основном самые простые конструкции, что связано с бедностью их смысловых связей. С помощью языковых средств дети не могут выразить причинно-следственные, временные и другие отношения[2].

Характерны выраженные затруднения в грамматическом и семантическом оформлении предложений[3].

Словарный запас школьников с задержкой психического развития отличается бедностью и недифференцированностью: дети недостаточно понимают и неточно употребляют близкие по значению слова. Ограниченность словарного запаса в значительной степени определяется недостаточностью знаний и представлений об окружающем мире, низкой познавательной активностью.

Слабая регуляция собственной деятельности обусловливает трудности программирования речевого высказывания и недостаточность его грамматического оформления.

---

[1] См.: Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. — М., 1984.

[1] См.: Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С. Лебединской. — М., 1982. — С. 31–45.

[2] См.: *Симонова И.А.* Характеристика речи детей с задержкой психического развития // Дефектология. —1974. — № 3. — С. 18–25.

[3] См.: *Рахманова Г.Н.* Особенности построения предложений в речи младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. — 1987. — № 6. — С. 3–9.

Характерное для задержки психического развития отставание в развитии аналитико-синтетической деятельности мозга проявляется в дошкольном возрасте в недостаточной сформированности звукового анализа. Устная речь старших дошкольников может быть лишена выраженных нарушений звукопроизношения и грамматического строя речи, но недостаточность звукового анализа во многом определяет специфические черты их отставания в речевом развитии.

При дифференциальной диагностике огромное значение имеет комплексное обследование. Оно включает в себя клинический этиопатогенетический анализ нарушенного умственного и речевого развития, психологическое изучение ребенка, направленное на разграничение ведущего речевого или интеллектуального дефекта, а также дополнительные методы исследования — электроэнцефалографическое и др. Дифференциальной диагностике помогает анализ динамики психического развития дошкольника.

ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ И НАРУШЕНИЯ СЛУХА

Исключительная роль слуха в развитии детской речи определяет необходимость дифференциации общего недоразвития речи от речевых расстройств, обусловленных нарушениями слуха.

Нарушения в развитии речи, вызванные недостаточностью слуха, в значительной степени связаны с временем потери слуха, а также с характером слухового дефекта.

По характеру дефекта все нарушения слуха делятся на кондуктивные и нейросенсорные. При кондуктивных отмечается нарушение проведения звука в среднем или наружном ухе. При нейросенсорных имеется поражение внутреннего уха, слухового нерва, его ядер или слуховых зон коры головного мозга. Наиболее частыми являются нейросенсорные нарушения.

Нарушения слуха подразделяются на тугоухость и глухоту. По времени возникновения все нарушения слуха у детей делятся на три группы: врожденные, возникающие в период родов и приобретенные после рождения. Последние подразделяются на периоды в зависимости от уровня сформированности речи (условно — до 3 лет, когда возникшие дефекты слуха нарушают формирование речи или полностью приостанавливают ее развитие, и после 3 лет, когда в связи с дефектами слуха может происходить распад речевой функции).

Недостаточность функции слухового анализатора приводит к нарушению развития всех сторон речи — фонетической, лексической, грамматической, смысловой, а в ряде случаев и к полному отсутствию речи. Степень речевой недостаточности зависит не только от тяжести слухового дефекта, но и от времени его появления и от условий развития ребенка. Учет этих факторов имеет важное значение при диагностике. Недоразвития речи на почве тугоухости в ряде случаев может смешиваться специалистами с локальными расстройствами речи церебрально-органического генеза (с сенсорной и моторной алалией, общим недоразвитием речи), а также с недоразвитием речи при олигофрении.

В связи с этим необходимо тщательное обследование слуха детей с общим недоразвитием речи и при предположительном диагнозе алалии. Известно, что даже при незначительном понижении слуха нарушается развитие речи. При этом необходимо учитывать, что для овладения активной речью требуется значительно бо́льшая сохранность слуха, чем для понимания речи окружающих. Полная сохранность слуха особенно важна в сензитивные периоды развития речи.

В настоящее время разработаны методы объективной оценки состояния слуха, уже начиная с периода новорожденности, с помощью электрокорковой аудиометрии[1]. Этот метод позволяет рано выявлять случаи глухоты и тугоухости и дифференцировать их от алалии, умственной отсталости и аутизма. Важным критерием риска возможности нарушений слуха у детей являются данные анамнеза. Известно, что краснуха, корь, грипп, вирус герпеса у матери в первом триместре беременности и другие вирусные и инфекционные заболевания матери во время беременности неблагоприятно влияют на слуховой аппарат. Нарушения слуха часто сочетаются с различными врожденными пороками развития, например расщелинами губы и нёба. Они чаще наблюдаются при недоношенности, особенно когда вес при рождении менее 1500 г. Причиной нарушений слуха могут быть алкоголизм матери во время беременности, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности крови с проявлениями в период новорожденности желтухи и неврологических расстройств, обозначаемых клинически как билирубиновая энцефалопатия.

Кроме того, к группе риска по нарушениям слуха относятся дети с различными отоларингологическими заболеваниями (аденоиды, отиты

[1] См.: *Новикова Л.А., Рыбалко Н.В.* Нейросенсорные нарушения слуха у детей (электрофизиологическое исследование). — М., 1987.

и др.), а также дети, получавшие интенсивное лечение антибиотиками в первые месяцы и годы жизни[1], дети с различными хромосомными и наследственными заболеваниями. К группе риска относятся также дети, имеющие родителей или родственников с врожденными нарушениями слуха.

Внимание должно быть обращено и на частые воспалительные заболевания среднего уха — повторяющиеся отиты, возникающие в критические периоды развития слуховой и речевой системы.

ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ И РАННИЙ ДЕТСКИЙ АУТИЗМ (РДА)

Ранний детский аутизм — особая аномалия психического развития, при которой прежде всего нарушено формирование эмоционального контакта ребенка с окружающим миром. Основным признаком аутизма является неконтактность ребенка, которая проявляется уже на первом году жизни: нарушены все формы довербального общения (экспрессивно-мимическое, предметно-действенное), не формируется зрительный контакт: ребенок не смотрит в глаза взрослого, не протягивает ручки с немой просьбой, чтобы его взяли на руки, как это делает здоровый малыш.

На всех этапах развития дети с аутизмом в общении с окружающими не обращаются к языку мимики и жестов, как это делают дети с дефектами речи и нарушениями слуха. Они не понимают и не используют более раннего в онтогенезе так называемого зрительного языка, например у них отсутствует указательный жест как привычное средство общения ребенка с общим недоразвитием. Зрительное внимание детей с аутизмом крайне избирательно и очень кратковременно, ребенок смотрит как бы мимо людей, не замечает их и относится к ним как к неодушевленным предметам. При этом может отмечаться симбиотический характер привязанности к матери.

Поведение ребенка с аутизмом и его реакции на окружающее часто непредсказуемы и непонятны. Такой ребенок может не замечать отсутствия близких родственников, родителей и чрезмерно болезненно, возбужденно реагировать даже на незначительные перемещения неодушевленных предметов в его комнате. При аутизме своеобразный характер носит игровая деятельность, ее характерным признаком является использование

[1]Имеется в виду онтогенная интоксикация медикаментозного происхождения, в частности при применении стрептомицина.

необычного игрового материала, часто предметов домашнего обихода. Ребенок играет один, крайне ригидно, однообразно, используя различные предметы (обувь, веревки, бумагу, выключатели, провода и т. п.). Сюжетно-ролевые игры со сверстниками у таких детей не развиваются. Наблюдаются своеобразные патологические перевоплощения в тот или иной образ (например, в животное) в сочетании с аутистическим фантазированием.

Для детей с аутизмом характерны разнообразные нарушения моторного поведения: своеобразное вращение кистей рук перед глазами, потряхивания руками и предметами, раскачивания туловища, необычные повороты тела. Все эти движения усиливаются при возбуждении, удивлении, утомлении.

Особенностью походки детей с аутизмом является ходьба на цыпочках или вприпрыжку.

Многие из детей отличаются моторной неловкостью: при беге они не прижимают локти к груди, как здоровые дети, а неуклюже растопыривают их в стороны; по лестнице они даже в старшем дошкольном возрасте часто ходят приставным шагом; у них медленно развивается координация движений рук и ног при ходьбе, тонкая дифференцированная моторика пальцев рук; нарушена пространственно-временная организация движений. Они испытывают большие трудности в копировании даже простых движений, путая вверх — вниз, вправо — влево, вперед — назад и т. д.

Многие дети с аутизмом отличаются повышенной пугливостью, впечатлительностью, склонностью к страхам.

Интеллектуальное развитие этих детей крайне разнообразно, среди них могут быть дети с нормальным, ускоренным, резко задержанным и неравномерным умственным развитием, отмечаются также различные по степени формы умственной отсталости. Наиболее характерным для аутизма считается неравномерное, искаженное психическое развитие[1].

Среди характерных признаков раннего детского аутизма большое место занимают нарушения речи: резкое ограничение речевого контакта, вплоть до полного мутизма, недоразвитие лексико-грамматической стороны речи, своеобразные фонетические расстройства и нарушения голоса с преобладанием высокой тональности в конце фразы или слова, длительное называние себя во втором или в третьем лице, долгое отсутствие в активном словаре слов, обозначающих близких для ребенка лю-

[1] См.: *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития у детей. — М., 1985. — С. 109–140.

дей (мать, отец) или отдельные предметы, к которым у ребенка имеется особое отношение: страх, навязчивый интерес, их одушевление и т. д.

В отличие от общего недоразвития речи и алалии, при аутизме на самых ранних этапах речь может развиваться нормально, и ребенок по темпу ее развития иногда даже обгоняет здоровых сверстников.

Затем, обычно в возрасте до 30 месяцев (в среднем около 18 месяцев), она утрачивается: ребенок перестает говорить с окружающими, хотя иногда может разговаривать сам с собой или во сне. Утрата речи всегда сочетается с потерей выразительного жестикулирования и имитационного поведения. При этом такая утрата речи чаще наблюдается у девочек.

При раннем детском аутизме часто отмечаются отсутствие лепета и слабое развитие функции подражания. Ребенок не выполняет простые речевые инструкции, хотя косвенными методами можно определить, что он понимает обращенную речь. Более чем у 50—70% детей с ранним детским аутизмом наблюдается недостаточное использование жестов и интонации в общении. В начале речевого развития эхолалии появляются редко, но они могут иметь место в старшем дошкольном возрасте.

Дети с аутизмом редко имеют полноценную речь. В старшем дошкольном возрасте они обычно плохо говорят за пределами привычной для них обстановки, у них наблюдаются стойкий аграмматизм, они почти никогда не используют личное местоимение *«я»* и утвердительное слово *«да»*.

В некоторых случаях может отмечаться сочетание аутизма с общим недоразвитием речи или с алалией. Эти формы особенно неблагоприятны в отношении развития речи, так как два этих дефекта взаимно усиливают друг друга.

Нередко общее недоразвитие речи, или алалия, может осложняться отдельными проявлениями аутистического поведения. В этих случаях логопеду следует уделить особое внимание: а) работе по развитию у ребенка имитационного поведения, стимулируя моторное жестовое, а затем и речевое подражание, и б) формированию всех видов довербального и вербального общения.

Ранний детский аутизм следует дифференцировать от особой формы умственной отсталости — **синдрома «счастливой куклы»**, описанного Ангельманом (H. Angelman) в 1965 г. К настоящему времени насчитывается более 50 случаев данного заболевания. Его характерным признаком является сочетание интеллектуальной недостаточности с выраженным недоразвитием речи, частыми продолжительными приступами смеха и характерной подпрыгивающей походкой, напоминающей движения механической куклы. Заболевание обычно проявляется в том же возрасте,

что и детский аутизм (16—18 месяцев жизни), в виде немотивированных приступов смеха и характерной походки.

Часто эти признаки сочетаются с судорожными припадками, импульсивно-агрессивными формами поведения, характерными внешними особенностями (микроцефалия, плоский затылок, редкие зубы, слюнотечение) и неврологическими нарушениями (изменения мышечного тонуса по типу гипотонии и усиление сухожильных рефлексов, проявления мозжечковой атаксии).

В отличие от детей с ранним детским аутизмом, эти дети вступают в контакт со взрослыми.

РАННЯЯ ДИАГНОСТИКА, ПРОФИЛАКТИКА И МЕДИЦИНСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДОВЕРБАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

РАННЯЯ ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА

Для предупреждения тяжелых форм общего недоразвития речи в дошкольном возрасте важное значение имеет ранняя диагностика нарушений речевого развития у детей и своевременно оказанная им медико-педагогическая помощь. К группе риска относятся дети первых двух лет жизни, у которых имеется предрасположенность к появлению нарушений речевого развития, в связи с чем они нуждаются в специальном логопедическом, а часто и медицинском воздействии. Своевременное выявление таких детей и проведение соответствующих коррекционных мероприятий может в значительной степени ускорить ход их речевого и умственного развития.

Поскольку, как это было показано выше, тяжелые формы общего недоразвития речи обычно возникают на фоне органического поражения центральной нервной системы, то первой важной задачей врача является диагностика не только тяжелых, но и более легких форм повреждений мозга.

Особое внимание обращается на детей, родившихся от матерей с неблагоприятным акушерским анамнезом, перенесших асфиксию, родовую травму, длительную желтуху, а также на недоношенных, маловесных и незрелых при рождении детей.

При осмотре детей группы риска уже в первые месяцы жизни у них можно обнаружить признаки отставания психомоторного развития, общее беспокойство, нарушения сна, соматическую ослабленность. В на-

стоящее время разработаны критерии диагностики нарушений психомоторного развития детей первого года жизни[1].

В целях предупреждения общего недоразвития речи необходимо разработать рекомендации для родителей детей, относящихся к группе риска, а также детей с различными отклонениями в физическом или психическом развитии. Матери следует знать о влиянии эмоционального общения с ребенком на становление его речи. Кроме того, логопед и психолог должны обучить мать основным приемам работы по стимулированию психического развития ребенка.

Ранняя диагностика отклонений довербального и вербального поведения проводится в рамках комплексного обследования ребенка. Для диагностики необходимо хорошо представлять основные закономерности довербального и раннего вербального развития. Выделяют следующие **стадии развития ребенка от рождения до 18 месяцев.**

I стадия, длящаяся от рождения до 8 недель (2 месяца), характеризуется рефлекторным криком и рефлекторными звуками. Звуки сопровождают в основном соматические реакции ребенка. В крике преобладают гласноподобные звуки, имеющие носовой оттенок. Иногда звуки крика как бы очень приближенно напоминают согласные ***г, к, н,*** но, так как эти звуки носят рефлекторный характер, они не рассматриваются как предшественники фонем.

Оценка крика ребенка имеет важное диагностическое значение. У здорового новорожденного крик громкий, чистый, с коротким вдохом и удлиненным выдохом. У детей с органическим поражением центральной нервной системы, у которых в дальнейшем выявляются расстройства речи, крик может быть пронзительным или очень тихим, в виде отдельных всхлипываний или вскрикиваний, которые ребенок обычно производит на вдохе, или может отсутствовать вообще.

II стадия характеризуется качественным изменением крика, появлением гуления и смеха. Ее продолжительность от 8 до 20 недель (2–5 месяцев).

С 3 месяцев начинается развитие интонационной характеристики крика: крик видоизменяется в зависимости от состояния ребенка. Ребенок по-разному сигнализирует матери о болевом ощущении, чувстве голода, дискомфорте в связи с мокрыми пеленками и т. д. У детей с органическим поражением центральной нервной системы крик обычно остается однообразным, без интонационной выразительности.

[1] См.: *Журба Л.Т., Мастюкова Е.М.* Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. — М., 1981.

Начиная с 12 недель у большинства здоровых детей частота крика снижается, исчезают примитивные звуки кряхтения и т. п., появляется начальное гуление («гуканье»). Звуки гуления возникают на улыбку и разговор взрослого с ребенком, т. е. на этой стадии осуществляется переход от рефлекторных звуков к коммуникативным. Подтверждением этому является то, что ребенок активнее гулит в присутствии взрослых. К 6–8 неделям появляется «социальная» улыбка, которая пока еще не дифференцирована и адресована всем лицам, общающимся с ребенком[1].

В гулении преобладают гласные звуки, но к концу II стадии появляются и редуцированные согласные. Звуки гуления произносятся на выдохе, т. е. гуление представляет собой своеобразную тренировку речевого дыхания. Гуление обычно выступает в качестве составляющего элемента комплекса оживления.

В период гуления интенсивно развивается интонационная система языка, звуки, в него входящие, начинают постепенно приближаться к стандартным фонемам.

На этой же стадии появляется и первый смех — повизгивание в ответ на эмоциональное общение с окружающими взрослыми, а к 16 неделям смех становится продолжительным.

Симптомами риска речевых нарушений у детей с ранним органическим поражением центральной нервной системы на этой стадии являются отсутствие или недостаточность интонационной выразительности крика и гуления; однообразные, редкие и тихие звуки гуления, сопровождаемые хаотическими движениями в конечностях; отсутствие смеха; преобладание назализованных звуков крика.

Основным приемом коррекционной работы, направленной на предупреждение нарушений речевого развития на первых двух стадиях, является нормализация процесса кормления. Несмотря на трудности кормления грудью некоторых детей с органическим поражением мозга, рекомендуется не отрывать их от груди, а помогать им в захватывании соска и тем самым тренировать у них функцию сосания. В этих условиях создаются необходимые артикуляционные предпосылки для произнесения звуков. Наряду с нормализацией кормления следует развивать у ребенка потребность в общении со взрослыми, формировать зрительную фиксацию и способность следить за движущимся предметом, слуховое внимание и умение локализовать звук в пространстве.

[1] Причем в 6 недель это скорее будет ротовое внимание, в 8 недель — закономерная улыбка. См.: *Журба Л.Т., Мастюкова Е.М.* Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. — М., 1981. — С. 41.

Особая роль отводится занятиям по активизации голосовых реакций, которые следует проводить через 20—30 минут после пробуждения. Перед занятиями необходимо создать у ребенка эмоционально-положительный настрой. При проведении занятий большое значение имеет разговор с ребенком. Например, можно несколько раз эмоционально, с изменением громкости и высоты голоса, повторить имя ребенка или короткие рифмованные строки.

III стадия характеризуется появлением лепета. Ее длительность от 16–20 до 30 недель (4–7,5 месяца). На этой стадии отмечается постепенное исчезновение цепочек гласных звуков и возвращение к произношению однослоговых сегментов, в которых постепенно удлиняются звуки, похожие на гласные или согласные. Согласные звуки начинают все больше продуцироваться в передних отделах полости рта. Ротовая полость к этому времени увеличивается в объеме, что создает благоприятные условия для более разнообразных движений языка. К концу этой стадии ребенку доступны разнообразные звуковые комплексы с длительным произнесением отдельных их сегментов, в которых постепенно появляются еще нечетко артикулируемые слоги с окончаниями на гласных звуках.

К 5–6 месяцам здоровый ребенок начинает произносить сочетания губных и язычных согласных с гласными *(бааа, маа, таа, лааа)*. К этому возрасту появляется первый слог «ба» или «ма» — это начало лепета, представляющего собой повторное произнесение слогов под контролем слуха. Поэтому при врожденной глухоте у ребенка может отмечаться начальная вокализация на стадии гуления, но характерным является постепенное угасание звуков и отсутствие лепета. У глухих детей отсутствие лепета особенно характерно для следующей стадии вокального развития. Лепет имеет большое значение в развитии речи. В период лепета происходит соединение отдельных артикуляций в линейную последовательность, что считается существенным механизмом слогообразования.

IV стадия — расцвет лепета, или стадия канонической вокализации. Этот период охватывает от 20–30 до 50 недель (5–7,5–12,5 месяца). Именно в этот период звуки лепета начинают напоминать по своим акустическим характеристикам звуки родного языка, и родители нередко смешивают их с началом собственно речевого развития.

Каноническая стадия характеризуется повторением двух одинаковых слогов (ба-ба, да-да, па-па, ма-ма). На этой стадии усиливается контроль за произношением звуков.

В канонической вокализации этой стадии наиболее частыми являются губные ***(п, п', б, б', м, м')***, язычно-среднеёбные *(г', к')* и язычно-заднеёбные ***(к, г)*** звуки. Среди гласных звуков раньше всего появляются гласные передне-среднего ряда средне-нижнего подъема ***(э, а)***. Характерной является тенденция к сглаживанию артикуляции гласных звуков.

Примерно с 6–7 месяцев лепет приобретает социализированный характер: ребенок лепечет при общении со взрослым, использует голосовые реакции для привлечения внимания окружающих, слушает речь других.

В этот период голосовые реакции выделяются из общего комплекса оживления. Они становятся активной формой общения ребенка с окружающими. Ребенок пользуется ими для выражения своих желаний и нужд, заставляя взрослого обратить на него внимание.

Характерным для здорового ребенка этого возраста является то, что лепет выступает как вполне самостоятельная деятельность. Одновременно у здорового ребенка начинает развиваться и начальное понимание обращенной речи; он внимательнее относится к движениям и действиям взрослого, направленным на общение с ним, стараясь понять их значение.

V стадия охватывает период от 9 до 18 месяцев. На этой стадии лепетные звуки отличаются большим разнообразием: ребенок может произносить слоги разных типов: согласный — гласный и даже согласный — гласный — согласный. У одних детей эта стадия короткая, и они сразу переходят к произнесению сочетания слогов, имеющих определенное значение, — «лепетные слова», у других этот период значительно затягивается, и ребенок для выражения своих состояний и переживаний использует «псевдослова», не имеющие определенного значения.

Отличительной особенностью этой стадии является интенсивное развитие понимания обращенной речи, дифференцированность сенсорных и эмоциональных реакций.

К началу этой стадии — к 8–9 месяцам — происходят качественные изменения в психическом развитии ребенка: интенсивно формируется память — узнавание знакомой ребенку ситуации, в связи с чем он живо реагирует на новую обстановку. При виде незнакомого человека ребенок жмется к матери, отворачивается, время от времени с любопытством поглядывая на новое лицо. На этом этапе он крайне болезненно реагирует на разлуку с матерью. При этом стойкие реакции страха, протеста на незнакомую обстановку и новых людей особенно выражены у детей с поражением центральной нервной системы, повышенной нервной возбудимостью, при врожденной детской нервности (невропатии), минимальной мозговой дисфункции. Стойкость подобных реакций может способствовать отставанию в развитии речи.

На этом этапе возникает общение ребенка со взрослым с помощью предметно-действенных средств. Ребенок устанавливает и поддерживает контакт со взрослым посредством ярких предметов и игрушек, которыми активно манипулирует. Отмечается избирательное отношение к предметам, предлагаемым взрослыми, но реакция на новый предмет всегда ярко выражена.

Недостаточность предметно-действенного общения со взрослым, изоляция ребенка от семьи могут значительно задержать развитие его речи.

Считается, что на этой стадии ребенок наиболее чувствителен к интуитивному усвоению родного языка. Данная стадия рассматривается как сензитивный период для развития речи. Именно в этот период отмечается наиболее интенсивная дифференциация нервных клеток в зоне Брока́ — корковом центре моторной речи. Начиная с 15–20 месяцев трудности в овладении родной речью на основе речевого подражания с каждым месяцем возрастают.

Симптомами риска речевых нарушений на III–V стадиях являются отсутствие или рудиментарность лепета, избирательного предметно-действенного общения со взрослым, невыполнение простых словесных команд, отсутствие подражательных игровых действий.

Основными задачами коррекционной работы являются следующие: развитие подражательной деятельности (в частности, речевого подражания), формирование предметно-действенного общения ребенка со взрослым и начального ситуативного понимания обращенной речи.

Для развития подражания движениям проводятся игры «Ладушки», «До свидания», «Дай ручку» и др. При этом взрослый, произнося слова, сам производит необходимые действия, затем сопровождает свои слова действиями ребенка (берет его ладошки и хлопает ими), а потом побуждает ребенка к самостоятельному выполнению движений по словесной команде.

Развитие лепета проводится путем игр-перекличек. Эти игры организуются тогда, когда ребенок лепечет: сначала взрослый повторяет звуки ребенка, а затем произносит новые.

Необходимо подчеркнуть, что все мероприятия по предупреждению отставания речевого развития носят комплексный характер и обязательно включают в себя общую стимуляцию психомоторного развития, а при необходимости — и специальное лечение.

Ранняя диагностика нарушений речевого развития — основа эффективности лечебно-педагогических профилактических мероприятий. При оценке доречевого развития с выявлением симптомов риска на каждом этапе важное значение имеет определение степени отставания в овладении речью. С этой целью приводим специальную диагностическую шкалу оценок[1].

Отобранные пункты в шкале могут считаться надежными показателями овладения речью, с помощью которых могут быть выделены дети группы риска по отставанию речевого развития.

Диагностическая шкала оценки этапов довербального и начального вербального развития

Возраст (месяцы)	Основные показатели довербального и вербального развития[2]
1	Реакция сосредоточения на речевое общение с ребенком
2	Улыбка при общении
3	Комплекс оживления при общении со взрослым, гуление
4	Дифференцированность комплекса оживления, смех
5	Дифференциация направления звука, певучее гуление
6	Лепет
7	Готовность к совместной игровой деятельности, ориентация на колокольчик — вызванная реакция
8	Реакция на незнакомое лицо, повторение одинаковых слогов (ба-ба и т. п.)
9	Общение с помощью жестов, игра в «Ладушки»
10	Ситуационное понимание обращенной речи, предметно-действенное общение со взрослым, использование 1–2 «лепетных слов», понятных при соотнесении с ситуацией
11	Использование 3 «лепетных слов» с соотнесением
12	Использование 3–4 «лепетных слов» с соотнесением; понимание простой инструкции, дополняемой жестом

[1] Шкала составлена на основе собственных исследований и данных литературы. См.: *Журба Л.Т., Мастюкова Е.М.* Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. — М., 1981.

[2] При определении возрастных границ появления того или иного речевого феномена мы указываем тот крайний рубеж, когда он должен быть сформирован у всех нормальных детей.

15	Словарный запас увеличивается до 6 слов, ребенок понимает простую инструкцию без жеста
18	Показывает одну из частей тела, словарный запас 7–20 слов
21	Показывает три части тела, использует фразу из 2 слов, словарный запас — 20 слов
24	Показывает 5 частей тела, имеет словарный запас минимум 50 слов; понимает двухэтапную инструкцию, неадекватно использует местоимения «я», «ты», «мне»; предложения строит из 2 слов
30	Адекватно использует местоимения «я», «ты», «мне»; повторяет две цифры в правильной последовательности, имеет понятие «один»
36	Словарный запас 250 слов, использует предложение из 3 слов, овладел множественным числом существительных и глаголов. Ребенок называет свое имя, пол и возраст, понимает значение простых предлогов; выполняет задания типа «положи кубик под чашку», «положи кубик в коробку»

Обследование детей проводится в динамике. Дети, стойко отстающие на один возрастной период, относятся к группе риска. Ребенок, не пользующийся фразовой речью к 30 месяцам жизни, должен быть обязательно консультирован врачом (детским невропатологом или психоневрологом) и логопедом.

Следует иметь в виду, что до того, как ребенок научится произносить первые слова, он должен понимать обращенную речь. **Мы рекомендуем следующую шкалу оценки понимания речи.**

I уровень Ребенок прислушивается к голосу взрослого, адекватно реагирует на интонацию, узнает знакомые голоса. (Этот уровень характерен для здорового ребенка 3—6 месяцев.)

II уровень Ребенок понимает отдельные инструкции и подчиняется некоторым словесным командам («поцелуй маму», «где папа?», «дай ручку», «нельзя» и т. д.) (6—10 месяцев).

III уровень Ребенок понимает название отдельных предметов (10—12 месяцев), узнает их изображения (12—14 месяцев), узнает их на сюжетных картинках (15—18 месяцев).

IV уровень Ребенок понимает обозначения действий в различных ситуациях («покажи, кто сидит, кто спит»); двухступенчатую инструкцию («пойди в кухню и принеси чашку»); значение предлогов в привычной конкретной ситуации («на чем ты сидишь?»). Ребенку доступно установление причинно-следственных связей (2 года 6 месяцев).

V уровень Ребенок понимает прочитанные короткие рассказы и сказки со зрительной опорой и без нее (2 года 6 месяцев — 3 года).

VI уровень Ребенок понимает сложноподчиненные предложения, значения предлогов вне конкретной, привычной ситуации (к 4 годам).

В случае отсутствия у ребенка понимания речи и собственной речи важно оценить, как он воспринимает жесты и мимику, использует ли их в общении с окружающими.

ОСНОВЫ МЕДИЦИНСКОЙ КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ

Контингент дошкольников с общим недоразвитием речи представлен главным образом детьми с остаточными проявлениями органического поражения центральной нервной системы (или с проявлениями перинатальной энцефалопатии). Это обусловливает частое сочетание у них стойкого речевого дефекта с различными нарушениями психической деятельности. Успешная логопедическая коррекция в этих случаях часто становится возможной только при наличии медикаментозного лечения.

Однако применение медикаментозного лечения требует тщательной клинической дифференциации. Основными лекарственными препаратами, применяемыми при лечении резидуально-органических расстройств центральной нервной системы, в том числе и общего недоразвития речи, и различных нарушений психической деятельности, являются психостимуляторы. Эти лекарственные препараты оказывают стимулирующее действие на мозговые структуры, повышают психическую и физическую работоспособность организма.

Среди них особо важное значение при лечении детей с общим недоразвитием речи имеют ноотропы (ноо — греч. «разум», тропос — «движение»). Препараты этой группы непосредственно воздействуют на обменные процессы нервных клеток головного мозга, являясь по существу синтетическими аналогами биологически активных соединений, вырабатываемых в центральной нервной системе человека. Эти вещества ак-

тивизируют энергетический обмен в клетках головного мозга, стимулируя тем самым их деятельность.

Дети с общим недоразвитием речи нуждаются в комплексе лечебно-оздоровительных мероприятий: соблюдении режима дня, закаливании организма, водных процедурах, физиотерапии, физическом воспитании. Многие из них нуждаются в массаже, лечебной гимнастике, ритмике.

Важное значение имеет развитие двигательных функций и коррекция даже нерезко выраженных двигательных нарушений. В младшем дошкольном возрасте у детей развивают общие двигательные умения, координацию движений; в среднем и старшем — ручную умелость, формируют навыки пространственно-временно́й организации движений, подготавливают руку к письму.

Важное значение для развития движений имеют игры с пением и музыкальным сопровождением. В этих играх дети учатся слушать песенки, понимать их содержание и выполнять действия в соответствии с содержанием. Необходимо также тренировать детей в равновесии, формировать у них так называемую перекрестную координацию движений. Например, в положении лежа на спине одновременно поднимаются вверх правая рука и левая нога или они отводятся в сторону; подобные упражнения делаются сидя и стоя. Ранняя стимуляция моторного развития и коррекция двигательных нарушений могут способствовать предупреждению общего недоразвития речи у детей с ранним органическим поражением центральной нервной системы.

Таким образом, **преодоление общего недоразвития речи является комплексной медико-педагогической проблемой**. Успешность ее разработки тесно связана с вопросом дифференциального диагноза данной формы речевой патологии. Знание логопедом основ медикаментозного лечения общего недоразвития речи несомненно будет способствовать повышению эффективности логопедической работы. При этом логопеду ни в коем случае не следует стремиться к постановке клинического диагноза и тем более к даче рекомендаций по лечению; его задачей является квалифицированная **педагогическая диагностика уровня речевого развития и разработка содержания и методов поэтапного логопедического воздействия.**

УСВОЕНИЕ РОДНОГО (РУССКОГО) ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОНТО- И ДИЗОНТОГЕНЕЗА РЕЧИ

В логопедии термином **онтогенез речи** принято обозначать весь период формирования речи человека, от первых его речевых актов до того совершенного состояния, при котором родной язык становится полноценным орудием общения и мышления.

В нашем изложении оба термина используются значительно у́же, а именно:

- для обозначения того периода динамичного развития детской речи, который начинается с появления у ребенка первых слов и продолжается до становления развернутой фразовой речи;
- главным показателем уровня развития детской речи мы выбрали кульминационный процесс речевого высказывания — умение ребенка строить предложения различной структуры;
- рассматриваются те данные о нарушенном и нормальном процессе усвоения детьми родного языка, которые необходимы для построения коррекционного обучения: первоначальный словарный запас, нарушения слоговой структуры слов, аграмматизм, нарушения звукопроизношения и некоторые другие.

Почти вся речевая патология в детском возрасте обусловлена теми или иными факторами (причинами), которые действовали до того, как у ребенка началось развитие речи. Исключение представляют афазические расстройства, которые в раннем возрасте встречаются редко. А поэтому каждому ребенку, с любой формой поражения речевой функции, независимо от того, захватывает ли поражение центральные механизмы речи (например, при алалии) или только периферические (например, при ринолалии) либо то и другое сочетаются между собой, предстоит овладеть родным языком сначала как средством общения, а затем как средством мышления. А для этого предстоит пройти сложный путь усвоения языка как системы, в которой все ее составные части и элементы (слова, морфы, фонемы и т. п.) находятся в закономерных отношениях.

Проследить и понять, каким образом дети с нарушениями развития речи овладевают системой языка (со всем характеризующим

многообразием лексико-грамматических и фонетических явлений, в какой последовательности усваивают лексико-грамматические единицы, их обобщенные и частные формы, операции с ними) — возможно только в том случае, если опираться на знание общих законов развития детской речи в норме.

В исследованиях по логопедии всегда указывалось на то, что развитие речи в норме и в условиях патологии характеризуется рядом общих черт и закономерностей.

Однако до недавнего времени эти положения не подтверждались конкретными фактами, посредством которых было бы показано, в чем именно заключаются общность и различие нормального и нарушенного хода речевого развития ребенка.

Медленно и своеобразно продвигаются дети с нарушениями развития речи в овладении родным языком. На каждом этапе развития они испытывают свои определенные трудности в усвоении тех или иных единиц речи. При этом один и тот же уровень языкового развития может иметь место у детей разного возраста и при различных диагнозах. Например, дети с первично сохранным интеллектом и нормальным слухом в качестве словесных средств общения используют десяток «лепетных слов» и в 3, и в 5, и в 6 лет. Однако из современной практики логопедии известно, что указанный уровень речевого развития у шестилеток встречается теперь крайне редко в сравнении с данными 20-летней давности[1].

Практическая логопедия также хорошо знает, что одни и те же неправильные формы слов и своеобразные словосочетания встречаются и при алалии, и при задержке речевого развития, и при дизартрии.

Исследователи аномальной детской речи давно поднимали вопрос о неправомерности постановки «речевого диагноза» только на основании описания у детей особенностей их речевых средств общения, взятых в статике и в отрыве от общей клинической картины.

Практиками было обращено внимание на спонтанное развитие аномальной детской речи, указывалось на то, что различные периоды ее своеобразного формирования часто квалифицируются как «речевые диагнозы», которые видоизменяются по мере роста и овладения ребенком родным языком.

Темп спонтанного усвоения ребенком различных структур языка является дополнительным диагностическим признаком варианта речевого недоразвития (алалия или задержка).

[1] См.: Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1968.

Однако сведения о вариантах динамики обратимости общего недоразвития речи лежат пока за порогом наших знаний и не могут быть получены до тех пор, пока не будут познаны до конца процессы усвоения родного языка детьми с нарушениями развития речи в сравнении с конкретными данными нормы.

Для того чтобы выявить конкретные факты общности и различий нормального и нарушенного хода речевого развития, необходимо сначала проследить процесс усвоения родного языка в двух рассматриваемых случаях.

Для такого сравнения целесообразно сопоставить не описание речевых особенностей обеих категорий детей одного и того же возраста или с разницей в 1—2 года, а сравнить характер их речевой деятельности в зависимости от этапа языкового развития.

При таком подходе возраст ребенка не используется для характеристики уровня развития его речи.

СХЕМА СИСТЕМНОГО РАЗВИТИЯ НОРМАЛЬНОЙ ДЕТСКОЙ РЕЧИ, СОСТАВЛЕННАЯ ПО МАТЕРИАЛАМ А.Н. ГВОЗДЕВА, — УСЛОВНЫЙ ЭТАЛОН НОРМЫ

В первом издании (1973) нашего пособия мы познакомили читателя с нормальным ходом детской речи, усвоением типов предложений, грамматических форм слов и их слоговой структурой, звуков речи и т. п.

Эти сведения были представлены в таблице, названной «Схема нормального развития детской речи», которая была разработана нами по материалам исследования выдающегося советского филолога А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи» (1961). Данные этой работы не противоречат самым последним исследованиям в этой области.

Актуальные для практической логопедии фактические материалы монографии А.Н. Гвоздева были сведены нами в отдельные графы и столбцы и расположены в соответствии с тем возрастным сроком, в котором автор впервые отмечал то или иное явление в языке ребенка.

В предлагаемых таблицей группировках представлена последовательность и соподчиненность овладения ребенком различными элементами родного языка по периодам формирования у него грамматического строя речи в возрасте от 1 года 3 месяцев до 7 лет.

Разумеется, ни одна таблица или схема не могут вместить в себя всего многообразия становления речи у детей. Однако оказалось вполне доступным отразить в схематическом виде эволюцию, с которой соверша-

ется усвоение ребенком уровневой организации языка и его знаковых единиц.

Каждый из этапов усвоения языка характеризуется тем, что в процессе онтогенеза речи из воспринимаемого ребенком окружающего его языкового материала он вычленяет и уточняет все более и более дробные элементы и единицы речи, овладевая шаг за шагом их знаковым характером. (См. схему системного развития нормальной детской речи на с. 46–51.)

На ранних этапах речевого развития внимание детей сосредоточивается на интонационно-ритмических структурах родного языка. Овладевая первыми словами и первыми соединениями их между собой, ребенок использует слова в слитном, нерасчлененном на морфы виде и в такой грамматической форме, которая была воспринята им из речи окружающих.

Комбинируя слова в самостоятельные речевые построения, дети не могут переструктурировать заимствованные формы слов в связи со своим собственным высказыванием, отчего возникают оригинальные, грубо аграмматичные конструкции из неизменяемых слов-корней, употребляемых только в одном каком-либо виде.

Переломным моментом в развитии речи является вычленение ребенком из слитного данного языкового материала морфологических элементов слов и их синтезирование в собственном высказывании, что выражается в умении правильно или неправильно изменять слова по падежам, лицам, числам, временам и т. п., а также в детском словотворчестве. С момента появления в речи разрядов слов, употребляемых в 2–3 формах, наступает скачок в развитии речи[1]. Это выражается в быстром усвоении разных типов предложений, продуктивных форм словоизменения и словообразования, а также в образованиях форм слов по аналогии. Параллельно этому процессу идет процесс усвоения звуков родного языка, который завершается (в случаях отсутствия нарушений со стороны артикуляционного аппарата) вместе с усвоением сложных типов предложений.

Для практической дошкольной логопедии данные условного эталона нормы важны тем, что они в конкретном виде представляют ход усвоения родного языка ребенком как системный процесс, в котором усвоение и вычленение одних элементов и единиц речи тесным образом соподчинено с усвоением других единиц и явлений. Условный эталон нормального развития детской речи иллюстрирует, что одни языковые элементы усваиваются детьми раньше, другие — значительно позже. Поэтому на разных стадиях развития речи одни языковые группы оказываются уже усвоенными, другие усвоены только частично, а третьи не могут быть усвоены в ближайшем будущем. Из таблицы видно, что каждому периоду развития синтаксических построений соответствует определенный уровень морфологического оформления слов, наличие в речи ребенка тех или иных частей речи, звуков родного языка, их сочетаний, слоговой структуры слов.

Если графы таблицы (по горизонтали) отражают системный характер детской речевой деятельности, то столбцы таблицы (по вертикали) наглядно иллюстрируют последовательность появления в речи развивающегося ребенка тех или иных частей речи, звуков родного языка и других его единиц.

Сведения, представленные в столбцах, помогут специалисту правильно оценить языковое развитие детей и лучше планировать свою работу, избегая преждевременной или запаздывающей подачи лексического, грамматического и фонетического материала на своих занятиях с детьми.

[1] См. в схеме системного развития нормальной детской речи второй период «Усвоение грамматической структуры предложения».

СХЕМА СИСТЕМНОГО РАЗВИТИЯ НОРМАЛЬНОЙ ДЕТСКОЙ РЕЧИ[1]

(составлена Н.С. Жуковой по фактическим материалам книги А.Н. Гвоздева, члена-корреспондента Академии педагогических наук РСФСР «Вопросы изучения детской речи», 1961. Издательство Академии педагогических наук, г. Москва)

«Такой специфический процесс, как исправление недостатков детской речи, должен опираться на знание общих закономерностей развития языка в детском возрасте».

А.Н. Гвоздев

		Возраст	Развитие предложения (фразы)		УСВОЕНИЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ			Слоговая структура слов	Усвоение звуковой стороны языка		Отдельные наблюдения ребенка над явлениями языка
			Объем и типы предложений	Грамматический строй	Существительные	Глаголы	Прилагательные	Местоимения, наречия	Служебные слова		Звуки	Стечения согласных	
Предложения из аморфных слов-корней	Однословные предложения	1 год 3 месяца — 1 год 8 месяцев	Отдельные аморфные слова в роли предложения (29 слов).	Нет	Названия лиц, предметов (22 слова).	Несколько позже существительных появляются названия действий: «ди», «бух» (5 слов).	Нет	Нет	Нет	Воспроизводится один слог в слове (ударный) или два одинаковых слога: «га-га», «ту-ту».	Ударные гласные: *а, о, у, и.*	Нет	
	Двусложные предложения из неизменяемых слов	1 год 8 месяцев — 1 год 10 месяцев	Объединяет в одном предложении два аморфных слова (87 слов). Это предложения из слов-корней — «ако амо» *(хочу домой).*	Нет	Несклоняемые: «тоса», «там», «сантик» *(зайчик)* «патик бо-бо», «иса мака» *(киса пьет молоко).*	Неспрягаемые формы во 2-м лице ед. числа повелительного наклонения: «писи», «ниси», «ди», «дай». В наст. врем.: «нисит» *(несёт)*, «паток сусит» *(платок сушит)*, «палена кадёт» *(полено кладёт).* В прош. врем.: «тасила» (тащила).	Нет	Единичные, в качестве примыкающих слов «там», «ком» *(скоро)*; «исё» *(еще)*; «тють-тють» *(чуть-чуть).*	Нет	Воспроизводятся двухсложные слова. В трехсложных словах часто опускается один из слогов: «мако» *(молоко).* «иська» *(яичко).*	Часто в слове опускается начальный звук или конечный согласный использует: *м, п, б, к, г, д', т', н', л', с', х, п, й.*	Появляются в середине некоторых слов: *лък, сък, пк, цък.*	Нет
Начало развития предложения	Первые формы слов	1 год 10 месяцев — 2 года 1 месяц	Рост предложения до 3–4 слов.	Появляются первые грамматические отношения между словами: согласование именительного падежа с глаголом, развиваются разные типы подчинения глаголу (сказуемому). Многие предложения строятся аграмматично. Появляется словоизменение.	Начинают употребляться следующие падежи: винительный с окончанием *-у*, именительный мн. числа с окончанием *-ы, -и* (фонетически всегда *-и*), иногда предложный с окончанием *-е*; суффиксы уменьшительности и ласкательности «ипо-иське» *(яйцо — яичко)*, «либа — либка» *(рыбы — рыбка).*	Первые грамматические формы у 18 глаголов: повелительное наклонение 2-го лица ед. числа, инфинитив, настоящее и прошедшее время 3-го лица ед. числа (окончание *-ет, -ит, -а*). Часто опускаются приставки. Первые возвратные глаголы.	Прилагательные появляются с 2 лет без согласования с существительными, чаще в именительном падеже ед. числа мужского и женского рода.	*Вот, там, где* («де»), *еще, хорошо* («ласо»), *не надо, надо* и др. Большинство личных местоименных форм употребляется правильно с момента своего появления. Иногда смешиваются личные местоимения (о себе говорит в 3-м лице).	Нет предлогов и союзов. Частицы *ка, да, то, не.*	В трехсложных словах все еще опускается иногда слог, чаще предударный: «кусу» *(укушу)*, может сохраняться количество слогов в четырехсложных словах.	К двум годам твердые: *н, т, д.*	Большинство стечений согласных заменяются одним звуком.	Нет

[1] Это пример отличной динамики речевого развития ребенка в интеллигентной среде.

	Возраст	Развитие предложения (фразы)		УСВОЕНИЕ		ЧАСТЕЙ РЕЧИ			Слоговая структура слов	Усвоение звуковой стороны языка		Отдельные наблюдения ребенка над явлениями языка
		Объем и типы предложений	Грамматический строй	Существительные	Глаголы	Прилагательные	Местоимения, наречия	Служебные слова		Звуки	Группы согласных	
Усвоение грамматической структуры предложения Усвоение флективной системы языка	2 года 2 месяца — 2 года 3 месяца	Дальнейший рост простого предложения (до 5–8 слов). Появляются бессоюзные сложносочиненные предложения, затем с союзами.	Дальнейшее морфологическое членение слов. Употребление одних окончаний на месте других в пределах одного синтаксического значения: «лоском» *(ложкой)*, «вилком» *(вилкой)*, «сипут» (сыпят). Суффиксы ***-ок, -чик*** и др.	Усваиваются дательный и творительный падежи. Усваиваются «главенствующие» падежные окончания в ед. числе: ***-и, -е, -а, -ом***, реже ***-ой***. Во мн. числе ***-ы*** (фонетически ***-и***).	Усваивается число в изъявительном наклонении, изменение по лицам (кроме 2-го лица мн. числа). Разграничивается: настоящее и прошедшее время. В прошедшем времени смешивается род.	23 прилагательных. Нарушается согласование с существительными; употребляются преимущественно после существительных. Мн. число только в именительном падеже.	Личные местоимения усвоены. Наречия *больше, меньше, короче, скорее.*	Появляются предлоги ***в, на, у, с***. Союзы ***и, то, а, потому что, тогда, когда.***	В многосложных словах чаще опускаются предударные слоги, иногда приставки: «цилилась» *(зацепилась)* «линулись» *(оглянулись).*	Твердые ***с, л,*** затем ***ы, в, р, з.*** Смешения артикуляционно близких звуков ***ч, ш, ж, щ,*** твердый ***ц.***	Все еще не усвоены, хотя некоторые группы согласных произносятся правильно.	Нет
Усвоение служебных слов	2 года 3 месяца — 3 года	Развитие сложного предложения.	Появляются сложноподчиненные предложения, усваиваются служебные слова. Остается неусвоенной категория рода. К трем годам усвоен в основных чертах грамматический строй родного языка. Дальнейший темп его усвоения замедляется.	Усвоены «главенствующие» падежные окончания мн. числа: ***-ов, -ами, -ах***. Начинается влияние окончания ***-ов*** на слова других склонений: «лампов». Начинают усваиваться другие падежные окончания: ***-а*** *(рога)*, ***-я*** *(стулья)*; суффиксы увеличительности, уменьшительности, принадлежности.	Усваиваются все формы возвратных глаголов и большинство приставок, на месте одних приставок иногда употребляются другие: «искрасил» *(выкрасил)*, «растемнело»; унификация приставок.	С трех лет устанавливается согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах. Появляются краткие причастия.	Отмечаются смешения рода у местоимений: «майя папа» *(мой папа)*, он, она *(о яблоке, свинье).*	Правильное употребление простых предлогов и многих союзов: ***чтобы, если, потому что*** и др.	Нарушается редко, главным образом в малознакомых словах.	Одиночные сокращения гласных в начале слов «тажерке» — *(этажерке)* к трем годам усвоения фонетики родного русского языка заканчивается. Остаются смешения слов, близких по звучанию.	Заканчивается усвоение групп согласных.	Нет

Продолжение

Возраст	Развитие предложения (фразы)		УСВОЕНИЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ				Слоговая структура слов	Усвоение звуковой стороны языка		Отдельные наблюдения ребенка над явлениями языка
	Объем и типы предложений	Грамматический строй	Существительные	Глаголы	Прилагательные	Местоимения, наречия	Служебные слова		Звуки	Группы согласных	
3—4 года	Дальнейшее развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений.	Разграничение однозначных морфологических элементов по типам его склонения и спряжения, например: ***-ов, -ев, -ей*** — нулевая флексия. Собственные словоформы, словотворчество («ежинята» – *ежата*, «мамонтенок» — *маленький мамонт*, «водопадит» — *сильно течет вода*).	Продолжается влияние окончания ***-ов*** на слова других склонений. Иногда сохраняется неподвижное ударение при словоизменении («на ко́не»); ошибки в использовании чередований и ударений. При словоизменении сохраняется основа: «пе́ни» *(пни)*, «ле́вы» *(львы)*.	Часто нарушается чередование в основах: «ачи́сту» *(почищу)*. Частицы не опускаются. Неологизмы с использованием приставок: «намокрил» *(намочил)*, «искомочил» *(смял в комок) и др.*	Имеет место нарушение согласования в среднем роде. Усваиваются сравнительные степени прилагательных.	Усваиваются сравнительные степени наречий.	Предлоги ***по, до, вместо, после***. Союзы ***что, куда, сколько, столько***. Частица ***бы*** при условном наклонении.	Может быть нарушена в иноязычных словах.	Звуковая сторона речи усвоена. Верхняя граница нормы: 4–4½.	Усвоены в лексиконе разговорной речи.	После трех лет оценка чужого и своего произношения. Вопросы о значении слов.
4 года — 7 лет	Иногда затруднения в построении придаточных предложений с союзным словом ***который***.	Начинают усваиваться все частные грамматические формы, детали морфологического выражения грамматических категорий (использование правильного чередования, ударения, рода, редких оборотов речи, числительных).	Окончательно овладевает всеми типами склонения. Имеют место нарушения согласования числительного с существительным в косвенных падежах.	Нарушается чередование в основах глаголов при создании новых форм. После 5 лет самостоятельное образование глаголов от других частей речи, словотворчество.	Усваивается согласование прилагательных с другими частями речи во всех косвенных падежах.	Употребляется одно деепричастие *сидя*.	Предлоги употребляются в самых разнообразных значениях.				С 4 лет 6 месяцев попытка объяснить слова на основе их значения («детские этимологии»). С пяти лет размышления по поводу рода существительных, наблюдения над синонимами.

В дополнение к материалам столбцов советуем логопедам принять к сведению следующие факты становления детской речи (на материале русского языка).

Существительные появляются в речи ребенка в числе первых слов и некоторое время употребляются в неизменяемом виде. Исходной первоначальной формой существительного, как правило, является именительный падеж, так как именно эту форму ребенок слышит от взрослого, называющего ему окружающие предметы. С момента расчленения на морфы восприятия языкового материала дети начинают дифференцированно употреблять единственное и множественное число, винительный и именительный падежи некоторых существительных, их уменьшительную форму наряду с неуменьшительной. При наличии в языке ребенка до сотни существительных появляются первые образования форм слов по аналогии, свидетельствующие о наличии усвоения грамматического строя языка. Первоначально усваиваются численно преобладающие варианты окончаний данного падежа, которые на первых порах вытесняют падежные окончания, являющиеся частными вариантами общих форм («браты́», «стулы́», «листы́» и т. п. вместо бра́т***ья***, сту́л***ья***, ли́ст***ья***). На ранних этапах развития речи дети не используют множественное число существительных, оканчивающихся на ***-а*** (дом***а***, окн***а***), но зато широко используют во множественном числе окончание ***-ы*** («столы́», «шары́», «стулы́»). В родительном падеже множественного числа окончание ***-ов*** используется на месте других вариантов этого падежа в течение длительного времени.

Об усвоении **глагола** известно, что названия действий (кроме слова *дай*) появляются несколько позже, чем названия предметов, и первоначально опускаются при построении предложений. Появившиеся названия действий используются в той форме, в какой они чаще всего воспринимаются от окружающих, т. е. в форме инфинитива или императива, побуждающего ребенка к тем или иным действиям или запрещающего их. Появившиеся названия действий первоначально употребляются в какой-либо одной неизменяемой форме (чаще в инфинитиве) и относятся на конец предложений. В течение какого-то времени глагол не согласуется с тем словом, к которому он относится. С появлением в речи ребенка двух-трех форм одного и того же глагола *(пить — пьет, спи — спит — спал)* устанавливается согласование между субъектом и предикатом сначала в числе, несколько позже в лице и роде. К началу формирования словоизменения глаголов их запас в речи ребенка достигает 50.

Позднее появление **прилагательных** по сравнению с существительными, глаголами и некоторыми наречиями представляет собой общепризнанную закономерность детской речи. Какое-то время прилагательные употребляются детьми вопреки обычным нормам русского языка, а именно — после существительных. Усвоение словоизменения прилагательных происходит на весьма ограниченном количестве слов (около 27 названий признаков предметов). Они обозначают: 1) величину *(большой — маленький)*; 2) цвет *(красный, синий, черный, желтый, беленький)*; 3) вкус *(горький — сладкий)*; 4) температуру *(теплый — холодный)*; 5) вес *(тяжелый — легкий)*; 6) оценку предметов *(грязный — чистый, хороший — плохой)* и др.

Первоначально усваивается именительный падеж прилагательных, значительно позже косвенные падежи. Очень долго отсутствуют формы косвенных падежей множественного числа прилагательных ввиду нераспространенности этих форм в русском языке. Усвоение рода прилагательных начинается значительно позже, чем усвоение рода глаголов прошедшего времени. Одновременно появляются формы мужского и женского рода прилагательных, которые вначале смешиваются детьми. Согласование прилагательного с существительным устанавливается сначала в мужском и женском роде, значительно позже в среднем.

Об усвоении детьми местоимений известно, что большинство местоименных форм употребляется правильно с самого начала их появления, чему способствует частое их употребление взрослыми. Имеется небольшой начальный период в усвоении личных местоимений, когда ребенок не улавливает изменчивости значения местоимения в зависимости от лица говорящего, например, говорит о себе в третьем лице или, просясь на руки, произносит: «Иди ко мне».

Наречия появляются в числе первых слов, и их количество быстро растет. К 2 годам 8 месяцам ребенок употребляет до 70 наречий, которые обозначают различные отношения: 1) места *(там, здесь, туда, вот, куда, назад)*; 2) времени *(сейчас, скоро, сначала, тогда, теперь, вчера)*; 3) количества *(много, еще, чуть-чуть, пополам)*; 4) модальности *(надо, не надо, можно, нельзя, нужно)*; 5) температуры *(горячо, тепло, холодно)*; 6) вкуса *(вкусно, невкусно, горько)*; 7) оценки *(хорошо, плохо)*. Эти наречия фигурируют в речи детей для обозначения места, времени, вопроса.

Числительные усваиваются очень медленно, и лишь первые из них употребляются осмысленно в дошкольном возрасте. По данным А.Н. Гвоздева, «два» усваивается к 2 годам, «три» появляется после 2 лет

6 месяцев и усваивается к 3 годам, а «четыре» и «пять» усваиваются около 3 лет 9 месяцев. Согласование числительных с существительными в косвенных падежах формируется очень медленно. Позднее усвоение сочетаний числительных с существительными может быть частично объяснено исключительным своеобразием связи этих именных частей речи в русском языке.

Служебные слова (предлоги) появляются позже всех знаменательных частей речи. Очень важно знать, что у русских детей появлению предлогов предшествует период, когда взаимосвязь между словами выражается преимущественно посредством флексии. Раньше всего усваиваются предлоги в их первообразном значении для обозначения пространственных отношений. По мере развития речи значения предлогов все больше и больше детализируются и обогащаются.

Усвоение фонетики в основном определяется речедвигательной сферой и зависит от артикуляционной сложности произносимого звука. Новые звуки появляются группами, объединенными наличием одной какой-либо артикуляционной работы, которой до этого недоставало. Имеется определенная продолжительность, в течение которой появившийся звук вводится ребенком во все слова. В это время отсутствующие фонемы замещаются их субститутами. Для лучшего понимания системы субституции (замены одних звуков другими) следует сгруппировать фонемы по наличию общей работы органов артикуляции, условно разделив их на звуки:

а) раннего онтогенеза речи: гласные ***а, о, у, и,*** согласные ***м, п(б), м' (д'), н', к, г, х', с'***;

б) среднего онтогенеза речи: гласный ***ы***, дифференциация по мягкости, твердости, озвончение всех согласных, ***л'***;

в) позднего онтогенеза речи: ***р, р', ш, ж, ч, щ*** (требующие поднятия передней части языка), ***л, ц***.

НЕКОТОРЫЕ ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ В НОРМЕ И УСЛОВИЯХ ЕЕ НАРУШЕНИЯ

Если сравнивать пути усвоения родного языка детьми, сообщаемые исследователями нормальной детской речи, с путями становления детской речи при нарушении ее развития, то нельзя не заметить в них определенного сходства: какая бы форма патологии речи ни была присуща ребенку, он не минует в своем развитии тех трех основных периодов, которые выделены А.Н. Гвоздевым в его уникальном исследовании «Вопросы изучения детской речи» (1961)[1], которое мы рекомендуем всем учителям русского языка.

Например, первый уровень речевого развития, который в логопедии характеризуется как «отсутствие общеупотребительных словесных средств общения», легко соотносится с первым периодом, названным А.Н. Гвоздевым «Однословное предложение. Предложение из двух словкорней».

Второй уровень аномального развития речи, который описывается в логопедии как «начатки фразовой речи», соответствует периоду нормы «Усвоение грамматической структуры предложения».

Третий уровень аномального речевого развития, который характеризуется как «обиходная фразовая речь с пробелами лексико-грамматического и фонетического строя», представляет собой своеобразный вариант периода усвоения ребенком морфологической системы языка.

Разумеется, ни одна периодизация не может отразить всей сложности диалектического взаимопроникновения этапов развития и сосуществования в каждом последующем этапе качеств предшествующего. «При всей условности периодизация нужна как для учета меняющихся качеств психики в онтогенезе, так и для разработки дифференцированных приемов воспитания и обогащения ребенка знаниями адекватного уровня, а также и и для создания системы профилактики»[2].

Рассмотрим сходство в процессах усвоения родного языка детьми в норме и патологии.

---

[1] В работе рассматриваются процессы формирования в речи ребенка разных видов предложений, грамматических категорий, усвоения фонетики родного языка, наблюдения дошкольников над явлениями языка. Выделенные автором периоды формирования грамматического строя речи по существу устанавливают, каким образом складывается у детей язык как система, служащая целям общения и мышления.

[2] *Ушаков К.Г.* Детская психиатрия. — М., 1973. — С. 65–66.

Первые детские слова. (См. в схеме «Однословное предложение 1 г. — 1 г. 8 м».) Анализ первых отдельных слов при нормальном и нарушенном развитии речи показывает, что первые 3–5 слов ребенка по своему звуковому составу очень близки к словам взрослого: *мама, папа, баба, дай, ам, бух.*

Набор этих слов относительно одинаков у всех детей (однако бывают интересные исключения). 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.

Если сравнивать звуковой состав детского лепета, содержащий в себе более 100 артикулем (А.Д. Салахова, 1972), со звуковым составом первых детских слов, то можно констатировать артикуляционную бедность последних.

Те звуковые проявления лепечущего ребенка, которые совпадают по звукопроизношению со словами взрослого, закрепляются. Многократно повторенные взрослым, они тем самым становятся для ребенка физиологически сильными и часто повторяющимися словесными раздражителями. Многообразные звукоартикуляционные проявления лепечущего ребенка, которые не находят аналогов в окружающем речевом материале, гаснут и исчезают. Первые речевые реакции связываются с определенным кругом ситуаций или предметами и закрепляются за ними, т. е. слово формируется в его специфической функции — знаковой единицы (М.М. Кольцова, 1973).

Формирование первых детских слов основывается на ведущей роли эхофеномена, в основе которого лежат эхокинезии, эхомимии и эхообразные повторения доступных звуков из речи взрослого.

Непроизвольная речевая деятельность, которая проявлялась у ребенка в разнообразных звуковых сочетаниях лепета, существенным образом отличается от произвольной речевой деятельности, предполагающей организацию всех дыхательных, голосовых, артикуляторных и т. п. движений согласно заданной программе.

Первоначальные слова ребенка являются тем материалом, на котором осуществляется переход от непроизвольного манипулирования речевыми звуками к целенаправленным движениям органов дыхания, голосоведения, артикулирования.

Исследователи нормальной детской речи давно заметили, что начинающий говорить ребенок не принимает трудных слов, что при усвоении детьми новых слов легче схватываются такие, как *ам-ам, би-би,* что ребенок вместо труднопроизносимого слова вставляет легкое, «трафаретное».

Нами замечено, что как в норме, так и в патологии имеется момент, когда дети охотно повторяют только определенный набор «своих» слов, которыми активно пользуются в общении с родителями и другими лицами, но отказываются повторить те слова, которые им вновь предлагаются, проявляя при этом упорный негативизм (личные наблюдения автора).

Эти первоначальные слова ребенка, назовем их условно «слова собственного начального лексикона», в своем звуковом оформлении близки к словам взрослых, обращенных к ребенку (*мама, папа, баба, да, мяу, ам* и т. п.).

Однако в ходе дальнейшего развития несовершенство моторной координации органов артикуляции заставляет ребенка отказаться от пути точной передачи звукового состава слов и перейти к воспроизведению не звуковых, а ритмико-слоговых и интонационных характеристик вновь усваиваемого словесного материала, например: «тититики» (*кирпичики*).

Овладев минимумом скоординированных артикуляционных укладов, дети обходятся тем набором звуков, которые сумели приобрести согласно своим речедвигательным возможностям. Переход от простого имитирования звуков к репродуцированию слов по составляющей его акцентуальной и просодической модели или части ее открывает возможности к накоплению нового словарного запаса и переводит ребенка из категории детей неговорящих в категорию плохо говорящих.

«Следует знать, — пишет известный чешский специалист в области изучения патологии детской речи Милослав Зееман, — что музыкальные элементы речи функционально подвижны и заложены главным образом в аффективных началах речи. Это более важная функция, чем произношение, поэтому музыкальное строение слова для ребенка, начинающего говорить, имеет большее значение, чем фонетическое строение. Когда ребенок еще не может правильно расчленять слово, он схватывает его музыкальный состав и подражает, хотя и косноязычно, но музыкально правильно. Достопримечательно, что взрослые хорошо понимают такие косноязычные, но музыкально правильно произносимые слова»[1].

[1] *Зееман М.* Расстройства речи в детском возрасте / Пер. с чешского: Под ред. и с предисл. В.К. Трутнева и С.С. Ляпидевского. – М., 1962. — С. 89.

Многие исследователи ранних этапов развития детской речи изучали факты пропуска слогов в словах. Причиной, влияющей на сохранение ребенком одних слогов и пропуск других, является не только их сравнительная сила (сохраняется преимущественно ударная часть слова), но и семантический вес слогов в структуре словоформы.

Как в норме, так и в патологии имеется целый ряд слов, которые искажаются обеими категориями детей совершенно одинаково и которые встречаются в материалах как современных исследователей детской речи, так и в работах столетней давности: «я́ба» *(яблоко)*, «мако́» *(молоко)*, «пи ко» *(пить кофе)*.

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.

Период развития, в течение которого ребенок пользуется только отдельными словами, без объединения их в двусловное аморфное предложение, называется **периодом слова-предложения или однословного предложения**. Однословное предложение — исходный пункт развития детской речи как в норме, так и при всех видах нарушений и отклонений.

При нормальном развитии этот период господствует в речи ребенка в течение полугода и включает в себя небольшое количество словесных единиц. Чем меньше слов в лексиконе ребенка, тем больший процент составляют слова, правильно произносимые. Чем больше слов в лексиконе ребенка, тем больший процент составляют слова контурные и искаженные, что можно объяснить как физиологической неподготовленностью речевого аппарата ребенка к воспроизведению вновь усваиваемых им трудных слов, так и переходом на новый уровень речевого подражания, при котором дети стремятся передать длину слова, его «музыкальное» строение.

Первые словесные сочетания. (См. в схеме «Двусловное предложение 1 г. 8 м. — 1 г. 10 м.) Первый шаг в развитии детской речи состоит в том, что ребенок в одном высказывании объединяет два, а затем три слова.

Эти первые словосочетания либо заимствованы целиком из речи окружающих, либо являются творчеством ребенка, на что указывает их оригинальный характер.

Конструкция таких оригинальных предложений и используемая детьми лексика свидетельствуют о том, что они «сочинены» самостоятельно, так как не имеют аналогов в речи окружающих, например: «акой бибику, я туда сядь» *(открой машину, я туда сяду)* или: «дай, акой» *(дай открыть)*, «дай мяу», «дай би-би» и т. п.

Характерной чертой этого периода является то, что ребенок совершенно не способен использовать усвоенное им слово в двух-трех грамматических формах. Например, слово «мама» (именительный падеж) однотипно используется и в конструкции «люблю мама» и «гуля мама» *(гулял с мамой)*. Форма «сядь» употребляется вместо форм сидит, сижу и т. п.

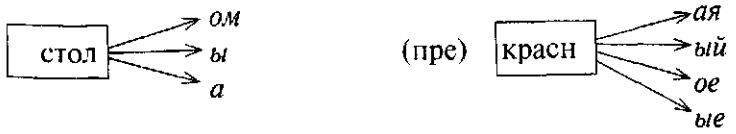
Указанное явление наиболее ярко проявляется в тех детских ответах, которые требуют употребления определенной грамматической формы в связи с адресованным к ребенку вопросом.

Слова, употребляемые детьми в первоначальных словесных комбинациях, используются ими в той форме, в какой они были извлечены из речи окружающих, без переструктурирования их в нужную грамматическую форму в связи с конструкцией своего собственного высказывания.

Это явление наиболее демонстративно обнаруживает себя в использовании детьми инфинитивной императивной форм глагола на месте изъявительного наклонения. (В литературе не раз указывалось на значение побудительно-императивных форм речи взрослого в жизни маленького дошкольника.) Заимствуя глагол в той форме, в какой он адресован ребенку, последний и создает с извлеченной им формой свою собственную конструкцию: «Мама, ниска титать» *(мама, почитай книжку)*.

Анализ материалов детских высказываний этого периода развития обнаруживает, что в воспринимаемом и воспроизводимом языковом материале ребенок до определенного момента вычленяет только план общего содержания, сосредоточивая внимание на общем смысле слова, заключенном в его лексической основе. Формальные (знаковые) средства языка остаются вне сферы его восприятия[1].

Так, русские дети в течение какого-то времени не замечают изменчивости конца слов родного языка. А поэтому флексийные элементы не воспринимаются ими как смыслоразличительные единицы. Это происходит потому, что в воспринимаемом от окружающих языковом материале лексическая основа слова выступает для ребенка постоянным словесным раздражителем, а флексии — суффиксы, префиксы и т. п. — в качестве меняющегося окружения, которое варьируется в различных сочетаниях с корневым морфом, что можно представить в схематическом виде.



[1] Это явление, по-видимому, должно иметь место и у детей других национальностей, начинающих усваивать русский язык.

Флексии, несущие в себе формально-грамматические значения, в данном случае игнорируются ребенком, и тем самым комбинации со словесным материалом, включающим основы и флексии, сводятся к комбинации корневых морфов: К+К. Но так как употребляемые детьми лексические основы близки по своему значению к «голому» корню, то совершенно оправданным становится их название, введенное А.Н. Гвоздевым: «аморфные слова-корни».

Несмотря на известное разнообразие смысловых значений, выражаемых с помощью первых словесных комбинаций «аморфными словами-корнями», дети не могут использовать формальные языковые средства для выражения грамматических связей. Следует отметить, что отдельные случаи воспроизведения правильной грамматической формы слова не являются еще показателем ее усвоения. Только наличие в языке ребенка двух-трех форм одного и того же слова, а также употребление этих форм в других словах служит показателем ее усвоения.

Употребление форм слов в том виде, в каком они были извлечены из речи окружающих, и комбинирование этих слов с другими такими же словами своего лексикона — основная закономерность рассматриваемого этапа развития. Усвоив однажды слово, ребенок единообразно использует его для обозначения совершенно различных ситуаций: «это киса», «дай+киса», «нет+киса». В приведенных примерах при объединении слов в речевую последовательность перед ребенком не возникает «проблемы выбора» грамматической формы слова. Не имея в своем словесном арсенале формальных категориальных средств родного языка, дети не способны к словоизменению, а поэтому не могут переструктурировать форму слова в связи со своим собственным высказыванием.

Период, в течение которого дети пользуются в своих высказываниях неизменяемыми аморфными словами-корнями и их комбинациями друг с другом, принято называть периодом предложений из аморфных слов-корней.

Примечательно, что в норме явление употребления слов в нерасчлененном на лексические и грамматические элементы виде длится так кратко по времени (не более 2–2,5 месяца, **что остается незамеченным большинством исследователей детской речи**. При нарушениях развития речи этот период может быть ярко и длительно выраженным.) В этот период развития речи как в норме, так и в патологии имеет место элизия (пропуск) слогов, отсутствуют многие артикуляционные уклады, наблюдаются пропуски и замещения звуков. Возможности детей в плане звукопроизношения остаются сильно ограниченными, однако в норме выступает ярко выраженная способность к передаче акцентно-мелодических контуров слов и особенно

к передаче в них ударения. Общее количество слов в экспрессивной речи нормально развивающегося ребенка не превышает 100 единиц.

Первые морфологически членимые формы слов. (См. в схеме системного развития нормальной детской речи, раздел «Первые формы слов» 1 г. 10 м. — 2 г. 1 м.) На определенном этапе развития дети начинают замечать технику связи слов в предложении. В их речи появляются первые случаи словоизменения.

Если на предшествующем этапе развития все падежные формы у существительных замещались только одной (чаще всего именительного падежа), а все глаголы или фрагменты их имели форму инфинитива или императива, то теперь в зависимости от синтаксической конструкции высказывания ребенок начинает грамматически по-разному оформлять одно и то же слово, например: это *ки́с-а*, но дай *ки́с-у*, или: *ма́ма*, *чит-а́й*, но *ма́ма чита́-ет*. Одна и та же лексическая основа слова начинает оформляться ребенком с помощью разных флексийных элементов.

Так, у существительных появляются различные падежные окончания: для обозначения объекта действия — через окончание ***-у***; для обозначения места действия — через окончание ***-е (-и)***; для обозначения лица, к которому направлено движение или действие, — через окончания ***-е, -и*** (фонетически ***-и***); для обозначения множества предметов — через окончание ***-ы*** (в детском произношении почти всегда ***-и***); для обозначения части целого — через окончание ***-а*** и некоторые другие.

У глаголов начинают употребляться окончания 3-го лица изъявительного наклонения ***(-ит, -ет)***, у существительных — суффиксы уменьшительности и ласкательности.

Таким образом, на определенном этапе развития ребенок из глобального обозначения словом многих не дифференцируемых им ранее ситуаций начинает различать, вычленять и обозначать грамматическим знаком одну-две из них.

Этап специализации грамматического обозначения той или иной ситуации связан, как показали психофизиологические исследования последних лет, с процессами членения (анализа) и синтеза словесных раздражителей во второй сигнальной системе человека[1].

Появление первых случаев словоизменения как в норме, так и при нарушениях развития характеризуется общими чертами: первые грамматические элементы, которые начинают употреблять дети с нормальным и нарушенным речевым развитием, идентичны в обоих рассматриваемых

[1] См.: *Ушакова Т.Н.* Функциональные структуры второй сигнальной системы. — М., 1979.

мых случаях и соотносятся с весьма ограниченным числом ситуаций, а именно: с переходностью действия на предмет, местом действия, иногда его орудийностью, действиями 3-го лица в изъявительном наклонении и некоторые др.

Усвоение грамматической изменяемости слов у русских детей связано прежде всего с их умением употреблять определенный набор флексий при одной общей основе слова. Явление более раннего усвоения ребенком безударных концов слов русского языка по отношению к другим безударным слогам впервые замечено А.Н. Гвоздевым (1948) и объяснено исключительным семантическим весом конца слов русского языка, обладающего разнообразной системой флексий.

Нами обнаружена интересная закономерность в развитии детской речи, которая состоит в том, что одновременно с появлением грамматической изменяемости слов дети как в норме, так и в патологии перестают использовать слова-звукоподражания («ам-ам», «би-би», «ньяка», «бух» и т. п.), которыми до того активно пользовались (из многолетней практики обследования речи дошкольников автором).

В период первоначального усвоения грамматической изменяемости слов произносительные возможности детей остаются сильно ограниченными: используются только некоторые фонемы родного языка (назовем их условно звуками раннего онтогенеза речи) *(см. «Схему»)*.

В процессе построения речевого высказывания эти звуки могут опускаться или замещаться, что указывает на существование кинематических погрешностей в работе артикуляционного аппарата. Кроме того, в этот период речевого развития у детей, как правило, еще не выработались многие движения органов артикуляции (например, подъем передней части языка к верхним альвеолам). Однако отсутствие тех или иных артикуляционных укладов теперь уже не останавливает ребенка перед усвоением новых слов и новых словосочетаний, и дети обходятся теми звуками речи, которые сумели приобрести согласно своим речедвигательным возможностям.

При нормальном развитии речи процесс вычленения ребенком морфологических элементов в воспринимаемом им языковом материале имеет характер резкого скачка. По данным А.Н. Гвоздева, вычленение морфологических элементов слов осуществляется в возрасте 1 г. 10 м. — 2 лет одномоментно у многих разрядов слов. Однако общий лексикон невелик: в разряде существительных чуть более 100 слов, в разряде глаголов — 50, а в разряде прилагательных не более 25 слов.

Усвоение грамматической структуры предложения. (См. схему «Усвоение флективной системы языка» 2 г. — 2 г. 3 м.) Поразительно быстрое

развитие речи у маленьких детей многие исследователи объясняют активным ростом словарного запаса.

Однако имеется мнение[1], что скачок в развитии речи связан с вычленением ребенком морфологических элементов слов в воспринимаемом им языковом материале и что грамматическое структурирование предложений обеспечивается не столько простым ростом словаря и подражанием образцам речи взрослых, сколько самостоятельным синтезированием вычлененных значимых языковых единиц.

Возникновение способности самостоятельно, правильно по смыслу употреблять целый ряд лексических и грамматических элементов (морфов) слов является крупнейшим переломным моментом в развитии детской речи, обеспечивающим динамичное усвоение синтаксической и морфологической структуры родного языка.

Начальный период этого процесса характеризуется выраженными ограничениями в отношении количества слов, включаемых детьми в одно предложение, и количества используемых грамматических элементов.

В норме вместе с расширением объема предложения до 3 слов появляются первые случаи словоизменения, начинает устанавливаться грамматическая связь между словами, устанавливается согласование между подлежащим и сказуемым, развивается подчинение глаголу.

На первых порах становления фразовой речи отличительной чертой являются колебания в грамматическом оформлении предложений. Нередко наблюдается такое явление, когда внутри одного предложения одни синтаксические отношения имеют грамматически правильное оформление, а другие не имеют, поэтому такое предложение оказывается грамматизованным только частично. Полная же грамматизация разных типов предложений происходит неодновременно и находится в тесной взаимосвязи с усвоением ребенком отдельных грамматических категорий.

Усвоение родного языка в норме и в условиях нарушения в первую очередь связано с процессом построения грамматически оформленных предложений. Как в норме, так и в патологии первые синтаксические конструкции и первые грамматические формы создаются детьми из ограниченного числа элементов, но усваиваются они взаимообусловленно[2]. Как в норме, так и в патологии овладение синтаксической конструкцией, воспринятой из речи взрослых, типа «субъект действия + его действие»,

---

[1] *А.Н. Гвоздев, Т.Н. Ушакова, Н.С. Жукова.*

[2] См. материалы графы «Первые формы слов» в схеме системного развития нормальной детской речи.

в которой действие выражено глаголом с элементами ***-ит***, ***-ет***, кладет начало самостоятельному построению грамматически правильных предложений, состоящих из изменяемых слов.

Если на ранних этапах речевого развития ребенок, усвоив то или иное слово, использовал его в одной грамматической форме для обозначения различных ситуаций, то теперь слова, употребляемые детьми, получают свое грамматическое выражение. Это связано с тем, что ситуации, первоначально глобально обозначаемые словом, начинают дифференцироваться ими и первоначальное широкое значение слова начинает суживаться.

Таким образом, на определенной стадии развития речи все дети как в норме, так и в патологии начинают обозначать грамматическим знаком различающиеся моменты той или иной ситуации.

Если бы в языке каждый грамматический знак имел только неповторимое звуковое обличье, то начинающему говорить ребенку осталось бы вместить в свою память N-е число таких единиц. И тогда речь его не смогла бы выйти за пределы первобытного состояния. Однако в языке огромному многообразию значений противостоит ограниченное число форм. И это противоречие снимается благодаря тому, что существует неограниченная возможность комбинаций лексических и грамматических значений.

Об особенностях детской комбинаторики звукозначений[1] (см. в схеме «Усвоение морфологической системы русского языка») как в норме, так и в патологии нам известно следующее. Если в языке то или иное синтаксическое значение выражается с помощью нескольких грамматических элементов (например, форма творительного падежа единственного числа имеет несколько вариантов оформления: ***-ом***, ***-ой***, ***-ей***, ***-ью***), то все они одномоментно не могут быть усвоены ребенком. Поэтому в течение какого-то времени дети используют только одно, наиболее частотное окончание, которое становится главенствующим при употреблении данного падежа. Другие варианты этого падежа оказываются в течение какого-то времени вытесненными из детской речи. Чем больше вариантов падежных флексий имеется в парадигме данного падежа, тем медленнее эти варианты усваиваются детьми. Решающим фактором в усвоении грамматической формы является ее функция в структуре языка и ее частотность.

[1] Термин «звукозначение» введен А.М. Пешковским для обозначения элементов языка, представляющих единство значения и их звукового выражения.

При усвоении различных сочетаний лексических и грамматических элементов слов возможностей ребенка первоначально хватает только на однозначное связывание плана содержания с планом выражения. В этом случае ребенку недоступно одномоментное изменение конца слова и изменение звуков в основе слова, вследствие чего возникают оригинальные соединения корневого морфа и флексий: «молото́ком» (из молоток + ***-ом***), «сачо́ком» (из сачок + ***-ом***), «ле́вы» (из лев + ***-ы***).

Общей чертой детской речи является стремление к образованию форм слов от одной общей основы и употребление наиболее частотных грамматических элементов, в первую очередь тех флексий, которые названы А.Н. Гвоздевым «главенствующими».

В усвоении предложных конструкций обнаруживаются существенные различия между детьми с нормальным и аномальным речевым развитием. Известно, что в русском языке значения, выражаемые предложными конструкциями, исключительно разнообразны и сложны. Разные флексии используются в сочетании с различными предлогами, что дает возможность выразить многообразие значений.

Характерной закономерностью нормального развития детской речи является тот факт, что (на материале русского языка) усвоение предлогов осуществляется только после того, как будут усвоены наиболее функциональные элементы языка — флексии. В норме период, в течение которого ребенок последовательно опускает предлоги, необыкновенно краткотечен, всего 1,5–3 месяца, что остается незамеченным взрослыми.

Усвоив флективные изменения в словах, т. е. научившись выполнять комбинацию элементов К (корень) + Ф (флексия), нормально развивающийся ребенок свободно вводит в эту двухчленную комбинацию третий элемент — предлог (П) и без труда после этого научается выражать лексико-грамматическое значение с помощью трех языковых элементов: П (предлог) + К (лексическая основа) + Ф (падежное окончание).

В заключение скажем, что как в норме, так и в патологии развитие детской речи представляет собой сложный и многообразный процесс. Дети не сразу и не вдруг овладевают лексико-грамматическим строем, слоговой структурой слов, звукопроизношением, словоизменением и т. п. Одни языковые группы усваиваются раньше, другие — значительно позже. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие — еще не усвоенными или усвоенными только частично. Отсюда такое разнообразие нарушений разговорных норм детьми, особенно в раннем возрасте.

До определенного момента детская речь изобилуст грамматическими неточностями, которые свидетельствуют об оригинальном, неимитиро-

ванном использовании такого строительного материала языка, как морфологические элементы[1].

Постепенно смешиваемые элементы слов разграничиваются по типам склонения, спряжения и другим грамматическим категориям и единичные, редко встречающиеся формы начинают использоваться постоянно. Постепенно свободное использование морфологических элементов слов идет на убыль и употребление форм слов становится устойчивым, т. е. осуществляется их лексикализация.

Последовательность, с которой осуществляется овладение обеими категориями детей типами предложений, способами связей слов внутри них, слоговой структурой слов, протекает в русле общих закономерностей и взаимообусловленности, что позволяет характеризовать процесс становления детской речи как в норме, так и в условиях нарушения как системный процесс.

Если сравнивать процесс усвоения фонетики обеими категориями детей, то нельзя не заметить в нем общих закономерностей, которые заключаются в том, что усвоение звукопроизношения идет по пути все более и более усложняющейся и дифференцирующейся работы артикуляционного аппарата. Усвоение фонетики тесно связано с общим поступательным ходом формирования лексико-грамматического строя родного языка.

О СПЕЦИФИКЕ ПРОЦЕССА УСВОЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ НАРУШЕННОМ РАЗВИТИИ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Особенности накопления первоначального словарного запаса. Время появления первых слов у детей с нарушениями развития речи не имеет резкого отличия от нормы.

Однако сроки, в течение которых дети продолжают пользоваться отдельными словами, не объединяя их в двухсловное аморфное предложение, сугубо индивидуальны. Полное отсутствие фразовой речи может иметь место и в возрасте 2–3 лет, и в 4–6 лет. Интересно отметить, что современных родителей задержка речевого развития начинает беспокоить по достижении ребенком 2,5–3 лет, а не 4–5, как это было сорок лет тому назад.

[1] У нормально развивающегося ребенка это ярко проявляется в словотворчестве.

Уже первые слова детей могут сигнализировать о неблагополучном начале развития речи: «ма» (вместо *мама*), «па» (вместо *папа*), «ба» (*баба*) или слово «мама» относят к отцу и другим лицам (из практики 25-летних наблюдений автора).

Независимо от того, начал ли ребенок произносить первые слова целиком или только отдельные части их, необходимо различать «безречевых» детей по уровням понимания ими чужой речи. У одних детей уровень понимания речи (т. е. импрессивная речь) включает в себя довольно большой словарный запас и довольно тонкое понимание значений слов. О таком ребенке родители обычно говорят, что «он все-все понимает, вот только не говорит». Однако логопедическое обследование всегда выявит недостатки их импрессивной речи. Другие дети с трудом ориентируются в обращенном к ним словесном материале.

Яркой особенностью дизонтогенеза речи выступает стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания новым для ребенка словам[1]. В этом случае, как уже говорилось, ребенок повторяет только первоначально приобретенные им слова (чаще всего их не более 10), но упорно отказывается от слов, которых нет в его активном лексиконе. Такая «остановка» может иметь место и при нормальном развитии речи, но не более чем в течение 5–6 месяцев после появления первых 3–5 слов.

В дизонтогенезе речи указанное явление может иметь место в течение нескольких лет жизни ребенка. Такое состояние речи у дошкольников с сохранным интеллектом и слухом диагностируется иногда врачами-психоневрологами как элективный мутизм.

Опыт логопедической работы с неговорящими детьми показывает, что одним из ответственных моментов является тот, когда у ребенка с достаточно развитым пониманием речи появляется потребность повторять слова или части их за взрослым. Возникновение активного желания имитировать слова взрослого обеспечивает ребенку его перевод из категории «неговорящих» в категорию «плохо говорящих».

При появлении речевого подражания репродукция слов осуществляется не в рамках преимущественного воспроизведения просодии целого слова, как это бывает в норме, а только его части. Такой частью, как правило, является ударный слог слова в открытом его варианте, например:

*го́*лубь,	*де́*вочка,	*за́*йчик,	яйц*о́*,	ид*и́*
«го»	«де»	«ва»	«тё»	«ди»

[1] Не исключено, что у отдельных детей (не без помощи родителей) с возрастом вырабатывается способность повторять за взрослым отдельные звуки (вплоть до звука р) при полной неспособности объединить легкие слова в первые предложения.

Если ребенок репродуцирует два слога, то они могут быть оформлены по-разному:

через два гласных звука:

авто́бус,	***у***тка
«ао́»	«у́а»

через гласный + открытый слог и наоборот:

яблоко,	***А***рту́***р***,	моло***ко́***	смотр***и́***,	гул***я́***ть	***ма́льчи***к
«я́ба»	«ату́»	«ако́»	«ати́»	«гуя́»	«маи»

через два открытых слога:

ш***таны́***,	сос***и́***ски,	***чита́***ть,	***писа́***ть
«тани́»	«сиси́»	«титя́»	«пися́»

Могут быть и другие варианты вычленения частей слов.

Интересной особенностью аномальной детской речи в этот период ее развития является стремление ребенка к употреблению открытых слогов.

Стремление «открыть слог» ярче всего обнаруживает себя в добавлениях гласных звуков к концам слов в тех случаях, где слово оканчивается на согласный: «ма́тика» *(мальчик)*, «ко́тика» *(котик)*. Ребенок как бы достраивает слово: «мя́са» *(мяч)*, «го́зя» *(гвоздь)*, «абу́ся» *(автобус)* (из наблюдений автора над действием закона открытого слога).

Отсутствие многих артикуляционных укладов не останавливает детей перед репродуцированием слов или их частей (фрагментов). В качестве заместителя чаще всего выбирается тот звук, в котором содержится общий с искомым звуком компонент артикуляционного уклада или несколько общих компонентов. При нарушениях развития речи звук-заместитель и звук замещаемый могут отличаться друг от друга на два и более компонента, т. е. являются артикуляционно далекими, чего почти не наблюдается в норме, где замещающие друг друга звуки являются артикуляционно близкими.

Укорочение длины слова за счет опускания слогов или одного слога является одним из характерных симптомов, который сопутствует детям 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 в словах с иноязычными морфами: «матане́й» *(милиционер)*, «весипе́дник» *(велосипедист)* и т. п.

Первые слова аномальной детской речи можно расклассифицировать следующим образом:

1. Правильно произносимые: мама, папа, дай, нет и т. п.
2. Слова-фрагменты, т. е. такие, в которых сохранены только части слова, например: «мако́» *(молоко)*, «де́ка» *(девочка)*, «я́ба» *(яблоко)*, «си́на» *(машина)* и т. п.
3. Слова-звукоподражания, которыми ребенок обозначает предметы, действия, ситуацию: «би-би» *(машина)*, «мяу» *(кошка)*, «му» *(корова)*, «бух» *(упал)* и т. п.
4. Контурные слова, или «абрисы», в которых правильно воспроизводятся просодические элементы — ударение в слове, количество слогов: «тititи́ки» *(кирпичики)*, «папа́та» *(лопата)*, «пати́на» *(машина)*.
5. Слова, которые совершенно не напоминают слова родного языка или их фрагменты (из наблюдений автора — таких слов мало).

Чем меньше слов в лексиконе ребенка, тем больше слов правильно произносимых. Чем больше слов, тем больший процент составляют слова искаженные.

Как уже говорилось, в норме при накоплении в активном лексиконе до 30 словесных единиц ребенок переходит к усвоению первых двухсловных построений. Поэтому нормальное речевое развитие не знает случаев, чтобы при полном отсутствии словесных сочетаний активный лексикон ребенка включал в себя большое количество слов (например, около 100).

Для дизонтогенеза речи нередко характерно расширение номинативного словаря до 50 и более единиц при почти полном отсутствии словесных комбинаций[1]. Однако наиболее частыми случаями являются такие, когда усвоение первых синтаксических построений начинается при наличии в активной речи до 30 слов, но в более старшем возрасте, чем это имеет место в норме.

Таким образом, несвоевременное появление активного речевого подражания, выраженная слоговая элизия и несвоевременное овладение первыми словесными комбинациями, т. е. умением, пусть аграмматично и косноязычно, объединять слова между собой, следует считать ведущими признаками дизонтогенеза речи на первых этапах ее развития.

[1] Не исключено, что этому факту способствует неправильное родительское обучение, при котором от ребенка требуют только называния предметов и их изображений в книжке, на картинках и т. п.

МОРФОЛОГИЧЕСКИ НЕЧЛЕНИМОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛОВ — ОСНОВНАЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЬ ДИЗОНТОГЕНЕЗА РЕЧИ

Наступает момент и в жизни детей с недоразвитием речи, когда они начинают связывать уже приобретенные и вновь приобретаемые слова друг с другом. Характерной чертой употребляемых словесных комбинаций является то, что слова, соединяемые в предложения, не имеют никакой грамматической связи между собой, хотя внешне отдельные словосочетания могут быть похожи на правильно оформленные грамматические построения.

Несмотря на известное разнообразие значений, которые ребенок желает выразить в своих высказываниях, он полностью игнорирует формальные (категориальные) средства усваиваемого им языка. Хаотичные сочетания слов, представляющих собой либо их контуры, либо их части (фрагменты), вместе со словами-звукоподражаниями используются ребенком только в одной какой-либо форме, не изменяются им по падежам, числам, лицам, временам и т. п.

На этом этапе развития ребенок не способен изменить слова: *мама — маму — маме*; или *пить — пей — пьет*; *кукла — куклу — куклы* и т. п.

Существительные и их фрагменты используются преимущественно в именительном падеже, а глаголы и их фрагменты в инфинитиве и повелительном наклонении или без флексий в изъявительном наклонении.

Одни дети имеют крайне убогий глагольный словарь, заменяя названия действий одним общим словом «деи» (делает), другие знают несколько названий действий, но и в том, и в другом случае в лексиконе ребенка отсутствуют окончания изъявительного наклонения *-ет*, *-ит* и др.

Из-за дефектов произношения, аграмматизма и укорочения длины слов высказывания детей непонятны окружающим. Представим в схематичном виде, какие части слов сочетает ребенок в высказывании (на сюжетной картинке изображена стоящая девочка с флажком в руке).

Ребенок хочет сказать:	*де*вочка	нес*ёт*	флажо́к
Ребенок произносит:	де	аси́ *(носи, неси)*	зё

Дети с нарушенным развитием речи длительно и стойко не замечают грамматической изменяемости слов родного языка и вовлекают все новые и новые слова и их фрагменты в различные сочетания между собой. Неиспользование ребенком формальных средств языка (для русских детей это прежде всего система флексий) объясняется тем, как уже говорилось, что в воспринимаемых словах лексическая основа слова выступает для ребенка как постоянный словесный раздражитель, связанный с конкретным обозначением предметов, действий и т. п. Префиксы, суффиксы и окончания являются для него меняющимся окружением основы, не обладающим конкретным значением, представляя тем самым физиологически слабый словесный раздражитель, который не воспринимается детьми.

В норме морфологические элементы слов начинают опознаваться и вычленяться при накоплении детьми небольшого словарного запаса. Примечательно, что разряд слов — названий действий, т. е. глаголов, составляет 1/2 часть от разряда слов — названий предметов, т. е. существительных[1].

При нарушениях развития речи глагольный словарь ничтожно мал по отношению к довольно обширному предметному словарю. Напомним, что о номинативной функции аномальной детской речи писалось немало в специальной литературе.

Предметный словарный запас ребенка оказывается как бы переобогащенным по отношению к этапу его речевого развития. В то же время этот словарный запас всегда недостаточен для календарного возраста детей, что дает основание ставить вопрос о введении в практическую логопедию понятий относительного (по отношению к этапу речевого развития) и абсолютного (по отношению к возрасту) словарного запаса.

Относительно большой словарный запас (по отношению к периоду развития) может быть объяснен большим жизненным опытом нашего контингента детей — как детей более старшего возраста.

Уже на самых ранних этапах усвоения родного языка у детей с нарушениями развития речи обнаруживается острый дефицит в тех элементах языка, которые являются носителями не лексических, а грамматических значений, что связано с дефектом функции обобщения и преобладанием механизма имитации услышанных слов.

При нарушениях развития речи морфологическое членение слов, или накопление специализированных форм обозначения с помощью грамматических элементов, чаще всего **не имеет характера резкого скачка, как это наблюдается в норме**.

Явление употребления слов в нерасчлененном на морфологические элементы виде имеет ярко выраженный характер и может наблюдаться в течение многих лет жизни ребенка. Примечательно, что дети с общим

[1] По данным А.Н. Гвоздева, к 1 году 11 месяцам запас глаголов составил 50 слов, из них первоначально употреблялось только в повелительном наклонении 18.

недоразвитием речи иногда используют в одном предложении до 3–5 и более аморфных неизменяемых слов-корней (наблюдения автора). Такое явление не имеет места при нормальном развитии детской речи: *«Невозможно выделить период, в котором бы предложение, оставаясь грамматически неоформленным, включало три-четыре слова, так как в это же время появляются первые формы слов»*[1]. Но и тогда, когда в ходе дальнейшего речевого развития дети овладевают словоизменением, они продолжают использовать старые способы соединения слов, вставляя их в свои новые высказывания.

СВОЕОБРАЗИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО ИЗМЕНЕНИЯ СЛОВ ПРИ НАРУШЕННОМ РАЗВИТИИ РЕЧИ

Возраст, в котором дети начинают замечать «технику» оформления слов в предложениях, что связано с процессами членения (анализа) слов в языковом сознании ребенка, может быть самым различным: и в 3, и в 5 лет, и в более поздний период.

Если на предшествующих этапах речевого развития ребенок пользовался неизменяемыми аморфными словами-корнями и их комбинациями, а воспроизведение формальных грамматических элементов носило случайный характер и не являлось показателем расчленения слова по составляющим его морфемам, то теперь отдельные слова или фрагменты слов начинают употребляться в двух-трех формах: «о́ва» — «о́витка» *(корова — коровочка)*, «ти» — «то́тик» *(цветы — цветочек)*, «та» — «той» *(вода — водой)*, «амо́лися» — «амо́лиси» *(гармошка — на гармошке)* и т. п.

У глаголов наряду с обозначением действий словами-корнями появляется форма настоящего времени 3-го лица с окончанием ***-ит, -ет***: «исёсит» *(причесывается)*, «ба́ит» (поливает) «ита́ит» (читает) и т. п.

В то же время большинство прилагательных остаются неизменяемыми и имеют аморфные окончания во всех случаях употребления; «ка́си» *(красный, **-ая, -ое**)*, «иво́ни» *(зеленый, **-ая, -ое, -ые**)*, «ти́ни» *(синяя, **-ий, -ие**)* и т. п.

Несмотря на то что в некоторых условиях синтаксического построения дети грамматически правильно оформляют концы слов и им доступно их изменение, в других, аналогичных синтаксических построениях на месте правильной формы слова, которую следовало бы ожидать, ребенок

[1] *Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. — М., 1961. — С. 338.

продуцирует некорректные формы слов или их фрагменты: «кататя аи́зах и конькй» *(кататься на лыжах и коньках)*.

Если нормально развивающийся ребенок, усвоив однажды грамматическое обозначение той или иной ситуации, например переходность действия элементом (окончанием) ***-у***, осуществляет широкое обобщение, так как сходство ситуаций и сходство их обозначения быстро улавливается, то ребенок с нарушенным ходом речевого развития этого сходства не улавливает и длительно обозначает однотипные речевые ситуации по-разному. Грамматический элемент не сразу становится для него носителем определенного значения и однотипные ситуации не связываются с однотипными грамматическими элементами, как это наблюдается в норме: «дай ба́н-у» *(дай банку)*, «дай со́н-у» *(дай слона)*, «дай де́л-ю» *(дай дрель)*.

Если при нормальном развитии речи однажды воспроизведенная форма быстро «захватывает» ряды слов и дает большое количество случаев образований форм слов по аналогии, то при нарушениях речевого развития дети не способны использовать «подсказывающий» образец слов. А поэтому в грамматическом оформлении одних и тех же синтаксических построений имеются непредвиденные колебания.

Характерной особенностью дизонтогенеза речи является факт длительного сосуществования предложений грамматически правильно и неправильно оформленных. Одно и то же слово в одной и той же синтаксической конструкции может использоваться ребенком разнотипно, а появление правильных форм слов не ведет к динамичному изживанию старого стереотипа.

Хаотическое и беспорядочное сочетание лексических и грамматических средств языка характеризует нарушенный ход речевого развития ребенка. В данном случае корневой морф очень медленно обогащается необходимыми грамматическими элементами: флексиями, суффиксами, префиксами, а если они и восприняты, то длительно используются неправомерно.

В отличие от детей с нормальным развитием речи, которые употребляют грамматический элемент синтаксически правильно в пределах значения одного падежа, числа, лица: «дай со́ну» *(дай слона)*, «лопа́том» *(лопатой)*, «деревы́» *(деревья)*, «кла́дит» *(кладет)* и т. п., дети с нарушенным развитием речи длительно и стойко используют формы слов независимо от того значения, которое необходимо выразить в связи с используемой синтаксической конструкцией. По нашим наблюдениям, в случаях тяжелого недоразвития речи дети длительно не усваивают синтаксического значения падежа: «ест ка́ша», «сидит ту́льчику» *(сидит на стульчике)*.

В менее тяжелых случаях указанное явление имеет место в единичных случаях.

В недоразвитой детской речи аграмматизм свидетельствует о том, что некоторые флексийные элементы связаны у ребенка с определенными значениями, например элемент ***-ы*** (реже ***-ах***) связан со значением множества: «много шар***ы́***», «много гриб***ы́***, «много стол***ы́***», «много стол***а́х***» и т. п.

Материалы патологии детской речи обнаруживают, что нередко на пути к овладению правильной грамматической формой слова ребенок производит перебор вариантов сочетаний лексических и грамматических языковых единиц. При этом выбираемая грамматическая форма слова чаще всего находится в прямой зависимости от общего уровня сформированности лексико-грамматического и синтаксического строя речи.

Например, на разных этапах своего развития дети по-разному оформляют свой ответ на один и тот же вопрос логопеда: «С кем ты к нам пришел (пришла), приехал(а)?»

1. «Мама» — форма ответа у детей, пользующихся отдельными словами или предложениями из аморфных слов-корней.
2. «Мами» — у детей, в речи которых могут иметь место отдельные случаи словоизменения.
3. «Мамом» — часто встречаемая форма слова на первых этапах усвоения словоизменения.
4. «Мамой» (без предлога) — в случаях относительно развитой фразовой речи и относительно развитого словоизменения.
5. «С мама» — в наиболее тяжелых случаях проявления аграмматизма.
6. «С мамой» — только у детей с достаточно высоким уровнем речевого развития.

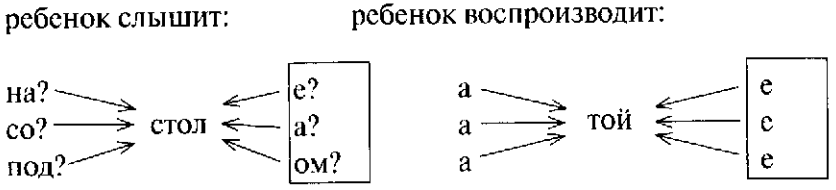
Яркое своеобразие аномальной детской речи выступает в усвоении ребенком предложных конструкций. При патологии речи этот процесс имеет свои специфические особенности.

Как уже говорилось, в русском языке значения, выражаемые предложными конструкциями, исключительно разнообразны и сложны. Разные флексии используются в сочетании с различными предлогами, что дает возможность выразить многообразие значений.

Напомним, что характерной закономерностью нормального развития детской речи является то, что (на материале русского языка) усвоение предлогов осуществляется только после того, как будут усвоены наиболее функциональные элементы языка — флексии.

В норме усвоив флексийные изменения в словах, т. е. научившись выполнять комбинацию элементов К+Ф, ребенок свободно вводит в эту двухчленную комбинацию третий элемент — предлог (П) и без труда после этого научается выражать лексико-грамматическое значение с помощью трех языковых элементов: П (предлог) + К (лексическая основа) + Ф (падежное окончание), что обеспечивается умением передвигать слово по словоизменительной шкале, так как в активном словарном запасе ребенка имеется достаточный набор словоизменительных элементов.

При нарушениях развития речи дети, не накопив необходимого набора словоизменительных элементов (в данном случае флексий) и не научившись передвигать слово по словоизменительной шкале, как это наблюдается в норме, преждевременно обращаются к воспроизведению наиболее обособленного морфологического элемента — предлога. Они длительно не замечают, что предлог и флексия связаны отношениями симультанности и что их сочетание представляет собой определенное единство. Флексия и предлог выступают для ребенка в воспринимаемом им словесном материале в качестве переменных элементов, которые варьируются в различных комбинациях с лексической основой и поэтому не воспроизводятся детьми, что можно представить в схематическом виде:



Патология детской речи изобилует примерами, когда дети смешивают между собой как флексии, так и предлоги, так как одномоментное выражение грамматического значения через несколько единиц — П (предлог) + К (лексическая основа) + Ф (флексия) — им недоступно.

В большинстве случаев ребенок упрощает сочетание трех элементов, отдавая предпочтение лексической основе слова как наиболее «вещественной» и частотной единице речи, комбинируя ее с аморфным элементом, который имеется в его активном лексиконе. На месте предлогов часто произносятся гласные: «а», «у», «и». Использование указанных гласных на месте предлога может быть частично объяснено произносительными возможностями детей, которые опускают согласный звук предлога и сохраняют только его «вокальную» часть: «а» (вместо ***на***), «и» (вместо ***из***), «у» (вместо ***в***). Однако в большинстве случаев «вокальный» заместитель на месте предлога является неким аморфным предлогом, общим для многих предложных конструкций, в которых ребенок как бы оставляет, «резервирует» место для будущего вспомогательного сло-

ва-предлога; ему предстоит развиться из аморфного предлога-вокала: «акама́ни» *(из кармана)*, «ату́и» *(на стуле)*, «а каёку» *(под клеенкой)*.

Многие предложные конструкции аномальной детской речи могут свидетельствовать о своеобразном понимании детьми значений служебных слов: они говорят «от ведра» в значении — вылить из ведра; «за клеенку» в значении — спрятать под клеенку; «с ножиком», «с мячиком» в значении — резать ножом, играть в мяч, т. е. в значении совместности действия с предметом.

В заключение скажем, что сочетание детьми словесных элементов, не сочетаемых в системе грамматики усваиваемого языка, возможно только в том случае, если эти элементы извлечены ребенком из слитно воспринимаемого им языкового материала, что связано, как показали психофизиологические исследования последних лет, с процессами анализа и синтеза, протекающими в языковом сознании человека.

Примечательно, что при нарушениях развития речи наряду с начавшимся процессом расчленения на морфы словесных форм и соединения вычлененных элементов в речевые последовательности длительное время продолжает существовать употребление слов в морфологически нерасчлененном виде, т. е. в таком виде, в каком словоформа была извлечена из языка окружающих, без переструктурирования ее в связи с собственным высказыванием. Сосуществование этих двух разнородных явлений — один из ярких признаков дизонтогенеза речи. Не расчлененное на морфы использование слов ребенком свидетельствует о преимущественном действии имитативных, репродуктивных механизмов речи. Однако сами репродуктивные способности у детей с нарушенным ходом речевого развития ярко обнаруживают свою недостаточность, что выражается в ослабленном и фрагментарном запечатлении словесного материала.

Таким образом, дети с нарушениями развития речи обладают пониженной способностью как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка, что, в свою очередь, ограничивает их комбинаторные возможности и способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания.

ОБСЛЕДОВАНИЕ, АНАЛИЗ И ОЦЕНКА РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Логопедическое обследование включает в себя **три основных** раздела:

1. Тщательное изучение условий воспитания и динамики речевого и общего психического развития, которое проводится на основе беседы с родителями и анализа документов о ребенке (выписка врача, характеристика воспитателя и пр.).
2. Логопедическое и психолого-педагогическое обследование с подробной регистрацией вербальной и невербальной деятельности дошкольника.
3. Анализ и педагогическая оценка всех полученных данных. Необходимо, чтобы дети с общим недоразвитием речи были обследованы детским невропатологом или психиатром, а также отоларингологом[1].

Комплексное медико-педагогическое обследование ребенка и комплексная медико-педагогическая диагностика психоречевого развития позволяют понять педагогу, с кем и с чем ему предстоит работать и почему возникло недоразвитие речи.

Логопедическое обследование направлено на выявление у детей сформированности грамматического строя речи, словарного запаса и звукопроизношения; последнее включает в себя обследование произношения звуков, слоговой структуры слов и уровня фонематического восприятия.

При выявлении недоразвития речи у маленьких детей логопед должен предполагать, что почти всегда имеется видоизмененное, медленное, но спонтанное продвижение в речевом развитии. Поэтому первостепенное значение приобретает выявление потенциальных возможностей детей к дальнейшему овладению родным языком.

В возрасте, когда процесс развития речи далеко не завершен (2 года 6 месяцев — 5 лет), специалисту необходимо разграничивать, что уже должно быть сформировано в детской речи, что только начинает складываться, а каких лексико-грамматических и фонетических проявлений

[1] Лор-обследование выявляет не всегда значительные аденоидные разращения, которые иногда не являются причиной грубых расстройств звукопроизношения, принимаемых за дизартрии.

вообще не следует ожидать в ближайшее время. Такой анализ и оценку речевой деятельности маленького ребенка невозможно провести, если не иметь конкретных данных о формировании детской речи в норме. Наличие конкретных сведений о поступательном процессе и закономерностях развития нормальной детской речи обеспечивает квалификацию дефектов речи и, самое главное, выбор рациональных и экономных путей преодоления и предупреждения отклонений речевого развития ребенка.

ОБСЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ

Известно, что развитие понимания речи ребенком намного опережает появление у него активной речи и является базой и предпосылкой для возникновения последней.

Методические указания. Предлагаемые ниже задания обследования понимания речи расположены приблизительно по возрастающей сложности их выполнения. Поэтому если ребенку задание недоступно, то нецелесообразно предлагать последующие, и, наоборот, если очевидно, что ребенок находится на довольно высоком уровне понимания речи, следует сразу же перейти к более сложным заданиям.

Чем ниже уровень речевого развития детей, тем легче объединить в одном обследовании две задачи: установить объем понимания чужой речи и одновременно установить уровень развития активной речи. И наоборот, чем выше уровень развития устной речи, тем больше понадобится специальных приемов для выявления недостатков понимания тонкостей значений.

В практических целях рекомендуется выделять несколько уровней становления понимания речи у детей с речевым недоразвитием:

Нулевой: ребенок с сохранным слухом не воспринимает речь окружающих, иногда реагирует на свое имя, реже на интонации запрещения или поощрения.

Ситуативный уровень развития понимания речи: понимает просьбы, связанные с обиходным предметным миром. Знает имена близких и названия своих игрушек, может показать части тела у себя, у родителей, у куклы, но не различает по словесной просьбе изображений предметов, игрушек, хорошо знакомых ему в быту.

Номинативный уровень: хорошо ориентируется в названиях предметов, изображенных на отдельных картинках, но с трудом ориентируется в названиях действий, изображенных на сюжетных картинках (*идет, сидит, читает* и т. п.). Совершенно не понимает вопросов косвенных падежей (чем? кому? с кем? и т. п.).

Предикативный уровень развития понимания речи: знает много названий действий, легко ориентируется в вопросах косвенных падежей, поставленных к объектам действий, изображенных на сюжетных картинках, различает значения нескольких первообразных предлогов *(положи **на** коробку, **в** коробку, **около** коробки)*. Не различает грамматических форм слов.

Расчлененный уровень: различает изменения значений, вносимых отдельными частями слова (морфами) — флексиями, приставками, суффиксами *(стол — столы, улетел — **прилетел**)*.

Но прежде чем приступать к обследованию детской речи, необходимо собрать речевой анамнез.

Вопросы для беседы с родителями

Условия воспитания. Где воспитывался ребенок (дома с матерью, бабушкой, в дошкольном учреждении с дневным или круглосуточным пребыванием). Каково речевое окружение: двуязычная среда, недостатки речи в семье. Получал ли логопедическую помощь, если да, то какую и в течение какого времени, каковы были результаты. Имели ли место тяжелые соматические заболевания в период раннего речевого развития. Не находился ли длительно в больницах.

Поведение. Общается ли с детьми своего возраста, младше себя, старше себя или предпочитает находиться (играть) в одиночестве. Спокойный, беспокойный, контактный, конфликтный, ласковый. Имеются ли различия в поведении дома и вне семьи (в дошкольном учреждении, с детьми на улице, с чужими).

Игры и интересы. Какие игрушки любит и как их использует: неосмысленно манипулирует попавшимися под руку игрушками, предметами; использует игрушки по назначению; организует сюжетную игру. Как относится к своим игрушкам: игрушка быстро надоедает, ребенок ломает их, проявляет интерес только к новым игрушкам или предпочитает одну, любимую игрушку. Как играет: молча или сопровождает свои игровые действия различными звукосочетаниями (не обязательно словами!). Желательно записать продуцированные звукосочетания, если они имеют место во время обследования ребенка, который занят игрой.

Моторное развитие. Ловкий, неловкий, обслуживает себя или нет. Умеет ли сам застегивать и расстегивать пуговицы, развязывать и завязывать шнурки. Какой рукой ест, хватает, держит карандаш. Самостоятельно ест или ребенка кормят. Хорошо ли жует пищу или «давит» ее. Как глотает, часто ли поперхивается.

Наблюдения воспитателей. Если ребенок посещает дошкольное учреждение, то узнать у родителей, какие замечания в его адрес имелись со стороны воспитателей. Как справляется с программным материалом по всем видам деятельности, что особенно трудно дается (развитие речи, счет, рисование и т. п.). Если есть характеристика из дошкольного учреждения, то внимательно с ней ознакомьтесь.

Раннее речевое развитие. Когда стал узнавать близких, когда стал реагировать на звук, на свое имя. Когда и как протекал период лепета (активно, неактивно, однообразно, звуки лепета были самые разнообразные). Когда стал понимать обращенные просьбы (до года, после года): «иди ко мне», «поцелуй маму», «сделай ладушки» и т. п. Что понимает из речи взрослых в настоящее время. Переспрашивает ли и как часто. Какие и когда появились первые осмысленные слова. Обратить внимание, были ли это целые слова *мама, папа, баба* или только части их — «ма», «па», «ба». Имело ли место смешение лиц, окружающих ребенка (маму называл «баба», слово «ма» относил ко многим женщинам). Когда стали появляться новые слова. Когда стал активно повторять слова за взрослым. Какие и когда появились первые словосочетания. Как шло развитие речи после появления первых фраз (очень медленно, медленно, динамично, бурно). Когда родители заметили отставание в развитии речи.

Что в настоящее время беспокоит родителей (полное отсутствие речи, говорит только несколько слов, сильно искажает слова, мало говорит, автономность речи, аграмматизм, косноязычие и т. д.).

Задание 1. Выяснить, понимает ли ребенок целостные словосочетания, которые он мог много раз слышать.

Выяснив из беседы с родителями, какие обороты речи ребенок много раз слышал, логопед предлагает ему проделать действия, например: поцеловать маму, обнять папу, пожалеть бабушку, поиграть в ладушки, закрыть глаза, помахать ручкой, взять маму за руку и идти домой.

Задание 2. Выяснить, какие названия игрушек знакомы ребенку.

Логопед предлагает ребенку показать расставленные перед ним игрушки (без учета цвета и величины), например: «Покажи зайчика», «Покажи машину», «Покажи собачку». Задания можно сформулировать иначе: «Возьми коровку», «Возьми лошадку», «Возьми мишку».

Или предложить ребенку поочередно подать игрушки, расставленные на столе: «Дай мне куклу», «Дай мне пирамиду», «Дай мне козлика», «Дай мне пароход», «Дай мне рыбку» и т. д.

Задание 3. Выяснить, знает ли ребенок названия предметов, которыми пользуется в быту.

Задание 4. Выяснить, может ли ребенок показать части своего тела и части тела куклы, игрушечных животных.

Задание 5. Установить, может ли ребенок узнавать знакомые предметы, изображенные на картинках.

Одновременно показывают ребенку не более 4—5 картинок.

Задание 6. Установить, названия каких действий знакомы ребенку.

а) Логопед раскладывает перед ребенком сюжетные картинки (3—4), на которых одно и то же лицо (например, девочка или мальчик) совершает различные действия. Сначала логопед дает возможность ребенку рассмотреть картинки, а затем задает ему вопрос таким образом, чтобы можно было выявить, названия каких действий знакомы ребенку, а каких незнакомы, исключая в вопросах подсказывающие слова, т. е. названия знакомых предметов.
«Покажи, где девочка кушает. А где девочка идет?»; «Покажи, где девочка сидит. А где читает?»; или: «Покажи, какая девочка читает. А какая девочка прыгает?»; «Покажи, какая девочка пьет. А какая девочка спит?». Можно спросить так: «Покажи, кто здесь шьет. Кто здесь рисует?»; «Кто здесь стирает? А кто лежит?».

б) Вопросы ставятся к названиям действий, выраженным возвратными глаголами: «Кто здесь одевается?»; «Покажи, кто здесь причесывается. А кто умывается? А кто обувается?»; «Покажи, кто катается».

в) Поставить вопросы к смежным картинкам, где изображены действия, сходные (близкие) по ситуации. Перед ребенком кладут две, а затем четыре картинки, которые заменяются следующей парой. «Покажи, кто здесь умывается. А кто вытирается?»; «Покажи, кто стирает. А кто купается?»; «Покажи, какой мальчик (девочка) пишет, а какой рисует»; «Покажи, кто прыгает, а кто бежит».

Задание 7. Установить (при помощи вопросов к сюжетным картинкам: что? кого? где? куда? на чем? чем? кому? с кем? с чем? и т. д.), сложилось ли у ребенка понимание направленности действия, объекта действия, понимание места действия или для кого оно совершается, и т. п.

Сначала логопед предлагает внимательно рассмотреть картинки, а затем к одной из них ставит несколько вопросов, отмечая, какие вопросы вызывают затруднения в понимании.

К картинке «Девочка сидит за столом» (девочка держит ложку в руке, на столе хлеб, тарелка с супом) можно поставить следующие вопросы: «Чем кушает девочка? Что она кушает? С чем кушает девочка суп? На чем девочка сидит?»

К картинке «Мальчик вытирается полотенцем»: «Покажи, чем он вытирает уши. Что вытирает мальчик? Куда он потом повесит полотенце?»

К картинке «Мальчик рисует цветок»: «Покажи, что рисует мальчик. А теперь покажи, чем он рисует. А где у него лежат краски? Посмотри внимательно и угадай, куда мальчик повесит свою картину».

Задание 8. Установить, понимает ли ребенок просьбы, вопросы, если они связаны с пространственным расположением знакомых предметов, находящихся в привычных для ребенка местах.

Предлоги даются в словосочетаниях с названиями хорошо знакомых предметов и названиями хорошо знакомых действий, например: «Давай уберем игрушки со стола и поставим их в шкаф. Теперь подойди к окну. Посмотри в окно. Кто там на улице? Достань кису из шкафа и поставь ее на стол. Садись за стол. Сел? А ножки убери (спрячь) под стол. Вот так. Удобно? Положи ручки на стол».

Или: «Подойди к шкафу. Возьми игрушку из шкафа. Положи игрушку на стол» и т. д.

Задание 9. Установить, узнает ли ребенок предметы по их назначению.

Перед ребенком кладут картинки с изображением знакомых предметов, например детских ботинок, расчески, чашки, детской лопатки, и просят показать: «Из чего ты пьешь молоко? Что ты надеваешь на ножки? Что нужно маме, чтобы расчесать тебе волосы? Что тебе нужно, чтобы копать песок?»

Картинки заменяются другими знакомыми предметными картинками, например: мыло, ложка, очки, пальто, ключ, зубная щетка. «Что ты возьмешь, если будешь купаться? Дай мне то, чем ты будешь есть. Что нужно бабушке, чтобы лучше видеть? Что ты наденешь, если пойдешь гулять? Если дверь заперта, чем ты ее откроешь? Что ты возьмешь, чтобы почистить зубы?»

Предметные картинки снова заменяются другими: иголка с ниткой, ножницы, шапка, варежки. «Что нужно маме, чтобы пришить тебе пуговицу? Что тебе нужно, чтобы разрезать бумагу? Что ты наденешь на голову, когда пойдешь гулять? Если ручки замерзнут, что ты наденешь на них?»

Задание 10. Предложить ребенку запомнить и выполнить два-три действия, сформулированных в одной просьбе: «Налей в стакан воды и дай бабушке (маме). Возьми у меня карандаши и убери их в шкаф. Вот смотри: зайчик и кукла. Зайчика ты отнеси маме, а куклу положи спать. (Рядом одеяло, подушка или детская кровать.) Открой дверь, подай стул, возьми мяч».

То же самое можно предложить проделать с предметными картинками: «Дай маме домик, а лопатку спрячь в стол, кошку же оставь на столе. Мячик дай мне, зайчика возьми себе, а рыбку положи маме в сумку».

Задание 11. Установить, какие названия признаков предметов знакомы ребенку.

а) Задаются вопросы относительно принадлежности отдельных предметов, хорошо знакомых ребенку (например, об одежде, сумке, носовом платке и т. д.).

Логопед кладет на стол свой платок, а рядом кладет платок ребенка. Спрашивает: «Покажи, где мой платок, а где твой. Где твоя шапка, а где моя? Где твои варежки, а где мои?»

б) Логопед предлагает сравнить отдельно предметные картинки и показать, где нарисован большой медведь, а где маленький, где большая собака, а где маленькая. Таким же образом выясняется, знает ли ребенок такие словесные обозначения признаков, как: *длинный — короткий (карандаш), толстый — тонкий (карандаш), или: толстая — тонкая (веревка), узкая — широкая (лента), высокий — низкий (стол, забор).*

в) Логопед предлагает ребенку сравнить два предмета по величине: «Какой кубик больше? Какой кубик меньше? Какая палочка длиннее, а какая короче? Какая веревка толще, а какая тоньше?» и т. д.

Задание 12. Установить, как ребенок понимает элементарные временны́е отношения: давно — недавно, вчера — сегодня.

Для этого необходимо сначала выяснить у родителей, какое наиболее яркое событие в жизни ребенка было вчера и что было сегодня. Можно спросить о каких-либо покупках.

ВЫЯВЛЕНИЕ ПОНИМАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ СЛОВ[1]

Задание 13. Установить, различает ли ребенок грамматические формы единственного и множественного числа существительных.

Перед ребенком раскладывают картинки. На одних из них изображены единичные предметы, на других — эти же предметы в количестве от двух и более. Сначала подбираются картинки с изображением предметов, название которых во множественном числе имеет ударение на конце слова. Например:

шар — шары́	стол — столы́	гриб — грибы́
карандаш — карандаши́	слон — слоны́	
кот — коты́	дом — дома́	
Дай мне гриб.	Дай грибы.	
Дай карандаш.	Дай карандаши.	

Затем существительные с безударным окончанием во множественном числе:

кукла — ку́клы	кошка — ко́шки	лопата — лопа́ты
собака — соба́ки	корова — коро́вы	

Логопед предлагает показать, где собаки, а где собака; где гриб, а где грибы и т. д.

Задание 14. Установить, понимает ли ребенок значения уменьшительно-ласкательных суффиксов. Предварительно логопед должен объяснить, что маленькие или игрушечные предметы он будет называть ласково, нежно.

«Покажи, где стол, а где столик (обеденный и детский столы)»; «Где дом, а где домик (жилой дом и детский)?»; «Где ложка, а где ложечка (обычная или игрушечная)?».

Ответы детей нужно правильно оценивать, так как суффиксальные изменения предлагаемых существительных не изменяют реального значения слова. Поэтому дети, имея в активной речи эти формы (дом — домик, мяч — мячик и т. д.), могут не понимать задания.

[1] См. подробнее: Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1968. — С. 51–54.

Задание 15. Установить, различает ли ребенок формы единственного и множественного числа глаголов.

В этом задании используются пары картинок. Например, на одной картинке нарисована девочка, сидящая на скамейке, на другой — несколько девочек, сидящих на такой же скамейке.

Подбираются аналогичные картинки, где одно и то же действие совершается то одним, то несколькими лицами. В ответ ребенок может показать картинку, но лучше, если ответит словесно.

Лежит на столе (что?) ...	*(тетрадь).*
Лежат на столе (что?) ...	*(тетради, карандаши).*
Стоит на окне (что?) ...	*(цветок).*
Стоят на окне (что?) ...	*(цветы).*

Задание 16. Установить, различает ли ребенок мужской и женский род у глаголов прошедшего времени.

Материалом для обследования служат картинки. На одной из них изображена упавшая девочка, на другой — упавший мальчик. Ребенку объясняется, что девочку и мальчика зовут одинаково, например Валя, или Женя, или Шура и т. д. Уточняется, запомнил ли ребенок имена детей. Далее предлагается угадать, о ком говорит логопед — о мальчике или о девочке, и показать.

Можно сформулировать вопросы и так: «Покажи, где Женя нарисовал цветок. Покажи, где Женя нарисовала цветок»; «Покажи, где Женя поймал жука (бабочку). Покажи, где Женя поймала жука (бабочку)»; «Где Женя разбила вазу? Где Женя разбил вазу?»

Задание 17. Установить, понимает ли ребенок значения префиксальных изменений глагольных форм.

На картинках изображаются противоположные действия, названия которых выражаются одной и той же основой глагола, но значения меняются в зависимости от приставок.

Ребенку предлагается показать:

Где мальчик ***входит***, а где ***выходит***?

Какая девочка ***наливает*** воду, а какая ***выливает*** воду?

Где самолет ***улетает***, а где ***прилетает***?

Какой мальчик ***раздевается***, а какой ***одевается***?

Где машина ***подъезжает***, а где она ***уезжает***?

Какая дверь ***закрыта***, а какая ***открыта***?

Какая машина ***на***гружена, а какая ***раз***гружена?

Задание 18. Установить, понимает ли ребенок залоговые отношения.

Покажи, где девочка сама причесывается, а где девочку причесывает мама.

Первый усложненный вариант:

Где девочка *причесывается* сама, а где девочку *причесывают*?

Покажи, где мальчик *одевается* сам, а где мальчика *одевают*?

Второй усложненный вариант:

Где мальчик *одевается*, а где мальчика *одевают*?

Где девочка *купается*, а где девочку *купают*?

Задание 19. Установить, понимает ли ребенок глаголы совершенного и несовершенного вида.

Покажи, какая девочка *моет* руки, а какая девочка *вымыла* руки?

Примерный лексический материал:

рисует — нарисовал	*пишет — написал*
снимает — снял	*вешает — повесил*
стирает — выстирал	*режет — разрезал*
пилит — распилил	*льет — разлил — вылил*

Задание 20. Установить, понимает ли ребенок предлоги, выражающие некоторые пространственные взаимоотношения двух предметов (исключается подсказывающая ситуация).

а) На стол ставят коробку с крышкой.
Ребенку дают плоский предмет, например кружочек из картона, предлагают положить кружочек ***на*** коробку, ***под*** коробку, ***в*** коробку, ***за*** коробку, ***перед*** коробкой.

б) На стол ставят две коробки с крышками. На глазах ребенка в одну из коробок логопед кладет плоский предмет (кружок из картона). Другой такой же плоский предмет кладет под вторую коробку. Логопед предлагает взять или достать предмет:
Возьми кружок ***из*** коробки. Возьми кружок ***из-под*** коробки.

Можно:

Достань карандаш (кружок), который лежит ***в*** коробке.

Достань карандаш (кружок), который лежит ***под*** коробкой.

в) Усложняя задание, можно предложить положить карандаш ***перед*** коробкой, ***за*** коробку, ***между*** коробками.

Задание 21. Установить, различает ли ребенок единственное и множественное число прилагательных.

Логопед предлагает ребенку:

— Слушай внимательно. Сейчас я буду говорить тебе об одной из этих картинок, а ты догадайся, какую картинку я называю.

Большие (что?) ... Покажи.

Большой (что?) ...

А теперь:

Красный (что?) ...

Красные (что?) ...

Задание 22. Установить, различает ли ребенок грамматические формы рода прилагательных.

Ребенку предлагают три картинки, на которых изображены лев, собака, яблоко. Объясняют содержание изображенного на картинках: большой лев, большая собака, большое яблоко. Логопед предлагает закончить фразу.

— О ком я говорю: *большой* кто? *Большая* кто? *Большое* что?

Так же можно спросить о красном шаре, красной морковке, красном яблоке или о синем карандаше, синей рубашке, синем небе и синих карандашах.

Задание 23. Установить, понимает ли ребенок родовые признаки предметов, выраженные личными местоимениями в косвенных падежах.

Логопед предлагает ребенку запомнить один-два одинаковых предмета мужского рода и один-два одинаковых предмета женского рода, например два платка и две ленты.

Далее ребенку предлагается убрать в коробку или ящик стола или еще куда-нибудь тот предмет, который указывает логопед, например: «Убери его в ящик».

Задание 24. Установить, понимает ли ребенок некоторые падежные окончания и конструкции, выражающие отношения лиц, предметов между собой.

а) На стол кладут 2–3 предмета: карандаш, ложку, платок. Затем предлагают ребенку показать ложкой карандаш, ложку карандашом, платок ложкой и т. д.

Могут быть любые сочетания слов, главное, чтобы названия предметов были хорошо знакомы детям.

б) Логопед предлагает повторить фразу «Собака бежит за мальчиком» и далее спрашивает: «Кто бежит впереди?»
Или: «Мальчик бежит за собакой. Кто бежит первым?»
Или: «Петя потерял книгу, которую взял у Оли. Чья была книга?»

Временны́е отношения:

Петя пошел в кино после того, как прочитал книгу. Что он сделал раньше — пошел в кино или прочитал книгу?

После того как прошел дождь, дети пошли в лес за грибами. Когда дети ходили в лес — до дождя или после?

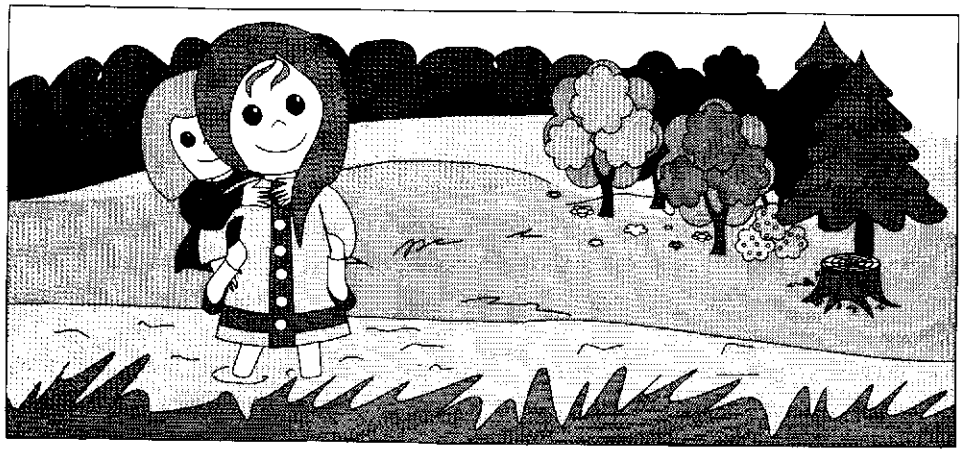
Задание 25. Выяснить, понимает ли ребенок тексты различной сложности.

Логопед эмоционально читает текст к сюжетной картинке. Убедившись, что ребенок заинтересовался прочитанным, логопед задает ему вопросы к тексту. Ребенок может давать ответы показом, но лучше — словесно. Чем выше уровень речевого развития, тем сложнее подбираются тексты.

Приблизительная сложность текстов и вопросы к ним

КАТЯ И МАША

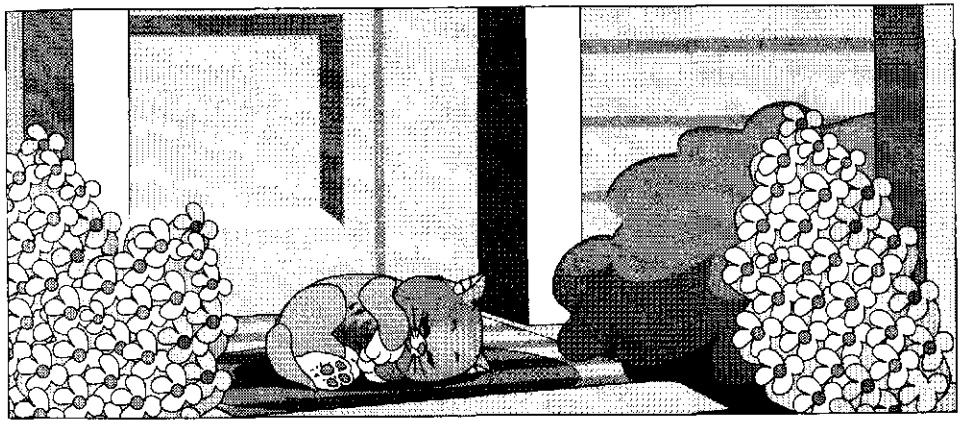
Катя пошла в лес за грибами. Она с собой взяла маленькую Машу. На пути была речка. Катя посадила Машу себе на спину и перенесла Машу через речку. *(Л. Толстой.)*



Вопросы:
Покажи, кто пошел в лес.
Кого Катя взяла с собой?
Что повстречали дети на своем пути?
Кого Катя посадила себе на спину?

ПРО КОТЕНКА БУСЮ

Солнышко светит, солнышко греет, солнышку все рады. Любит солнышко и наш котенок Буся. Выходит он утром на крыльцо и ложится там, где солнце пригревает. От удовольствия котенок глаза закрывает, сначала песенки напевает, а потом засыпает. А солнце на месте не стоит, передвигается. Ушло солнышко далеко за крыльцо, и Буся просыпается. *(С. Казанин.)*



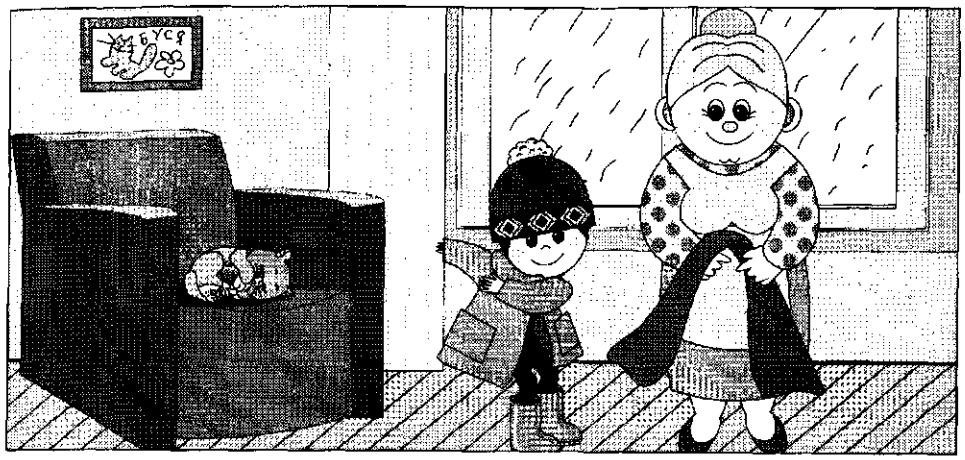
Вопросы:
Как зовут котенка, о котором я тебе прочитала?
Когда он выходит на крыльцо?
Какое место он выбирает себе на крылечке, чтобы поспать?
Почему он просыпается?

ЕЩЕ ПРО КОТЕНКА БУСЮ, БАБУШКУ И МИШУ

Все чаще стали дожди выпадать. Солнце уже не припекает, иногда слабо крыльцо пригревает. И наш котенок Буся не на крыльце, а больше дома, на окошке сидит, на улицу глядит или спит у бабушки в кресле.

Бабушка Мишу стала теплее одевать, раньше стала его домой зазывать.

Говорит бабушка внуку: «Ну, Миша, видно, скоро зима настанет». *(С. Казанин.)*



Вопросы:
О ком я тебе прочитала?
Почему Буся стал оставаться дома?
Почему Миша стал одеваться теплее?
Почему он стал меньше гулять?
Что сказала бабушка Мише?
Предложить сравнить две сюжетные картинки и спросить ребенка, в какое время года изображен котенок Буся на первой картинке и в какое время года — на второй.

ОБСЛЕДОВАНИЕ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ ПО ТРЕМ УРОВНЯМ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Чтобы эффективно воздействовать на речевое недоразвитие, надо уметь выявлять не только характер и структуру дефекта, но и увидеть те потенциальные возможности речевого развития ребенка, на которые следует опереться в первую очередь.

Методические указания. В настоящее время в теории и практике логопедии принято выделять три уровня языкового развития у детей с общим недоразвитием речи. Предлагаемые ниже задания предназначены для обследования речи дошкольников в соответствии с этими критериями. В отличие от общепринятых приемов обследования, направленных только на выявление недоразвития речи, мы предлагаем определять не только то, что ребенок нарушает, не умеет, не различает, но и то, что он уже умеет, различает, знает, т. е. выявлять те языковые категории, которые начинают формироваться или частично сформированы у обследуемых детей.

В основу оценки позитивных явлений аномальной детской речи положена способность ребенка к расширению объема и грамматическому оформлению предложений, а также его способность к словоизменению.

При определении уровня речевого развития предлагается в первую очередь учитывать те проявления, которые свидетельствуют о становлении, появлении новых эволютивных моментов в речевой деятельности детей.

В целях более точной диагностики процесса усвоения родного языка детьми с нарушениями развития речи целесообразно выделить не три уровня речевого развития, а шесть, используя данные А.Н. Гвоздева. Назовем их условно этапами речевого развития. Название каждого этапа указывает на то новое качество, которое типично для речевой деятельности ребенка на данной стадии овладения языком.

Первый этап «Однословное предложение» характеризуется наличием в речевой практике ребенка только отдельных слов и их фрагментов, звукоподражаний и других ненормативных средств общения и отсутствием возможности объединить две словесные единицы в одном высказывании.

Второй этап «Предложения из слов-корней» характеризуется появлением нового качества: умением соединить в одном высказывании два и более аморфных слова *при полном отсутствии глагольных слов* с окончаниями 3-го лица изъявительного наклонения (***-ет, -ит, -ут, -ют***) и словоизменением существительных.

Третий этап «Первые формы слов или первые случаи словоизменения» примечателен тем, что в аномальной детской речи появляются конструкции типа именительный падеж + согласованный глагол изъявительного наклонения 3-го лица, с правильным использованием окончаний ***-ет, -ит***. Некоторые слова начинают использоваться детьми в 2–3 формах: «киса — кису»; «теп — теба» *(хлеб — хлеба)*; «ток — токи» *(цветок — цветочки)*.

Четвертый этап «Усвоение флексий» характеризуется появлением возможности оформлять употребляемые слова с помощью разных окончаний. При построении речевого высказывания некоторые слова оформляются грамматически правильно, большинство же употребляется аграмматично. На этом этапе развития появляется возможность правильно или неправильно передвигать слово по словоизменительной шкале. Однако в речи детей отсутствуют предложные конструкции, в которых бы предлог и флексия одновременно использовались правильно по смыслу. Часто прилагательные оформляются через аморфные, неполногласные окончания: «каси» *(красный, **-ая, -ое**)*, «ивони» *(зеленая, **-ое, -ый**)*.

Пятый этап «Усвоение предлогов» характеризуется усложнением предложений в детских высказываниях. Появляются попытки использовать сложные типы предложений. При употреблении предложных конструкций много случаев правильного одновременного оформления простого предлога и флексии.

Шестой этап соответствует третьему уровню речевого развития, т. е. развернутой фразовой речи с пробелами формирования лексики, грамматического строя, фонетики. Многие из этих пробелов являются не чем иным, как остаточными проявлениями, сохранившимися в речевой практике ребенка от предшествующих периодов его развития.

Выявленные при обследовании нарушения разговорных норм вместе с грамматически правильными построениями ребенка, о которых шла речь выше, предлагается соотнести с данными условного эталона нормы, выбрав для этого сравнения один из этапов схемы *(см. схему на с. 46–51)*. Основанием для такого выбора должно служить то положительное качество в усвоении грамматического строя языка, которое обнаружено специалистом в речи ребенка на момент первого знакомства с ним[1].

ОБСЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ ПЕРВОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ. ПОЛНОЕ ОТСУТСТВИЕ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ

Основные виды речевой деятельности, подлежащие обследованию: понимание речи; активный словарь ребенка; речевое подражание; потенциальные возможности к объединению двух слов в одном высказывании (предложении); звукопроизношение и состояние артикуляционного аппарата.

Дополнительные виды деятельности, подлежащие наблюдению: действия с игрушками; зрительные соотнесения предметов, одинаковых по форме, цвету, величине; умение составлять из частей целое (разрезные картинки); умение устанавливать равенство предметов.

Материал обследования: игрушки, предметы, фигуры разной конфигурации, цвета и величины, комплекты предметных и сюжетных картинок с изображением знакомых ребенку животных, предметов домашнего обихода и действий с ними, изображения игрушек.

[1] Для обследования познавательной деятельности ребенка рекомендуем использовать книгу С.Д. Забрамной «Наглядный материал для психолого-педагогического обследования детей в медико-педагогических комиссиях» (М., 1985).

Общие рекомендации к проведению обследования

Часто дети с недоразвитием речи, особенно «безречевые», с трудом вступают в контакт с посторонними для них лицами. А поэтому прежде всего необходимо создать эмоционально положительные взаимоотношения с ребенком, а именно: разрешить брать игрушки, предметы или картинки, привлекшие внимание, и не сразу адресовать к ребенку свои вопросы, а дать сначала освоиться в новой обстановке. Особенно внимательно надо отнестись к спонтанным высказываниям ребенка, которые могут возникнуть в момент действия с игрушками или общения с родителями и в которых могут проявиться те особенности речевой деятельности, которые не раскрываются в искусственно созданных условиях.

В первую очередь мы советуем провести обследование невербальной деятельности, в ходе которого ребенка просят сложить разрезные картинки, опустить фигурки в «почтовый ящик» и т. п. Такие задания способствуют установлению тесного контакта с дошкольником.

Задание 1. Выявить уровень развития понимания речи с помощью материалов «Обследование понимания речи».

Задание 2. Установить, поддается родительскому учету активный словарь ребенка или нет.

Объяснить родителям, что за слова принимаются все звукоречевые проявления ребенка, если с их помощью он неоднократно обозначал одни и те же ситуации, ощущения, предметы («тпруа» — гулять, «бобо» — больно, «ам» — собака, «пи» — пьет, вода и т. п.).

Задание 3. Установить точное количество словесных единиц (если они поддаются учету) в активном лексиконе и частоту их использования ребенком (можно со слов родителей).

Задание 4. Выявить возможности речевого подражания.

Примерные приемы выявления:

а) попросить повторить за мамой (папой, бабушкой) те слова, которыми ребенок активно пользуется;

б) предложить повторить, потянуть отдельные гласные: ***а*** (девочка плачет), ***у, и, о,*** а затем их сочетания: иа (кричит ослик), ***ау, уа, аиу, оаи*** и т. п.;

в) предложить назвать по картинкам новые для ребенка слова, состоящие из 1–2 слогов.

Задание 5 (для редких случаев использования отдельных слов, когда их количество не поддается учету). Определить разряды слов, употребляемых ребенком (существительные, глаголы, прилагательные и т. д.).

Задание 6. Отметить максимальное количество слогов (по числу слогообразующих гласных в воспроизводимых ребенком словах самостоятельно и по подражанию за логопедом, родителями). Отметить инвентарь звуков речи и сохранение ударения в слове.

Задание 7. Проверить, имеются ли единичные словесные комбинации или единичные случаи использования слов или их фрагментов в двух формах, например: «ку́ка», но «дай ку́к-у» (называет и просит игрушку), или «ти», «ток» (собирает цветы, поливает цветок).

Рекомендации к анализу и оценке детской речи первого уровня развития

1. Соотнести уровень понимания речи ребенком с уровнем развития его экспрессивной речи и выполнением невербальных заданий.
2. Расклассифицировать первые детские слова по следующим видам: а) правильно произносимые (*мама, дай, на* и т. п.); б) слова-звукоподражания (*«ав-ав», «би-би»* и т. д.); в) слова-фрагменты или обрывки слов «ва» («за») — зайчик, «ма́и», «я́ба» *(яблоко)*, «ни» *(книга)* и т. п.; г) контурные слова, или абрисы слов, в которых ребенок сохраняет количество слогов при неправильном оформлении их звукового состава, кроме гласных: «тити́тики» *(кирпичики)*, «апа́та» *(лопата)*, «и́ска» *(мишка)* и т. п.; в) отметить слова, даже отдаленно не напоминающие слова родного языка.
3. В целях прогноза речевого развития советуем сопоставить выявленные «разряды» слов в количественном отношении (если лексикон ребенка можно учесть).

В заключение — соотнести материалы своего обследования с данными условного эталона нормы, помещенными в графе «Однословное предложение» схемы на с. 46–51.

ОБСЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ ВТОРОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ

Основные виды речевой деятельности, подлежащие обследованию: понимание речи; объем предложений и их грамматизация; возможности

словоизменения (недоступно, частично доступно); слоговая структура слов; звукопроизношение и состояние артикуляционного аппарата.

Дополнительно обследуется невербальная деятельность.

Материал обследования: комплекты сюжетных картинок (не менее 30–40 штук), на которых изображены действия, совершаемые людьми или животными с предметами или без них. Например: субъект ест (суп, яблоко), пьет (чай, молоко); спит, рисует, копает, поливает (цветы, огород), ловит рыбу, играет (в мяч, на гитаре); идет (с сумкой), сидит (на стуле), стоит (около стола); кормит (голубей, цыплят), моет (пол, посуду), стирает, шьет, несет (ведро), везет санки; одевается, умывается, обувается, причесывается; читает, смотрит (телевизор), разговаривает по телефону; бежит, прыгает, лежит (на диване); завязывает (шнурки, бант); катается на санках, коньках; качается на качелях.

Задание 1. Установить уровень понимания речи (см. предыдущий раздел).

Задание 2[1]. Выявить активный глагольный словарь и характер его использования: не знает названий действий, заменяет их жестами или словом «де», «де́ит» *(делает)*; использует только основы глаголов или их инфинитивные формы; использует глаголы в изъявительном наклонении настоящего времени.

Прием выявления: ребенку предлагается поиграть в игру «Угадайка». Если он угадает, что делает на картинке мальчик (девочка или кто-либо другой), то картинка будет его, а если не угадает, то логопед забирает картинку себе. Выигрывает тот, у кого карточек больше.

Задание 3. Установить максимальное количество слов, употребляемых детьми при составлении предложений (объем предложения), и способы связи слов между собой:

а) наличие связи между именительным падежом существительного и глаголом настоящего времени изъявительного наклонения 3-го лица, оканчивающимся на ***-ет, -ит, -ат, -ят***;
б) наличие грамматически правильно оформленных словосочетаний.

Задание 4. Выявить возможности словоизменения.

[1] Задания 2—7 могут выполняться с использованием одного и того же материала (сюжетных картинок).

а) Словоизменение существительных: какие падежные формы, кроме именительного падежа, используются ребенком правильно по смыслу; какие падежные окончания (флексии) смешиваются между собой; каковы имеются возможности образования форм слов по аналогии (по подсказывающему образцу).

Приемы выявления словоизменения: логопед ставит разнообразные вопросы к сюжетам, изображенным на картинках. Можно предложить ребенку послушать рассказ и дать подсказывающие слова, например: «У меня живет собака, ее зовут Лада. Запомнил, как зовут мою собаку? Длинный пушистый хвост у моей (у кого?) *(Лады)*. Каждый вечер я гуляю со своей собакой (с кем?) *(С Ладой)*. Я очень люблю свою (кого?) *(Ладу)*. И забочусь всегда о ней (о ком?) *(О Ладе)*».

б) Словоизменение глаголов: какие формы глаголов использует; изменяет ли глаголы по лицам (каким?); использует ли раздельно настоящее и прошедшее время; доступна ли возвратная форма глаголов.

в) Словоизменение прилагательных: какие признаки предметов знакомы ребенку, каким образом оформляет окончания у слов-названий признаков предметов — без флексий («каси», «ивони», «сини») или через полногласие концов слова — «касия», «тония» (красная, черная)[1].

Задание 5. Выявить возможность использования предлогов в предложных конструкциях (полностью отсутствуют, если используются в единичных случаях, то как).

Прием выявления: логопед просит ребенка ответить, где лежит предмет (*ручка, платок* и т. п.) — на коробке, под коробкой. Вынут откуда? Упал(а) откуда?

Задание 6. Выявить способность воспроизводить модели (контуры) слов с разным количеством слогов с наглядной опорой.

Примерная сложность слов:

а) трехсложные: *лопата, ботинки, молоко, читает, рисует, играет, лошадка*;

б) четырехсложные: *черепаха, пирамида, поливает, собирает, надевает*;

[1] Аморфное, неполногласное оформление флексий у прилагательных менее благоприятно в плане прогноза преодоления аграмматизма.

в) пятисложные: *умывается, вытирается, одевается*;

г) шестисложные: *причесывается, переделывает*.

Задание 7. Выявить состояние звукопроизношения (и состояние артикуляционного аппарата). Обратить внимание на наличие мягких согласных перед гласными непереднерядными («тя», «тё», «тю» и в других сочетаниях), звука ***ы*** и йотированных гласных (***я, е, ю***).

Рекомендации к анализу и оценке детской речи второго уровня развития

1. Сравнить данные своего обследования импрессивной и экспрессивной речи детей и установить, что недоразвито в большей степени, сопоставить с уровнем невербальной деятельности.
2. Соотнести данные своего обследования с материалами условного эталона нормы, установив, к какому этапу развития речи относится выявленный уровень языкового развития: этап «Предложения из аморфных слов-корней», или этап «Первые формы слов», или «Усвоение флективной системы языка» (см. с. 91).

ОБСЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ. РАЗВЕРНУТАЯ ФРАЗОВАЯ РЕЧЬ С ПРОБЕЛАМИ РАЗВИТИЯ ФОНЕТИКИ, ЛЕКСИКИ, ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ[1]

Основные виды речевой деятельности, подлежащие обследованию.

- Понимание изменения значений, вносимых отдельными значимыми частями слов (морфами): суффиксами, префиксами, флексиями.
- Объем и типы предложений.
- Умение составить рассказ по серии сюжетных картинок (сюиты).
- Понимание и пересказ прочитанного текста.
- Словоизменение и использование предлогов.
- Словообразование и подбор слов с противоположным значением.

[1] Рекомендуем использовать материалы и приемы обследования из следующих работ: Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1968. — С. 31–54; *Ефименкова Л.И.* Формирование речи у дошкольников. — М., 1981. — С. 104–110; *Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.* Изучение детей с общим недоразвитием речи в специальном детском саду // Дефектология. — 1985. — № 6. — С. 55–62.

- Слоговая структура многосложных и составных слов.
- Звукопроизношение и состояние артикуляторного аппарата.
- Уровень фонематического восприятия.

Дополнительные виды деятельности, подлежащие обследованию: представления о числе и количестве; уровень обобщений предметов и явлений; способность понимать целостную ситуацию на основе ее частей (предметов); ориентировка во времени (суток, года).

Примечание. Поскольку третий уровень речевого развития характеризуется свободным пользованием фразовой речью, задача заключается не только в том, чтобы выявить пробелы в развитии речи. Не менее важным является понимание и правильная оценка того, что уже усвоено ребенком, в какой степени усвоено (прочно, непрочно, частично).

Задание 1. Выявить понимание грамматических форм слов с помощью заданий 13–25, помещенных в разделе «Обследование понимания речи», а также с помощью модификации заданий из раздела «Развитие понимания речи» третьего этапа обучения.

Задание 2. Установить максимальный объем употребляемых ребенком предложений и наличие элементов построения сложного предложения.

Прием обследования. Перед ребенком выкладываются сюжетные картинки с изображением детей, производящих разные действия с предметами. После того как картинки названы, предложить еще раз описать картинку, но только надо будет добавить, в какое платьице (или в какую рубашку) одета девочка (мальчик), а мы ее (его) будем одевать то в красное, то в синее платье (рубашку). Логопед попеременно закрывает цветной полоской бумаги часть изображения, стимулируя ребенка составить предложение: «Девочка в синем платье поливает цветы» или: «Девочка с красным бантом прыгает через веревочку».

Можно предложить ответить на такие вопросы:

Зачем мне нужна авторучка?

Для чего нам нужен стол, стул?

Почему ты надел(а) сегодня такие теплые сапоги?

Почему сегодня так легко оделся(ась)?

Зачем мама моет посуду?

Зачем поливают цветы?

Почему ночью темно, а днем светло?

Объясни мне, что такое вокзал (мотоцикл, ракета).

Задание 3. Предложить составить рассказ по серии (сюите) сюжетных картинок.

Порядок проведения обследования. Подобрать серию (сюиту) из 2–4 картинок. Разложить их перед ребенком, объяснив коротко последовательность событий. Перемешав карточки, предложить ребенку еще раз самому разложить их в нужной последовательности, ответить на вопросы по их содержанию и попробовать рассказать об изображенном событии «все с самого начала». После этого детям предложить самостоятельно разложить новую сюиту и рассказать ее содержание. (В случае необходимости можно помочь наводящими вопросами.)

Задание 4. Предложить прослушать сказку или рассказ (знакомый, затем незнакомый), ответить на вопросы по тексту и пересказать его.

Один из приемов проведения обследования: после того как рассказана сказка, например «Репка», логопед предлагает ребенку выбрать из разложенных перед ним предметных картинок те, о которых шла речь в сказке, которые «нужны для сказки». Среди изображений имеются картинки предметов (животных), не относящиеся к содержанию рассказанного, например: арбуз, лошадь или машина. Рекомендуется избегать подсказывающего вопроса: «Это подходит?» Вместо этого лучше спросить: «Это есть в сказке?»

Задание 5. Исследовать возможности словоизменения существительных по всем падежам сначала в единственном числе, а потом во множественном.

Примечание к проведению обследования. Проверяется способность детей преобразовывать одно и то же слово (передвигать по словоизменительной шкале) в связи с вопросом логопеда, требующего от ребенка употребления определенной грамматической формы. Дети отвечают на вопросы взрослого по сюжетам картин или демонстрируемым действиям. Логопед может задавать вопросы вразбивку таким образом, чтобы ответ содержал разные падежные формы одного и того же слова *(на коробку, в коробке, под коробкой, из-под коробки)*. Следует помнить, что употребление предлога, даже правильного по смыслу, при неправильной падежной форме является наиболее типичным признаком недоразвитой речи.

Примерный лексический материал для выявления трудных случаев оформления концов слов (флексий)

Именительный падеж множественного числа: *дома, глаза, окна, стулья, крылья, дни, пни, львы.*

Винительный падеж (одушевленные предметы): *в зоопарке видел слона, тигра, льва, бегемота.*

Винительный падеж с предлогами: ***на, в, под, об*** *(шкаф, стол, ящик).*

Родительный падеж (часть предмета): *стакан воды, чая, молока; кусок бумаги, глины.*

Родительный падеж с предлогами: ***у*** (у кого?); ***из*** *(из кармана, коробки, из дерева, стекла, пластмассы)*; ***от*** *(отойди от окна, двери, плиты, от собаки, кота)*; ***с*** *(упал со стола, с кровати, со стула, с полки)*; ***без*** *(без зонта, без пальто, без шарфа)*; ***после*** *(обеда, ужина, завтрака)*; ***для*** *(папы, мамы, брата, сестры)*; ***позади*** *(дома, сада)*; ***до*** *(дотронулся до стены, до окна, лампы)*; ***вместо*** *(возьми совок вместо лопаты).*

Родительный падеж множественного числа в сочетании существительного с наречием *много*; варианты: нулевая флексия *(ламп, блюдец, вишен)*, а также с окончанием ***-ей*** *(тетрадей, зверей, мышей)*, с окончанием ***-ев*** *(деревьев, перьев, крыльев).*

Творительный падеж с предлогами: ***с, за, под, над***; варианты окончания ***-ой, -ей*** *(с Колей)*, ***-ью*** *(дверью, с лошадью)*; во множественном числе ***-ами, -ями*** *(крыльями, стрелами).*

Задание 6. Выявить возможности словоизменения глаголов по лицам, временам, родам.

Фрагмент обследования

Заучить с ребенком двустишие, например: *Я иду, иду, иду; громко песенку пою*, а потом попросить ответить: как надо сказать, если *мы идем с тобой вдвоем?* Логопед подсказывает местоимения: *мы, ты, он, она, вы.*

Задание 7. Проверить согласование прилагательных с существительными: сначала в именительном падеже мужского и женского рода единственного числа, затем множественного числа, а потом в косвенных падежах.

Задание 8. Выявить возможности словообразования по частям речи.

Примерный лексический материал

Словообразование существительных:

а) подобрать уменьшительную форму к следующим словам: *дом, стол, кресло, шапка, кофта, слон, пароход, ковер, птица, гнездо, ведро, стакан, кровать.*

б) Назвать детенышей у кошки, тигра, медведя, лисы, собаки, лошади, коровы, курицы.

в) Кто на чем едет: на велосипеде едет велосипедист; *на мотоцикле — мотоциклист*; *на поезде — машинист*; или кто во что (на чем) играет: в *хоккей — хоккеист*; *в футбол — футболист*; *на гитаре — гитарист*; *на пианино — пианист.*

г) Сказать, о ком идет речь — о мужчине или о женщине: *воспитательница.* А если это мужчина, как мы его назовем? (Примерный ряд слов: *учитель — учительница; продавец — продавщица; певец — певица; артист — артистка*).

Словообразование прилагательных и глаголов:

а) Предложить ребенку подобрать уменьшительную форму к названному признаку предмета: *красный, синий, узкий, низкий, короткий, чистый.*

б) Подобрать слова с противоположным значением к следующим словам: *большой, хороший, высокий, длинный, широкий, холодный, чистый, твердый, тупой, сухой, темный.*

в) Проверить умение образовывать прилагательные от других частей речи: какой это предмет, если он сделан из... (*дерева, железа, бумаги* и т. п.); или какой это лес, если в нем живут только... (*волки, зайцы, медведи, лисы, ежи*).

г) Предложить сказать «наоборот»: *пришел — ушел, приехал — уехал, прилетел — улетел, прибежал — убежал, вскочил — выскочил, сел — встал, поднял — опустил, прибил — оторвал, испачкал — вычистил, оделся — разделся, завязал — развязал.*

Задание 9. Выявить возможности произношения слов сложного слогового состава: *библиотекарь работает в библиотеке; воспитательница воспитывает детей; милиционер стоит на перекрестке; строители уехали на электричке; переплетчик переплетает книги; мама причесывается пластмассовой расческой перед зеркалом.*

Задание 10. Обследовать звукопроизношение и уровень фонематического анализа.

Замечание к заданию. Дефекты звукопроизношения лучше всего проверять на стихотворных формах речи, а уточнять правильность артикулирования звуков лучше на материале отдельных слов и даже слогов. Возможности выделения звука из слова рекомендуем проводить по общепринятой в логопедии схеме: а) ударного гласного в начале слова, б) согласного в начале слова, в) конечного согласного, г) конечного гласного под ударением.

Рекомендации к анализу и оценке детской речи третьего уровня развития

1. Сравнить данные понимания грамматических форм слов с их употреблением ребенком и установить характер аграмматизма (импрессивный, экспрессивный).
2. Соотнести данные своего обследования с материалами условного эталона нормы, установив, какому этапу соответствует состояние речи ребенка: а) этапу «Усвоение флективной системы языка», б) этапу «Усвоение служебных частей речи», или уровень развития еще выше.
3. Сопоставить результаты обследования речевой и неречевой деятельности детей.

ОЦЕНКА РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Чтобы правильно понять и оценить процесс речевого развития дошкольника, предлагается использовать схему системного развития нормальной детской речи, составленную по материалам А.Н. Гвоздева, в качестве условного эталона закономерностей овладения детьми родным (русским) языком. Для этого предлагается соотнести состояние речи, выявленное на обследовании, с данными условного эталона нормы, что позволит установить фазу (стадию) развития аномальной детской речи и оценить степень сформированности в ней различных компонентов языка.

1. Если ребенок пользуется только отдельными аморфными словами и в его речевой практике отсутствуют какие-либо соединения этих слов между собой (аморфные предложения), то такое состояние речи надо отнести к первому этапу первого периода «Однословное предложение».
2. Если дети пользуются фразами из 2, 3, даже 4 аморфных слов, но без изменения их грамматической формы, и в их речи полностью отсутствуют конструкции типа субъект + действие, выраженное глаголом изъявительного наклонения настоящего времени 3-го лица с окончанием *-ет*, то такое состояние речевой деятельности следует отнести ко второму этапу первого периода «Предложения из аморфных слов-корней».
3. Случаи, когда в речи ребенка появляются грамматически правильно оформленные предложения типа именительный падеж + согласованный глагол в изъявительном наклонении настоящего времени, с правильным оформлением конца слова (*мама спит, сидит* и т. п.), при

том, что остальные слова аграмматичны, следует отнести к первому этапу второго периода «Первые формы слов».

4. Состояние речи, при котором ребенок широко пользуется словами с правильным и неправильным оформлением концов слов, владеет конструкциями типа именительный падеж + согласованный глагол, однако в его речи полностью отсутствуют правильно оформленные предложные конструкции, надо отнести ко второму этапу второго периода «Усвоение флексийной системы языка».
5. Языковое развитие детей, владеющих фразовой речью и умеющих в некоторых случаях строить предложные конструкции с правильным оформлением флексий и предлогов, следует отнести к третьему этапу второго периода «Усвоение служебных частей речи».
6. Речь более продвинутых детей относится к третьему периоду «Усвоение морфологической системы русского языка».

Особое внимание следует уделять словоизменению, в котором раскрываются способности детей к самостоятельному использованию конструктивных (морфологических) элементов родного языка. Не всякое воспроизведение ребенком правильной грамматической формы слова следует принимать за свидетельство ее усвоения, так как такая словоформа может быть простым повторением за взрослым.

Усвоенной грамматическая форма считается: а) если она употребляется в разных по значению словах: дай кукл-*у*, машин-*у*, ест каш-*у*; б) если у произнесенных ребенком слов есть еще другие, по крайней мере две формы этого слова: это *кукл-а*, но дай *кукл-у*, *кукл-ы*; в) если имеются случаи образований по аналогии.

Таким образом, при оценке речи детей, страдающих недоразвитием речи, рекомендуем выявлять не только речевые нарушения, **но и то, что уже усвоено ребенком и в какой степени усвоено**.

Используя материалы таблицы, мы можем установить, какие нарушения разговорных норм относятся к более ранним стадиям развития дошкольника, т. е. несут на себе черты неправильного предшествующего речевого развития, а какие нарушения разговорных норм указывают на своеобразное продвижение в речевом развитии. Одни и те же проявления аграмматизма, наблюдаемые на разных стадиях развития речи, должны расцениваться по-разному. Например, использование формы слова «ложк-ом», когда ребенок находится у истоков фразовой речи, свидетельствует о начале усвоения частотной формы творительного падежа единственного числа, но эта же форма слова, наблюдаемая у детей с развернутой фразовой речью (третий уровень ОНР), свидетельствует об

инертности речевого процесса, при котором дошкольник не смог произвести своевременную «реформу» в своем лексиконе.

Следовательно, в зависимости от стадии развития речи одни и те же неправильные формы слов, употребляемые детьми, выступают то как:

а) показатели эволюции в усвоении языка;

б) показатели инволюции. Правильная оценка того, что уже сложилось в речи ребенка и как сложилось, производится на основе анализа усвоенных категорий языка, которыми спонтанно или с помощью логопеда овладел дошкольник.

Динамика речевого развития при разных формах недоразвития речи бывает различной. Не исключено, что на какое-то время дети разных диагностических групп могут оказаться с одним и тем же уровнем языкового развития. Однако, соизмеряя их общий речевой уровень с данными «Схемы системного развития нормальной детской речи», можно обнаружить, что у одних детей наибольшим образом задержана в своем формировании звуковая сторона речи, у других — слоговая структура слов, у третьих — способности к словоизменению и т. д.

Понимание процесса усвоения структуры родного языка детьми с различными отклонениями в речевом развитии обеспечивает специалисту выбор наиболее рациональных и эффективных путей преодоления у них общего недоразвития речи.

ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ ЕЕ НЕДОРАЗВИТИИ

В основе поэтапного формирования устной речи лежит обучение дошкольников составлению различных видов предложений. Виды предложений усложняются. Это усложнение синтаксического стереотипа опирается на закономерности развития фразовой речи у детей в норме.

Каждый из пяти этапов настоящей главы содержит в себе описание логопедической работы с детьми определенного уровня речевого развития, без учета формы нарушения речи (задержка речевого развития, алалия, дизартрия и т. д.) и безотносительно к возрасту.

Логопедическая работа, предлагаемая в каждом из разделов этой главы, может строиться только на базе того, что уже достигнуто ребенком в овладении родным языком, самостоятельно или с помощью логопеда. Поэтому рекомендуется начинать занятия с заданий, помещенных в предыдущих разделах.

ОДНОСЛОВНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ. ПРЕДЛОЖЕНИЯ ИЗ АМОРФНЫХ СЛОВ-КОРНЕЙ

Основная задача логопедического воздействия — вызвать подражательную речевую деятельность детей в форме любых звуковых проявлений, расширить объем понимания речи.

Этот раздел предназначается для логопедической работы с неговорящими детьми. Активная речь таких детей состоит из отдельных слов: названий близких ребенку лиц, звукоподражаний, обрывков слов («ма» или «мама», «па» или «папа», «ав» — *собака*, «би-би» — *машина* и т. п.).

У неговорящих детей, как правило, еще нет потребности подражать слову взрослого, а если есть речевая подражательная деятельность, то она реализуется в слоговых комплексах, состоящих из двух-трех плохо артикулируемых звуков: согласный + гласный или, наоборот, гласный + согласный.

В активном словаре неговорящих детей насчитывается в одних случаях не более 5–10 слов, в других до 25–27 словесных единиц.

Период развития речи, в течение которого ребенок пользуется только этими отдельными словами, без связи их в двухсловное аморфное предложение, называется периодом слова-предложения или однословного предложения.

Однословное предложение — исходный пункт развития детской речи как при ее нормальном формировании, так и при всех формах нарушения развития речи.

Уровни понимания речи в период однословного предложения и предложений из аморфных слов могут быть различны: от самого низкого, при котором ребенок с трудом понимает обращенные к нему элементарные просьбы, до понимания значений отдельных грамматических форм слов, например различение форм единственного и множественного числа существительных. Некоторые неговорящие дети могут понимать значения простых предложных конструкций, выражающих пространственные отношения двух предметов, например: *на коробке*, *в коробке*, *под коробкой*.

Одни дети владеют довольно большим пассивным словарем, они способны по просьбе родителей, логопеда и других лиц выполнять довольно сложные и разнообразные задания, выраженные словесно. О таких детях родители обычно говорят, что они «все понимают, вот только не говорят». У других же детей понимание речи весьма ограниченное. Так, если такого ребенка спросить о совершающихся действиях, изображенных на сюжетных картинках, исключив в своем вопросе хорошо знакомые ребенку названия предметов, например: «Покажи, кто здесь рисует. Покажи, кто здесь стирает. А кто читает?» — то сразу становится ясно, что ребенок не понимает названия действий. В то же время понимание этих же вопросов, включающих названия хорошо знакомых предметов, например: «Покажи, кто рисует цветок. Кто стирает белье? А кто читает книгу?» — бывает им доступно.

Но и тогда, когда создается впечатление, что ребенок хорошо понимает речь и имеет большой пассивный словарь, дополнительными обследованиями удается установить ограниченность понимания речи в сравнении со здоровыми детьми того же возраста.

Если неговорящие дети имеют низкий уровень понимания речи, то в первую очередь нужно начинать логопедическую работу по расширению понимания речи. Из практики логопедии известно, что только при достаточно хорошем понимании речи (предикативный уровень или выше) ребенок может начать говорить. Если же уровень понимания речи достаточно высок, то на первый план выдвигается задача вызывания любых звукоречевых проявлений.

Общие рекомендации к логопедической работе с неговорящими детьми. Желательно проводить занятия если не индивидуальные, то с небольшой группой детей, не более чем из 3 человек. Ведущая форма занятий — игровая. Занятия должны быть насыщены, особенно на начальных этапах работы, невербальными заданиями, для чего рекомендуем обратиться к материалам главы «Отдельные приемы коррекционно-воспитательной работы». Обязательным условием в логопедическом воздействии является многократность повторения одного и того же словесного материала и наличие тесного эмоционального контакта с неговорящим ребенком.

Всякое проявление речи у ребенка на данном этапе работы необходимо поощрять. Не надо принуждать ребенка что-либо сказать или повторить. Лучше вообще избегать слов «скажи», «повтори», так как на эти просьбы у детей уже могла выработаться негативная реакция.

Эти слова лучше заменить соответствующими вопросами или словами «угадай», «отгадай» или односторонним диалогом, при котором взрослый и спрашивает, и отвечает сам. Очень хорошо один-два раза повторить за ребенком только что произнесенные им звукоподражания. Например, подводя его к шкафу с игрушками, удивленно спросить: «Посмотри: кто это тут появился? Козлик!» Рассматривая козлика, несколько раз имитировать крик козлика: «Ме-ме-ме». Показывая ребенку, где у козлика носик, уши, хвостик, логопед заинтересованно спрашивает: «А ты знаешь, как козлик плачет (кричит)?» Необходимо получить любую звуковую реакцию ребенка.

Однако аморфные слова-корни, создаваемые самим ребенком, например вместо *собака* — «бака» или вместо *мишка* — «ми», нельзя повторять за детьми. Дети должны слышать только правильно произносимые слова и предложения.

РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ

Методические указания. Предлагаемые задания для развития понимания речи предназначаются для работы с детьми, которые с трудом понимают обращенные к ним элементарные просьбы показать или принести что-либо из окружающих их предметов, показать части своего тела: нос, уши, рот и т. д.

Основная задача логопедического воздействия заключается в накоплении пассивного словарного запаса. Детям предлагается запомнить, как называются: их игрушки; части тела (ноги, руки, голова, глаза, уши, рот, нос); предметы одежды *(пальто, шапка, рубашка, платье и т. д.)*; предме-

ты туалета *(мыло, зубная щетка, гребешок, полотенце)*; предметы домашнего обихода, с которыми ребенок ежедневно соприкасается *(стол, стул, чашка, ложка)*; отдельные названия предметов и явлений окружающей его жизни *(вода, земля, солнце, трава, цветы, дом, машины, самолет)*; названия животных, которых ребенок часто видит.

Пассивный глагольный словарь должен состоять из названий действий, которые ребенок совершает сам *(спит, ест, сидит, стоит, идет, бежит, прыгает, играет, гуляет, убирает, чистит, умывается, купается, одевается, раздевается, причесывается, катается, подметает, поливает, едет, кричит, говорит, строит, зовет, рисует, несет, везет, подает)*. Кроме того, ребенок должен знать названия действий, которые совершают близкие ему люди (*папа, мама, братья, сестры* и т. д.), но этот словарь может ограничиваться названиями только тех действий, которые ребенок неоднократно наблюдал (*читает, пишет, рисует, стирает, чинит, варит, моет, шьет, подметает, гладит, рубит, пилит* и т. д.), или действий, совершающихся дома, на улице *(машина едет, гудит; самолет летит; телефон звонит; листья падают)*. Надо помнить, что у детей с недоразвитием речи глагольный пассивный словарь может быть намного меньше предметного пассивного словаря. Поэтому если дети знают названия предметов, некоторых животных и т. д., то необходимо как можно скорее начать обучать их понимать названия действий, а также понимать вопросы, задаваемые по поводу происходящих действий: где? куда? что? кому? откуда? для кого?

На первых этапах развития понимания речи мы не требуем от детей точности понимания отдельных слов, а поэтому не ставим задачу различать такие слова, как *там — тут, здесь — там, открой — закрой, куда — откуда, чем — с чем* и т. д. При обучении пониманию вопросов где? кому? куда? откуда? и т. д. дети первоначально опираются не на различное звуковое выражение этих слов, например *куда — откуда, чем — с чем*, а на широкий языковой контекст вопроса. Для этого в вопросах логопеда должны быть «подсказывающие» слова, хорошо знакомые детям; только после того, как дети хорошо научатся понимать эти вопросы, из них постепенно убираются все «подсказывающие» слова. Поэтому первоначально со сходными по звучанию вопросительными словами логопед употребляет разные названия действий и предметов, например: *откуда достал* (книги), но *куда положил, кому отдал*. Точно так же мы просим одеть куклу, если она раздета, или закрыть дверь, если она открыта, но не просим совершить действие, ставя ребенка перед выбором одного действия из двух, например: *застегни пальто кукле — расстегни пальто кукле, возьми ложку — возьми ложкой*. На следующих этапах логопедической

работы разные вопросительные слова будут употребляться при одинаковых глаголах: *откуда приехал — куда приехал, чем ешь — с чем ешь* и т. д.

Итак, в самом начале логопедической работы дети ориентируются на понимание целостных словосочетаний, подкрепленных наглядным предметным действием, а не на звуковые различия слов.

С неговорящими детьми, плохо понимающими обращенную к ним речь (при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте), логопедическая работа начинается с многократного проговаривания ситуации.

Взрослый, используя моменты режимных ситуаций, например прогулки, называет предметы, которые берет ребенок, называет действия, которые совершает ребенок или взрослый с этим предметом, называет те ощущения, которые испытывает ребенок (*холодно, тепло, вкусно* и т. д.).

Взрослый говорит короткими предложениями из 2–4 слов, делая паузы. Одни и те же словосочетания он повторяет по 2–3 раза, одни и те же слова употребляет в разных грамматических формах, которые отражают различные взаимоотношения называемых предметов. Все слова проговариваются естественными интонациями, без скандирования слов по слогам, но с обязательным, несколько нарочитым выделением ударного гласного, для чего ударный гласный немного растягивается. Вся речь логопеда насыщена вопросами, обращенными к ребенку. У детей должна создаваться потребность общаться со взрослыми с помощью тех речевых средств, которые имеются в их активном словаре (восклицаний, отдельных слогов, звукоподражаний, обрывков слов, жестов).

После того как ребенок много раз слышал названия предметов, которые он брал, ощупывал и рассматривал, или слышал названия действий, которые совершал сам (ел, пил, вставал и т. д.), можно попросить принести знакомый предмет или выполнить какое-либо поручение, связанное с этим предметом. Если ребенок не понимает то, о чем его просят, взрослому надо самому взять этот предмет и еще раз его назвать, а затем назвать совершающееся с этим предметом действие.

В работе с неговорящими детьми не рекомендуем перегружать их пассивный лексикон словами с отвлеченным значением или обобщающими словами.

Материалом для проведения занятий могут быть игрушки, предметы домашнего обихода, одежда, посуда, пища и т. д.

Задание 1. Назвать предметы, действия той ситуации, в которой ребенок находится.

Для образца приводим *фрагменты нескольких занятий.*

«Сборы на прогулку». Собирая ребенка на прогулку, взрослый говорит: «Сейчас мы пойдем с тобой гулять. (Вещи, необходимые для сборов на прогулку, разложены на стульчике.) Куда мы пойдем? Найди, где у нас лежит шапка. Нашел? Вот она, шапка. Принеси сюда шапку. Принес? Давай наденем шапку на голову. Посмотри в зеркало, какая у тебя красивая шапка. А где ленточки у шапки? Вот какие ленточки у шапки! Мы завяжем ленты, чтобы шапка на улице не соскочила с головки, чтобы ушки у тебя были закрыты. Вот так! Смотри, как тепло! Тебе тепло? Да?» И т. д.

«Умывание». Подводя ребенка к умывальнику, сказать: «Идем умываться. Давай откроем кран. Нет, не в ту сторону, в другую. Открыл? Бери мыло. Взял? Намыль руки как следуст. Давай я тебе помогу намылить руки. Вот так. Вот как хорошо! А теперь давай смоем мыло. Сам смой мыло. Три, три ручки. Смыл? А теперь давай вымоем лицо». И т. д.

«Кормление зверей». Логопед организует игру. Предлагает устроить для зверей обед: «Давай кормить всех твоих зверей. Они проголодались. Ух, какие они голодные! Кого мы будем кормить? Неси сюда кошку, собачку и козлика. Посмотри, как они просят кушать! Как козлик просит кушать? Ме-ме! А как собачка просит кушать? Ам-ам! А как киска просит кушать? Мяу-мяу! Ой, а про мишку мы забыли. Зови его скорей! Вот мишка идет: топ-топ-топ. Как мишка ходит? Топ-топ-топ. А теперь ставь стол. Поставил? Гостей поставили вокруг стола. Собачку сюда, киску сюда. А козлика куда? Вот сюда. А про мишку опять забыли. Знаешь что? Давай мишку посадим на стул. Пусть сидит за столом».

«Будем строить башни». «Давай строить башни. (На ковре разложены кубики: красные, синие, белые.) Построим две башни: одну красную, а другую синюю. В этом углу будем строить красную башню, а в этом — синюю. Башни построим большие-пребольшие. Кубики будем возить на машине. В этот угол будем возить красные кубики, а в этот угол будем возить синие кубики. (Логопед показывает противоположные углы ковра или комнаты.) А белые кубики оставим здесь, где они лежат, не будем их трогать. Иди за машиной. Взял машину? Ну, заводи. Завел? Ух, как громко мотор работает! Как мотор работает? Проверь сигнал. Работает? Как машина гудит? Би-би. Хорошо, очень хорошо! Би-би».

Взрослый вместе с ребенком развозит кубики по разным углам ковра, называет все совершаемые действия. При выборе кубика по цвету логопед называет цвет кубика и учит ребенка брать кубик такого же цвета. (Так как название цвета дети долго не запоминают, логопед обучает их первоначально сравнивать предметы по цвету.)

Из одноцветных кубиков, расположенных в двух углах ковра, можно построить две башни. Первую башню строит взрослый, вторую — ребенок по заданному образцу. Взрослый, строя башню, должен учитывать возможность детей воспроизвести данный образец (см. «Отдельные приемы коррекционно-воспитательной работы», глава VI).

Задание 2. Расширить пассивный предметный словарь детей с помощью предметных картинок.

Фрагмент одного занятия

Логопед показывает и называет новую предметную картинку, например «Варежки». Объясняет их назначение. Далее предметную картинку сравнивает с игрушкой или предметом в натуральную величину, в данном случае с настоящими варежками. Новую картинку нужно отыскать среди других знакомых предметных картинок. Затем ребенку предлагают совершить несколько действий-поручений, связанных с картинкой, например: отнести варежки маме, передать варежки товарищу. В заключение ребенок отыскивает изображение предмета, с которым недавно познакомился, на сюжетной картинке. В данном случае в сюжетной картинке на тему «Зима» надо показать, у кого из детей на руках надеты варежки.

Задание 3. Расширить пассивный глагольный словарь с помощью сюжетных картинок, на которых люди или животные совершают разные действия.

Фрагмент одного занятия

Логопед готовит сюжетные картинки, на которых хорошо знакомые ребенку лица или животные совершают различные действия, например: мальчик сидит, лошадь бежит, девочка кушает. Сначала предлагается показать субъект действия: «Покажи, где мальчик, где девочка, а где лошадка». Если ребенок без труда понимает такие вопросы, логопед включает в свой вопрос названия действий, которые совершает субъект, например: «Покажи, где мальчик спит, где девочка кушает, а где лошадка бежит».

Задание 4. Научить детей понимать названия действий, которые совершаются одним и тем же лицом, например: мальчик ест, пьет, спит, прыгает, читает, плавает, рисует, плачет, умывается, катается и т. д.

Задание 5. Научить детей быстро ориентироваться в названиях действий, когда они даны без обозначений объектов или субъектов действий.

Фрагмент одного занятия

Логопед подбирает несколько сюжетных картинок, на которых разные субъекты совершают различные действия с предметом или без него.

Сначала выясняется, понимает ли ребенок вопросы, включающие и названия действий, и названия знакомых предметов, лиц, животных, например: «Покажи, где мальчик катается на велосипеде, где девочка поливает цветы. А где кошка спит? А где люди стоят на мосту?» Затем из вопроса логопеда исключаются названия субъектов и объектов и вопрос формулируется следующим образом: «Покажи, кто катается, кто поливает, кто сидит, а кто стоит».

Можно предложить детям и такие вопросы: «Покажи, какая девочка стирает, а какая читает. Которая спит, а которая причесывается?»

Задание 6. Научить детей понимать вопросы где? куда? откуда? на чем?, выясняющие местонахождение предметов.

Фрагмент одного занятия

Логопед сам раскладывает (или просит разложить) различные предметы в места, в которых обычно находятся данные предметы. Когда действие с предметом совершено, логопед задает вопросы, например: «Покажи, где лежат книги. Куда Вова поставил матрешку? Куда Маша положила куклу?»

Правильно выполненные действия взрослый одобряет и еще раз называет действия и предметы.

Задание 7. Научить детей понимать вопросы, которые помогают выяснить, в интересах кого совершается то или иное действие.

Кому мама надевает шапку? Кому девочка дает сено? Кому мальчик протягивает яблоко?

Задание 8. Научить детей понимать вопросы что? кого? (у кого?), которые помогают выяснить объект действия.

Что рисует девочка? Что кушает мальчик? Что стирает мама? Кого везет Таня? У кого в руках цветы?

Задание 9. Научить детей понимать вопрос чем?

Чем мама режет хлеб? Чем мальчик вытирает лицо и руки? Чем ты кушаешь суп? Чем девочка расчесывает волосы? Чем в саду посыпают дорожки? Чем папа забивает гвозди?

Задание 10. Научить детей понимать вопросы, поставленные к сюжетам картинок.

Фрагмент одного занятия

Детям (ребенку) предлагается рассмотреть сюжетную картинку, на которой изображена ситуация, знакомая ребенку. Рассказав содержание картинки, логопед просит показать, кто совершает действия, место действия, объекты действия.

Например, по сюжетной картинке «Зимние забавы» можно задать следующие вопросы: «Кто катается на санках? А кто на лыжах? А кто лепит снежную бабу? Откуда съезжает мальчик? Покажи, что у девочки надето на голове, а что на руках». Потом попросить показать, из чего дети лепят снежную бабу, что они приделали снежной бабе вместо рук. Попросить показать, у кого из детей на руках варежки, а кто снял варежки и т. д.

Задание 11. Предложить ребенку разложить картинки или игрушки в названной логопедом последовательности.

Образец. «Послушай внимательно и поставь друг за другом игрушки так, как я тебе их назову: корова, машина, кубик; а теперь поставь так: кубик, корова, машина».

Задание 12. Предложить выполнить в определенной последовательности действия без предмета.

Образец. Сядь — встань — попрыгай на одной ноге. Попрыгай на одной ноге — подними руки вверх — сядь. Попрыгай на одной ноге — сядь, а потом попрыгай на двух ногах.

Задание 13[1]. Предложить детям совершить действия с отобранными предметами (или предметными картинками) в определенной последовательности.

Фрагмент одного занятия

На столе лежат различные игрушки или предметные картинки. Ребенку предлагают взять несколько предметных картинок (игрушек) из тех, что лежат на столе. Затем логопед просит выполнить с отобранными картинками (игрушками) несколько действий, следующих друг за другом

[1] Словесные просьбы должны учитывать привычное для ребенка местонахождение названных предметов: цветы на окне, книги в шкафу, карандаши в коробке и т. д.

в указанной последовательности. Названные действия объединяются в одной словесной просьбе, после чего ребенок их выполняет, например: «Слушай внимательно и сделай так, как я скажу: платочек убери в карман, собачку отдай Вове, а цветок поставь на окно».

АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕВОГО ПОДРАЖАНИЯ

Методические указания. Ответственным моментом в логопедической работе с безречевыми детьми будет создание потребности подражать слову взрослого. Подражательные речевые реакции могут выражаться в любых звуковых комплексах. Поэтому логопеду необходимо создать условия, в которых у ребенка бы появилось желание произносить (повторять) одни и те же звукосочетания неоднократно. Так, например, по просьбе логопеда ребенок подражает крикам животных и птиц: «ам», «му», «ко-ко» и т. д.; цепочка этих звукоподражаний удлиняется до 3–4 слогов: «ам-ам-ам» (подражает лаю собаки) или «ко-ко-ко» (подражает кудахтанью курицы).

В этот период развития речи дети могут называть игрушки, знакомые предметы, действия, совершаемые ими или их близкими, а также выражать свои желания или нежелания в доступной им звуковой форме.

Неправильно было бы пытаться «перескочить» этот естественный период в развитии детской речи и начинать логопедическую работу с неговорящими детьми с разучивания правильно произносимых слов или, что еще хуже, с постановки звуков. Однако не следует расширять автономную речь детей.

Необходимо перейти к обучению словесным комбинациям при первой же возникшей у ребенка возможности воспроизводить по подражанию хотя бы части некоторых слов.

Активизация речи детей, или вызывание речевого подражания, должна быть тесно связана с практической деятельностью ребенка, с игрой, с наглядной ситуацией, что достигается при различных, но обязательных условиях: эмоциональности контакта с ребенком, определенного уровня понимания речи, устойчивости внимания, наличия подражательной мотивации.

Многое будет зависеть от того, насколько интересно организованы игры, насколько глубоко затронуты положительные эмоции неговорящих детей, насколько изобретательным будет логопед.

Чтобы достичь нужного эффекта в активизации подражательной речевой деятельности, надо начинать с развития подражания вообще:

«Сделай, как я делаю». Необходимо научить детей подражать действиям с предметами (например, игра в мяч), научить подражать движениям рук, ног, головы («Полетели, как птички»; «Постоим на одной ножке» и т. п.). Свои действия и действия детей логопед сопровождает словами, желательно в стихотворной форме.

Особенно усердно советуем развивать подражание движениям кистей рук (развитие подражания движению рук, а не развитие мелкой моторики рук).

Задание 14[1].Научить ребенка класть кисти рук на стол таким образом, как кладет их взрослый.

Приемы к выполнению задания

Логопед предлагает положить ладошки на стол так, как он показывает. Вначале дети выполняют только одно движение обеими кистями рук, например кладут руки на стол ладонями вниз. Выполнив это движение по подражанию за взрослым, дети убирают руки со стола, кладя их себе на колени. Затем им предлагается попеременно положить руки ладошками вверх, поставить их на ребро, зажать в кулачок и т. п. После того как ребенок научится воспроизводить всего одно движение кистями рук, ему предлагается соединить два движения, например: положить кисти рук ладонями вниз и здесь же их поставить на ребро, а затем уже убрать со стола. Отрабатывая репродукцию двух попеременно сменяющихся поз кистей рук, дети постепенно овладевают серией движений, которые логопед может сопровождать коротким четверостишием:

Ладошки вверх,
ладошки вниз,
а теперь их на бочок
и зажали в кулачок.

Задание 15. Провести дыхательно-голосовые упражнения для удлинения речевого выдоха.

С этой целью детям предлагается понюхать цветы, погреть руки, выдуть мыльный пузырь и т. д.; потянуть звуки «а-а-а-а» (девочка плачет), «у-у-у» (труба гудит), «ау» (заблудились дети), «и-и-и» (плачет мышонок), «уа» (плачет Ляля), «ой-ой, ай-ай» (укусила оса).

---

[1] Задания 14–17 имеют одну общую цель — развитие подражания телесным движениям, мимическим, дыхательным, артикуляционным, голосовым.

Задание 16. Провести упражнения для губ. Например, сделать трубочку; остановить лошадку («тпру»); попеременно вытягивать губы в трубочку, а затем показывать зубки.

Задание 17. Провести упражнения для языка, например: облизывать губы; показать, как кошка лакает молоко; сделать «уколы» в каждую щеку; «почистить» зубы языком; пощелкать языком.

Игровые приемы, сочетающие в себе дыхательную гимнастику, движения и проговаривание отдельных звуков, слогов

Логопед читает текст, дети выполняют соответствующие движения и проговаривают отдельные звуки, слоги.

«Ходьба»

Логопед

Мы проверили осанку (дети становятся прямо, ноги вместе, голова немного поднята).

Логопед

И свели лопатки (дети отводят плечи назад).
Мы ходим на носках (идут на цыпочках).
Мы идем на пятках (идут на пятках).
Мы идем, как все ребята (шагают маршеобразно).
И как мишка косолапый (идут размашисто, вразвалку).

«Ходьба»

Все проводится, как в предыдущем упражнении, движения сопровождаются проговариванием слогов ***ах***, ***ох***, ***ух*** в такт шагов.

Логопед
Как косолапый мишка,
Пойдем мы все потише,
Потом пойдем на пятках, ***(ах, ах, ах)***
А после на носках.
Потом быстрее мы пойдем ***(ох, ох, ох)***
И после к бегу перейдем. (Бегут, затем останавливаются: ***ухх!***)

«Подуем на плечо»

Логопед
Подуем на плечо (голова прямо — вдох, голова повернута — выдох).
Подуем на другое (дуют на плечо).

Нам солнце горячо
Пекло дневной порою (поднимают голову вверх, дуют через губы).
Подуем и на грудь мы (дуют на грудь)
И грудь свою остудим.
Подуем мы на облака (опять поднимают лицо и дуют)
И остановимся пока.

«Труба»

Логопед
Мы пришли и сели (сидят на стуле).
Играем на трубе (подносят кисти рук, сжатые в кулак, к губам).
Подудим мы в свою трубу.
Дети
Ту-ту-ту, бу-бу-бу.

«Насос»

Логопед
Это очень просто: покачай насос ты.
Дети
С-с-с-с (изображают накачивание насоса, наклоняясь вниз, делают выдох, распрямляясь, делают вдох).
Логопед
Накачай насос ты. Это очень просто.
Дети
С-с-с-с.

«Дом маленький, дом большой»

Логопед
У медведя дом большой, ой, ой, ой (разводит руки в стороны).
Дети (сердито)
Ой, ой, ой (поднимают руки вверх).
Логопед
А у зайца — маленький, ай, ай, ай (жалобно).
Дети приседают, делают выдох, опускают голову, охватывают колено руками.
Дети (жалобно)
Ай, ай, ай...
Логопед
Мишка наш пошел домой (дети идут вразвалку).
Дети (сердито)
Ой, ой, ой.

Логопед
Да и крошка заинька.
Дети (прыгают на двух ногах)
Ай, ай, ай.

«Ежик»

Логопед
Вот свернулся еж в клубок,
Потому что он продрог.
Дети сидят на корточках.
Дети (жалобно)
Ох, ох, ох.
Логопед
Лучик ежика коснулся,
Ежик сладко потянулся.
Дети распрямляются, потягиваются.
Дети (весело)
Ай, ай, ай.

«Жук»

Логопед
Усы раздвинув смело,
Жуки жужжат в траве.
Дети сидят, раздвинув руки.
Логопед.
«Ж-ж-ж-у, — сказал крылатый жук, —
Посижу и пожужжу».
Дети складывают на груди руки.
Дети.
Ж-ж-ж-ж.

«Куры»

Логопед
Бормочут куры по ночам.
Дети стоят, согнувшись в спине, свесив руки и опустив головы. Похлопывают себя по коленям, произносят: тах-тах-тах.
Дети
Тах-тах-тах.
Логопед
Поднимем руки мы к плечам.
Дети выпрямляются, делают вдох.
Потом опустим так.
Дети наклоняют корпус вперед.
Дети
Ко-ко-ко.

«Самолет»

Логопед
Посмотрите в небеса —
Самолет там, как оса.
Дети смотрят вверх.
Логопед и дети
З-з-з.
Логопед
Жужжит самолет и машет крыльями.
Дети разводят руки и поворачивают туловище вправо-влево.
Дети
З-зз.

Задание 18. Вызвать аморфные слова. В скобках приведено возможное звукопроизношение слов. Допустимы любые ответы.

Замечание к выполнению задания. Логопед называет те слова, которые хочет получить в экспрессивной речи неговорящего ребенка. Надо подбирать звукосочетания, исходя из возможностей детей. У одних детей легче вызываются губные звуки («ба-ба», «му-му»), у других — задненёбные («ка-ка», «га-га»), у третьих — переднеязычные («ди-ди», «ти-ти»).

Удавшиеся звуковые комплексы необходимо в игровой форме повторить с ребенком несколько раз (до 5—6 повторений). Произнести эти звукосочетания то тихо, то громко, то медленно, то быстро, то сердито, то нежно, ласково. Вызывание речевой подражательной деятельности хорошо сочетать с дыхательно-голосовыми и артикуляционными упражнениями. Артикуляционные упражнения лучше давать только в игровой форме.

1. Название близких ребенку лиц: *мама* («ма»), *папа* («па»), *баба* («ба»), *дядя* («дя»), *тетя* («ть»).
2. Имена близких лиц или игрушек, кукол: *Оля* («о», «оя»), *Нина* («ни»), *Вова* («ова», «ва»).
3. Просьбы: *дай, на* («дя», «ня»), *где?* («де»), *там* («тя»), *здесь* («де»). Выражение желания что-либо повторить еще раз: *еще* («исё»; «сё»).

4. Выражение своего состояния междометиями «ай», «ой» *(больно)*, «шшь» *(тише)*.
5. Подражание крикам животных: собаки — *ав-ав, ам-ам* («аф»); коровы — *му-му* («у»); ослика — *иа-иа* («а»); кошки — *мяу-мяу* («ау», «мияу»); козлика — *ме-ме* («пи-пи»).
6. Подражание крикам, пискам: комара — *и-и-и*; птички — *пи-пи-пи* или *ти-ти-ти* («и», «ти»); кукушки — *ку-ку-ку* («уку»); курочки — *ко-ко-ко, ко-ко-ко* («око»); лягушки — *ква-ква* («ва-ва»), *тяп-тяп* («яп»).
7. Подзывы животных и управление животными: кошкой — *кс-кс-кс* или *кис-кис-кис, брысь* («бить»); управление лошадкой — *но* (поехали), *пру* (остановились); позвать цыплят — *тип-тип-тип* или *цып-цып-цып*.
8. Подражание музыкальным игрушкам: дудочке — *ду-ду-ду* («дю»); балалайке — *ля-ля-ля* («я»); колокольчику — *бом-бом-бом* («ом-ом»).
9. Подражание транспортным шумам: машине — *би-би, ди-ди*; самолету — *у-у-у* (низким голосом); паровозу — *ту-ту*.
10. Подражание шумам, производимым предметом при падении, — *бух* или *бах* («ах», «вах»); звукам шагов — *топ-топ* («оп», «оп»); стуку молотка — *тук-тук* («ту-ту»); каплям воды — *кап-кап*.
11. Эмоциональные восклицания: *ай, ой, ох-ух* («хь»).

Игровой прием к заданию

«Какое у Маши высокое крылечко». Дом куклы Маши стоит на горе. К нему из кубиков дети строят крыльцо. На столе разложены игрушки, изображающие зверей, птиц и т. д. В гости к Маше приходят звери, птицы. Когда они поднимаются по ступенькам, то на каждой ступеньке «подают голос»: одни выражают свою усталость, а другие — радость. «Га-га-га...» — говорит гусь, «ко-ко-ко...» — кричит курочка, «ой-ой-ой...» — жалуется лиса, «пи-пи-пи-пи», — радостно пищит мышонок.

Задание 19. Предложить детям назвать игрушки, знакомые предметы (или предметные картинки); допустимы искажения и замещения звуков.

Примерный лексический материал

Киска, зайчик, мишка, рыба, козлик, собака, Петя, белка, лиса, ослик.

Мяч или *мячик* («аги»), *гриб* или *грибок* («ги»), *дом* или *домик* («оми»), *кубик* («ку»), *машина* («сина»), *самолет* («алёт»), *пароход* («охот»).

Примечание. Для активизации речи рекомендуем использовать игры в «магазин» (дети покупают игрушки, предметы), «Узнай новую игрушку» (дети называют неожиданно появляющиеся игрушки), «Какой игрушки нет?» (ребенок называет игрушку, которую от него спрятали), «Расставь игрушки, как я скажу, а потом их назови сам», «Кто быстрее принесет игрушку», «Подскажи нужное слово» (логопед читает стихотворение, дети подсказывают рифмующиеся слова).

Задание 20. Предложить повторить за логопедом названия предметных картинок. Можно организовать игру в лото. Логопед четко, утрированно произносит ударные гласные в словах. Дети произносят слова как могут. Произношение гласных ***а, о, у, и*** (под ударением) желательно затем отработать.

а: А́ня, А́лик, Ка́тя, Та́та, ша́рик, са́ни, та́пки, ша́пка, па́лка, мак, за́йка, рак, ма́льчик, па́льчик, ча́шка.

о: О́ля, Ко́ля, Зо́я, о́слик, до́мик, бо́ты, ко́злик, ро́тик, ко́тик, но́сик, ло́жка, ко́шка, ло́дка.

у: у́тка, му́ха, ку́бик, ту́фли, у́ши, зу́бы, гу́бы.

и: Ди́ма, ки́са, И́нна, гриб, ли́па, Зи́на, Ни́на.

Задание 21. Вызвать у детей двухсловные предложения с помощью соединения слов *где, дай, на, вот, тут* и произносимых слов из заданий 19, 20.

Где мячик? («де мя?») — *Вот мячик* («оть ати»).

Где машина? («де сина?») — *Вот машина* («оть сина»).

Дай машину («дя сина», «дя си»).

Дай кису («дя ки», «дай кс», «дя кс»).

Фрагмент игры в лото

Логопед подбирает предметные картинки, на которых изображены предметы, животные, названия которых доступны детям. Организуя игру в лото (или любую другую), логопед ставит ребенка перед необходимостью попросить знакомую картинку.

Отдавая картинку, ребенок должен сказать слова *на, дай, вот, бери*.

Игровой прием

Прячут игрушки, названия которых дети знают. Если ребенок задает ведущему вопрос, включающий слово *где* и название игрушки (в любом произношении), то ведущий дает игрушку, о которой спрашивал ребенок.

Задание 22. Научить ребенка выражать свои желания словесно:

дай пить («дя пи»)
дай еще («дя исё»)
мама, идем («мама дём»)
идем домой («дё амо»)
хочу пить («атю пи»)
хочу гулять («атю гуя»)
идем гулять («дё гуя»)

Итог логопедической работы

В итоге логопедической работы на этом этапе формирования устной речи дети должны научиться в пассиве соотносить предметы и действия с их словесным обозначением. Пассивный словарь должен состоять из названий предметов, которые ребенок часто видит; действий, которые совершает сам или их совершают знакомые ему лица; некоторых своих состояний *(холодно, тепло, жарко)*. У детей должна появиться потребность подражать слову взрослого. Словесная подражательная деятельность может проявляться в любых речезвуковых выражениях, без коррекции их со стороны взрослого.

ПЕРВЫЕ ФОРМЫ СЛОВ

Основные задачи логопедического воздействия: 1) научить детей правильно строить двухсловные предложения типа: обращение + повеление (выраженное глаголом в повелительном наклонении), правильно строить двухсловные предложения типа: обращение + повеление (выраженное глаголом в повелительном наклонении), повеление + название предмета (существительное в форме винительного падежа); 2) заучить отдельные обиходные словосочетания; 3) произносить ударный слог слова; 4) расширить объем понимания чужой речи.

Этот раздел предназначается для логопедической работы с детьми, у которых появилась возможность соединить безо всяких грамматических связей в одном высказывании (предложении) два-три, даже четыре аморфных слова. Аморфные слова детей состоят из одного-двух, редко трех слогов, а также слов-звукоподражаний: «де́ка аси́зё» *(девочка несет флажок)*, «до́киль, то там мя́у то́на?» *(доктор, что это там, кошка черная?)*.

Количественный запас слов и объем аморфных предложений могут быть разными, но характерная черта этого периода развития аномальной детской речи — **полное отсутствие способности к словоизменению**. В своей речи дети используют слова только в той «исходной» форме, которая была ими заимствована из речи окружающих. Например, форма именительного падежа единственного числа употребляется на месте всех других падежных форм. У более развитых детей иногда можно выявить две формы одного и того же слова, например: называет игрушку «ку́ка», но просит «дай ку́ку»; или называет предмет «туй» (стул), но отвечает на вопрос на чем сидят? — «туи». Состояние речи этого периода развития характеризуется полным отсутствием синтаксических конструкций, в которых бы имел место глагол изъявительного наклонения настоящего времени 3-го лица с окончаниями *-ет*, *-ит* и др. При построении повествовательных предложений названия действий или отсутствуют, или выражены инфинитивно-императивными формами и их фрагментами или «недостроенным» изъявительным наклонением: «ма́ти пить ади́» *(мальчик пьет воду)*, «де́ка пи́тя» *(девочка пишет)*, «ба́ба ку́ся» *(бабушка кушает)* и т. п. **Чем больше слов — названий действий в речи ребенка, тем выше уровень его развития.** Не исключено, что при полном отсутствии словоизменения (расчлененных форм слов) могут иметь место отдельные случаи грамматически правильно оформленных словосочетаний: «адём амо́» *(идем домой)*, «ибу́ду па́кать» *(не буду плакать)* и др.

Одни дети продолжают пользоваться преимущественно однословными или двухсловными предложениями, а другие расширяют словарный запас и объем предложения до 4 и более слов. Напомним, что **в норме предложение в 3 и более слов не может оставаться грамматически неоформленным.**

Если для нормального развития речи характерно очень раннее и исключительно точное воспроизведение интонаций, отчего место ударения в слове усваивается очень рано, то недоразвитая детская речь пестрит сокращениями количества слогов в словах, что называется слоговой элизией.

Отсутствие восприятия ритмичности построения речи приводит к тому, что ребенок с трудом овладевает ритмико-мелодической стороной слова, отчего оно долго не находит своего послогового выражения. В дальнейшем некоторые дети с трудом заучивают стихи, так как от них ускользают ритм и рифма стихотворной формы.

Давно замечено, что способность детей рассматриваемого уровня речевого развития воспроизводить слова различной слоговой структуры тесно связана с возможностями объединять слова в предложения. Как только появляется двух-, а затем трехсловная фраза (даже из аморфных слов-корней), возникает возможность воспроизводить по подражанию сначала двух-, а затем трехсложные слова типа машина, собака, лопата, например: «матина», «патина», «асина», «бабака», «табака», «абака», «папата», «капата».

Как правило, фонетический состав употребляемых слов ограничен звуками раннего онтогенеза речи, но набор их беднее, чем в норме на этом этапе речевого развития.

Одно из главных условий логопедической работы с детьми, которым недоступно элементарное словоизменение, — проведение мероприятий, способствующих развитию смысловой стороны речи. В экспрессивную речь переводится только то, что ребенку понятно и имеется в его импрессивной речи.

РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ

Методические указания. Предлагаемые задания для развития понимания речи предназначены для детей, которые владеют некоторым пассивным предметным и глагольным словарем. Понимание речи на этом уровне речевого развития часто характеризуется неточностью.

Желательно, чтобы дети научились различать количество предметов (много — мало — один), величину (большой — маленький), вкус (сладкий — соленый), а также их пространственное расположение, если эти предметы находятся в привычных для ребенка местах. Если ребенок упорно **не соотносит** цвет или величину с их словесным обозначением, то надо ограничиться сличением предметов по их цвету или величине, **отложив работу по запоминанию названий цвета на более поздние сроки**.

Особое внимание следует обратить на обучение детей различению грамматических форм единственного и множественного числа некоторых существительных и глаголов. Однако надо знать, что такие задания доступны лишь в том случае, если у них сформированы представления о количестве предметов: один — много.

Задание 1. Научить детей узнавать предметы по их назначению.

Образец. «Покажи то, чем ты будешь кушать», «Покажи, что ты наденешь на голову, когда пойдешь гулять», «Чем ты будешь чистить зубы?», «Чем ты нарисуешь домик?» и т. д.

Задание 2. Научить детей узнавать демонстрируемые игрушки (предметы или животных) по их описанию.

Фрагмент одного занятия

На столе стоят игрушки: шарик, кошка, птичка. Логопед предлагает угадать, о ком это он сейчас говорит: «У нее пушистый хвост, мягкая шерсть и длинные усы», или: «Он круглый, красный, деревянный» и т. д.

Задание 3. Научить детей соотносить слова *один — мало — много* с соответствующим количеством предметов.

Замечание к проведению задания. В условиях специализированного детского сада для детей с нарушениями речи это задание можно соединять с занятиями по счету.

Задание 4. Научить детей соотносить слова *большой — маленький* с величиной предлагаемых предметов.

Задание 5. Научить детей быстро переключаться по словесной просьбе с одного действия на другое:

а) без предмета:

иди — стой	иди — прыгай
садись — встань	беги — иди
ложись — садись	беги — стой
сиди — лети	прыгай — беги

б) с предметом или предметами:

возьми мяч, подними его вверх, опусти вниз, отдай Вове; возьми обруч, подними его над головой, пролезь в него, положи обруч к ногам.

Задание 6. Научить детей различать утвердительные и отрицательные приказания, отличающиеся друг от друга частицей ***не***.

а) без предмета:

иди — не ходи	прыгай — не прыгай
садись — не садись	дыши — не дыши
беги — не беги	улыбнись — не улыбайся
ложись — не ложись	закрой глаза — не закрывай глаза
вставай — не вставай	катайся — не катайся
пей — не пей	пой — не пой

б) с предметом (мяч, обруч, кубик или любой другой предмет):

возьми — не бери кубик	убери — не убирай кубики
дай — не давай обруч	неси — не неси обруч
спрячь — не прячь мяч	подними — не поднимай мяч

Замечания к проведению задания. Вначале логопед утрированно (если это необходимо) интонирует отрицание или утверждение (отрицание — строгой интонацией, утверждение — мягкими, ласковыми интонациями). В дальнейшем ребенок должен ориентироваться только на значение отрицательного слова.

Задание 7 (только для группы детей). Научить различать, к кому обращена команда-просьба.

«Вова, сядь. — Дети, садитесь».
«Вова, встань. — Дети, встаньте».
«Нина, беги. — Дети, бегите».
«Таня, прыгай. — Дети, прыгайте».
«Таня, подними руки. — Дети, поднимите руки».
«Вова, закрой глаза. — Дети, закройте глаза».

Задание 8 (только после закрепления задания 7). Научить детей по форме глаголов повелительного наклонения различать, к кому обращены просьбы — к одному лицу или нескольким лицам:

иди — идите	ложись — ложитесь
сядь — садитесь	прыгай — прыгайте
беги — бегите	закрой глаза — закройте глаза

подними руки вверх — поднимите руки вверх

Задание 9[1]. Научить детей различать грамматическую форму единственного и множественного числа существительных, оканчивающихся в именительном падеже множественного числа на ***-ы (-и)***.

возьми шар — возьми шары	возьми мяч — возьми мячи
возьми гриб — возьми грибы	возьми цветок — возьми цветы

возьми (дай):

кубик — кубики	карандаш — карандаши
лопату — лопаты	книгу — книги
картинку — картинки	подай тетрадь — подай тетради

Задание 10. Научить различать единственное и множественное число существительных, оканчивающихся в именительном падеже множественного числа на ***-а (-я)*** (II склонение).

Образец. Покажи, где нарисован(ы) дом(а).

дом — дома	перо — перья	стул — стулья
лист — листья	глаз — глаза	дерево — деревья
окно — окна	крыло — крылья	

ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА

Методические указания. После того как у детей возникла потребность подражать слову взрослого, необходимо добиться от них воспроизведения ударного слога, а затем интонационно-ритмического рисунка одно-, двух-, трехсложных слов (звуковой состав слова ребенок может воспроизводить приближенно). Важным достижением в развитии речи будет умение детей объединять два слова в одном предложении, например «Петя, пусти» или «Дай шарик».

Дети должны научиться выражать свои желания не с помощью жестов, аморфных слов или неизменяемых существительных в именительном падеже, а в повелительной форме глагола. Надо помнить, что некоторые дети не сразу могут овладеть слоговой структурой предлагаемых глаголов, поэтому вначале допустимо проговаривание только ударного слога, но в дальнейшем должны воспроизводиться минимум два слога.

На данном уровне развития речи не рекомендуется исправлять звукопроизношение. Логопед может пренебречь произносительными возможностями детей. Однако небезразлично, какими звуками на определенных этапах формирования речи мы будем пренебрегать. Так, на данном этапе работы желательно, чтобы дети произносили все гласные, кроме звука ***ы***. Желательно (но не обязательно), чтобы согласные ***м***, ***п(б)***, ***т(д)*** не замещались согласными звуками другого места образования, например звуком ***к***. Все согласные звуки могут оставаться недифференцированными на мягкие и твердые, звонкие и глухие.

Все согласные язычно-передненёбные ***(ш, ж, ч, щ)***, требующие поднятия передней части языка к верхним альвеолам, **могут замещаться одним общим фрикативным звуком**, например мягким ***с***. Допустимы и грубые замещения свистящих и шипящих, например замена свистящих и шипящих призубным звуком. Закономерным является отсутствие соноров. Но уже на этом этапе становления речи следует обратить **особое внимание на наличие звука *й*** (йот). Этот звук может быть легко вызван по подражанию в дифтонгах ***ой***, ***ай***, ***эй***.

Если звуковые нарушения речи сложные и ребенок совершенно не овладевает хотя бы приближенными артикуляциями звуков, тогда логопедическую работу надо строить на базе интонационно-ритмического воспроизведения слов. Только после того, как дети овладеют короткой фразовой речью с некоторым запасом необходимых слов, в которых сохраняется интонационно-мелодический рисунок, начинается работа по коррекции звукопроизношения. С трехлетними детьми эту работу целесообразнее начинать на материале «лепетных» слов.

Рекомендуется использовать следующие логопедические приемы: называние предметов или предметных картинок; просьба передать, взять, отдать и т. д. предмет; **договаривание начатых логопедом фраз** со зрительной опорой на предмет или его изображение; называние действий в повелительной форме. Необходимым условием является **многократное проговаривание детьми усвоенных слов**.

[1] Если дети не могут выполнить задания 9 и 10, логопед должен выяснить, усвоены ли ими понятия «много» и «один».

Задание 11. Научить детей называть знакомые лица, предметы или предметные картинки.

Примерный лексический материал

1. Имена близких людей, состоящие из двух слогов:
   а) одинаковых: *мама, папа, баба, Тата, Ляля, дядя, няня*;
   б) из разных слогов с ударением на первом слоге: *Во́ва, Ни́на, Ва́ля, На́та, То́ля, О́ля, Ко́ля, Та́ня, Ми́тя, Ви́тя, Ка́па, Ле́на, По́ля, Га́ля, То́ма, Ка́тя.*
2. Односложные слова: *мак, суп, гусь, кот, лук, дом, ком, сок, лоб, нос, сад, пол, мяч, стул, хлеб, таз, рот, лес.*
3. Двухсложные слова:
   а) с ударением на первом слоге: *ва́та, но́ги, ру́ки, ки́са, му́ха, зу́бы, у́хо, бо́ты, мы́ло, ры́ба, ка́ша, шу́ба, бу́сы, о́сы, я́ма, са́ни;*
   б) с ударением на втором слоге: *пила́, нога́, рука́, вода́, лиса́, коза́, лицо́, яйцо́.*
4. Трехсложные слова:
   а) с ударением на втором (среднем) слоге: *маши́на, мали́на, соба́ка, лопа́та, воро́на, коро́ва, пана́ма;*
   б) с ударением на первом слоге: *я́года, ку́бики, де́рево;*
   в) с ударением на последнем слоге: *молоко́, голова́, сапоги́, самоле́т.*

Задание 12. Научить детей «наращивать» слоги к концу слов[1].

му-ка	ру-ка	по-ка	щу-ка	дуд-ка
кош-ка	мыш-ка	шуб-ка	юб-ка	шап-ка
бул-ка	гай-ка	нож-ка	лож-ка	вет-ка
мош-ка	ел-ка	пол-ка	лап-ка	зай-ка
лей-ка	гал-ка	пал-ка	вил-ка	сум-ка
бан-ка	пуш-ка	реч-ка	пап-ка	тер-ка
гор-ка	нит-ка	доч-ка	туч-ка	ут-ка
щет-ка	мой-ка	внуч-ка	книж-ка	сказ-ка

Задание 13. Научить детей объединять усвоенные слова в двухсловные предложения типа: вопросительное слово (где) + именительный падеж существительного; указательные слова (это, вот, здесь, там, тут) + именительный падеж существительного.

[1] Прием логопедов стационарного отделения для детей с тяжелыми нарушениями речи детской психоневрологической больницы № 6.

где зайка? — вот зайка	это малина, это машина
где майка? — вот майка	это ножка, тут пушка
где галка? — вот галка	это мошка, тут кружка
где палка? — вот палка	это ложка, тут мушка
	это кошка, тут булка
	это лопата, это самолет

Примечание. От детей не требуется точной дифференциации по значению слов: вот, там, тут, здесь. Задание выполняется примерно так же, как и на первом этапе обучения (см. задание 21). Лексический материал подбирается таким образом, чтобы ребенок мог воспроизвести интонационно-ритмический рисунок слова.

Задание 14. Научить детей отдавать команды (куклам, игрушкам, своему товарищу), употребляя глаголы единственного числа повелительного наклонения.

иди	спи	неси	лови	дай	встань — сядь	снимай
сиди	пусти	ищи	зови	мой	прыгай	вставай
ходи	лепи	туши	звони	стой	копай	одевай
веди	руби	лежи	пили	пой	сажай	помоги
гуди		пиши	коли	лей	стирай	
буди		пляши	беги	пей	катай	
кати				бей	открой	
уйди				ешь	закрой	

Замечание к заданию. Логопед добивается, чтобы ребенок сохранял ударный слог с ясным произношением конечного звука ***и***, а затем дифтонгов ***ой***, ***ей***. Остальные звуки слов могут быть приближенными или замещаемыми.
Логопед подбирает речевой материал на свое усмотрение, а глаголы по сходству последнего слога. На начальных этапах речевого развития достаточно, чтобы у детей в запасе было 8–10 названий действий. В трехсложных словах может опускаться один слог, стечения согласных могут опускаться во всех словах.

Задание 15. Научить детей объединять в одном предложении два слова: обращение + глагол повелительного наклонения 2-го лица единственного числа.

Миша, лежи.	Лежи, Миша.	Прыгай, зайка.
Нина, лови.	Спи, Ляля.	Вставай, Оля.
Тата, спи.	Пиши, папа.	Ешь, Петя.

Катя, иди.	Стой, Ляля.	Пей, Оля.
Вова, пили.	Сиди, мишка.	Иди, Оля.
Мама, неси.	Лежи, мишка.	Беги, Катя.
Папа, руби.	Миша, дыши.	

Задание 16. Научить детей объединять слова: обращение + глагол повелительного наклонения единственного числа + винительный падеж существительного:

а) винительный падеж существительного совпадает с формой именительного падежа:

дай	мяч	шарик	грибок
неси / на	кубики		
бери	мяч		
ищи	чулки	носки	платок
лови	мяч		
открой	шкаф		
закрой	дверь		

б) винительный падеж существительного имеет окончание *-у*:

возьми	вату	лопату	собаку
	куклу	пирамиду	мишку
дай	палку	игрушку	зайку
	ложку	чашку	утку
	вилку		корову

Игровые приемы к заданию

«Выбери игрушку». Дети становятся в круг. В середине круга стоит стол, на котором разложены игрушки (шар, кубики, лопата, кукла). Один из детей, бросая мяч другому, просит: «Вова, дай шар (кубик)», «Таня, дай куклу (лопатку)» и т. д. Ребенок, поймавший мяч, должен выполнить эту просьбу: положить мяч на стол, взять со стола названную игрушку, сказать: «Оля, на (возьми) шар».

«Подскажи нужное слово». Дети садятся вокруг стола. На столе разложены перевернутые картинки. Логопед говорит, обращаясь к одному из детей: «Вова, вымой...». Вова открывает одну из лежащих картинок и называет ее (руки, уши, лицо). Вова выполняет это действие (имитирует мытье рук, ушей, лица).

«Раздай правильно». На столе стоят чашки с водой, соком, чаем, молоком, компотом, кофе. На тарелочках лежат сыр, хлеб, колбаса, печенье

и т. д. Логопед или воспитатель вызывает двух детей. Одному дает поднос с чашкой, другому поднос с тарелкой. Объясняет, что Таня хочет (будет) пить, а Вова хочет (будет) есть. Тане надо принести то, что можно пить, а Вове то, что можно есть. Дети разносят продукты и ставят их на соответствующий поднос, проговаривая: «Таня, пей молоко (сок, компот и т. д.)», «Вова, ешь хлеб (сыр, яблоко)».

Задание 17. Научить детей грамматически раздельно употреблять форму именительного и винительного (с окончанием *-у*) падежей одних и тех же слов.

это утка — дай утку	это машина — дай машину
это собака — дай собаку	это лопата — дай лопату
это киса — дай кису	

Фрагмент одного занятия

В этом задании можно сочетать две задачи: оформление предложений и развитие памяти детей.

Логопед подбирает картинки, изображающие предметы или животных. Пачку перевернутых картинок кладут перед детьми.

Предлагается взять картинку, назвать ее и запомнить. Доставая картинку из пачки, ребенок называет ее, запоминает и берет себе. Дети называют картинки, употребляя слово в именительном падеже единственного числа, например: «Это утка». После того как картинки названы, дети передают их ведущему, а затем просят у ведущего свои картинки, например: «Вова, дай мишку», «Вова, дай лопатку» и т. д. Передавая картинки, ведущий должен сказать: «Таня, на мишку». Каждому ребенку предлагается запомнить столько картинок, сколько он сможет.

Задание 18. Научить детей употреблять инфинитив глаголов *спать, гулять, играть, кушать, есть, пить, мыть, рисовать, петь, лепить, прыгать, убирать, а затем соединять их в словосочетания со словами хочу, иди, надо, не надо, можно.*

Игровой прием к заданию

«Угадай, кто что будет делать». На столе сидят куклы, одетые по-разному в зависимости от того, что они будут делать: кукла, одетая в пальто, шапку или пижаму; кукла, сидящая в фартучке, с ложкой в руке; кукла с карандашом и листком бумаги и т. д. Логопед предлагает ребенку угадать, какая из кукол что должна делать.

— Вова, покажи, кто из них должен идти спать.

Ребенок показывает на куклу в пижаме.

— А как ты ей скажешь, чтобы они пошла спать?

— Иди спать!

— Правильно. А кто из них пойдет гулять? Покажи. Что ты ей скажешь?

— Иди гулять!

— Верно.

Задание 19. Проследить, чтобы в общении дети использовали имеющиеся в их активной речи словосочетания, например, выражали желания (дай + существительное, хочу + инфинитив), спрашивали разрешение (можно + инфинитив или существительное), выражали повеление и т. д.

Примерные обиходные словосочетания: *дай (хлеба, воды, игрушку и т. д.); налей (супу, киселя, воды, молока); хочу (есть, пить, спать, гулять, играть); можно спать? можно идти? можно гулять? можно кушать? можно встать?; идем (играть, гулять, строить, лепить и т. д.); мой (лицо, уши, руки, шею).*

Итог логопедической работы

На втором этапе логопедической работы дети должны научиться строить синтаксически и грамматически правильно двухсловные предложения типа повелительное наклонение глагола единственного числа + винительный падеж существительного; разграниченно употреблять именительный и винительный падежи некоторых слов; выражать свои желания, употребляя наречия модальности можно (надо, не надо) + инфинитив отдельных глаголов (пить, спать, гулять, есть и пр.).

Дети должны усвоить место ударения в заученных словах, воспроизводить ритмико-интонационную структуру двух- и желательно трехсложных слов. При работе над звукопроизношением можно ограничиться следующими согласными звуками: ***п(б)***, ***м***, ***т(д)***, ***н***, ***к(г)***, ***х*** без их дифференциации на мягкие и твердые, звонкие и глухие и звуком ***и***. Если звукопроизношение остается грубо нарушенным, можно ограничиться интонационно-ритмической структурой слов. В понимании речи дети должны соотносить предметы с их функцией, названной взрослым, узнавать знакомые предметы по описанию главных его признаков, уметь показом или в доступной словесной форме ответить на вопросы косвенных падежей, поставленные логопедом к деталям сюжетных картин.

ДВУСОСТАВНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ

Основные задачи логопедического воздействия: 1) закрепить грамматически правильное построение предложений типа: именительный падеж существительного + согласованный глагол 3-го лица настоящего времени; 2) воспроизводить ритмико-слоговую структуру трехсложных слов с правильным произношением ударных и безударных гласных (кроме звука ***ы***); 3) в понимании речи продолжить работу по различению грамматических форм слов.

Этот раздел предназначается для работы с детьми, у которых объем предложения увеличился до 2—3 слов. Активный словарь на этом этапе пополняется новыми обиходно-разговорными словами, но эти слова часто не имеют точной понятийной соотнесенности и употребляются в неточном их значении. Так, например, дети путают названия предметов с названиями действий, и наоборот. Одни названия предметов могут заменяться другими по сходству ситуаций, в которых ребенок встречал эти предметы: «такан» — «куся» *(стакан — кружка)*, «пато» — «патя» *(пальто — платье)* и т. д. Одним и тем же словом могут называться разные предметы, имеющие сходство частных признаков, и, наоборот, один и тот же предмет в разных ситуациях ребенок может называть по-разному. Чем ниже уровень интеллектуального развития, тем больше и грубее смешения основных значений слов. Этот период развития речи носит еще черты предшествующего речевого развития: полисемия слов, отсутствие грамматических связей слов между собой, элизия слогов в трехсложных словах, несформированность звукопроизношения.

Новым качеством, отличающим речевую практику детей этого уровня развития, является наличие случаев правильного использования флексий 3-го лица *-ет*, *-ит* (реже множественного числа) у глаголов изъявительного наклонения: *мама сидит, папа идет, бабушка читает* («мама дит», «папа дот», «баба таит»).

Особенно положительным явлением можно признать появление умения употреблять 3-е лицо глаголов настоящего времени по аналогии с вопросом логопеда (взрослого) что делает? На этом этапе речевого развития дети начинают употреблять разные флексии с одной и той же лексической основой. Часто оформление конца слова не соответствует нормам родного языка: «ложк-а», «ложк-у», но «ложк-ом». Новое явление использования ребенком поморфемно расчлененного словесного материала свидетельствует о существенном сдвиге в его развитии. Однако в большинстве употребляемых детьми предложений слова остаются еще грамматически никак не связанными между собой. Многие назва-

ния действий дети заменяют глаголом *делать, делает*: «матик леку деят» *(мальчик поливает лейкой)*, «она деит, тутаит» *(она делает, кушает)*.

Появившиеся названия действий чаще употребляются в форме инфинитива или повелительного наклонения: «деватя пати» *(девочка спит)*. Часто названия действий употребляются без флективного оформления: «титя́» *(читает)*, «писа́» *(пишет)*.

Характерной чертой этого периода является то, что названия действий вообще опускаются детьми и в их спонтанной речи господствуют такие конструкции предложений:

1. Предложения с пропуском глагола, например: а) субъект + объект действия — «мати уки» *(мальчик моет руки)* или «детя баду» *(девочка пьет воду)*; б) субъект + место действия — «баба кеся тут» *(бабушка сидит тут в кресле)*, «собатя доми» *(собака лежит возле домика)*.
2. Предложения, в которых вместо глагола настоящего времени употребляется инфинитив — «ма́ти баду́ пить» *(мальчик пьет воду)*.

Неправомерное использование императивно-инфинитивных форм глаголов или их основ стойко держится в недоразвитой детской речи. Побуждающие к действию формы слов или запреты ребенок чаще всего слышит адресованными себе, поэтому он их использует без переконструирования в своих собственных высказываниях: «ати́ кати́ки» *(смотрит картинки)*, «он ига́ть» *(он играет)*.

Аграмматичные конструкции не вытесняются появившимися правильно построенными грамматическими стереотипами, и предложения из вновь усваиваемых слов продолжают строиться по старым образцам.

Употребляемые детьми слова остаются несформированными в звуковом отношении: нет звуков речи, требующих верхнего подъема кончика языка, нет стечений согласных, у многих детей еще не установилась локализация места звука, отчего происходит смешение далеких звуков: «папата» *(лопата)*, «бабака» *(собака)*. Кроме того, звуки смешиваются по способу артикуляции: «потит» *(смотрит)*. Однако многие дети уже могут воспроизвести трехсложную структуру слов с правильным распределением ударных и безударных слогов: «титя́ит» *(читает)*, «папа́тка» *(лопатка)*. В четырехсложных словах дети опускают слоги: «вива́ит» *(поливает)*. Чем лучше формируется звукопроизношение, тем меньше слов, в которых гласные одного ряда замещались бы гласными другого ряда образования, например «ба́ниту» (вместо *бабочку*). Отсутствие грамматической связи между словами, искажения ритмико-слоговой структуры слов и грубые искажения и замещения звуков делают сугубо автономной речь таких детей. Эта речь не может служить им средством полноценного общения. Тем не менее время появления в детской речи первых

признаков морфологически расчлененных форм одного и того же слова *(мама, маму, маме, мамы; спать, спи, спит, спят)* можно характеризовать как «речевой криз». С этого момента динамика речевого развития у разных детей может быть различной: одни быстро овладевают фразовой речью, у других это приобретает затяжной характер, что необходимо учитывать в логопедической работе.

РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ

Методические указания. Предлагаемые задания направлены на обучение детей различать некоторые грамматические формы слов, а также различать слова, близкие по звучанию или имеющие сходство с предметной ситуацией. Первоначально дети в своем понимании ориентируются на языковой контекст всего вопроса логопеда. Как только дети научатся без затруднений понимать и выполнять все задания, логопед постепенно может начать убирать все подсказывающие слова и дать возможность ребенку ориентироваться на различное звучание отдельных частей слова. В такой поэтапности нет необходимости, если логопед обнаружит способность детей различать грамматические формы слов.

Задание 1. Научить детей различать слова (существительные), сходные по звучанию (затем различающиеся лишь одним звуком):

вагон — газон	козел — осел	нос — воз
мыло — Мила	земля — змея	бочка — точка
крыша — крыса	горшок — порошок	полено — колено

Задание 2. Научить различать слова (глаголы), близкие по звучанию:

Кого несут, а кого везут.	Кто купается, а кто катается.
Что висит, а что стоит.	Кто копает, а кто покупает.

Задание 3. Научить детей не смешивать названия действий, которые обозначают похожие ситуации:

моет — умывается — стирает

бежит — прыгает	лежит — спит
несет — везет	подметает — чистит
шьет — вяжет	строит — чинит

Игровой прием к заданию

«Что мы будем стирать, а что мы будем мыть?» Дети выбирают соответствующие предметы или их изображения на картинках по названному логопедом действию.

Игру **«Покажи, кто спит, а кто лежит»** или **«Покажи, кто везет, а кто несет»** можно провести по демонстрируемым действиям, но лучше подобрать картинный материал с соответствующим сюжетом.

Задание 4. Научить детей различать названия действий, противоположных по значению:

застегни пальто — расстегни пальто, сними шапку — надень шапку;

отнеси — принеси, намочи — отожми, завяжи — развяжи, открой — закрой, найди — спрячь, войди — выйди, вымой — вытри, включи — выключи.

Задание 5. Научить детей понимать действия, изображенные на сюжетных картинках:

вытирается — вытирают, одевается — одевают, купается — купают, катается — катают, умывается — умывают, обувается — обувают, качается — качают, причесывается — причесывают.



Фрагмент одного занятия

После того как дети познакомились с парными сюжетными картинками, на одной из которых какое-то лицо, например мальчик или девочка, совершает действие самостоятельно, а на другой картинке им помогает совершить это же действие взрослый, логопед предлагает детям сравнить эти картинки и показать, где девочка сама одевается, а где ее одевает мама. Если дети справляются с заданиями, то логопед убирает из своего вопроса подсказывающие слова мама, папа: «Где Оля сама причесывается, а где ее причесывают?» и т. д.

На следующем этапе из контекстов вопросов убираются все подсказывающие слова, и дети должны ориентироваться на грамматические формы глаголов, например: «Покажи, где девочка причесывается, а где девочку причесывают?», «Где Вову вытирают, а где Вова вытирается?».

Задание 6. Научить детей различать значения приставок в страдательных причастиях:

завернут(-а, -ы) — развернут(-а, -ы) кукла, конфета;
завязан(-а, -ы) — развязан(-а, -ы) узел, бант, шнурки;
застегнут(-ы, -о) — расстегнут(-ы, -о) пальто, воротник;
одет(-а) — раздет(-а) кукла, девочка, мальчик;
открыт(-а, -о) — закрыт(-а, -о) окно, шкаф, форточка.

Задание 7. Повторение пройденного (см. задания 9, 10 второго этапа обучения):

возьми шар — возьми шары,
возьми конфету — возьми конфеты.

Задание 8. Научить детей определять по грамматической форме глагола, кому принадлежит совершаемое действие — одному лицу или нескольким лицам:

спит — спят	летит — летят
бежит — бегут	лежит — лежат
идет — идут	везет — везут
сидит — сидят	едет — едут
стоит — стоят	несет — несут

Фрагмент одного занятия

Логопед готовит сюжетные картинки, на одной из которых действие совершает одно лицо, а на другой это же действие совершают в этой ситуации несколько лиц. Сначала дети учатся различать грамматическую

форму единственного и множественного числа глаголов, ориентируясь в понимании на подсказывающие слова, например: *«Покажи, где мальчик сидит, а где дети сидят»*, *«Где девочка прыгает, а где дети прыгают?»*. Затем одни и те же существительные даются в единственном и множественном числе: *«Покажи, где девочка сидит на скамейке, а где девочки сидят на скамейке»*, *«Где машина едет по дороге, а где машины едут по дороге?»*. Если такая постановка вопросов не вызывает затруднений в понимании, то из контекста вопросов убираются все подсказывающие слова и детям предлагается ориентироваться только на грамматическую форму глагола изъяснительного наклонения, например: «Послушай и выбери ту картинку, о которой я тебе говорю: в синем небе *летят* что? *(самолеты)*. В синем небе *летит* что? *(самолет)*. По реке *плывет* что? По реке *плывут* что?»

Задание 9. Научить детей по глаголу прошедшего времени определять лицо, которому принадлежит совершаемое действие, например:

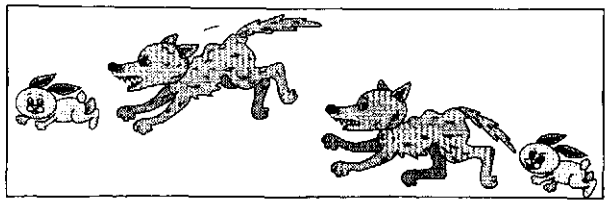
Женя *упал*. — Женя *упала*.
Женя *встал*. — Женя *встала*.
Женя *вымыл* руки. — Женя *вымыла* руки.
Женя *вытер* руки. — Женя *вытерла* руки.
Женя *подмел* пол. — Женя *подмела* пол.
Женя *убрал* свои игрушки. — Женя *убрала* свои игрушки.

Задание 10. Научить детей различать, кому из них надо совершать действие:

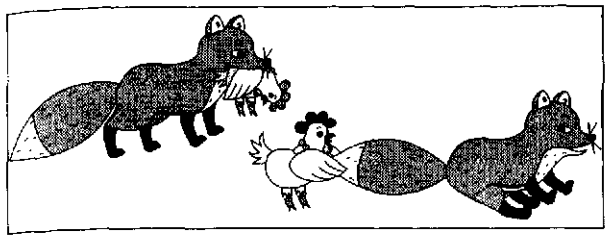
Вова, лови Нину. Нина, лови Вову.
Катя, возьми за руку Олю. Оля, возьми за руку Катю.
Катя, дай мяч Вове. Вова, дай мяч Кате.

Задание 11. Научить детей определять взаимоотношения действующих лиц. Спросить о реальности изображенной ситуации.

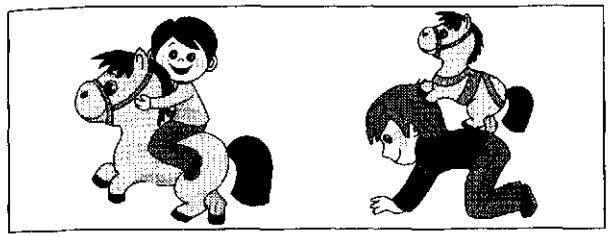
Примерные сюжетные картинки и вопросы к ним



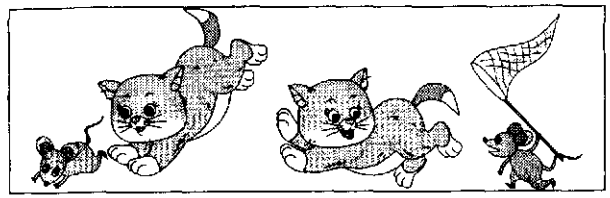
Где заяц убегает от волка, а где от зайца убегает волк?



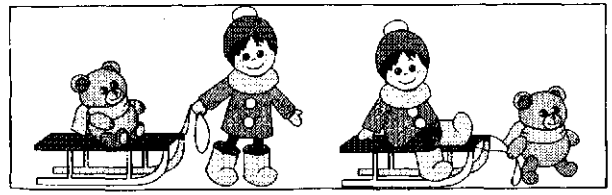
Где лиса поймала курицу, а где курица поймала лису?



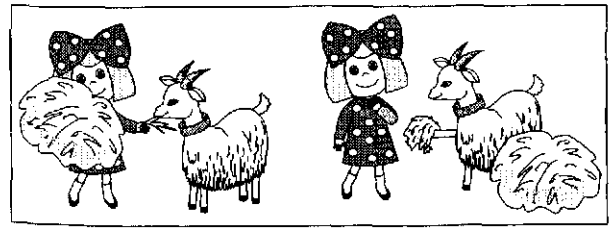
Где мальчик скачет на коне, а где конь скачет на мальчике?



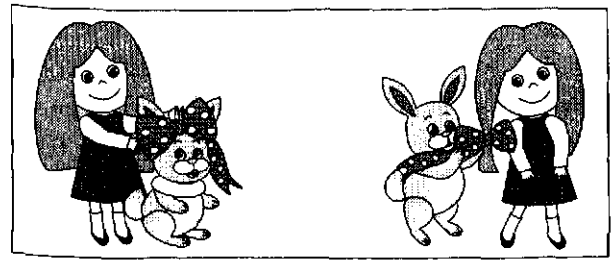
Где кошка ловит мышку, а где мышка ловит кошку?



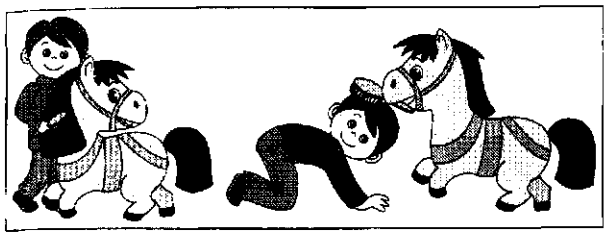
Где девочка везет на санках мишку, а где мишка везет девочку?



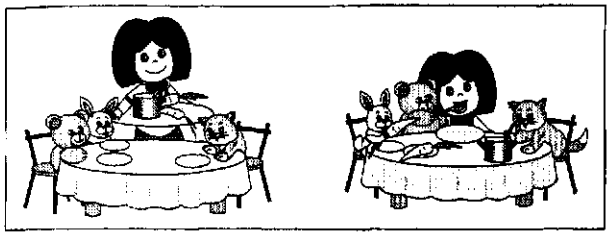
Где девочка дает сено козе, а где коза дает девочке сено?



Где девочка завязывает бантик зайчику, а где зайчик завязывает бантик девочке?



Где мальчик причесывает гриву своему коню, а где конь причесывает мальчика?



Где девочка кормит своих зверей, а где звери кормят девочку?

Задание 12. Предложить детям показать на сюжетных картинках, кто совершает действие совместно с каким-то лицом или предметом, а кто совершает это же действие один.

Образец. Покажи, кто идет с мамой (папой, Вовой и т. д.), а кто идет без мамы (папы и т. д.). Покажи, кто везет коляску с куклой, а кто без куклы. Покажи, кто гуляет с мишкой, а кто без мишки. Покажи, кто везет машину с песком, а кто без песка.

Задание 13. Научить детей понимать пространственные отношения двух предметов, выраженные предлогами ***на, под, в, около, из, из-под.***

Сначала отрабатывается понимание предлогов, связанных со знакомой для ребенка ситуацией: дети ставят предметы ***на*** стол, ***в*** шкаф, достают игрушки, книги ***из*** шкафа, достают ***из-под*** шкафа закатившийся туда мяч. Затем производится дифференциация предлогов: ***в — на, под — из-под, из — от; около — за.***

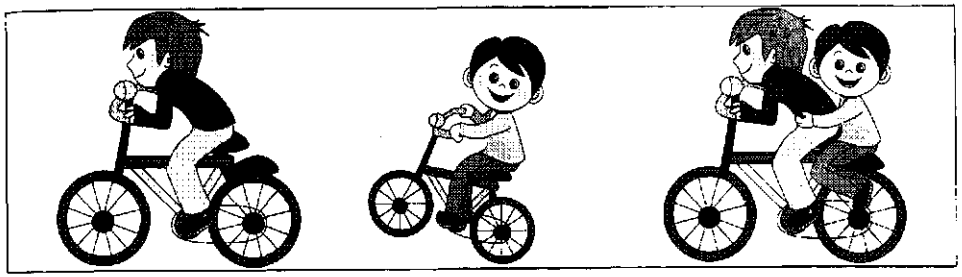
На стол ставят две одинаковые коробки, в одну из которых кладут карандаш; такой же карандаш кладется на крышку другой коробки. По просьбе логопеда ребенок подает тот карандаш, который просит взрослый: «Возьми карандаш, который лежит ***в*** коробке (***на*** коробке, ***около***)».

Задание 14. Научить детей объединять демонстрируемые предметы (или их изображения) по их общему назначению. Например: из предметных картинок отобрать все то, что тебе понадобится, если ты будешь рисовать, (если пойдешь гулять, если захочешь есть и т. д.).

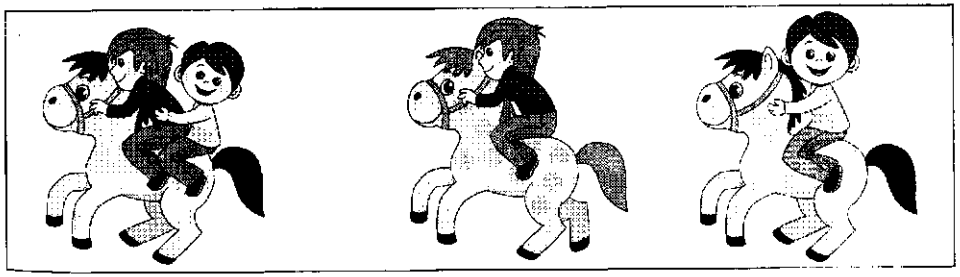
Задание 15. Предложить детям совершить действия с двумя предметами с целью научить их различать падежные значения. Например: «Покажи карандаш авторучкой; покажи авторучку карандашом; покажи карандашом тетрадь» и т. д.

Задание 16. Научить детей различать множественное и единственное число предложного падежа существительных.

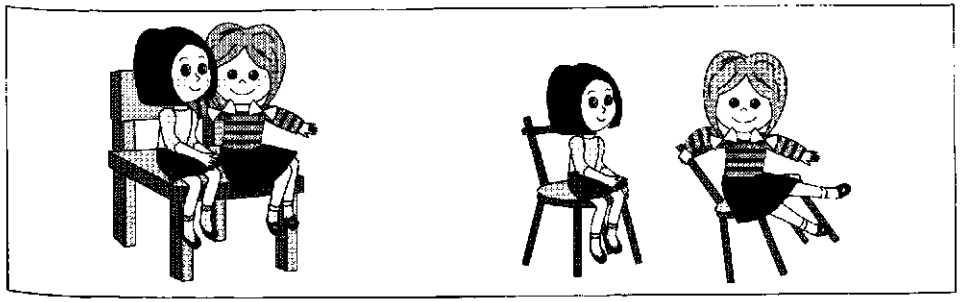
Примерные задания к сюжетным картинкам



Покажи, кто катается на велосипеде, а кто катается на велосипедах.



Покажи, кто скачет на лошади, а кто скачет на лошадях.



Покажи, где девочки сидят на стуле, а где они сидят на стульях.

Попробуйте спросить: «Покажи вазы, стоящие на (одном) столе, покажи вазы, стоящие на столах».

Задание 17. Научить понимать значения прилагательных, противоположных по значению:

большо***й*** — маленьк***ий (-ая)***
узк***ий*** — широк***ий (-ая)***
длинн***ый*** — коротк***ий (-ая)***
низк***ий*** — высок***ий (-ая)***
толст***ый*** — тонк***ий (-ая)***

Задание 18. Научить понимать значения слов, выражающих следующие пространственные отношения[1]:

вниз (внизу) — вверх (вверху)
далеко (близко) *вперед (впереди)* *назад (сзади)*

Игровые и дидактические приемы

После того как дети научатся по словесной просьбе выполнять действия типа: «подними руки вверх», «опусти руки вниз», «посмотри вверх — посмотри вниз», расставлять предметы на нижней и верхней полках, идти вперед и возвращаться назад, отыскивать место впереди своего товарища, сзади товарища, бросать мяч (или еще какой-либо предмет) далеко и близко, высоко и низко, вперед и назад.

РАСШИРЕНИЕ ДВУСОСТАВНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Методические указания. На начальных этапах становления речи при ее общем недоразвитии первостепенное значение приобретает обучение детей установлению грамматической связи между предметом и его действием. Поэтому необходимо научить детей составлять предложения из двух слов, в которых существительное-подлежащее стоит в именительном падеже единственного числа, а глагол-сказуемое употребляется в 3-м лице единственного числа изъявительного наклонения настоящего времени.

[1] Работа по формированию зрительно-пространственных представлений может проводиться в течение всего срока логопедического воздействия, но строиться она должна поэтапно: от понимания расположения собственного тела через действия с конкретными предметами к условным понятиям «вверху» — «внизу», «впереди» — «сзади».

Рекомендуется предварительно повторить глаголы повелительного наклонения 2-го лица единственного числа. Затем к основе глагола добавлять звук ***т***, например: *спи — спит, сиди — сидит.*

Сначала даются такие глаголы, которые при образовании формы 3-го лица единственного числа изъявительного наклонения не изменяют своей основы или эти изменения незначительны и доступны ребенку. При таком подборе глаголов происходит как бы наращивание звука ***т*** (вполне допустимо, чтобы конечный ***т*** произносился как ***т'***) к основе повелительного наклонения. К сожалению, таких форм немного, так как для глаголов русского языка характерна видоизменяемость основы, а это дети с недоразвитием речи усваивают с трудом.

Из прорабатываемых предложений преднамеренно исключается объект действия, чтобы сосредоточить основное внимание на глаголе, который ребенок то опускает, то не согласует с подлежащим. Возможно, что такое ограничение объема предложения подлежащим и сказуемым представляется искусственным, так как в разговорной речи таких конструкций мало. Кроме того, многие дети могут пользоваться предложениями из трех и более слов. И все же целесообразнее сначала сосредоточить внимание на грамматической связи подлежащего и сказуемого, а затем уже расширять объем предложения.

Работу по формированию простого нераспространенного предложения можно сочетать с элементами работы по формированию слоговой структуры слов и звукопроизношения в плане дифференциации уже имеющихся у ребенка фонем. У некоторых детей несформированность звукопроизношения может выступать очень ярко: а) стойкое отсутствие фрикации, когда вся группа щелевых звуков замещается звуком ***т***, так как кончик языка упирается в передние резцы и преграждает путь выдыхаемой струе воздуха, отчего отсутствует такой необходимый элемент, как направленная струя воздуха; б) отсутствие генетически ранних мягких звуков в сочетаниях ***мя***, ***дя***, ***ня***, ***тё***, ***дё***, ***мё*** и т. д.; в) смешение «далеких» звуков и смешение звуков по месту артикуляции ***(п—т—к)***. Отсутствие в данном разделе работы, направленной на формирование звукопроизношения, объясняется тем, что преждевременная логопедическая работа по исправлению звукопроизношения может вызвать у некоторых детей речевой негативизм, так как на этом уровне развития речи они еще не в состоянии овладеть точными артикуляционными укладами. Желательно, но не обязательно, чтобы в словах сохранялся интонационно-ритмический слоговой рисунок. Если трехсложная структура слов недоступна ребенку, можно ограничиться двухсложной. Допустимы различные нарушения звукопроизношения.

Задание 19. Научить детей отвечать на вопросы, поставленные к несложным сюжетным картинкам: «Кто (что) это? Что (он, она) делает?»

Примерный лексический материал

Папа — *сидит, идет, стоит.* Девочка — *шьет, прыгает, плачет, читает.* Мама — *шьет, варит, гладит, пишет, читает.* Бабушка — *шьет, вяжет, ест.* Дедушка — *спит, лежит, читает.* Мальчик — *пишет, читает, рисует, бежит, плывет.* Собака — *спит, сидит, лежит, бежит, лает, кусает, прыгает.* Кошка — *ест, спит.* Птичка — *прыгает, летает.* Самолет — *летит, гудит.*

Игровой прием к заданию

Лото «Кто быстрее принесет картинку». На маленьком столе разложены карточки с изображением действий (девочка читает, кошка сидит и т. д.). Логопед вызывает двоих детей. Четко произносит, кому какую принести картинку. Дети подбегают к столу, быстро разыскивают среди разложенных картинок нужную и относят ее логопеду. Отдавая картинку, отвечают на вопросы: «Кто (что) это? Что он (она) делает?»

Задание 20. Научить детей подбирать названия предметов к названным действиям.

Идет кто? что? *(мама, папа, дедушка, бабушка, мальчик, девочка, снег, дождь).*

Стоит кто? что? *(мама, девочка, бабушка, лошадь, корова, кошка, петух, стол, стул, шкаф, ваза, тарелка, чашка).*

Сидит кто? *(девочка, мальчик, мама, папа, Тата, кошка).*

Бежит кто? *(мальчик, девочка, собака, кошка, лошадь).*

Прыгает кто? *(девочка, мальчик, кошка, собака).*

Спит кто? *(мама, девочка, бабушка, собака, кошка).*

Лежит кто? что? *(мама, девочка, мальчик, лошадь, собака, кошка, книга, тетрадь, ложка, вилка).*

Висит что? *(картина, лампа, полотенце, пальто, платье).*

Летит кто? что? *(птица, голубь, муха, жук, бабочка, оса, самолет, ракета).*

Едет что? кто? *(машина, поезд, автобус, трамвай, велосипедист, мотоциклист).*

Читает кто? *(мама, папа, бабушка, дедушка, девочка, мальчик).*

Фрагмент одного занятия

На картинке нарисована читающая женщина. Логопед просит ребенка отобрать из разложенных перед ним предметных картинок (на которых нарисованы собака, девочка, кошка, паровоз, мальчик) того, кто может (умеет) читать. Таким образом, дети отбирают соответствующие предметные картинки по названному действию.

Игровые приемы к заданию

1. Логопед называет предложение, например: «Собака рисует», — и просит детей исправить ошибку.
2. Найти в комнате, что́ висит, что́ стоит, а что́ летит.
3. Посмотреть на улицу и сказать, кто идет, кто (что) едет, а кто бежит.

Задание 21. Научить детей употреблять возвратную форму глаголов 3-го лица единственного числа настоящего времени.

Примерный лексический материал

Мальчик (девочка) *моется, купается, катается, качается, одевается, раздевается, обувается, умывается, вытирается, причесывается.*

Задание 22. Предложить детям назвать и сравнить пары сюжетных картинок, на которых одно и то же действие совершается одним или несколькими лицами:

мальчик *идет* — мальчики *идут*
мальчик *бежит* — мальчики *бегут*
девочка *стоит* — девочки *стоят*
мальчик *спит* — дети *спят*
девочка *поет* — дети *поют*
человек *стоит* на мосту — люди *стоят* на мосту.

Замечание к проведению занятия. Занятие можно проводить или по демонстрируемым действиям, или по картинкам с изображением этих действий. Необходимо добиться, чтобы дети различали вопросы что делает? и что делают? и давали ответы на поставленные вопросы с правильным оформлением грамматической формы слова.

Задание 23. Сопоставить грамматические формы одних и тех же глаголов: повелительного наклонения 2-го лица единственного числа и изъявительного наклонения 3-го лица единственного числа настоящего времени.

Фрагмент одного занятия

Логопед предлагает одному из детей отдать команду другому ребенку что-либо выполнить, например: «Коля, дай команду Тане: Таня, спи». В тот момент, когда команда выполняется ребенком, ведущий или кто-либо из детей констатирует действие, которое совершается по отданной команде. Например:

повеление	констатация
Вова, спи.	Вова спит.

Задание 24. Научить детей договаривать слова, словосочетания в разучиваемых стихотворениях.

Примерная сложность стихотворных текстов (подчеркнутые слова дети самостоятельно проговаривают[1].

Дождик

Дождик, дождик, кап да кап!
Мокрые дорожки.
Нам нельзя идти гулять,
Мы промочим ножки.

(А. Барто)

Белые гуси

Белые гуси к ручейку идут.
Белые гуси гусяток ведут.
Белые гуси вышли на луга.
Крикнули гуси: га! га! га!

(М. Клокова)

Дед Мороз

Дед Мороз, Дед Мороз,
Деткам слочку принес,
А на ней фонарики,
Золотые шарики.

(Г. Волгина)

Птичка

Села птичка на окошко.
«Посиди у нас немножко!
Посиди, не улетай!
Улетела. Ай!»

(А. Барто)

Лошадка

Я люблю свою лошадку.
Причешу ей шерстку гладко.
Гребешком приглажу хвостик
И верхом поеду в гости.

(А. Барто)

Солнышко

Светит солнышко в окошко.
Светит в нашу комнатку.
Мы захлопаем в ладошки,
Очень рады солнышку.

(А. Барто)

[1] Здесь и далее приводятся тексты, адаптированные авторами пособия.

Жучка

Вот собачка Жучка,
Хвостик закорючкой,
Зубы острые — ай-ай!
Шерстка пестрая. Гав! Гав!

(С. Федорченко)

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВ

Методические указания. На разных этапах усвоения родного языка виды работ над слоговой структурой слов, усложняясь, варьируются. Вначале логопед не требует от ребенка никакого осознанного отношения к слогу как к части слова. Дети обучаются членению слов на слоги неосознанно, и деление на слоги основывается на четком послоговом проговаривании слова. Это проговаривание связывается с ритмичными движениями правой руки, которая в такт отхлопывает по столу количество слогов, проговариваемых в слове. Таким образом, количество слогов в проговариваемом слове ритмично сочетается с одновременными движениями вниз-вверх правой руки. Кроме того, ребенку дается зрительная опора слога в виде отдельных листков бумаги (карточек), разложенных друг за другом на столе. Логопед объясняет ребенку, что слово можно «простучать по карточкам», что слова бывают длинные (показывает разложенные друг за другом три карточки) и короткие (убирает две карточки, оставляя одну, которая лежала слева). Проговаривая слово по слогам: ма-ши-на, логопед одновременно отхлопывает по разложенным листкам бумаги каждый слог слова так, чтобы он приходился на отдельную карточку.

Затем логопед показывает, как можно «простучать» другие слова: *со-ба-ка, ло-па-та* и т. д., а потом обращает внимание ребенка, что есть слова короткие: *мак* (один удар ладонью на одну карточку), *дом, кот.*

Далее логопед предлагает ребенку, который наблюдает, как он отхлопывает каждый слог слова, ответить, длинное это слово или короткое. Для сравнения даются односложные слова типа: *дом, мак, кот, суп* и т. д. — и трех-, четырехсложные: *машина, лопата, собака, пароход* и др.

Логопед учит ребенка по слогам произносить слово и одновременно отстукивать слоги движениями руки. (Если у ребенка выраженная леворукость, то не следует настаивать на том, чтобы он отхлопывал количество слогов правой рукой.)

Таким образом, проговаривая слово по слогам, дети отстукивают по разложенным перед ними листкам бумаги каждый слог слова.

Задание 25. Научить детей делить на слоги слова, состоящие из двух одинаковых слогов:

па-па	ма-ма	Та-та	ба-ба

Задание 26. Научить детей делить на слоги слова, состоящие из двух открытых слогов:

Ка-тя	Ма-ня	му-ха	у-ши зу-бы
О-ля	Ни-на	ры-ба	но-ты о-сы
Ва-ля	То-ля	ли-са	ко-зы
На-та	Ко-ля	бо-ты	ру-ки

Задание 27 [1]. Уметь разделить на слоги слова, состоящие из трех открытых слогов:

ма-ши-на	ло-па-та	ма-ли-на	ко-ле-но
со-ба-ка	па-на-ма	ка-ли-на	по-ле-но

Задание 28. Научить детей правильно сочетать односложные слова с одним хлопком руки: мак, дом, кот, суп, рот, нос, зуб.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ

Методические указания. Работа над звукопроизношением тесно связана с работой над слоговой структурой слова. Детям с низким уровнем развития речи недоступно выделение отдельных звуков речи и осознание их как отдельных смысловых единиц. *«Усвоение звуков родного языка и их сочетаний происходит при посредстве усвоения слов: усваиваются только слова как цельные комплексы звуков; меньших звуковых единиц, как материала для воспроизведения, ребенок не имеет»*[2].

Поэтому мы не предлагаем ребенку на данном уровне развития речи выделять отдельные звуки из слова, анализировать на слух звуковой состав слова. Такая деятельность требует от ребенка осознанного отношения к звуковой стороне слова, что недоступно детям младшего возраста и детям с недоразвитой речью. На этом этапе становления речи допустимо оглушение звонких согласных, смешение или замещение мягких согласных звуков на соответствующие им твердые звуки, замена звука ***ы*** звуком ***и***.

Давать слоговые упражнения надо осторожно, так как для детей 3–4 лет слог ничего не значит. И все же в большинстве случаев нельзя обойтись без слоговых упражнений, поэтому проводить их нужно в игровой форме.

Задание 29. Научить детей четко произносить звуки ***и*** и ***т*** в глаголах 3-го лица единственного числа настоящего времени изъявительного наклонения: ***спит, лежит, ходит, кипит, шумит, бежит, сидит, говорит, сушит*** и т. д.[1].

Задание 30 [2]. Провести упражнения на дифференциацию звуков ***п, м, т, н, к*** в открытых слогах:

1)	ма-па	па-ма	мо-по	по-мо	му-пу	пу-му
2)	На-та	та-на	но-то	то-но	ну-ту	ту-ну
3)	ма-на	на-ма	мо-но	но-мо	му-ну	ну-му
4)	па-та	та-па	по-то	то-по	пу-ту	ту-пу
5)	па-ка	ка-па	по-ко	ко-по	пу-ку	ку-пу
6)	та-ка	ка-та	то-ко	ко-то	ту-ку	ку-ту

Итог логопедической работы

К концу третьего этапа обучения дети должны научиться согласовывать подлежащее и сказуемое в 3-м лице единственного и множественного числа настоящего времени изъявительного наклонения. Запас обиходно-разговорных глаголов невелик, но некоторые из них дети должны правильно употреблять в нескольких формах: инфинитиве, повелительном наклонении и в изъявительном наклонении настоящего времени 3-го лица единственного и множественного числа.

Работа над слоговой структурой слов завершается усвоением ритмико-слогового рисунка двухсложных и трехсложных слов. Допустимы нарушения звукопроизношения. Понимание речи включает понимание некоторых грамматических форм слов, несложных рассказов, коротких сказок.

---

[1] Если дети не могут выполнить задание, следует перенести его на следующий этап обучения.

[2] *Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. — М., 1961. — С. 52.

[1] Допустимо смягченное произношение конечного ***т***.

[2] Если дифференциация звуков ***п — т — к*** трудна, следует перенести это упражнение на следующий этап логопедической работы.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ ИЗ НЕСКОЛЬКИХ СЛОВ

Основные задачи логопедического воздействия: 1) научить детей грамматически правильно строить предложения из 3–5 слов; 2) научить первоначальному самостоятельному словоизменению некоторых существительных и глаголов; 3) сформировать простейшие навыки связной речи.

Этот раздел предназначается для работы с детьми, которые могут строить предложения из 3–4 слов. В речи детей имеются предложения, в которых подлежащее (название лица или предмета) согласуется со сказуемым (глаголом) в 3-м лице единственного и множественного числа.

Активный словарь детей пополняется словами, обозначающими признаки предметов, наречиями, но появившиеся прилагательные употребляются аграмматично: «ка́си ся́пка», «ка́си я́бака» *(красная шапка, красное яблоко)*. Характерна неточность значений слов: названия действий заменяются названиями предметов, одни названия действий заменяются другими по сходству ситуации *(моет — стирает, пишет — рисует)* и т. д. Часто глагол «делает» заменяет названия многих действий: «деватя делает ведо» *(девочка наливает воду в ведро)*, «матики делают снег» *(мальчики играют в снежки)*.

Однако если на предыдущих этапах речевого развития слова в предложениях никак не связывались между собой, то на новом этапе развития речи появляется способность изменять форму слова в зависимости от его роли в предложении. А потому у существительных и глаголов появляются флексии, которые в некоторых случаях совпадают с языковой нормой: «дай масин-у» или «мама мот-ит ни-гу» *(мама смотрит книгу)*, но в большинстве случаев флективное оформление бывает неправильным: «пьет чашкам» *(пьет из чашки)*, «ест ложком» *(ест ложкой)*.

Очень часто форма существительного остается исходной; например на вопрос: «С кем ты приехал?» — ребенок отвечает: «Мама».

Несмотря на то что дети могут согласовывать глаголы изъявительного наклонения с субъектом действия, их речь пестрит предложениями, в которых на месте изъявительного наклонения используется инфинитив и повелительное наклонение или основы этих форм: «матик пить ади» *(мальчик пьет воду)*, «исова» *(рисует)*, «писа́» *(пишет)*. Очень часто возникают затруднения при согласовании подлежащего и сказуемого в 3-м лице множественного числа, особенно если глаголы во множественном числе оканчиваются на ***-ат(-ят)***: «мали сплют» *(мальчики спят)*.

Этот уровень развития аномальной речи можно характеризовать как начало усвоения словоизменения, которое протекает со своими специфическими закономерностями. По нашим наблюдениям, в случае тяжелого недоразвития речи дети не усваивают синтаксической структуры предложения. Так, в предложении «Матик тоит дом кубики» или «Деватька кусает суп лоски» существительные «кубики» и «ложки» употреблены в именительном падеже множественного числа вместо родительного множественного и творительного единственного числа: «кубиков», «ложкой». Такое проявление аграмматизма указывает на смешение падежей, т. е. на то, что ребенок не усваивает их синтаксического значения.

В случаях менее тяжелой речевой патологии отмечается смешение падежных окончаний в пределах значения одного падежа: «ложком», «домы», «деревы» и т. д. Так, например, в предложении «Мишка лез на дереву» или в словосочетании «много пчелов» мы отмечаем влияние одних падежных окончаний на другие в пределах значения одного падежа, что на данном уровне развития речи можно рассматривать как доброкачественные ошибки. Эти формы слов наблюдаются и в нормальном развитии детской речи, но, разумеется, в меньшей степени.

Напомним, что при нормальном развитии речи только к пяти годам окончательно усваиваются типы склонений и что численно преобладающие окончания усваиваются раньше и нередко появляются на месте реже употребляемых окончаний. Например, для существительных такими «главенствующими» окончаниями детской речи будут следующие: ***-у*** (винительный падеж), ***-ом*** (творительный падеж), ***-е*** (предложный падеж), ***-ов*** (множественное число, родительный падеж).

Напомним также, что и сами «главенствующие» формы слов ребенок усваивает неодновременно: например, очень трудно усваивается родительный падеж множественного числа, который к тому же первоначально имеет только окончание ***-ов*** («стулов», «тетрадёв»).

Если у слов появились флексии, необходимо различать смешения окончаний различных падежей и смешения падежных окончаний в пределах вариантов одного падежа.

На этом этапе развития дети начинают употреблять некоторые предлоги, которые используются ими неправомерно: заменяются одним звуком ***а***, ***у*** или ***и***, смешиваются по значению — «от ведра» *(из ведра)*, «играть с мячику» *(играть в мячик)*, «атале» (на столе), «аталём» *(под столом)*.

Как правило, в усложненных формах речи и на усложненном лексическом материале, например при попытке что-то пересказать или рассказать, количество аграмматичных построений возрастает.

В рассматриваемом периоде становления речи усвоение слоговой структуры слов у некоторых детей может задерживаться по сравнению с развитием умения строить предложения. В таком случае в речи ребенка появляются предложения и словосочетания, в которых слова начинают

грамматически правильно оформляться флексиями, а слоговая структура слов нарушается, упрощается: «ивает то́ки» *(поливает цветочки)*.

Но бывает и наоборот, когда слоговую структуру слов ребенок усваивает сравнительно легко, т. е. хорошо воспроизводит ритмико-мелодическую сторону слова, а грамматизация предложений задерживается: «Деватька овит бабатьки сачки» *(Девочка ловит сачком бабочку)*.

Как правило, при недоразвитии речи усвоение звуковой стороны языка протекает медленно и своеобразно. Появляющиеся звуки дети долгое время смешивают между собой как по месту, так и по способу артикулирования. Дефекты звукопроизношения у разных детей проявляются по-разному, и это надо учитывать при коррекции звукопроизношения. У одних детей процесс усвоения звуков родного языка является как бы замедленным по сравнению с аналогичным процессом усвоения фонетики родного языка детьми с нормальным развитием речи. У других детей усвоение фонем никак не совпадает с последовательностью их усвоения здоровыми детьми. Уже на ранних этапах овладения фонетическим строем языка могут появиться дефектные артикуляционные уклады, например боковые, носовые и др.

Наиболее характерны в этот период замены одних звуков другими, при которых идет последовательное смешение таких звуков, как ***п — т — к***, ***с — т***. Распространено смешение звуков ***к*** и ***х***. Отсутствует звук ***ы***, который во всех положениях замещается звуком ***и***. Один из распространенных специфических дефектов — отсутствие мягких согласных звуков ***п — б — м***, ***т — д — н*** перед непереднерядными гласными ***а***, ***о***, ***у***, при этом мягкие согласные сохраняются перед переднерядными гласными ***и*** и ***э***. Например, дети не могут произнести слова *пять*, *тетя*, *опять*; вместо этого они произносят: «пат», «тота», «апат» и т. д. И в то же время мягкий согласный сохраняется в положении перед переднерядными гласными ***и*** и ***е***: «Пета» (а не «Пэта», Петя), «Миса» (Мишка).

Отсутствие мягких согласных перед непереднерядными гласными и в абсолютном конце слов с мягкой основой генетически связано с отсутствием звука ***ы***, который замещается во всех положениях звуком ***и*** («дим» вместо *дым*, «лапи» вместо *лапы*). Обратные замены твердых звуков на мягкие относятся к тому же дефекту. К числу распространенных нарушений звукопроизношения относится отсутствие йотации, при которой звук ***й*** (йот) замещается задненёбным звуком ***х'***, или смешивается со звуком ***л'***, или опускается.

РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ

Методические указания. Повторите задания на развитие понимания речи, предлагаемые на втором и третьем этапах обучения. Обратите внимание на понимание детьми грамматической формы числа существительных и глаголов, падежных окончаний существительных, некоторых признаков предметов.

СЛОЖНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ ИЗ НЕСКОЛЬКИХ СЛОВ

Методические указания. Логопедическая работа четвертого этапа обучения направлена на то, чтобы научить детей составлять простые предложения разных типов из 3–5 слов. При этом необходимо научить детей выражать связь между словами с помощью «главенствующих» окончаний с правильным фонетическим их оформлением. В конструкциях, состоящих из косвенных падежей с предлогами, дети могут опускать все предлоги (их не произносить). С помощью вопросов логопед исправляет порядок слов в предложении, следит за тем, чтобы ребенок при составлении предложений не опускал глагола и употреблял его в нужной форме, согласуя в числе и лице с существительным.

Сначала лучше ставить одни и те же вопросы, чтобы однородность значения падежа облегчила ребенку его усвоение. Например, для усвоения переходности действия, выраженного винительным падежом, логопед задает ребенку однотипные вопросы, требующие ответа с употреблением существительного в винительном падеже единственного числа: «Что кушает мальчик? А что пьет девочка?»

Аналогично ставятся вопросы к дополнению, выраженному дательным падежом, обозначающим лицо, на которое направлено действие, и творительным падежом, обозначающим орудие действия, и т. д. **В такой скрупулезной отработке каждой падежной формы нет необходимости, если ребенок может перенести усвоенную форму слова на другие случаи ее употребления, т. е. обнаруживает способность к образованиям по аналогии.**

С четвертого этапа начинается обучение детей словоизменению, которое будет продолжаться и на последующих этапах работы. Формирование грамматических форм существительных и глаголов, а затем и остальных частей речи обеспечивается не только тем, что с детьми отрабатываются определенные формы слов, а, главное, тем, что **различные формы одного и того же слова противопоставляются друг другу**.

Чем больше форм получает одно и то же слово, даваемое в различных словосочетаниях (грамматические противопоставления), тем эффективнее происходит усвоение детьми грамматических категорий и грамматического строя родного языка в целом. Однако для такого противопоставления необходимы определенный лексический запас и определенная последовательность грамматических противопоставлений.

Исходя из данных онтогенеза речи, рекомендуем начинать интенсивное обучение словоизменению при накоплении определенного запаса слов: не менее 100–150 слов — названий предметов и около 40–50 названий действий (глаголов). Внимание детей надо **«сдвинуть» на концы слов**. Желательно работу по словоизменению проводить на словах, при изменении которых дети сохраняют интонационно-ритмический рисунок, т. е. количество слогов в изменяемом слове. Кроме того, первоначально используются только продуктивные формы словоизменения.

Если на первых этапах выполнения заданий однословные ответы детей вполне допустимы, то в последующем от ребенка требуется обязательное проговаривание всего предложения (синтаксического стереотипа) с правильным его грамматическим оформлением. При этом надо помнить, что детям с общим недоразвитием речи (впрочем, как и в норме) труднее оформить грамматически правильно второе, зависимое от глагола слово, чем первое, например: «Девочка гонит козу прут(ом)».

Чем больше дети составят предложений по демонстрируемым действиям, сюжетным картинкам, развернуто ответят на вопросы, тем быстрее они усвоят грамматическую структуру простых предложений и тем самым скорее продвинутся в своем речевом развитии. А поэтому вне занятий советуем использовать любую предметную ситуацию, любой сюжет картинки, о которых можно спросить: кто (что) это? что он (она) делает? чем? кому? где? куда? и т. д.

Предлагаемые виды занятий преднамеренно исключают логопедическую работу над предлогами, прилагательными, наречиями и местоимениями. Хотя не исключено, что эти части речи уже имеются в активной речи детей. В предложных конструкциях от ребенка требуется только правильное оформление конца слова (флексии). Сами же предлоги могут опускаться или искажаться, т. е. произноситься так, «как получается», без коррекции их со стороны взрослого.

В процессе всей логопедической работы, предлагаемой этим разделом, необходимо обратить внимание и на звукопроизношение. Формирование фонетики родного языка необходимо организовать как последовательный естественно-физиологический процесс усвоения звуков, характерный для нормального развития детской речи. Поэтому в первую

очередь обращается внимание на такие генетически ранние звуки, как губные ***п***, ***б***, ***м***, мягкие варианты переднеязычных ***т***, ***д***, ***н***, звуки ***й***, ***л'***. Что касается свистящих, шипящих, аффрикат, то вполне достаточно, если им будет соответствовать один общий щелевой звук, например звук ***с***, или ***сь***, или ***шь***, который временно будет их замещать.

Работа над звуками ***р*** и ***р'*** а также ***л*** твердым относится на конец пятого периода, если, разумеется, эти звуки спонтанно не появляются в речи детей.

Однако логопеду уже на данном этапе необходимо готовить верхние артикуляции, для чего можно давать следующие упражнения: щелкать языком, удерживать язык в состоянии присоса, облизывать верхнюю губу, «стучать» язычком по верхним бугоркам: *ды-ды-ды*.

Можно рекомендовать также подготовительные упражнения для постановки звука ***р***, например упражнения с пальчиком при произнесении слогов ***ды-ды-ды*** на верхних альвеолах, что будет способствовать выработке подъема передней части языка, необходимого для произнесения многих звуков.

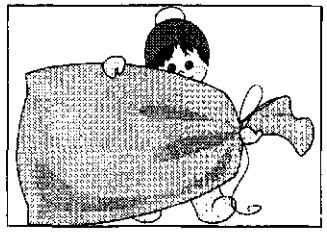
Задание 1. Научить детей отвечать на вопросы: кто это? что он (она) делает?, после чего составить предложения по моделям:

а) именительный падеж + согласованный глагол + прямое дополнение (форма винительного падежа совпадает с формой именительного падежа).

Примерный лексический материал

Субъект действия

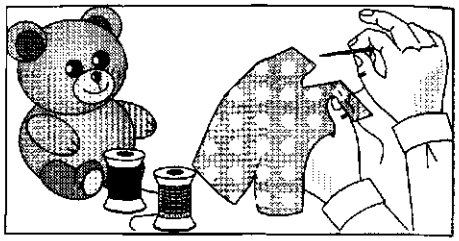
пьет: чай, молоко, кофе
ест (кушает): суп, мясо, хлеб, арбуз, яблоко
лепит: шарик, гриб(ок), дом(ик), цветок
несет: мяч, гриб, кубики, мешок, самолет
моет: полы, окно, руки, лицо, уши, нос
ловит: мяч



читает: письмо
варит: суп, компот, мясо
шьет: пальто, платье, фартук
сажает: цветы, лук, маки
убирает: книги, игрушки
собирает: грибы, цветы, ягоды
стирает: белье, носки, чулки, платок



подметает: двор, пол
закрывает: шкаф, дверь, окно
пишет: письмо
рисует: дом, гараж, цветок
берет: мяч, кубики, самолет, шары
чистит: зубы, пальто, ботинки

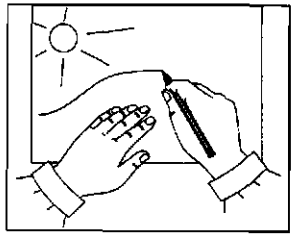


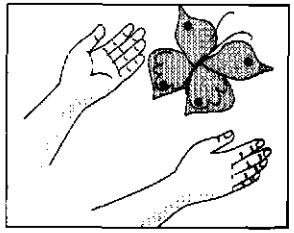
б) именительный падеж существительного + согласованный глагол + прямое дополнение (форма винительного падежа имеет окончание *-у*).

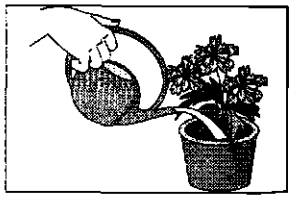
Примерный лексический материал

Субъект действия

ест: кашу, котлету, лапшу
пьет: воду
несет: лейку, банку, куклу
лепит: утку, кошку, машину
рисует: собаку, машину, козу
ловит: бабочку
варит: кашу, лапшу
шьет: кофту, рубашку
моет: раму
подметает: комнату, улицу
чистит: шубу, шапку
читает: книгу, газету
вешает: рубашку, кофту
стирает: рубашку, майку
поливает: малину, вишню, улицу, дорожку
сажает: вишню, капусту
убирает: комнату
собирает: землянику
закрывает: сумку







Задание 2. Научить детей составлять предложения из четырех слов по модели: именительный падеж существительного + согласованный глагол + два зависимых от глагола слова (винительный падеж единственного числа + дательный падеж единственного числа).

а) Задать детям вопросы для выяснения лица, в интересах которого совершается действие:

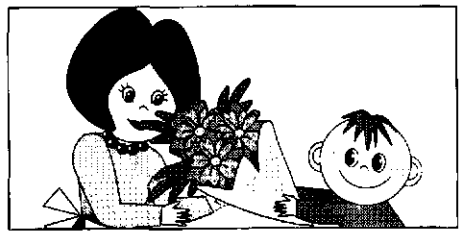
Кому папа читает книгу? — Вове, девочке, Оле.
Кому мама дает конфету? — Дочке, девочке.
Кому Вова дает сахар? — Собаке, Жучке.
Кому мальчик несет очки? — Бабушке, дедушке.
Кому Оля шьет платье? — Кукле, Тане.
Кому мама гладит платье? — Девочке, Оле, Тане.
Кому мама стирает белье? — Дочке, Вове.
Кому девочка бросает мяч? — Девочке, мальчику.
Кому собака дает лапу? — Мальчику, девочке.
Кому девочка сыплет зерно? — Птичке.



б) Предложить составить предложения по демонстрируемым действиям или картинкам (с обязательным проговариванием всего предложения).

Примерный лексический материал

Девочка дает сено козе.
Мальчик несет маме цветы.
Собака дает девочке лапу.
Девочка сыплет зерно петуху.
Мальчик дает девочке цветы.
Нина несет бабушке очки.
Мама дарит девочке куклу.

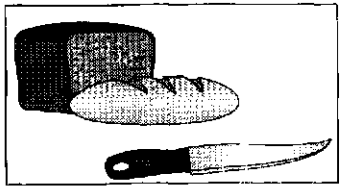


Задание 3. Научить детей составлять предложения из четырех слов по модели: именительный падеж единственного числа + согласованный глагол + два зависимых от глагола слова (винительный падеж единственного числа + творительный падеж единственного числа).

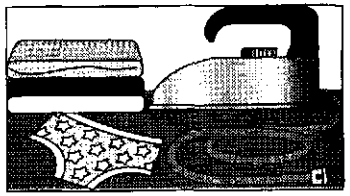
а) Предложить детям ответить на вопросы, поставленные к косвенному дополнению, выраженному творительным падежом, в значении орудия действия (с окончаниями *-ом* и *-ой*).

Примерный лексический материал

Чем мама режет хлеб? — Ножом.
Чем мальчик колет лед? — Ломом.
Чем папа рубит дрова? — Топором.
Чем папа пилит дрова? — Пилой.
Чем мама выбивает ковер? — Палкой.
Чем ты кушаешь суп? — Ложкой.



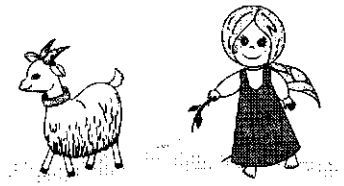
Чем ты кушаешь котлету? — Вилкой.
Чем посыпают дорожки? — Песком.
Чем мама гладит белье? — Утюгом.
Чем мама стирает белье? — Мылом.
Чем девочка накрыла голову? — Платком.

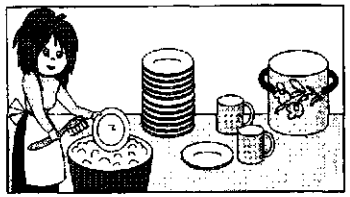


б) Научить детей составлять предложения по сюжетным картинкам.

Примерный лексический материал

Девочка гладит платье утюгом.
Девочка гонит козу прутиком (веткой).
Вова рисует самолет карандашом.
Тетя метет двор метлой.
Маша чистит зубы щеткой.
Кошка чешет ухо лапой.
Мама моет посуду щеткой.
Ваня косит траву косой.
Папа пилит дрова пилой.
Девочка ест кашу ложкой.
Девочка ест котлету вилкой.
Дядя копает землю (грядку) лопатой.





Задание 4. Научить детей давать качественную оценку совершающихся действий, используя вопросы: кто это? что он (она) делает? как он (она) это делает?

Образец:

Таня танцует как? — Хорошо.	Витя танцует как? — Плохо.
Нина поет как? — Громко.	Оля поет как? — Тихо.
Машина едет как? — Быстро.	Лодка плывет как? — Медленно.

Задание 5. Научить детей отвечать на вопрос у кого? (конструкция с предлогом *у*).

Игровые приемы к заданию

1. Предметное лото.
2. Загадки о животных (например: «У кого рога? У кого длинные уши? У кого быстрые ноги? У кого острые когти? У кого большие зеленые глаза и длинные усы? У кого длинный пушистый хвост?»).

Задание 6. Предложить детям выполнение поручения: положить предмет внутрь чего-то и ответить, куда положен предмет (конструкции с предлогом ***в***, который может опускаться).

а) При ответах дети используют формы слов из обращенных к ним вопросов логопеда. Желательны развернутые ответы.

Логопед:	Ребенок:	
Поставь игрушки в шкаф.		
Скажи, куда ты их поставил.	Я поставил игрушки	(в) шкаф.
Положи кубики в ящик.		
Скажи, куда ты их положил.	Я положил	(в) ящик.
Положи ключи в сумку.		
Скажи, куда ты их положил.		(в) сумку.
Убери карандаш в коробку.		
Куда ты его убрал?		(в) коробку.

б) Дети изменяют формы слов с помощью окончания *-е* (в безударном положении фонетически близко к *и*). Желательны развернутые ответы.

Логопед:	Ребенок:
Где лежат кубики?	Кубики лежат (в) столе.
Где лежит платок?	Платок лежит (в) кармане.
Где лежат ключи?	Ключи лежат (в) сумке.

Игровой прием к заданию

Можно предложить детям спрятать предметы (в ящик, в сумку, в карман и т. д.), а через некоторое время попросить вспомнить, где что лежит.

Задание 7. Предложить детям выполнить поручение: поместить предмет на поверхности чего-то и ответить, куда помещен (положен, поставлен) предмет (конструкции с предлогом ***на***).

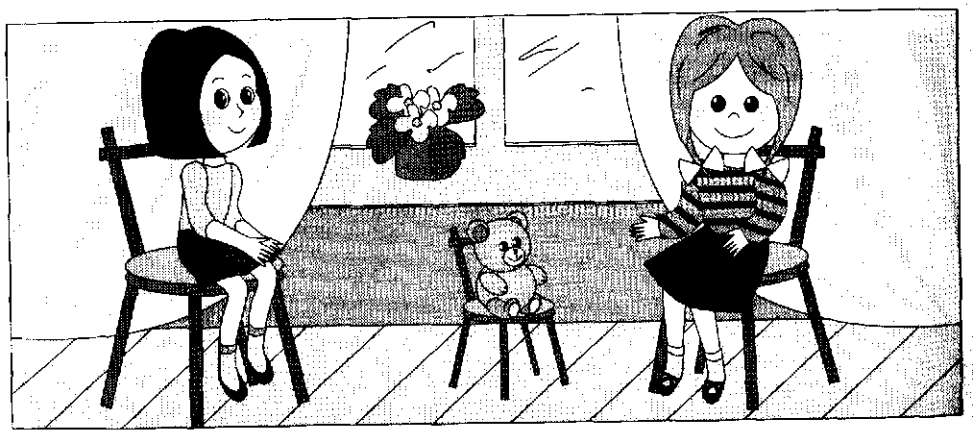
а) При ответах дети используют формы слов из обращенных к ним вопросов. Желательны развернутые ответы.

Логопед:	Ребенок:
Поставь цветок на окно.	
Куда ты поставил цветок?	Я поставил цветок (на) окно.

Положи тетрадь на стол.
Куда ты положил тетрадь? — Я положил тетрадь (на) стол.
Посади мишку на стул.
Куда ты посадил мишку? — Я посадил мишку (на) стул.
Положи спать куклу на кровать.
Куда ты положила куклу? — Я положила куклу (на) кровать.

б) Дети изменяют формы слов с помощью окончания ***-е*** или ***-и*** (в безударном положении фонетически одинаково). Желательны развернутые ответы.

Логопед:	Ребенок:
Где стоит цветок?	(На) окне.
Где лежат тетради?	(На) столе.
Где сидит мишка?	(На) стуле.
На чем стоит ваза?	(На) столике.

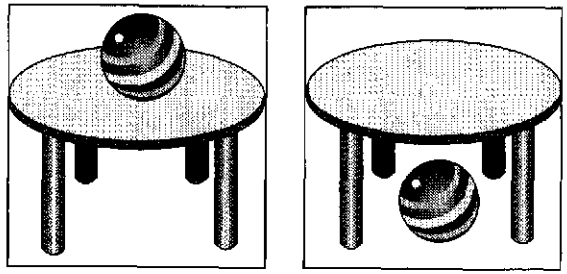


Задание 8. Предложить детям выполнить поручение: положить (спрятать) предмет подо что-то (конструкции с предлогом ***под***).

Замечание к проведению задания. Задание проводится так же, как предыдущие. Сначала форма слово-ответов совпадает с формой обращенных к ребенку вопросов: «Спрячь мяч под ковер. Куда ты спрятал мяч?». Ребенок отвечает: «Я спрятал мяч под ковер». Затем логопед спрашивает, где сейчас находится спрятанный предмет. Ответы: *под ковром, под столом, под стеклом, под стулом, под шкафом, под сумкой, под бумагой, под газетой, под тарелкой* и т. д.

Задание 9. Предложить детям сравнить пары сюжетных картинок и составить по ним предложения.

Кошка *сидит под стулом.* — Кошка сидит на стуле.
Мяч лежит под столом. — Мяч лежит на столе.
Собака лежит под крыльцом. — Собака лежит на крыльце.
Белка сидит под елкой. — Белка сидит на елке.



Задание 10. Научить детей отвечать на вопрос, с кем совместно совершается действие (конструкции с предлогом ***с***): а) по демонстрируемым действиям; б) по сюжетным картинкам.

Задание 11. Научить детей отвечать на вопросы о направленности совершаемого действия (конструкции с предлогом ***к***): а) по демонстрируемым действиям («К кому подошел Вова?»); б) по сюжетным картинкам.

Задание 12. По сюжетным картинкам выучить с детьми следующие выражения:

а) *едет, катается на* + предложный падеж единственного числа *(машине, самолете, осле, коне, самокате, велосипеде и т. д.);*
б) *катается на* + предложный падеж множественного числа *(лыжах, санках, коньках, качелях);*
в) *играет в* + винительный падеж *(мяч, куклы, прятки, кубики и т. д.).*

Задание 13. Провести занятие на все пройденные предложные конструкции: а) спросить о местонахождении различных предметов, окружающих детей; б) составить предложения по сюжетным картинкам.

Задание 14. Научить детей составлять предложения из 3–5 слов по модели: именительный падеж существительного + согласованный глагол + инфинитив + одно или два слова в косвенных падежах.

Примерный лексический материал

Мальчик идет ловить рыбу. Девочка идет купаться на речку. Я хочу играть в мяч с Таней.

Игровые приемы к заданию

«Загадай желание и скажи, что ты хочешь». На столе разложены предметы: пальто, мяч, удочка, книга, карандаш с бумагой и т. д. Ребенку предлагается взять любой предмет, загадать желание и сказать, что он хочет делать. Можно предложить остальным детям угадать желание берущего предмет. Приблизительные ответы детей: «Я хочу играть в мяч с Аней», «Вова хочет читать», «Таня хочет гулять» и т. д.

СОПОСТАВЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ СЛОВ

Методические указания. К работе по сопоставлению различных форм слов рекомендуется приступать в том случае, если в активном словарном запасе детей имеется достаточное количество названий предметов (не менее 100–150 существительных) и названий действий (не менее 40–50 глаголов). Весь речевой материал логопед подбирает с учетом возможностей каждого ребенка. В итоге проделанной работы дети должны научиться изменять существительные, используя окончания единственного ***(-у, -а, -е(-и), -ом, -ой)*** и множественного числа ***(-ы(-и), -ов, -ах, -ами)***, а также иметь следующий запас глагольных форм:

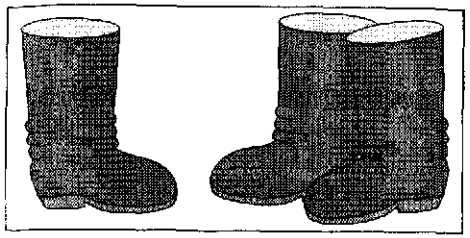
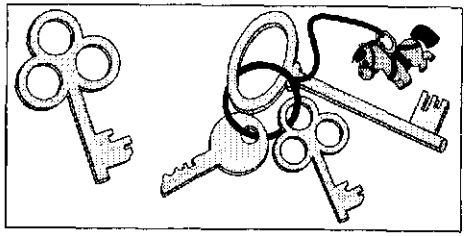
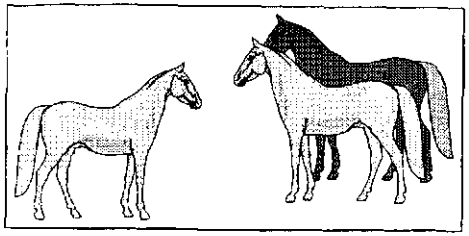
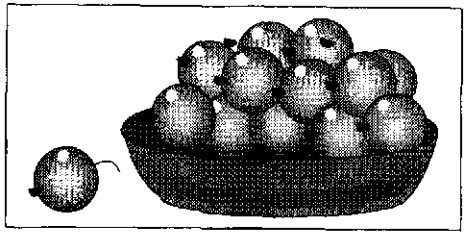
1. Повелительное наклонение 2-го лица единственного числа.
2. Инфинитив.
3. Изъявительное наклонение настоящего времени (3, 1, 2-е лицо единственного числа; 3, 1-е лицо множественного числа).
4. Прошедшее время 3-го лица единственного и множественного числа. (На данном этапе обучения совершающиеся действия не сопоставляются во времени.)

При подборе глаголов нужно учитывать чередования в основах. Если чередование стойко не усваивается, следует взять в работу только формы, доступные для усвоения.

Задание 15. Предложить подобрать к предметной картинке, изображающей один предмет, картинку с изображением нескольких таких же предметов, после чего правильно назвать пары отобранных картинок и сказать, чем они отличаются:

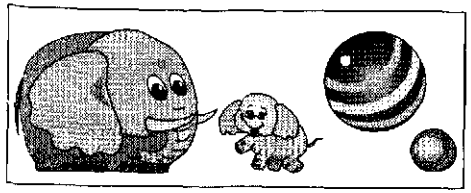
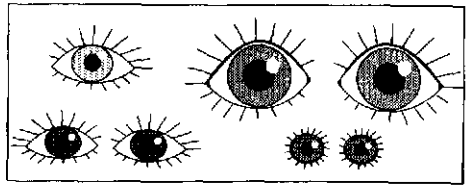
шар — шары
зуб — зубы
мяч — мячи
заяц — зайцы
муха — мухи
гриб — грибы
шкаф — шкафы
петух — петухи
мак — маки
машина — машины

ягода — ягоды
комар — комары
стол — столы
кубик — кубики
сапог — сапоги
оса — осы
самолет — самолеты
сумка — сумки
кот — коты
ключ — ключи
утка — утки
конь — кони
лопата — лопаты
собака — собаки

Задание 16. Предложить детям назвать картинки и сказать, чем они отличаются:

дом — домик
мяч — мячик
шар — шарик
еж — ежик
кот — котик
нос — носик — носище
глаз — глаза — глазищи — глазки
рука — руки — ручищи — ручки
нога — ноги — ножки — ножищи
рот — ротик — ротище
ягода — ягодка
лопата — лопатка
стол — столик
стул — стульчик
слон — слоник

Задание 17. Провести занятие на сопоставление сначала двух, а затем трех форм одних и тех же глаголов:

а) 2-е лицо единственного числа повелительного наклонения;

б) 3-е лицо единственного числа настоящего времени изъявительного наклонения;

в) 1-е лицо единственного числа настоящего времени изъявительного наклонения:

лежи — лежит — лежу	сиди — сидит — сижу
пиши — пишет — пишу	неси — несет — несу
дыши — дышит — дышу	пей — пьет — пью
лей — льет — лью	лепи — лепит — леплю
иди — идет — иду	беги — бежит — бегу
спи — спит — сплю	шей — шьет — шью
читай — читает — читаю	рисуй — рисует — рисую
бей — бьет — бью	мой — моет — мою

Задание 18. Научить преобразовывать формы глаголов, используя сюжетные картинки с конкретным изображением действий. Игровой прием: «Догадайся, что сказала мама дочке и что та ответила»:

На сюжетной картинке:	Что сказала мама дочке:	Ответ девочки:
Девочка спит.	Спи.	Я сплю.
Девочка пьет.	Пей.	Я пью.
Девочка идет.	Иди.	Я иду.
Девочка сидит.	Сядь.	Я сижу.
Девочка ест.	Ешь.	Я ем.
Девочка стоит.	Стой.	Я стою.

Задание 19. Научить детей одни и те же предложения употреблять в утвердительной и отрицательной форме.

Я пойду гулять. — Я не пойду гулять.

Он поедет на машине. — Он не поедет на машине.

Дети пойдут в лес за грибами. — Дети не пойдут в лес за грибами.

Замечание к проведению задания. Это задание лучше проводить в форме вопросов к детям. Один ребенок должен ответить на вопрос утвердительно, а другой отвечает на этот же вопрос отрицательно.

— Петя, ты хочешь пить?

— Да, хочу.

— А ты, Вова, хочешь пить?

— Нет, не хочу. И т. д.

Задание 20. Научить детей изменять форму глаголов 3-го лица единственного числа на форму 1-го лица единственного числа этих же глаголов.

Вова идет. — Я иду.	Нина шьет. — Я шью.
Таня пьет. — Я пью.	Катя спит. — Я сплю.
Таня читает. — Я читаю.	Катя бежит. — Я бегу.
Толя рисует. — Я рисую.	Оля ест. — Я ем.

Игровой прием к заданию

«Угадай и сделай так же». Один из детей совершает действие без предмета или с предметом. Другой ребенок должен угадать совершаемое действие, назвать его и сделать точно так же.

Задание 21. Научить детей одни и те же глаголы настоящего времени единственного числа употреблять в 1-м лице множественного числа (можно без местоимений).

Я пью. — Мы пьем.

Я иду. — Мы идем.

Я пою. — Мы поем.

Я шью. — Мы шьем.

Я мою руки. — Мы моем руки.

Я гуляю. — Мы гуляем.

Я поливаю цветы. — Мы поливаем цветы.

Я ем. — Мы едим.

Я сплю. — Мы спим.

Я рою яму. — Мы роем яму.

Я копаю песок. — Мы копаем песок.

Задание 22. Научить детей видоизменять глагол 3-го лица единственного числа настоящего времени в инфинитив с помощью вопроса что делать?

Предлагаемый лексический материал

Дети собирают грибы. И нам надо (что делать?) ... *(собирать грибы).*

Мальчик копает песок, и нам надо ... *(копать песок).*

Мальчик убирает комнату, и нам надо... *(убирать комнату).*

Девочка моет руки, и нам надо ... *(мыть руки).*
Мальчик пьет чай, и нам надо ... *(пить чай).*
Ната шьет платье, и нам надо ... *(шить платье).*
Вова идет в школу, и нам надо ... *(идти в школу).*

Задание 23. Сопоставить глаголы единственного числа в трех лицах: 1, 2 и 3-м[1].

Я пью. — Ты пьешь. — Он пьет.
Я ем. — Ты ешь. — Он ест.
Я иду. — Ты идешь. — Он идет.
Я несу. — Ты несешь. — Он несет.
Я стою. — Ты стоишь. — Он стоит.
Я сплю. — Ты спишь. — Он спит.
Я иду гулять. — Ты идешь гулять. — Он идет гулять.
Я мою руки. — Ты моешь руки. — Он моет руки.
Я строю дом из кубиков. — Ты строишь дом из кубиков. — Он строит дом из кубиков.

Фрагмент одного занятия

Это занятие хорошо проводить в форме игры с мячом. Один ребенок перебрасывает мяч другому, называя действие в форме глагола в 1-м лице. Поймавший мяч называет этот же глагол в форме 3-го лица и бросает мяч следующему, который должен употребить форму глагола 2-го лица. И т. д.

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВ И ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ

Методические указания. Усложняя работу над слоговой структурой слов (см. третий этап обучения), логопед в отрабатываемые слова вводит стечения согласных звуков с учетом того, что звуки, составляющие эти стечения, уже правильно произносятся детьми.

При делении слов на слоги мы рекомендуем иметь в виду, что деление слов на слоги должно происходить на стыке морфем, например: *мыш-ка* (а не *мы-шка*), *стир-ка* (а не *сти-рка*).

Артикуляционные упражнения предлагается заменить упражнениями в проговаривании стечений согласных звуков, но в эти упражнения

[1] Если задание недоступно, перенести на следующие этапы обучения.

включаются только те звуки, которые ребенок может правильно произносить. Отработанные стечения согласных звуков затем вводятся в слова, которые обязательно проговариваются детьми по слогам.

Возможно, что у многих детей будут стойкие замены мягких согласных звуков на твердые, а ***й*** на ***л'***. В этом случае предлагается провести работу по исправлению недостатков смягчения согласных звуков и йотации. Исправление этого дефекта может оказаться весьма трудоемким.

Задание 24. Выполнить упражнения на четкое проговаривание стечений согласных звуков и подобрать с этими звуками слова:

мна-мно-мну		два-дво-дву	вта-вто-вту	
мпа-мпо-мпу		нка-нко-нку	кна-кно-кну	
пка-пко-пку		тва-тво-тву		
кни	хва	ква	хма	дви
хво	кво	хмо	пки	хву
кву	хму	мни		

Слова: *много, два, твоя, помни, кнопка, кнуты, книги, покупка, лампа, хвалить, хмурый.*

Фрагмент одного занятия

Если ребенку трудно произнести по подражанию слог со стечением согласных, то логопед предлагает повторить за ним слоги, но таким образом, чтобы между двумя согласными находился гласный звук ***а***, например: *ма-на, ма-но* или *да-ва, да-ву*. Затем два разных слога как бы сдвигаются, и между согласными звуками произносится не гласный звук полного образования, а редуцированный гласный, нечто среднее между ***а*** и ***ы***, например: *мъна, мъно, мъну* или *дъва, дъво, дъву*. Наконец редуцированный гласный совсем опускается, и стечения согласных произносятся без него: *мна, мно, мну, два, дво, дву* и т. д. После того как стечения согласных отработаны, с ними даются слова, которые обязательно проговариваются ребенком по слогам (простукиваются).

Задание 25. Если дети владеют произношением мягкого звука ***л'***, то дать его в стечениях:

пля	для	кля	мля	вля	тля
пле	дле	кле	мле	вле	тле
плю	длю	клю	млю	влю	тлю
пли	дли	кли	мли	вли	тли

Слова: *блины, плита, пляши, клюв, длинный, клин, земля, плющ.*

Задание 26. Если дети владеют приближенным звуком ***сь***, то провести упражнения с этим звуком со стечением согласных:

ске	сме	сне	спе	све	сле	сте
ски	сми	сни	спи	сви	сли	сти

Задание 27. Если имеется твердый звук ***с***, можно дать следующие сочетания:

сма	сна	спа	ска	ста	смо	сно
спо	ско	сто	сму	сну	спу	ску

Следующие задания направлены на исправление недостатков произношения мягких согласных звуков, если они замещаются на соответствующие твердые звуки[1]. (В данном случае не имеется в виду боковое произношение мягких согласных звуков.)

Задание 28. Вызвать звук ***ы***.

Фрагмент одного занятия

Звук ***ы*** лучше всего вызывать в слогах ***ты*** и ***пы***. Ребенку предлагается сказать по подражанию сердито ***ты***, ***пы***, далее ***ты*** и ***пы*** сопоставляются с ***ти*** и ***пи***, которые детьми уже произносятся.

В основу сопоставления кладется акустическая характеристика звуков — высокого звука ***и*** и низкого звука ***ы***.

Можно сказать, например, что сердито, твердо говорит большой медведь, а нежно ему отвечает маленький мишутка. Вначале дети на слух определяют, кто из медведей говорит.

Сердито, твердо, язык назад:	Нежно, мягко, язык вперед:
пы ды мы вы ты ны	пи ди ми ви ти ни

Если звук ***ы*** хорошо получается в слогах, то здесь же закрепляется в словах, для чего лучше всего брать множественное число существительных: боты, ноты, коты, супы, зубы, лампы, слоны и т. д.

Задание 29. Вызвать мягкие согласные ***т'***, ***н'***, ***п'***, ***м'*** в обратных слогах:

ать	оть	уть	ить	апь	опь	упь	ипь
ань	онь	унь	инь	амь	омь	умь	имь

[1] Приемы исправления мягких согласных звуков и йотации подробно описаны в статье: *Жукова Н.С.* Исправление мягких согласных звуков и йотации у детей дошкольного возраста // Специальная школа. — Вып. 2. — М., 1967.

Фрагменты одного занятия

Используется следующий прием: ребенку предлагается потянуть подольше звук и в слогах типа ***ании***, ***атии***, а затем этот же слог укоротить, т. е. сказать его коротко, с маленьким коротким ***и***. На месте полногласного звука и в слогах ***апи***, ***ани***, ***ати*** сначала произносим редуцированный звук переднего ряда, нечто среднее между ***и*** и ***е***: *ап^{и}*, *ан^{и}*, *ат^{ь} или оп^{и}*, *он^{и}*, *от^{ь}*. Полногласное ***и***, которое смягчает предшествующий согласный, произносится все короче и короче, а затем совсем опускается. Сопоставляя полнозвучное ***и*** с его редуцированным вариантом в слогах, которые ребенок произносит то длинно, то коротко: ***апи*** — *ап^{и}*, ***они*** — *он^{и}*, ***ати*** — *ат^{и}*, мы закрепляем мягкость согласного на конце слов: кони, но конь и т. д.

Можно предложить сначала сказать слово с длинным ***и***, а потом это же слово сказать покороче, например: *пити* — ***пить***, *мыти* — ***мыть***, *ходити* — ***ходить*** и т. д. Необходимо закрепить сочетание ***-ть*** в инфинитиве, используя словосочетания: *надо **мыть**, надо **ходить**, надо **есть**, **шить**, **пить**, **сушить**, **лепить**, **носить**, **строить**, **лежать**, **гудеть*** и т. д.

Задание 30. Провести сопоставление обратных мягких и твердых слогов:

ап — апь	ат — ать	оп — опь	от — оть
ам — амь	ан — ань	ом — омь	он — онь

Задание 31. Вызвать мягкие согласные звуки ***п'(б')***, ***м'***, ***н'***, ***т'(д')*** перед гласными ***а***, ***о***, ***у***.

пя-бя-мя-тя-дя-ня	тё-дё-нё (тю-дю)

Замечание к проведению задания. Произнесение мягких согласных перед гласными непереднего ряда ***(а, о, у)*** не вызывает трудностей, если хорошо усвоена мягкость согласного в обратном слоге и на конце слов. В противном случае между мягкими согласными и следующим гласным дети могут упорно произносить ***й*** (йот): «пьять» *(пять)*, «мьяу» или «мняу» *(мяу)*, «мнячик» *(мячик)*. Чтобы добиться смягчения согласных перед гласными ***а***, ***о***, ***у***, можно использовать следующие приемы. Предлагать ребенку произносить сочетания: *пиа-пиа, пья-пя, миа-миа, мья-мня*, все убыстряя темп. Можно также дать мягкое сочетание *мь, пь, ть* между двумя одинаковыми гласными, например: *амь-а, апь-а, ать-а*. Сначала логопед, а вслед за ним и ребенок делает небольшую паузу между мягким согласным и последующим гласным, говорит как бы с остановкой, затем предлагается произнести с остановкой *апь-а*, без остановки *апя*; с остановкой *ать-а*, без остановки *атя*. Предварительно можно то же самое проделать с твердыми звуками.

Задание 32. Провести сопоставление твердых и мягких звуков в слогах:

ма — мя	та — тя	то — тё	до — дё
па — пя	да — дя	ту — тю	ду — дю
ба — бя	на — ня	но — нё	во — вё

Задание 33. Вызвать у детей или поставить звук ***й*** (йот) и провести дифференциацию звуков ***и*** и ***л'***.

Замечание к заданию. Это задание предлагается для работы с детьми, которые упорно заменяют звук ***й*** (йот) звуком ***л'***.

После постановки звука ***й***, который легко ставится от гласного ***и*** в дифтонгах ***ай***, ***ой***, ***эй***, мы включаем его в слоги и сопоставляем его с ***л'***.

При сопоставлении звуков и слогов ***я — ля***, ***е — ле***, ***ю — лю***, ***ё — лё*** и обратных им основное внимание мы уделяем положению кончика языка.

После сопоставления ***й*** с мягким ***л'*** сначала в слогах, а потом в отдельных словах типа *йод — лед, ямка — лямка, даль — дай* мы предлагаем подобрать как можно больше глаголов с основой настоящего времени на ***й***, например: *дай, гуляй, мой, шей, пей, стой, пой, строй.*

Я мою плиту водой.
Я даю Оле юбку.
Я иду по льду.
Я ем малину, калину.
Я бегаю.
Я гуляю по поляне.
Оля дает Коле йод.
Галя моет плиту водой.
Лена дает Оле юбку.

Я пою песню.
Я даю юбку Оле.
Я пью воду.
Я купаю Лялю.
Я бью мяч ногой.
На поляне много малины.
Оля дает опята Коле.
Коля стоит на льду.
Толя бегает по поляне.



Задание 34. Закрепить правильное произношение звуков ***ы***, ***л'***, ***й*** и мягких согласных.

После того как отдифференцированы в слогах и некоторых словах мягкие согласные ***п***, ***б***, ***м***, ***ф***, ***в***, ***т***, ***д***, ***н*** перед гласными непереднего ряда ***а***, ***о***, ***у*** от соответствующих твердых звуков и поставлен и закреплен звук ***й*** (йот), мы переходим к широкому накоплению правильно произносимых слов и предложений, в которых будет идти непрерывное чередование мягких и твердых звуков. Однако на первых порах рекомендуем из речевого материала исключить отсутствующие в речи ребенка звуки, а также группы согласных, которые недоступны для произношения.

Примерный лексический материал

Глаголы: *упали, купали, идем, даем, пьем, льем, поет, пели, поливали, катали, катает.*

Предложения

Дина и Надя ели дыню. Дима, на́ дыню. Дима, уйди. Мы идем, мы поем. Мы гуляем, мы летаем. У Дины винт. У Нади ноты. Коля пилит липу. Мама и Надя пекли блины (ели блины, малину). Коля и Петя пили воду. Надя и Петя мыли боты.

Коля и Толя упа-ли.
Коля и Оля гуля-ли.
Дети воду пи-ли.
Дети малину е-ли.
Оля и Валя мы-ли ноги.
Оля и Коля бега-ли в поле.
Оля и Валя купа-ли Лялю.
Тема идет домой. Тема дома.
Коля и Лена пилят полено.

Дети сиде-ли.
Дети спа-ли.
Дети обеда-ли.
Дети пе-ли.
Оля и Валя наде-ли боты.
Дима и Тина пили-ли липу.
Летом дети много гуляют и поют.
Мне пять лет. У меня пять котят.

Рассказ

Коля и Оля бегали в поле. Надя и Петя гуляли на поляне. На поляне были опята, но дети их не видели. На поляне были и ягоды. Потом дети ели ягоды.

ДВУСТИШИЯ ДЛЯ ЗАУЧИВАНИЯ

Методические указания. Как правило, дети с общим недоразвитием речи не запоминают стихов, тем более в четыре и более строк. Поэтому с ними следует начинать разучивать стихи не более чем в две строки.

Заучивание двустиший должно проводиться с обязательной опорой на предметные или несложные сюжетные картинки. Логопед на свое усмотрение подбирает тексты, а также картинки к предлагаемым двустишиям. При заучивании стихов необходимо убедиться в понимании детьми их содержания, для чего к картинкам ставятся соответствующие вопросы. Например, по сюжетной картинке с двустишием «Укусила кису муха, И болит у кисы ухо» можно спросить: «Кого укусила муха? Кто укусил кису? Покажи, куда муха укусила кису».

Примерный лексический материал

«Би-би-би, — гудит машина, —
Не поеду без бензина».

Это миска. В миске
Котлеты для киски.

Это самолет.
В нем летит пилот.

Укусила кису муха,
И болит у кисы ухо.

Это ложка. Ложкой
Буду есть окрошку.

На суку сидит сова,
Видно, строгая она.

Сидит на окошке
Маленькая кошка.

Кукла-куколка, бай-бай,
Спи спокойно, засыпай.

У моей машины
Все четыре шины.

Зайка под кустом сидит
И ушами шевелит.

Зайка маме говорит:
«Хвостик у меня болит».

Мышка с мышонком
Водят хоровод.

Бежит заинька косой,
А лиса кричит:
«Постой!»

Мой маленький мишка
Читает мне книжку.

«Мяу-мяу, — кот пищит, —
У меня живот болит».

На крыльце лежат котята,
Под крыльцом пищат цыплята.

Это для Леночки
Мороженое на тарелочке.

Захотела кошка спать —
Вот и лезет на кровать.

Лена по лесу идет,
Громко песенки поет.

Посмотрите, дети,
Какой кот у Пети.

На кусте сидит галчонок,
Под кустом сидит зайчонок.

Я сломала зайке ножку —
И поплакала немножко.

Мама в комнату вошла
И пирог нам принесла.

Кошка с котенком,
Курочка с цыпленком.

Вова удочку закинул —
Из водички рыбку вынул.

В лес идут ребята
Собирать опята.

Сели дети на качели,
На качели сели —
высоко взлетели.

Маленькие рассказы (*Автор С.И. Казанин)*

Методические указания. Если дети научились отвечать на вопросы, составлять предложения по демонстрируемым действиям и несложным сюжетным картинкам, а также выучили несколько двустиший, предлагается начать их обучать элементам пересказа. В результате такого обучения дети должны научиться передавать содержание маленьких рассказов несколькими предложениями (2–4). Однако на этом этапе обучения связная речь не выделяется в самостоятельную задачу вследствие скудного словарного запаса и несформированности грамматического строя речи.

Предлагаемые маленькие рассказы, а также упражнения к ним помогут ребенку овладеть необходимым для него минимумом речевых средств.

Логопед читает 2–3 раза (или рассказывает своими словами) маленький рассказ, иногда демонстрируя действующих лиц или предметы, выступающие в рассказе, рисунком, изображениями предметов на фланелеграфе. Затем логопед задает вопросы и приводит несколько упражнений, данных к тексту. Задания выбираются в соответствии с речевыми возможностями каждого ребенка. Все тексты могут переделываться по усмотрению педагога. Научите ребенка подсказывать слова.

Рассказы с демонстрацией на фланелеграфе

ЛИЗА И ВАНЯ

Ваня еще маленький. *(Появляется фигура мальчика, одетого по-зимнему.)* Санки возить не может. *(Появляются большие санки.)* Ване покататься на санках Лиза поможет. *(Появляется фигура девочки.)*

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Как зовут мальчика?
   Как зовут девочку?
   Кого будет катать Лиза?
   Кто будет сидеть на санках?

2. Подсказать нужные слова. (Логопед читает, дети подсказывают подчеркнутые слова.)
3. Как надо говорить правильно?
   Мальчик везет (что?) ... *(санки)*, но катается (на чем?) ... *(на санках)*.

ПЕТУХ, КУРИЦА И ЦЫПЛЯТА

Петушок поет. *(Появляется петушок.)* Курицу с цыплятами зовет. *(Появляется курица и несколько цыплят.)* Петушок зернышко нашел *(рисуют точки)*, сам не съел — цыплятам отдал.

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Кто нашел зернышки?
   Кого позвал петушок?
   Кому петушок отдал зернышки?
   Кто же склевал зерна?
2. Из предметных картинок с изображением птиц (утка, гусь, курица, цыплята, петух, галка и др.) выбрать действующих лиц.
3. Подсказать слова (логопед еще раз читает, дети договаривают подчеркнутые слова).
4. Рассказать текст своими словами.

НАША СЕМЬЯ

Вот наша семья. Все делом заняты. Мама готовит обед. *(Появляется картинка с изображением женщины, стоящей у плиты.)* Оля ей помогает. *(Появляется фигура девочки.)* Папа читает газету. *(Появляется фигура мужчины с газетой.)* А Наташа рисует цветок. *(Наклеивается фигура рисующей девочки.)*

Задания для детей

1. Перечислить, кто что делает.
2. Ответить, как ты помогаешь маме дома.
3. Как мы говорим? Если все работают, то как об этом можно сказать? «Все делом заняты».
4. Назвать предметные картинки с изображением цветка, цветов, цветочка и сказать, чем они отличаются.
5. Еще раз прочитать рассказ.
6. Подсказать нужные слова.
7. Рассказать текст своими словами.

ЧАЙНИК-НАЧАЛЬНИК

Вот наша кухня. *(Появляется стол с посудой и плита.)* На плите чайник *(на плиту ставится чайник)* — всей посуды начальник. В нем вода кипит. Будем чай пить.

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   В чем кипит вода?
   Что мы будем пить?
2. Отобрать и назвать предметные картинки с изображением посуды.
3. Как надо говорить правильно?
   Мама взяла чайник и подошла (к чему?) ... *(к плите)*. Она поставила чайник (на что?) ... *(на плиту)*. Значит, чайник стоит (на чем?) ... *(на плите)*. Когда вода закипит, мама снимает чайник (откуда?) ... *(с плиты)*.
4. Подсказав подчеркнутые слова, логопед еще раз читает текст.
5. Рассказать текст своими словами.

КОЛЯ И ТОЛЯ

В этом домс *(рисуется или наклеивается изображение дома)* два мальчика живут. Одного Колей *(появляется фигура школьника)*, другого Толей зовут *(появляется фигура дошкольника)*. Коля уже большой, он учится в школе. А Толя — маленький, он ходит в детский сад.

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Как зовут мальчика, который учится в школе?
   Как зовут мальчика, который ходит в детский сад?
   Кто же старше?
   Где живут мальчики?
2. Отобрать из предметных картинок, на которых изображены карандаш, кошка, книга, тетрадь, собака, все то, что нужно Коле, когда он пойдет в школу.
3. Как надо говорить правильно?
   Мальчик идет (куда?) ... *(в школу)*, но учится (где?) ... *(в школе)*.
4. Подсказать подчеркнутые слова и словосочетания.
5. Рассказать текст своими словами.

НЕ ЗАМЕРЗНИ, ЛИДОЧКА!

Мама одевает Лиду. *(Фигура женщины и девочки в зимнем пальто).* Мама Лиде говорит: «Смотри, Лидочка, не замерзни. Варежки не снимай. *(Появляются варежки.)* Шарф не развязывай». *(Появляется шарф.)*

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Как зовут девочку?
   А как вы думаете, на улице тепло или холодно?
   Кто ее одевает?
   Значит, кого мама одевает?
   Что у Лиды на руках?
   А что у Лиды на шее?
2. Подсказать подчеркнутые слова.
3. Отобрать из предметных картинок, на которых изображены шапка, панама, тапки, сапоги, варежки и т. д., все то, что ты наденешь на себя, если пойдешь гулять зимой.
4. Как надо говорить правильно:
   Девочку зовут (как?) ... *(Лида).* Шарф (у кого?) ... *(у Лиды).* Мама завязывает шарф (кому?)... *(Лиде)* и пойдет гулять (с кем?) ... *(с Лидой).*

ЕЖ И КОТ

Ежик к нам во двор зашел. *(Появляется еж.)* Еж арбузную корку нашел. *(Появляется арбузная корка.)*

Пока еж корку ел, сзади к нему кот подкрался. *(Появляется кот.)* Кот на ежа — прыг, да лапу наколол. Запищал, захромал и домой убежал. *(Кот убирается.)*

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Куда забрел еж?
   Что он нашел?
   Кто к нему подкрался?
   Что наколол кот?
   Чем он уколол лапу?
   Куда кот убежал?
2. Назвать предметные картинки, на которых изображены кот, коты, котенок; еж, ежи, ежонок.
   Сказать, чем они отличаются.
3. Как надо говорить правильно:
   Это наш (что?) ... *(двор)*, мы гуляем (где?) ... *(во дворе)*, а плохая погода стоит (где?) ... *(на дворе).*
4. Подсказать подчеркнутые слова и попробовать рассказать.

ПОРА СПАТЬ

Вот и ночь пришла. В небе звезды зажгла. *(Наклеиваются крупные звезды.)* Таня спать идет. Куклу Олю несет. *(Появляется девочка с куклой.)*

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Кого несет Таня?
   Если наступает ночь, что мы должны делать?
   Куда Таня положит куклу?
   Чем ее укроет?
2. Как надо говорить правильно:
   Девочка любит свою (кого?) ... *(куклу).* Она заботится о своей (о ком?) ... *(кукле).* И никогда не расстается со своей (с кем?) ... *(куклой).*
3. Назвать картинки, изображающие куклу, кукол, куколку и звезду, звезды, звездочку.
4. Подсказать подчеркнутые слова.
5. Рассказать текст своими словами.

ЛЕНА ХОЧЕТ СПАТЬ

У Лены мыло в руках. У Лены полотенце на плечах. Вот Лена умылась. *(Картинка с умывающейся девочкой.)* Вот Лена разделась *(девочка раздевается)* и спать легла. *(Девочка спит.)*

Задания для детей

1. Назвать все три действия, выполняемые девочкой.
2. Ответить на вопросы:
   Что у Лены в руках?
   Чем Лена намылила руки?
   Что течет из крана?
   Чем Лена будет вытираться?
3. Как надо говорить правильно:
   Мы умываемся (чем?) ... *(водой)*, но пьем (что?) ... *(воду).* А если хотим пить, (то как просим?)... *(дай воды).*

АЛЕША ПОТЕРЯЛ ГАЛОШУ

У Алеши во дворе пропала галоша. *(Появляется фигура мальчика, на одной ноге у него нет галоши.)* Он ее искал — не нашел. Бабушка галошу искала, искала — не нашла. *(Появляется фигура бабушки.)*

Мама искала — не нашла. *(Появляется фигура женщины.)* А вот солнышко взошло *(наклеивается солнце)*, лужу осушило и галошу нашло *(наклеивается галоша)*.

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Кто что потерял?
   Кто искал галошу?
   Где же была галоша?
   Почему никто ее не мог найти?
   Когда же она нашлась?
2. Подсказать подчеркнутые слова.
3. Рассказать текст своими словами.

В ЛАГЕРЬ

Эти дети в лагерь едут *(автобус с детьми)*. Там их солнце, воздух и вода ждут. Будут дети по полям и лесам гулять, купаться и загорать.

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Куда едут дети?
   На чем они едут?
   Где они будут гулять?
   А что они еще будут делать?
2. Сравнить картинки, изображающие лес и поле, и сказать, чем они отличаются.
3. Как надо говорить правильно:
   Дети пошли (куда?) ... *(в лес)*, но гуляют (где?) ... *(в лесу)*.
4. Объяснить детям, кто такой лесник, что такое лесные дороги, кто такие лесные звери.

ЗА ГРИБАМИ

Пошли дети в лес за грибами. *(Изображения детей с корзинами.)* По дороге идут, песенки поют. Вот и в лес пришли. *(Наклеить 2–3 елки.)* На поляне гриб нашли. *(Появляется большой гриб.)*

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Куда и зачем пошли дети?
   Что они делали, когда шли?
   Что они нашли?
   А где они нашли гриб?
2. Назвать картинки (гриб — грибы — грибок; елка — елки — елочки) и сказать, чем они отличаются.
3. Как надо говорить правильно:
   Дети идут (где?) ... *(по дороге)*, но переходят (пересекают) (что?)... *(дорогу)*. Дети возвращаются (куда?) ... *(домой)*. Они живут в одном ... *(доме)* и любят оставаться и играть (где?) ... *(дома)*.
4. Подсказать подчеркнутые слова.
5. Рассказать текст своими словами.

ХРАБРЫЙ ЕЖ

Ветер елками шумит. Ежик наш домой спешит. *(Появляется ежик.)* А навстречу ему волк. *(Появляется волк.)* На ежа зубами — щелк. Еж иголки показал. *(Дорисовываются торчащие иголки.)* Волк со страху убежал. *(Волк убирается.)*

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Куда спешил ежик?
   Кого он повстречал в лесу?
   Кто оскалил зубы?
   Кому показал еж иголки?
   Что хотел сделать волк с ежом?
   Почему волк убежал?
   Как мы назовем ежа?
2. Из предметных картинок отобрать те, на которых изображены действующие лица (еж и волк).
3. Как надо говорить правильно:
   В лесу живет один злой (кто?) ... *(волк)*, но в лесу живет много (кого?)... *(волков)*. По ночам в лесу воют (кто?) ... *(волки)*.
4. Подсказать подчеркнутые слова.
5. Рассказать содержание текста своими словами (можно по опорным словам).

НАШЛИ ЕЖА!

В лесу гуляли дети и ежика нашли. *(Появляются мальчик и девочка, затем ежик.)* Ежика дети домой принесли. *(Рисуется над ними крыша дома.)* Дали ему молока. *(Блюдце перед ежиком.)*

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Где гуляли дети?
   Кого они нашли?
   Куда дети отнесли ежика?
   Чем они его напоили?
2. Как надо говорить правильно:
   Дети нашли (кого?) ... *(ежа)*. Подошли (к кому?) ... *(к ежу)*. Напоили его (чем?) ... *(молоком)*. Ежик напился (чего?) ... *(молока)*. Значит, дети позаботились (о ком?) ... *(о еже)*.
3. Подсказать подчеркнутые слова.
4. Рассказать текст своими словами.

ЗАЙЧИК УЧИТСЯ ЧИТАТЬ

Зайка азбуку учил. *(Появляется зайчик, рядом книжка.)*
Зайка буквы позабыл.
Тут заплакал наш зайчонок.
Подошел к нему котенок. *(Появляется котенок.)*
Говорит: «Не плачь, косой,
Буквы выучим с тобой».

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Чему захотел научиться зайчик?
   Что он позабыл?
   Кто увидел плачущего зайчонка?
   Что сказал котенок зайчонку?
2. Назвать предметные картинки, изображающие кота — котов — котенка; зайца — зайцев — зайчонка, и сказать, чем они отличаются.
3. Из предметных картинок, изображающих утку, котенка, азбуку, зайчонка, лису, отобрать те, о которых шла речь в рассказе.
4. Подсказать подчеркнутые слова.
5. Рассказать текст своими словами.

ЗАЙЧИК И ДОЖДЬ

Сидит зайчик на поляне, греется на солнце. *(Наклеивается зайчик, над ним солнце.)* Но вот туча набежала, туча солнышко закрыла. *(Солнце закрывается тучей.)* А из тучи дождь полил. *(Рисуются полосы.)* Зайчик спрятался в кусты. *(Появляется заяц под кустом.)* Под кустом сухо, не намокнет у зайчика шубка.

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Где сидел зайчик, когда грело солнышко?
   Почему зайчик залез под кусты?
   Куда спрятался зайчик от дождя?
   Что он боялся промочить?
2. Перечислить части тела зайчика.
3. Сказать, чем умеет шевелить зайчик (одной лапой и лапами, усами, хвостом, одним ухом и ушами).
4. Подсказать подчеркнутые слова.
5. Рассказать текст своими словами.

БЕЛКА И ЗАЙЧИК

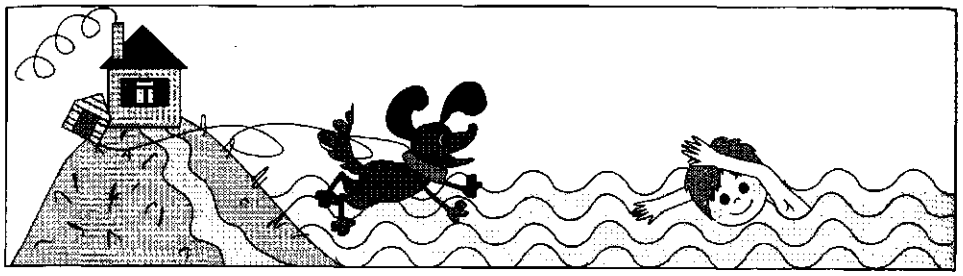
Под елкой зайчик сидит. *(Изображение елки, под ней заяц.)* Сверху на него белка глядит. *(Появляется белка на елке.)* Белка зайке шишку бросает. «Я шишки не ем», — ей зайчик отвечает.

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Где сидит зайчик?
   А где сидит белочка?
   Кто сидит наверху?
   А кто внизу?
   Что белочка бросила зайчику?
   А что сказал зайчик?
2. Из предложенных предметных картинок, изображающих корову, белку, зайца, лошадь, волка, собаку, отобрать те, о которых шла речь в рассказе.
3. Подсказать подчеркнутые слова.
4. Рассказать текст своими словами.

ДРУЗЬЯ

Дом на горке стоит. *(Рисуется дом на горе.)* Этот дом собака Альма сторожит. *(Появляется собака.)* С Альмой Петя дружит. *(Появляется мальчик.)* С Альмой на реку бежит. *(Рисуются волнистые линии.)* Петя в реке купается. Альма Петю на берегу дожидается.



Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Где стоит дом?
   Кто его сторожит?
   С кем дружит Петя?
   Куда любит ходить Петя?
   Кто его провожает?
   Кого дожидается Альма?
2. Как надо говорить правильно:
   Собака сторожит (что?) ... *(дом)*. Собака лежит возле (чего?) ... *(дома)*.
   Собака подходит (к чему?) ... *(к дому)*, Петя живет (где?) ... *(в доме)*.
   Петя спешит (куда?) ... *(домой)*. Дом стоит (где? на чем?) ... *(на горе)*.
   Зимой Петя будет кататься на санках (откуда?) ... *(с горы, с горки)*.
3. Сопоставить формы слов: *один дом — много домов, один стол — много столов, один гриб — много грибов, один шар — много шаров.*
4. Подсказать подчеркнутые слова.
5. Рассказать текст своими словами или с опорой на сюжетную картинку.

ЛЕТО

Таня и Оля на лугу гуляли. А недалеко текла речка. Берег с песочком, водичка чистая, теплая. Ну как тут не искупаться! Побежали Таня и Оля к речке. Сейчас будут раздеваться и купаться.

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Где гуляли Таня и Оля?
   Куда побежали девочки, когда захотели искупаться?
   Какая была в речке вода, а что было на берегу?
2. Предложить детям сопоставить противоположные действия: Таня одевается, а Оля раздевается. Таня обувается, а Оля разувается. Таня завязывает шнурки, а Оля развязывает.
3. Назвать действие, которое совершит сам ребенок по аналогии с описанным в рассказе:
   Оля купается — и я купаюсь. Оля раздевается — и я раздеваюсь. Оля умывается — и я умываюсь. Оля одевается — и я одеваюсь.
4. Как надо говорить правильно:
   Дети пошли купаться (куда?) ... *(на реку)*. И купаются (где?) ... *(в реке)*.
   А потом переплыли (что?) ... *(реку)*, а лодка плывет (где?) ... *(по реке)*.
5. Подсказать подчеркнутые слова.
6. Рассказать текст своими словами.

СОЛНЫШКО САДИТСЯ

Летним вечером Боря с дедушкой к речке купаться идут. Говорит Боря дедушке: «А ведь солнышко тоже купается». «Нет, — говорит дедушка, — солнышко не купается, оно, как в зеркале, в воде отражается».

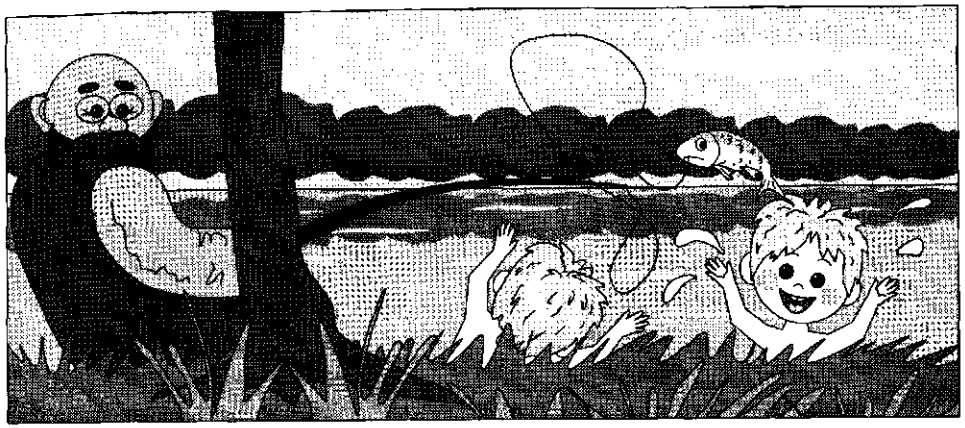


Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Какое время года изображено на картинке: лето или зима? Куда идут дедушка и Боря? Может ли солнышко купаться? Покажи, где настоящее солнце, а где его отражение. Покажи, в чем отражается солнце.
2. Подсказать подчеркнутые слова.
3. Пойти в солнечный день на улицу и посмотреть, в чем может отражаться солнце.

ЛЕТНИЕ ЗАБАВЫ

Летом наш дедушка любит на реку ходить, на удочку рыбу ловить. А иногда он берет с собой внука Мишу и его товарища Гришу. Дедушка рыбу ловит, а ребята отойдут подальше и забавляются: в реке купаются, плавают, ныряют, на солнце загорают.



Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Куда любит ходить дедушка? Кого он берет с собой? Что берет дедушка для рыбной ловли? Что делают ребята? Почему они отходят купаться подальше от того места, где дедушка ловит рыбу?
2. Подсказать подчеркнутые слова.
3. Отобрать из предметных картинок то, что будет нужно, если пойдешь на речку.
4. Еще раз подсказать подчеркнутые слова и рассказать текст своими словами.

ГРИБНОЙ ДОЖДЬ

Ходила бабушка с Мишей в лес за грибами. День был хороший, теплый. Грибов они много набрали, на лужайке их перебрали, отдохнули и домой пошли.

Но вот туча набежала, туча солнышко закрыла, гром загремел. Наш Миша испугался и заплакал. А бабушка Мише говорит: «Не надо грозы бояться. Во время грозы спокойно иди, не беги и под дерево не прячься».



Задания для детей

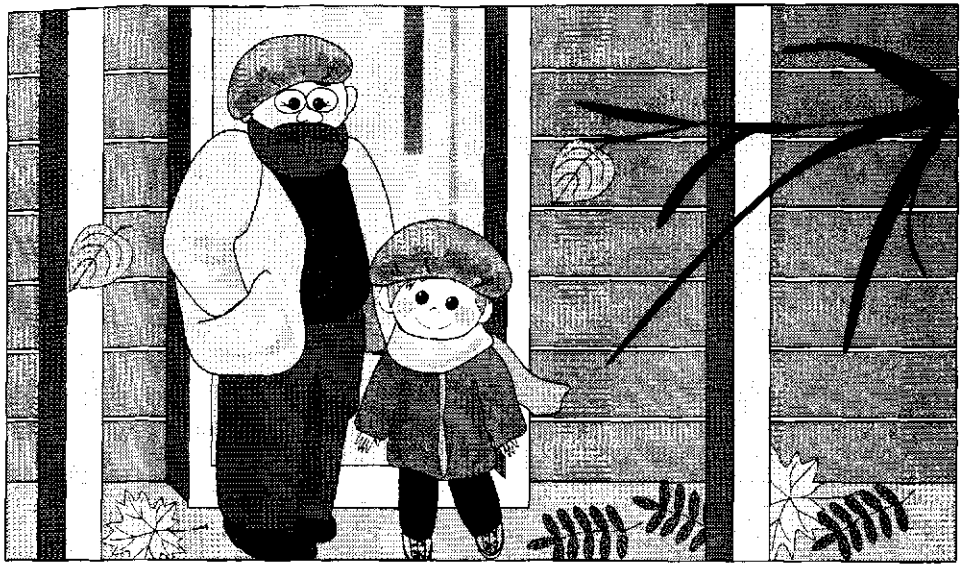
1. Ответить на вопросы:
   Откуда возвращались бабушка и Миша? Каким был день? Чего испугался Миша? Что они собирали в лесу? Где они перебрали грибы? Куда не надо прятаться от грозы? Как надо идти во время грозы?
2. Подсказать подчеркнутые слова.
3. Отобрать из предметных картинок, изображающих капусту, картофель, морковь, грибы, землянику, орехи, все то, что растет в лесу.
4. Отобрать из предметных картинок, изображающих лошадь, корову, зайца, волка, тех, кто живет в лесу.
5. Как надо говорить правильно:
   В лесу растут (что?) ... *(грибы)*. Мы пошли в лес (за чем?)... *(за грибами)* и набрали много (чего?) ... *(грибов)*.
6. Еще раз подсказать подчеркнутые слова и рассказать текст своими словами.

ОСЕНЬ НАСТУПИЛА

Мелкий дождь идет и идет. Ветер холодный задувает, листья с деревьев срывает. Вышел дедушка с Мишей на крыльцо и говорит: «Вон сколько листьев намело. Деревья стали совсем голые, скоро, видно, зима настанет».

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Какой дождь идет осенью?
   Какой ветер дует осенью?
   Что срывает ветер с деревьев?



Куда падают листья?
Какими остаются деревья?

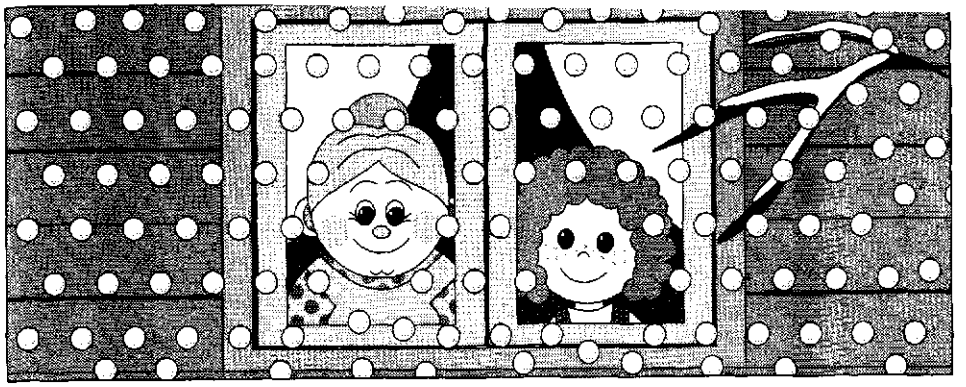
2. Подсказать подчеркнутые слова.
3. Отобрать из разноцветных листьев (ярко-зеленые, темно-зеленые, желтые, красные, светло-коричневые) те, которые бывают на деревьях осенью.
4. Как надо говорить правильно:
   Мальчик стоит (на чем?) ... *(на крыльце)*. Сошел (с чего?) ... *(с крыльца)*, взял лопату, положил ее (подо что?)... *(под крыльцо)*. Теперь лопата лежит (где?) ... *(под крыльцом)*.
5. Еще раз подсказать подчеркнутые слова и рассказать текст своими словами.

БЕЛЫЕ МУХИ

Маша утром проснулась, выглянула в окно — и ахнула! Зовет бабушку: «Посмотри в окно, бабуся, белые мухи летят, я таких еще никогда не видела». «Так это не мухи, — говорит бабушка. — Это зима пришла, белый снег принесла. Давай скорее одеваться и пойдем на санках кататься».

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Кто выглянул рано утром в окно?
   Что увидела Маша?
   Крупные снежинки были похожи на что?



Что предложила бабушка?

2. Перечислить действия Маши по порядку *(проснулась, выглянула в окно, ахнула, позвала бабушку)*.
3. Что сказала бабушка?
4. Как надо говорить правильно:
   Зима (что сделала?) ... *(наступила, пришла)*. Снег (что делает?) ..., ..., ... *(летит, падает, кружится)*.
5. Отобрать картинки, изображающие снег, снежинки, снеговика.
6. Подсказать подчеркнутые слова, передать коротко содержание рассказа.

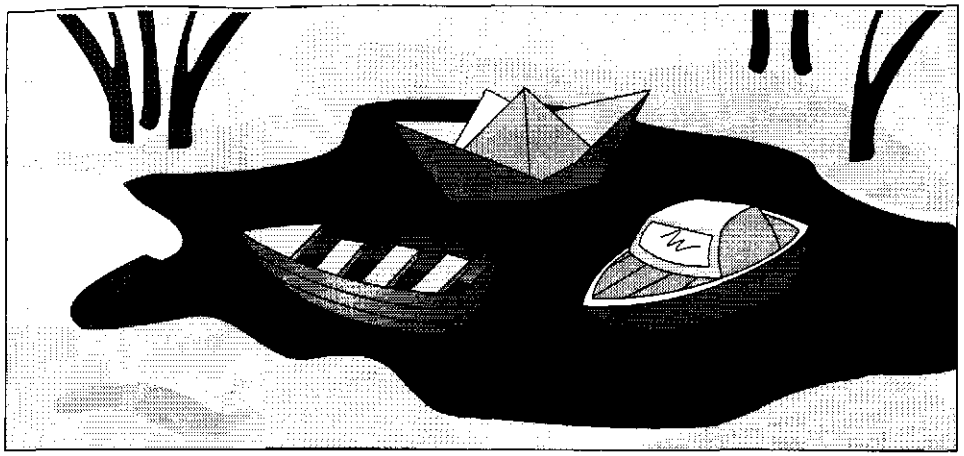
НАШ ДВОР

Эта картинка расскажет о том, каким весною бывает наш двор. Снег во дворе почернел, появились большие лужи. Дети вынесли во двор игрушечные кораблики и пускают их по воде. Кораблики плывут, а за ними дети бегут.

А когда снег совсем растает, взрослые станут двор убирать, деревья сажать. И все ребята будут им помогать.

Задания для детей

1. Ответить на вопросы:
   Когда снег чернеет?
   Что вынесли во двор дети?
   Что будут делать взрослые, когда сойдет снег?
   А что будут делать дети?
2. Подсказать подчеркнутые слова.
3. Как надо говорить правильно:
   Весной с крыш капает (что?) ... *(вода)*. Мы пьем (что?) ... *(воду)*, умываемся (чем?) ... *(водой)*. Корабли плывут (по чему?) ... *(по воде)*.



4. Еще раз подсказать подчеркнутые слова и пересказать содержание рассказа.

Итог логопедической работы

Логопедическая работа, предусмотренная четвертым этапом, направлена на овладение детьми элементарной разговорно-бытовой речью, т. е. речь детей должна приобрести коммуникативную функцию.

Дети должны научиться словоизменению существительных мужского и женского рода (типа стол и рыба) в пределах всех падежей единственного и множественного числа, а также изменению отдельных хорошо знакомых глаголов по числам и лицам. Должна быть усвоена слоговая структура трехсложных и некоторых четырехсложных слов. Однако все еще допустимы упрощения групп согласных. В звуковом отношении могут оставаться несформированными свистящие, шипящие, аффрикаты, сонорные (*р* и *л* твердые).

ПОДГОТОВКА К СВЯЗНОЙ РЕЧИ

РАСШИРЕНИЕ ОБЪЕМА ПРЕДЛОЖЕНИЯ. СЛОЖНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ

Основные задачи логопедического воздействия: 1) научить детей строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения; 2) продолжить работу по словоизменению; 3) научить согласовывать местоимение и прилагательное с существительным.

Этот раздел предназначается для работы с детьми, владеющими фразовой речью с проявлениями аграмматизма. В словаре детей содержатся разнообразные названия предметов, действий, признаков предметов, а также слова, выражающие некоторые временные и пространственные понятия *(давно, вчера, летом и т. п.)*. Однако в целом лексикон ребенка не соответствует его возрасту.

На этом этапе речевого развития дети начинают использовать служебные слова: предлоги и некоторые союзы. Часто на месте предлога они произносят гласные звуки ***а***, ***у*** или ***и*** *(«атале», «икамани» — в столе, из кармана)*, как бы оставляя место для будущих предлогов, которые «разовьются» из этих аморфных служебных слов, выраженных пока одним гласным звуком. Стремление ребенка к усложнению своего высказывания выражается в хаотичном наборе словосочетаний, соединенных без всякого смысла союзами: ***и***, ***а***, ***потому***, ***потому что*** и т. д. Характерны самые разнообразные проявления аграмматизма: это и аморфные слова, которые остались от начальных периодов развития речи, и императивно-инфинитивные формы глаголов на месте изъявительного наклонения, и смешение флективных элементов, и употребление слов (в основном прилагательных) без флексий: «ка́си», «иво́ни» *(красная, -ый; зеленая, -ый)*.

Внятность фразовой речи зависит от того, насколько сформировано у ребенка звукопроизношение, а поэтому речь одних детей более или менее понятна, речь других мало понятна окружающим.

Вместе с тем у детей отмечаются и положительные сдвиги в развитии их речи, о чем свидетельствует правильное использование многих глагольных форм изъявительного наклонения, в том числе возвратной формы глагола, а также корректное оформление многих концов существительных. Оригинальные слова, употребляемые детьми, говорят о само-

стоятельном синтезировании ими морфологических элементов родного языка: «ковричик» (из ковер + ***чик***), «бегит» (из беги + ***т***), «метальный» (в значении «металлический», из металл + ***ный***) и т. п. Ярко проступает тенденция использовать основы слов, в которых заключено основное значение слова, т. е. «вещественность» предмета, и наиболее частотные в разговорной речи грамматические элементы слов, обладающие конкретным значением: «ле́вы» (из *лев* + ***ы***), «пе́ни» (*пень* + ***ы***), «молото́ком» (из *молоток* + ***ом***), «у́хи» (ухо + ***и***).

Многие слова в четыре, пять и даже шесть слогов произносятся в правильном акцентуально-мелодическом оформлении; но нарушается слоговая структура редко употребляемых ребенком слов *(например, «скада», «матика», «матаней», «таительство» и др.)*, что вполне закономерно на данном уровне речевого развития. Это объясняется не только тем, что слова сложны по своему звуко-слоговому составу, но и тем, что они сложны по своему морфологическому содержанию (так, слово *строительство* имеет суффикс, редко употребляемый в детской речи, а слова *милиционер* и *мотоцикл* — с иноязычными морфемами).

В работе над слоговой структурой многосложных слов необходимо в доступной форме объяснить детям морфологическое строение слова, а занятия по сравнению однокоренных слов можно вынести на уроки развития понимания речи. Начиная логопедическую работу, рекомендуем сравнить нарушения разговорных норм, выявленные при обследовании речи дошкольника, с данными схемы системного развития нормальной детской речи, что поможет специалисту лучше проанализировать недоразвитие речи ребенка в каждом конкретном случае. К началу работы над повествовательной формой речи нужно поставить и ввести в речь детей многие звуки. Исключение могут составлять шипящие, недифференцированное употребление аффрикат и смягченное произношение ***л*** твердого. Допустимо отсутствие звука ***р***, а также нечеткое произношение свистящих.

РАСПРОСТРАНЕННОЕ ПРОСТОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ

Методические указания. Прежде чем научить составлять предложения из 5–7 слов, в состав которых входят определения и различные обстоятельства, необходимо предварительно отработать с детьми отдельные словосочетания, например: прилагательное + существительное или наречие *(много)* + родительный падеж множественного числа существительного и т. д. Затем следует расширить ранее усвоенные детьми типы предложений новыми словосочетаниями.

Логопедическую работу по обучению детей согласованию прилагательных с существительными долгое время можно ограничивать формами именительного падежа единственного числа мужского и женского рода, а также формой именительного падежа множественного числа. Обучение детей согласованию прилагательных с существительными в косвенных падежах может быть отнесено на следующий этап обучения. Напомним, что, прежде чем начать обучать детей правильно называть признаки предметов *(цвет, величина, вкус и т. д.)*, необходимо научить их сравнивать предметы по этим признакам. Затем дети учатся называть признаки предметов, ориентируясь на вопросы логопеда какой? какая? какие?, которые помогают выбрать правильную грамматическую форму прилагательного. Первоначально названия предметов должны иметь яркие родовые окончания, например ***а*** у слов женского рода *(лам-а)* и твердый согласный у слов мужского рода *(мак)*.

Если ребенок не запоминает названий цвета, можно временно ограничить его обучение сравнением предметов по цвету.

Отдельные затруднения в запоминании некоторых признаков предметов не должны тормозить логопедическую работу по дальнейшему развитию речи ребенка.

Задание 1. Закрепить употребление детьми следующих словосочетаний:

а) наречие *много* + родительный падеж множественного числа существительных на ***-ов***;

б) предикативное слово *нет* + родительный падеж множественного числа существительных на ***-ов***.

Примерный лексический материал

шар — много шаров	кубик — много кубиков
гриб — много грибов	стол — много столов
шарф — много шарфов	барабан — много барабанов
паровоз — много паровозов	самолет — много самолетов

Игровые приемы[1]

«Чего здесь много?» Детям раздаются карточки. На одних изображен один предмет, на других много таких предметов. Ведущий показывает и называет свою карточку: «У меня на картинке нарисован один дом. У ко-

[1] Игровые приемы составлены Т.Б. Филичевой.

го нарисовано много домов?» Ребенок, у которого картинка с несколькими домами, отвечает: «На моей картинке нарисовано много домов». Дети, которые правильно назвали и показали свои карточки, получают фишки. Выигрывает тот, у кого к концу игры будет больше фишек.

«Дополни и скажи». Логопед называет предложение, не заканчивая его. Дети должны вставить нужное по смыслу слово, поставив его в соответствующем падеже и числе. Например, логопед говорит предложения: «В небе летит самолет, а на аэродроме стоит много ... *(самолетов)*. В комнате стоит один стол, а на фабрике делают много ... *(столов)*».

Если эта работа будет вызывать у детей затруднения, можно на первых занятиях использовать для опоры соответствующие картинки.

Задание 2. Научить детей с помощью вопросов чей? или чья? правильно отвечать, согласуя местоимения *мой, моя* с существительными.

Примерный лексический материал

Моя — машина, кукла, картинка, коляска, книга, лесенка, груша, слива, морковь, свекла, редиска, лента и т. п.

Мой — мяч, кубик, подъемный кран, танк, пароход, шар, самолет, стол, стульчик, велосипед, обруч, лук, помидор, карандаш и т. п.

Фрагмент одного занятия

Логопед располагает на столе ряд предметов:

— Посмотрите, какие у меня вещи. Послушайте, как я буду их называть:

мой шарф — моя сумка;

мой карандаш — моя ручка;

мой пакет — моя тетрадь.

Послушайте, как я по-разному спрошу про эти предметы. Шарф — он чей? *(Он мой.)* Сумка — она чья? *(Она моя.)* А сейчас вы сами будете узнавать свои вещи, которые находятся в коробочке (предметы предварительно забираются у детей). Поднимет руку и скажет тот, чью вещь я достану.

— Эта рубашка чья?

Ребенок поднимает руку и отвечает:

— Это моя рубашка.

— Правильно, это Вовина рубашка. А эта кофта чья? Косынка чья? Чей у меня пузырек? Чей стакан?

Дети отвечают на вопросы. Логопед фиксирует внимание на вопросах чей? и чья?

Задание 3. Предложить детям сгруппировать предметы в зависимости от их родовой принадлежности (родовая принадлежность проверяется словами *мой — моя*).

Игровой прием

«Про какую игрушку (предмет) можно сказать *мой*, а про какую *моя*?» Логопед предлагает детям отдать свои игрушки кому-нибудь одному, например Люде. Передавая игрушку (предмет), каждый ребенок говорит: «Люда, возьми куклу» или: «На тебе куклу» и т. д.

Затем логопед говорит:

— Теперь у Люды много разных красивых игрушек. Мы дадим ей задание все игрушки разложить в две коробки. В одну коробку (на ней нарисован мальчик) убрать игрушки, про которые можно сказать *мой*. В другую коробку (на ней нарисована девочка) убрать игрушки, про которые можно сказать *моя*.

Люда, разбирая игрушки, должна четко произносить предложения типа: «Моя лошадка», «Мой мишка».

Все дети следят за правильными действиями девочки, а в случае ошибки поправляют ее. Логопед помогает им правильно согласовывать местоимение с существительным, задавая вопросы чей?, чья?

Названия игрушек, предметов можно сочетать с закреплением звуков *с* и *з (зайка, самолет, зонт, бусы и т. д.)*.

Задание 4. Научить детей согласовывать определения с теми словами, к которым они относятся, составить с проработанными словосочетаниями предложения.

а) Назвать величину предметов:

Этот дом большой. А этот домик какой?

Девочка большая. А кукла какая?

Кот большой. А котенок какой?

Эта лопата большая. А эта какая?

б) Назвать вкус предметов:

Сахар сладкий, соль соленая, мороженое сладкое (вкусное), а лекарство горькое (невкусное).

в) Назвать цвет предметов:

Красный, желтый, синий, черный, белый, зеленый (кубик); красная, желтая, синяя, черная, белая, зеленая (лента).

Задание 5. Сравнить предметы по весу:

Пушинка легкая, а камень ... Эта сумка тяжелая, а эта ...

Задание 6. Научить детей самостоятельно по аналогии подбирать определения к предметам.

Примерный лексический материал

Снег белый. А зайчик зимой какой?
Летом ствол сосны рыжий. А белочка какая?
Летом трава зеленая. А кузнечик какой?
Летом цветы пестрые. А бабочки какие?
Этот платок чистый. А скатерть *(салфетка)* какая? *(Чистая.)*
Чайник грязный. А посуда какая? *(Грязная.)*
Портфель новый. И книга какая? *(Новая.)*
Дом старый. И мебель в доме какая? *(Старая.)*
У Саши теплый свитер. А у Лены кофта какая?
На улице холодная погода. И дует ветер какой?
Сегодня жаркая погода. Сегодня день какой?

Задание 7. Научить детей самостоятельно подбирать определения к хорошо знакомым им предметам, игрушкам.

Игровой прием[1]

«Угадай, что вытащил, и скажи, какой*(-ая)* он*(-а)*». Логопед подбирает ряд предметов, знакомых детям. Названия этих предметов проговариваются отдельными детьми. Все предметы складываются в корзину или мешок. Детям предлагают с закрытыми глазами выбрать предмет, ощупать его, угадать, что это такое, и назвать признак выбранного предмета.

Усложненный вариант. Логопед объясняет, что могут быть предметы большие и маленькие, длинные и короткие, широкие и узкие, прямые и кривые. Надо с закрытыми глазами выбрать какой-то предмет, ощупать его, угадать, что это, назвать, например: «Это лента».

Далее логопед говорит:

— Эта лента широкая. Вот эта ленточка (показывает другую) неширокая. А как про нее можно сказать, какая она? *(Узкая.)*

Аналогично называются другие пары предметов.

Веревка длинная — веревка короткая.
Елка высокая — елочка низкая.
Мяч большой — мячик маленький.
Пояс широкий — поясок узкий.

[1] Игровой прием составлен Т.Б. Филичевой.

Задание 8. Научить детей выделять признаки предметов из прочитанных ими стихов или рассказов. (Некоторые стихи подобраны с изменением рода существительных и прилагательных.)

Примерный лексический материал и примерные упражнения

1. Наша Оля маленькая.
На ней лента аленькая.

Вот наш Вова маленький.
На нем пояс аленький.

Задания для детей

а) Ответить на вопросы:
Какая Оля и какой Вова?
Что было у Оли и что было у Вовы?
б) Подсказать подчеркнутые слова. (Логопед читает стихотворения, ребенок договаривает подчеркнутые слова.)

2. На улице курица
С петухом дерется.
А девочка маленькая
Смотрит и смеется.

На улице курица
С петухом дерется.
А мальчик маленький
Смотрит и смеется.

Задания для детей

а) Ответить на вопросы, какая девочка и какой мальчик увидели дерущихся петуха и курицу.
б) Подсказать подчеркнутые слова.
в) Как надо говорить правильно:
Девочка (какая?) ... *(маленькая)* и мальчик (какой?) ... *(маленький).*
Значит, девочка и мальчик (какие?) ... *(маленькие).*

3. Красная да сочная рябина.
Мама свою дочку в праздник нарядила:
Красная косынка, красные сапожки,
Стала на рябину девочка похожа.

Задания для детей

а) Какая косынка была на девочке? Какие были сапожки? На что стала похожа девочка?
б) Назвать свои вещи и сказать, какие они *(кофта, шапка, туфли).*
в) Подсказать подчеркнутые слова.

4. На парад поедут дети,
И в руках у них флажки;
Дина держит красный флаг,
Оля — яркие цветы.

Задания для детей

а) Ответить на вопросы:
Какой флаг держит Дина?
Что держит Оля?
б) Подсказать подчеркнутые слова.
в) Как надо говорить правильно:
Красный флаг, но флаги (какие?) ... *(красные).*

5. Вот пришла лисичка,
Рыжая сестричка.
Прибежал сердитый волк,
Он зубами щелк да щелк.

Задания для детей

а) Какая была лисичка-сестричка? А какой был волк?
б) Как надо говорить правильно:
Лиса рыжая, а ли́сы (какие?) ... *(рыжие).* Волк сердитый, а волки (какие?) ... *(сердитые).*
в) Подсказать подчеркнутые слова.

6. Уж как я тебе, коту,
Шубу новую сошью
И сапожки закажу.

Задания для детей

а) Ответить на вопросы:
Какую шубу сошьют коту? Что кот наденет на ножки?
б) Как надо говорить правильно:
Шуба (какая?) ... *(новая).* А сапожки (какие?) ... *(новые).*
в) Сказать о своей шубе, какая она *(теплая, новая и т. д.).* Сказать о своих сапожках, какие они *(новые, красные, красивые).*
г) Подсказать подчеркнутые слова.

7. Пришла ко мне подружка, и мы играли с ней.
Хорошая игрушка вдруг приглянулась ей:
Лягушка заводная, веселая, смешная.

Задания для детей

а) Какая была игрушка? Что такое заводная игрушка?
б) Вспомнить, какой бывает живая лягушка.
в) Подсказать подчеркнутые слова.

8. В банке чистая вода,
Пустим рыбок мы туда.
Если грязная вода,
Рыб пускать туда нельзя.

Задания для детей

а) В какую воду можно пускать рыбок, а в какую — нельзя?
б) Подсказать подчеркнутые слова.
в) Запомнить, что чистая вода — прозрачная, а грязная — мутная.

СТИХИ ДЛЯ ЗАУЧИВАНИЯ

Методические указания. Если дети запоминают стихотворную форму из двух строчек, необходимо расширить объем запоминания наизусть до 4—6 строк. Логопед на свое усмотрение подбирает для заучивания стихи.

Зайка вымыл свои ушки,
Вымыл он и лапочки.
Стал зайчонок наряжаться,
Надевал он тапочки.

Как у нашего кота
Шубка очень хороша,
Как у котика усы
Удивительной красы.

Рисует Володя
Зайку на стене,
Зовет его, серого:
«Пусть бежит ко мне».

Я зайчика видала:
Прижался он к пеньку.
Его бы я поймала,
Кукушка испугала:
Ку-ку, ку-ку, ку-ку!

Легкий белый снежок
Падает, кружится.
Вышли дети погулять,
Будут веселиться.

Дети по лесу гуляли,
Дети зайчика видали,
И медведя, и лису.
Хорошо было в лесу!

Жили-были зайчики
На лесных опушках.
Жили наши зайчики
В беленьких избушках.

Петушок кота любил,
Петушок кота учил:
«Ты всегда перед едой
Лапки чисто с мылом мой».

ПРЕДЛОЖЕНИЯ С ОДНОРОДНЫМИ ЧЛЕНАМИ

Методические указания. Логопедическую работу над однородными членами предложения целесообразно связать с работой над обобщающими понятиями. Если согласование прилагательных с существительными в именительном падеже усваивается детьми без особых трудностей, можно предложить им согласовывать прилагательные с существительными в косвенных падежах единственного числа.

Задание 9. Составить с детьми предложения с однородными подлежащими.

Фрагмент одного занятия

Предлагаются разные виды работ: составить предложения по картинкам, по опорным словам, по демонстрируемым действиям, дополнить предложения недостающими словами. Например, логопед отбирает в конверт картинки, на которых нарисованы помидор, огурец, арбуз, яблоки, ромашки, васильки, грибы, ягоды... Предварительно эти названия проговариваются. Далее логопед предлагает детям внимательно послушать начало предложения, которое он назовет, например: «В лесу живут...» Ребята достают из конверта и называют только те картинки, которые подходят к данному предложению. («В лесу живут медведи, волки, ежи». «На огороде растут картофель, редиска, огурцы». «В саду созрели яблоки, груши, сливы».)

Задание 10. Составить с детьми предложения с однородными членами-определениями.

Если дети уже умеют сравнивать предметы по величине, форме, цвету, вкусу, назначению, можно провести игру «Узнай, что мы загадали». Один ребенок назначается водящим и выходит за дверь. Дети в это время вместе с логопедом загадывают какой-то знакомый предмет, каждый придумывает, какое определение к нему он назовет. Входит водящий, и дети начинают говорить про спрятанный предмет, например: «Она красная, длинная, сладкая, вкусная, большая, полезная». Водящий должен угадать, что это морковь. Или: «Он большой, круглый, резиновый, легкий, красивый, красный» (мяч). Если водящий угадывает, то получает фишку. Выигрывает тот, у кого наберется больше фишек.

Задание 11. Составить с детьми предложения с однородными сказуемыми.

Игровой прием[1]

«Вспомни и назови». Дети выбирают водящего. Логопед тихо, чтобы никто не слышал, дает ему задание. Тот начинает его выполнять, а остальные дети очень внимательно следят за тем, что делает водящий, какие он взял предметы. После выполнения задания один ребенок должен назвать ряд действий, которые выполнял водящий. Выигрывает тот, кто наиболее точно и правильно расскажет, что делал водящий. Например: «Вова встал, подошел к столу, взял ножницы, взял цветную бумагу и стал вырезать кружок». «Наташа открыла ящик, достала красный карандаш, бумагу и нарисовала дом».

СОПОСТАВЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ ГЛАГОЛА (ЧИСЛА, ЛИЦА, РОДА, ВРЕМЕНИ)

Методические указания. Предлагаемая логопедическая работа должна способствовать дальнейшему усвоению детьми категорий числа, лица и рода у глаголов и у других частей речи (местоимений, существительных), которые им даются в словосочетаниях.

Особое внимание логопед должен уделять сопоставлению одних и тех же глаголов в настоящем и будущем времени. Чтобы научить детей дифференцировать совершающиеся действия, необходимо придать им наибольшую конкретность, связав с хорошо знакомой ситуацией. Рекомендуется как можно чаще употреблять наречия с глаголами настоящего времени *(сейчас, теперь, сегодня)*, а наречия *давно, уже, вчера* — с глаголами прошедшего времени. Глаголы будущего времени сначала даются со вспомогательными словами *буду, будет, будем* и т. п.

Следует учить детей правильно употреблять грамматическую форму глагола, ставя соответствующие вопросы, например: что делает? что делал(а)? что сделал(а)?, но что делают? что делали? и т. п.

Задание 12. Выучить с детьми несколько двустиший. Затем научить детей самостоятельно изменять в этих стихах грамматическую форму числа и лица глагола. Речевой материал логопед подбирает по усмотрению.

---

[1] Игровой прием составлен Т.Б. Филичевой.

Примерный лексический материал

а) Сопоставление единственного и множественного числа.

Я бегу, бегу, бегу,
Я на месте не стою.

Мы бежим, бежим, бежим,
Мы на месте не стоим.

Я гуляю, загораю,
Землянику собираю.

Мы гуляем, загораем,
Землянику собираем.

Я по улице иду,
Я флажок в руке несу.

Мы по улице идем,
Мы флажки в руках несем.

На скамейке я сижу
И о чем-то говорю.

На скамейке мы сидим
И о чем-то говорим.

По садочку я иду
И пою, пою, пою.

По садочку мы идем
И поем, поем, поем.

б) Сопоставление 1-го и 3-го лица единственного числа глагола.

Детям я лечу болезни.
Нет занятия полезней!

Детям лечит он болезни.
Нет занятия полезней!

Я на елку собираюсь,
Очень долго наряжаюсь.

Он (она) на елку собирается,
Очень долго наряжается.

в) Сопоставление 1-го и 2-го лица единственного числа.

Я несу, и ты несешь,
Я пою, и ты поешь.

Я иду, и ты идешь,
Я несу, и ты несешь.

Я не сплю, и ты не спишь,
Я бегу, и ты бежишь.

Я сижу, и ты сидишь,
Я стою, и ты стоишь.

Вот играю я с подружкой
В интересную игрушку.

Вот играешь ты с подружкой
В интересную игрушку.

Я на елку собиралась,
Очень долго наряжалась.

Ты на елку собиралась,
Очень долго наряжалась.

Я устала, посижу,
На малышек погляжу.

Ты устала, посиди,
На малышек погляди.

Я иду, и ты идешь,
Я веду, и ты ведешь.

Вместе мы с тобой идем
И грибы домой несем.

Игровой прием к заданию

Дети разучивают стихотворение и одновременно инсценируют то, что говорят, например:

По садочку мы идем
И поем, поем, поем.

Дети «гуляют по саду» и поют песню. Потом логопед предлагает одному из них рассказать про себя, как он идет по садочку и поет. Из уст ребенка это стихотворение прозвучит уже так:

По садочку я иду
И пою, пою, пою.

Задание 13. Предложить детям заменить имена собственные (а потом нарицательные) личными местоимениями в 3-м лице.

Игровой прием

«Как ты скажешь: он или она?» В игре участвуют несколько мальчиков и девочек. Каждый ребенок придумывает, какое действие он будет выполнять. Логопед говорит:

— Вова, показывай, что ты будешь выполнять.

Вова берет ручку и бумагу и пишет письмо. Логопед спрашивает:

— Что делает Вова?

— Вова пишет письмо, — отвечают дети.

Логопед спрашивает:

— Как сказать про Вову по-другому, не называя его имени?

— Он пишет письмо. И т. д.

Задание 14. Научить детей правильно употреблять местоимения с предлогом *у*: *у меня*, *у тебя*, *у нее*, *у него*.

Игровой прием

«Угадай, у кого». Логопед выбирает двух детей. Одному предлагает выйти из комнаты, а потом войти и найти спрятанный предмет. Другому предлагает спрятать предмет у кого-либо из детей. Водящий обращается к

тому, кто прятал предмет: «У тебя?» А затем, указывая на остальных детей, спрашивает: «У него? У нее?»

Тот, у кого оказался предмет, отвечает: «У меня» — и становится ведущим.

Задание 15. Научить детей правильно употреблять местоимения *мне, меня, мной.*

Игровой прием

«Скажи про себя». Логопед выбирает водящего и дает ему задание, например:

— Коля, подойди к Вове!

Вова должен повторить просьбу логопеда, соответственно изменив при этом форму обращения:

— Коля, подойди **ко мне**!

Или логопед дает задание Саше:

— Саша, передай Коле карандаши.

Коля, обращаясь к Саше, просит его:

— Саша, передай **мне** карандаши.

— Саша, пойдем **со мной** гулять.

— Саша, проводи **меня** на улицу. И т. д.

Задание 16. Научить детей самостоятельно изменять число существительных, местоимений, глаголов.

Фрагмент одного занятия

Сначала ребенок составляет по сюжетной картинке предложения, отвечая на вопросы: кто это? что (он, она) делает? Далее логопед, взяв одну из картинок, предлагает ребенку еще раз составить простое предложение, например: «Вова идет». Затем логопед спрашивает, как нужно сказать, если на картинке будет нарисован не один мальчик, а много мальчиков. Если дети затрудняются, тогда логопед начинает предложение, а дети заканчивают его.

Задание 17. Предложить детям назвать одни и те же действия в настоящем и прошедшем времени.

Фрагмент занятия

«Ответь правильно». Что ты делаешь? Что ты делал? Что будешь делать? Действия *(читать, копать, писать, катать, бегать ...).*

— Кто будет читать книгу? Иди, Вова, читай книгу! Как ты про себя скажешь, что ты делаешь?

— Я читаю книгу.

Логопед забирает книгу:

— Вова, что ты делал?

— Я читал книгу.

Аналогично составляются предложения по демонстрируемым действиям с другими глаголами.

Сначала берутся глаголы более простые, при образовании которых в форме прошедшего времени основа слова не меняется. При этом логопед фиксирует внимание детей на вопросах: «Что ты делаешь? Что ты делал? Что будешь делать?»

Задание 18. Предложить детям сравнить два одинаковых действия, одно из которых уже выполнено, а другое выполняется.

Примерный лексический материал

ест — съел
несет — принес
рисует — нарисовал
поливает — полил
вытирает — вытер
читает — прочитал
копает — выкопал
пишет — написал
моет — вымыл

Игровой прием к заданию[1]

«Спроси правильно». Перед логопедом и ребенком находятся картинки: колесо, книга, лопата, мыло, полотенце, коляска, ванночка, стакан с водой, карандаш.

Ребенок должен выбрать любой предмет из приготовленных и сказать, что он должен делать с ними. При этом он должен четко и громко сказать, что он делает, например:

— Я копаю яму. Я мою руки. Я пью воду.

Логопед говорит:

— А теперь ты уже выполнил действие, как об этом надо сказать?

— Я уже выкопал(а) яму. Я уже вымыл(а) руки. Я уже выпил(а) воду, — говорит ребенок.

Дети должны научиться правильно задавать вопросы действующим лицам, например: «Вова, что ты делаешь? Людмила, а ты что сделала?»

---

[1] Игровой прием составлен Т.Б. Филичевой.

Задание 19. Заучить стихи, в которых одни и те же глаголы употребляются в настоящем и прошедшем времени.

Замечание к выполнению задания. Детям объясняется, что заученный стишок можно рассказать по-разному. Можно рассказать так, как будто все происходит сейчас, например: «Мы руки поднимаем, опускаем». А можно рассказать так, как будто все это было давно, вчера например: «Мы руки поднимали, мы руки опускали».

Лена по лесу гуляет
И тихонько напевает.

Лена по лесу гуляла
И тихонько напевала.

Вова по лесу гуляет,
Громко песни напевает.

Вова по лесу гулял,
Громко песни напевал.

Котик по двору идет,
Ищет маму Васька-кот.

Котик по двору пошел,
Маму Васька-кот нашел.

Ходит, бродит по лужку
Рыжая корова
И дает нам к вечерку
Молока парного.

Ходила, бродила по лужку
Рыжая корова
И давала к вечерку
Молока парного.

Мы ручки поднимаем,
Мы ручки опускаем,
Мы ручки подаем
И бегаем кругом.

Мы ручки поднимали,
Мы ручки опускали,
Мы ручки подавали
И бегали кругом.

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ (СЛОЖНОСОЧИНЕННОГО И СЛОЖНОПОДЧИНЕННОГО)

Методические указания. Когда дети научатся правильно составлять простые предложения с однородными членами, рекомендуется перейти к обучению их составлять разные виды сложного предложения. Логопедическая работа над сложным предложением начинается со сложносочиненного предложения, а затем переходит к сложноподчиненному.

При обучении детей правильному синтаксическому и грамматическому построению сложного предложения хорошо использовать вопросо-ответную форму речи, а поэтому на первых этапах работы от детей требуется только проговаривание второй части сложного предложения, которая является ответом на поставленный вопрос. (Логопед: «Почему мишка сидит такой грустный?» Ребенок: «Потому что он устал».)

В дальнейшем сложное предложение проговаривается все целиком. Необходимо следить за правильным синтаксическим и грамматическим оформлением всего предложения, так как в придаточном предложении дети опускают то вторую часть союза, то подлежащее.

Задание 20. Научить детей составлять сложносочиненные предложения с противительным союзом ***а***.

При составлении сложносочиненных предложений логопед должен использовать разнообразный картинный материал, демонстрировать конкретные действия.

Задание 21. Научить детей составлять предложения, из которых первое предложение начинается словом *сначала*, а второе предложение начинается словами *а потом*.

Примерный лексический материал

Сначала надо разобрать постель, а потом лечь спать.
Сначала надо вымыть ноги, а потом идти спать.
Сначала надо почистить зубы, а потом умыть лицо.
Сначала надо вымыть посуду, а потом ее вытереть.
Сначала надо надеть пальто, а потом варежки.
Сначала надо нарисовать дом, а потом его раскрасить.

Фрагмент одного занятия

Логопед подбирает пары сюжетных картин примерно такого содержания: девочка стелет кровать — девочка спит; мальчик умывается — мальчик вытирается; дети сидят за столами и едят — дети моют посуду; женщина стирает белье — женщина развешивает белье и т. д. Ребенку предлагается сказать, что делает мальчик (девочка или кто-либо) сначала, а что потом. Логопед может начать фразу, а ребенок ее закончить, например: «Вова сначала моет руки, а потом их ...».

Игровые приемы к заданию[1]

«Все наоборот». Логопед заранее готовит и раскладывает на столе необходимые предметы, которые можно использовать в игре: расческу, ножни-

[1] Игровые приемы составлены Т.Б. Филичевой.

цы, полотенце, постельные принадлежности, посуду, одежду и т. д. Один ребенок — водящий по заданию логопеда выполняет два действия, но в обратном порядке; например, ребенок садится за стол непричесанным, кушает, а потом достает расческу и начинает расчесываться. Дети должны уловить ошибку в последовательности изображенных действий, исправить ее и рассказать, что надо делать сначала, а что потом.

«Что сначала, что потом». Дети садятся в кружок. Логопед выбирает водящих. Водящие выбирают предметы, с которыми они будут выполнять действия, а дети должны угадать, что будут делать водящие.

Задание дается следующее: один из водящих говорит, что он будет делать сначала, а остальные дети должны догадаться и сказать, что он будет делать потом. Например, стоит мальчик в шубе и говорит: «Сначала я расстегну шубу, а потом...» — «Ты ее снимешь», — добавляют дети.

Девочка держит в руках половник и тарелку и говорит: «Сначала я налью суп, а потом...» — «Ты будешь его есть», — добавляют дети.

«Угадай, где ошибка». Логопед, а затем и сами дети составляют предложения, специально путая при этом последовательность действий. Например, логопед говорит: «Сначала я съем кашу, а потом сварю кашу». Или: «Сначала я прочитаю книгу, а потом куплю книгу» и т. д. Остальные дети должны найти ошибку и исправить ее.

Задание 22. Научить детей составлять предложения с разделительным союзом ***или***.

Игровые приемы[1]

«Сам не знаю, что буду делать». На столе выставлены различные предметы для игр (сачок, бубен, карандаш, бумага, прыгалки, куклы, флажки, коляска, совочек, формочки). Каждый из детей, ознакомившись с этими игрушками, выбирает себе две из них. При этом каждый должен рассказать, что он собирается делать. Например, вызванный ребенок выбрал мяч и сачок. Он говорит: «У меня мяч и сачок. Я буду играть в мяч или ловить бабочку сачком». Другой ребенок говорит: «Я взяла ведро с формочками и куклу с коляской. Я буду играть в песок или катать куклу в коляске». Далее логопед предлагает детям либо выбрать одну игрушку, либо сказать, что ребенок будет делать сначала, а что потом.

«Или — или». Дети проговаривают и стараются запомнить все предметы, разложенные на столе. Все закрывают глаза, а водящий в это время

[1] Игровые приемы составлены Т.Б. Филичевой.

берет предметы со стола (например, карандаши и пластилин) и выходит. Логопед просит детей открыть глаза, внимательно посмотреть, какие предметы исчезли, и догадаться, что за дверью делает водящий. Ответы детей (в зависимости от исчезнувших предметов) могут быть разными: «Вова рисует, лепит из пластилина ...»

Аналогичная работа проводится и с другими предметами. Эта игра всегда вызывает интерес у детей, она воспитывает внимание, память, учит анализировать и делать простейшие обобщения.

Задание 23. Научить детей грамматически правильно отвечать на вопрос почему?

Примерный лексический материал

Мама взяла зонтик, потому что на улице шел дождь.
У Вовы заболело горло, потому что он ел снег.
Девочка заплакала, потому что упала и ушибла ногу.
Дети легли спать, потому что было уже поздно. И т. д.

Игровой прием[1]

«Скажи, почему ты выбрал(а) эту игрушку». На столе лежат различные игрушки: мяч, прыгалки, сачок, куклы и т. п. Ребенок выбирает игрушку и отвечает на вопрос другого, почему он ее выбрал, например: «Я взял (выбрал) сачок, потому что хочу ловить бабочек»; «Я взяла куклу, потому что она мне понравилась».

Задание 24. Научить детей правильно строить сложноподчиненные предложения, в которых главным предложением является оборот речи *я хочу*, а подчиненным — выражение желания через союз ***чтобы*** + именительный падеж существительного + согласованный глагол + зависимое от глагола слово.

Игровой прием[2]

«А что ты хочешь?» Дети приносят свои любимые игрушки и раскладывают на столе. Потом все садятся в полукруг и по просьбе логопеда дают друг другу задания в такой форме: «Я хочу, чтобы Вова взял мяч и играл в футбол». «Я хочу, чтобы Саша взял клюшку и играл в хоккей». «Я хочу, чтобы Лена взяла коляску и катала в ней куклу».

[1, 2] Игровой прием составлен Т.Б. Филичевой.

Вызванный ребенок берет нужный предмет и отвечает, почему он его взял. Например: «Я взял клюшку, чтобы играть в хоккей». «Я взял мяч, чтобы играть в футбол». «Я взял сачок, чтобы ловить бабочек». «Я взяла коляску, чтобы катать куклу в коляске».

Задание 25. Научить детей в простой форме передавать чужую речь с помощью союза *что* и придаточного предложения из 2–3 слов.

Игровой прием[1]

«Что тебе сказали по телефону?» Логопед или кто-либо из детей просит по телефону (шепотом) своего товарища о чем-либо или сообщает что-то ему в форме простого предложения из 3–4 слов, например: «Вова, принеси мне книгу» или: «Сегодня плохая погода». Тот, кому «звонили» по телефону, должен громко ответить, что ему сказали, например: «Коля сказал, чтобы я принес книгу», или: «Он сказал, что сегодня плохая погода».

Итог логопедической работы

В итоге пятого этапа обучения дети должны овладеть грамматически правильной разговорной речью. Однако их развернутая речь может страдать лексическими, грамматическими, фонетическими неточностями, ликвидация которых должна сочетаться с обучением детей сложным формам речи, что и предлагается сделать на следующем этапе обучения (см. следующую главу «Совершенствование связной речи»).

[1] Игровой прием составлен Т.Б. Филичевой.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Основная задача логопедического воздействия на детей с общим недоразвитием речи — научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Это имеет важное значение для обучения в школе, общения со взрослыми и детьми, формирования личностных качеств.

Работа по развитию связной речи ведется по **следующим направлениям**: обогащение словарного запаса; обучение составлению пересказа и придумыванию рассказов; разучивание стихотворений; отгадывание загадок.

Данный раздел предусматривает логопедическую работу с детьми, владеющими простой разговорной речью. Их словарный запас включает достаточное количество слов обиходно-разговорной лексики; объем понимаемой речи приближается к возрастной норме.

Дети могут рассказать о себе, о своих товарищах, об интересных эпизодах из собственного опыта. Однако анализ детских высказываний подтверждает, что их речь еще не соответствует возрастной норме. Даже те звуки, которые они умеют правильно произносить, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко.

Например: «Ева и Сялик игали. Масик бёщиль пальку летьку, щабака щётлить. Щабака бизит воду, то дощаль пальку». *(Лева и Шарик играли. Мальчик бросил палку в речку, собака смотрит. Собака бежит к воде, чтобы достать палку.)*

Для этих детей характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы.

Особенностью звукопроизношения этих детей являются недостаточное озвончение звуков ***б***, ***д***, ***г*** в словах, замены и смешения звуков ***к***, ***г***, ***х***, ***д***, ***л'***, ***й***, которые в норме формируются рано («вок том» — *вот дом*; «тот тусяй молято» — *кот кушал молоко*; «моля любка» — *моя юбка*).

Фонематическое недоразвитие у детей описываемой категории проявляется в основном в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся наиболее тонкими акустико-артикуляционными признаками, а иногда захватывает и более широкий звуковой фон. Это задерживает овладение звуковым анализом и синтезом.

Диагностическим показателем недоразвития речи является нарушение слоговой структуры наиболее сложных слов, а также сокращение количества слогов («вототик типит вотот» — *водопроводчик чинит водопровод*; «ватитек» — *воротничок*). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове («вототик» вместо *животик*, «вленок» — *львенок*, «кодовода» — *сковорода*, «той» — *стол*, «вей» — *дверь*, «вок» — *волк* и т. п.). Типичными являются также персеверации слогов («хихист» — *хоккеист*, «ваваяпотик» — *водопроводчик*); антиципации («астобус» — *автобус*, «лилисидист» — *велосипедист*); добавление лишних звуков и слогов («лимонт» — *лимон*).

Бытовой словарь детей с общим недоразвитием речи в количественном отношении значительно беднее, чем у их сверстников с нормальной речью. С наибольшей очевидностью это выступает при изучении активного словаря . Целый ряд слов дети не могут назвать по картинкам, хотя имеют их в пассиве *(ступеньки, форточка, обложка, страница)*.

Преобладающим типом лексических ошибок становится неправильное употребление слов в речевом контексте. Не зная названий многих частей предмета, дети заменяют их названием самого предмета *(стена — дом)* или действия; они также заменяют слова, близкие по ситуации и внешним признакам *(раскрашивает — пишет)*.

В словаре детей мало обобщающих понятий; почти нет антонимов, мало синонимов. Так, характеризуя величину предмета, дети используют только два понятия: *большой и маленький*, которыми заменяют слова *длинный, короткий, высокий, низкий, толстый, тонкий, широкий, узкий*. Это обусловливает частые случаи нарушения лексической сочетаемости.

Анализ высказываний детей с общим недоразвитием речи выявляет картину выраженного аграмматизма. Характерными для подавляющего большинства являются ошибки при изменении окончаний существительных по числам и родам («много окнех, яблоком, кроватев»; «перы», «ведры», «крылы», «гнезды» и т. п.); при согласовании числительных с существительными («пять мячев, ягодом», «два руки» и т. п.); прилагательных с существительными в роде и падеже («я рисую краскам ручкам»).

Часто встречаются ошибки в употреблении предлогов: опускание («я идаю батиком» — *я играю с братиком*; «книга лезит тае» — *книга лежит в столе*); замена («нига упая и тая» — *книга упала со стола*), недоговаривание («полезя а заболь» — *полезла на забор*; «посьля а уисю» — *пошла на улицу*).

Дети с общим недоразвитием речи затрудняются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов

(«деревко», «ведречко»), прилагательных («мехняя шапка», «глинный кувшин», «деревкин тул», «стекловая ваза»). Они допускают много ошибок при употреблении приставочных глаголов (вместо переходит — идет, вместо *спрыгивает — прыгает*, вместо *пришивает — шьет*).

Указанные недостатки в сфере фонетики, лексики, грамматического строя с наибольшей отчетливостью проявляются в различных формах монологической речи (пересказ; рассказ по картине, серии картин; рассказ-описание).

Приведем пример: «Коська вовит мыську. Кот аез *(залез)* ботинок, сто мыську помать. Он помотель *(посмотрел)*, ее там нет, убезял».

При пересказе помимо речевых трудностей наблюдаются ошибки в передаче логической последовательности событий, пропуск звеньев событий, действующих лиц.

Рассказ-описание для детей малодоступен. Они обычно ограничиваются перечислением отдельных предметов и их частей.

Например, описывая машину, ребенок перечисляет: «У ней колесы есть, кабина, кузов, маголь, люль, литяк *(рычаг)*, педали, фали, кудов, стоб глюз возить *(чтобы груз возить)*».

Некоторые дети оказываются способными лишь отвечать на вопросы.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи активная речь может служить средством общения лишь в условиях постоянной помощи в виде дополнительных вопросов, оценочных суждений и т. п.

Вне специального внимания к речи дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, не обращаются с вопросами к взрослым, не оречевляют игровые ситуации. Это обусловливает недостаточную коммуникативную направленность их речи.

Одним из необходимых условий дальнейшего речевого развития ребенка является создание мотивации общения, формирование стремления рассказать о себе, своих товарищах, о наблюдениях из жизни семьи и детского сада. В процессе логопедических занятий рекомендуется создавать такие ситуации, которые бы актуализировали потребность в речевых высказываниях, ставили ребенка в такие условия, когда у него возникает самостоятельное желание высказаться, поделиться своими впечатлениями об увиденном. При этом необходимо создавать благоприятное речевое окружение, хороший эмоциональный настрой. Другими словами, в основе высказываний ребенка должен лежать непосредственно речевой мотив.

Коррекционное обучение включает в себя работу над словом, словосочетанием и предложением. Указанные направления коррекционной

работы тесно связаны между собой. Так, например, уточнение и расширение словаря осуществляется в ходе работы над предложением.

Эффективность коррекционных упражнений зависит от того, насколько будут соблюдены **следующие условия**:

- систематичность проведения;
- распределение их в порядке нарастающей сложности;
- подчиненность заданий выбранной цели;
- чередование и вариативность упражнений;
- воспитание внимания к речи.

СЛОВАРНАЯ РАБОТА

Методические указания. Основной задачей словарной работы является уточнение имеющегося словаря и его обогащение. Дети должны не просто запомнить новые слова, но и уметь свободно ими пользоваться.

Среди многочисленных приемов словарной работы, которые могут быть использованы на логопедических занятиях, можно выделить следующие:

1. Показ и называние нового предмета (и его признаков) или действий. Показ должен сопровождаться пояснением, которое помогает понять сущность предмета. Новое слово обязательно проговаривается хором и индивидуально. Для лучшего понимания и запоминания данное слово включается в знакомый ребенку контекст. Далее проводятся различные упражнения на закрепление его правильного произношения и употребления.
2. Объяснение происхождения данного слова (*хлебница* — посуда, в которой хранят хлеб; *кофейник* — посуда, в которой варят кофе; *чайник* — посуда, в которой кипятят чай, и т. д.).
3. Употребление расширенного значения уже известных словосочетаний (*громадный дом* — очень большой дом, тот, который выше всех других домов).
4. Постановка разных по форме вопросов, которые сначала носят характер подсказывающих («Это забор высокий или низкий?»), а затем требуют самостоятельных ответов. Вопросы должны быть краткими, точными, доступными по содержанию. Необходимо также обучать детей и самостоятельной постановке вопросов.
5. Подбор названий предметов к действиям и названий действий к предметам; наречий к названиям различных действий; эпитетов к предмету; однокоренных слов.

6. Распространение предложений путем введения обстоятельств причины, следствия, условия, цели.
7. Составление предложений по опорным словам.

Мы предлагаем различные задания для того, чтобы развить у детей внимание к слову, к его различным оттенкам и значениям, сформировать у них умение подбирать то слово, которое больше всего подходит к данной ситуации. Весь лексический материал подобран по частям речи (глагол, имя существительное, имя прилагательное, наречие). Особое внимание логопед должен уделить работе над однокоренными и сложными словами.

ГЛАГОЛ

Задание 1. Уточнить названия действий животных.

Примерный лексический материал

кошка — мяукает	конь — ржет
корова — мычит	курица — квохчет, кудахчет
собака — лает	птичка — поет
утка — крякает	ворона — каркает
петух — кукарекает	кузнечик — стрекочет
голубь — воркует	воробей — чирикает
кукушка — кукует	комар — пищит

Отдельные игровые приемы

а) Дети встают в круг. Логопед бросает мяч одному из детей и предлагает угадать: «Воркует кто? *(Голубь.)* Жужжит кто? *(Жук.)* Жалит кто? *(Пчела.)*» И т. д.

Это занятие можно проводить в усложненном варианте: логопед называет существительное или глагол во множественном числе, а ребенок, добавляя недостающее слово, употребляет его в соответствующей форме.

крякают — утки	кукуют — кукушки
коровы — мычат	воробьи — чирикают и т. д.

б) Можно предложить игру **«Кто как кричит»**.

В ящике сложены разные игрушки (лягушка, собака, курица, гусь, корова, лошадь, утка, кошка и т. д.). Вызванный ребенок, доставая иг-

рушку из ящика, не видя ее, на ощупь определяет, кто это, и называет игрушку вместе с действием, например: «Утка крякает. Корова мычит» и т. д.

в) Лото **«Кто как передвигается»**.

На карточках изображены звери, птицы, рыбы, пресмыкающиеся, насекомые. Ребенок должен найти у себя соответствующую картинку, назвать ее и определить, как передвигается данное животное (насекомое, птица и т. д.).

Например: бабочка — порхает, рыба — плавает, кузнечик — скачет, змея — ползает и т. д.

Одновременно можно предложить задание на обобщенное значение слов.

Например: ползет кто? — змея, червяк, гусеница, жук; плывет кто? что? — рыба, человек, дельфин, пароход, лодка, корабль; скачет кто? — лошадь, кузнечик, лягушка, зайчик.

Усложненный вариант. Отобрать слова, наиболее точно подходящие по смыслу: ворона — кричит, каркает, чирикает; бабочка — летает, порхает, ползает и т. д.

Задание 2. Научить детей правильно употреблять глаголы с разными приставками. Составить с ними предложения.

Примерный лексический материал

Ходить — переходить, подходить, выходить, заходить, уходить, входить.

Лить — наливать, выливать, переливать, доливать, подливать.

Писать — записать, написать, надписать, подписать, описать, дописать, вписать, выписать, переписать, списать, приписать.

Плыть — переплыть, доплыть, отплыть, подплыть.

Шел — вышел, ушел, пришел, зашел, дошел, обошел, подошел, перешел.

Летать — прилетать, перелетать, влетать, вылетать, улетать.

Пилить — отпилить, перепилить, спилить, подпилить.

Фрагменты занятий

а) Логопед демонстрирует два действия — **на**ливать воду и **вы**ливать воду. Обращаясь к ребятам, спрашивает: одинаковые или разные действия выполнены? Передает интонационно различное звучание приставок **на — вы** в словах ***наливает — выливает***, которые обозначают противоположные действия. Далее логопед спрашивает: «Что можно наливать, выливать?» Дети составляют предложения типа: «Таня наливает молоко, кефир, сок. Повар **на**ливает суп, борщ, компот, кисель и т. д. Мама **вы**ливает воду».

Аналогично детей знакомят с глаголом поливать, при этом подчеркиваются различные оттенки, передаваемые частью слова: выливать из чего-то (из стакана, банки), наливать куда-то (в стакан, бочку), полить что-то (землю, клумбу, грядку). Логопед учит ребенка слышать близкие слова и различать на слух их значение в зависимости от приставок.

б) Логопед вызывает к себе одного ребенка-помощника и предлагает ему выполнить ряд действий (например, завязать бант мишке, развязать узел, повязать кукле косынку и т. д.). Дети внимательно наблюдают за ним и говорят, что он делает, т. е. составляют предложения по демонстрируемому действию.

Затем ребенок садится на место, а логопед, обращаясь к группе, просит вспомнить, какие действия он выполнял. Выигрывает тот, кто составит больше предложений. Например: «Вова завязывал узел. Вова развязывал узел. Вова перевязывал палец. Вова связывал ленты. Вова привязывал шар к стулу». И т. д.

Можно провести игру **«Как сказать правильно?»**. Логопед называет предложение, употребляя неправильно глагол. Дети должны найти и исправить ошибку. Например: «Девочка подбежала из дома. — Девочка выбежала из дома».

в) Игра **«Скажи наоборот»**.

Дети встают в круг. Логопед бросает мяч, называет действие с одним оттенком. Ребенок, возвращая мяч, называет действие с противоположным значением: ***наливает — выливает, входит — выходит, влетает — вылетает, вносит — выносит, закрывает — открывает, приплывает — отплывает, запирает — отпирает, сгибает — разгибает, собирает — разбирает, приклеивает — отклеивает.*** Выигрывает тот, кто дает больше правильных ответов.

Задание 3. Выучить с детьми данные ниже тексты. Проследить за правильным употреблением глаголов с разными приставками. Уточнить значение этих глаголов.

Примерный лексический материал

Осенью многие птицы улетают в теплые края. Эти птицы называются *перелетными*. Во время *перелета* птицы делают остановки. Весной они опять *прилетают* к нам.

Однажды Маша ушла из дома в лес. В лесу она заблудилась и стала искать дорогу домой, да не нашла, а *пришла* к домику. Дверь была открыта, она посмотрела в дверь и *вошла* в домик. В домике жили медведи.

Задание 4. Научить детей различать и подбирать глаголы совершенного и несовершенного вида. При этом дети ориентируются на поставленные логопедом вопросы: что делает? что сделал(а)?

Примерный лексический материал

Таня помогает (помогла) маме.
Бабушка вяжет (связала) внучке воротничок.
Девочка наливает (налила) воду в графин.
Дети поливают (полили) горку водой.
Колхозники копают (выкопали) картофель.
Колхозники собирают (собрали) богатый урожай овощей.
Миша ловит (поймал) Катю.
Дети строят (построили) из кубиков новый дом.
Вова моет (вымыл) уши.
Таня просыпается (проснулась) в 7 часов утра.
В комнате Миша снимает (снял) пальто.
Мальчик быстро идет (пришел) домой.
Девочка аккуратно чистит (вычистила) пальто.
Мальчик осторожно открывает (открыл) окно.
Девочка ломает (сломала) палку.
Девочка несет (принесла) красивую игрушку.
Осенью листья облетают (облетели) с деревьев.

Фрагмент одного занятия

Логопед вызывает двоих детей *(мальчика и девочку)* и предлагает им выполнять одно и то же действие *(например, вырезать картинку)*. Когда один из них закончит свою работу, логопед спрашивает:

— Ребята, угадайте, про кого я скажу, про Катю или Мишу: «вырезал картинку»? *(Про Мишу.)*

— А как правильно сказать про Катю? Что она делает? *(Вырезает картинку.)* Что сделал Миша? *(Вырезал картинку.)*

Логопед раздает детям парные картинки, на которых нарисованы разные действия: законченные и незаконченные. Каждый ребенок называет, что нарисовано на его картинках *(пьет воду — выпил, выливает — вылил, закрывает — закрыл, вешает пальто — повесил и т. д.)*.

Задание 5. Обучить детей подбирать слова, обозначающие действия, к словам, обозначающим одушевленные и неодушевленные предметы, явления природы.

Примерный лексический материал

Мальчик — читает, пишет, лепит, вырезает, клеит, строгает, забивает, чинит, красит, шалит, дерется, ныряет, прячется.

Девочка — шьет, вяжет, вышивает, готовит, печет, жарит, штопает, провожает, встречает, покупает, уезжает, переходит улицу.

Собака — лает, кусает, ласкается, сторожит, охраняет, играет, воет, бегает, скачет, охраняет границу, разыскивает дичь.

Кошка — лакает, мяукает, ловит мышей, мурлычет, царапается, играет, когти выпускает, облизывается.

Курица — клюет, кудахчет, несет яйца, ходит по двору, выводит цыплят, пьет водичку, ищет зернышки.

Самолет — гудит, взлетает, летит, приземляется, идет на посадку.

Ручей — бежит, журчит, звенит, течет.

Лист — вянет, зеленеет, опадает, желтеет, шелестит, шуршит, растет, появляется, распускается.

Солнце — греет, печет, сияет, землю согревает.

Ветер — тучи разгоняет, тучи нагоняет, листья срывает, дует, воет, завывает, охлаждает, пыль поднимает, парус надувает.

Фрагмент одного занятия

Воспитатель на своих занятиях беседовал с детьми о бабочках, их отличительных особенностях; обращал внимание на то, как бабочка собирает пыльцу, как она летает, кружится, порхает и т. д.

Логопед на занятии продолжает эту работу. Предварительно готовится наглядное оформление (красивая бабочка, цветок, на котором видны тычинки с пыльцой). Логопед предлагает детям послушать, что он скажет, и угадать, кто же прилетел к ним в гости: «Она красивая, легкая, с прозрачными крылышками, маленькими усиками...» Один из ребят угадывает: «Это бабочка». На столе закрепляется цветок с бабочкой. Ее рассматривают все дети.

Логопед просит детей внимательно посмотреть и сказать, что делает бабочка *(летает, кружится, порхает, машет крылышками, расправляет крылышки, шевелит лапками)*.

Задание 6. Научить детей подбирать синонимы к заданному слову: *бежать — мчаться; работать — трудиться; баловаться — шалить; барах-*

таться — бултыхаться; вырасти — подрасти; вырывать — выдергивать; завинтить — завернуть, закрутить; намочить — смочить, замочить; обвалиться — провалиться, обрушиться.

ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ

В связи с накоплением конкретных представлений об окружающем мире у детей необходимо расширять предметный словарь, обращая особое внимание на слова, обозначающие обобщенные понятия (одежда, игрушки, транспорт, мебель и т. д.). Важно, чтобы дети знали не только назначение самого предмета, но и его составных частей. Необходимо обращать внимание детей на родственные слова, которые встречаются при прохождении лексической темы. Выделение однокоренных слов в связи с накоплением словаря и развитием разговорной речи помогает делать процесс их усвоения более естественным. В процессе занятий по расширению словаря логопед обращает внимание на правильность грамматического оформления слов. Слова необходимо употреблять в разных грамматических конструкциях, приучая детей на слух различать значимые части слова и формы связи слов в предложении.

Задание 1. Уточнить знания детей об одежде:

а) вспомнить (перечислить, показать, назвать) виды одежды;
б) рассказать, как называется, из чего сшита, какая отделка, какие части одежды;
в) перечислить, какую одежду носят девочки, мальчики, взрослые летом (зимой, осенью, весной);
г) назвать, кто шьет одежду, где ее шьют и покупают, кто продает одежду, где ее хранят, как за ней ухаживают;
д) сравнить 2—3 вида одежды: чем они отличаются, что у них общего;
е) перечислить предметы одежды с последующим обобщением.

Примерный лексический материал

Юбка, кофта, сарафан, платье, брюки, куртка, гольфы, майка, трусы, шорты, купальник, пижама, рейтузы, костюм, пиджак; бретельки, вешалка, манжеты; молния, застежка, кнопка, крючок, петли, пряжка, хлястик, кружево, ремень, пояс; одежда, белье; ткань, шелк, шерсть, ситец, мех, материал, кожа; ателье, магазин; продавец, портниха.

Фрагменты занятий

а) **Игра «Чудесный мешочек».** Каждый ребенок, закрыв глаза, достает один из предметов одежды *(кукольной)* и угадывает название. При этом произносит: «Я взяла сарафан, кофту, куртку». Далее логопед просит разложить одежду на две стопочки: в одной — для девочек, в другой — для мальчиков.

Определить, как называется одежда в зависимости от сезона *(летняя, зимняя, осенняя, весенняя)*. Дать объяснение, почему именно такую одежду носят зимой (летом).

б) **Игра «Шейте сами».** Каждый ребенок берет со стола логопеда конверт с деталями одежды. На счет «раз» дети открывают конверт, на счет «два» — достают части одежды, на счет «три» — составляют платье, юбку, сарафан и т. д., используя детали одежды, отделку и украшения. В процессе работы дети рассказывают, что они пришивают, как украшают свое изделие. *(«Я пришиваю рукав, воротник к платью»; «Я пришиваю бретельки к юбке».)*

в) **Игра «Сравни и расскажи».** Детям раздают отдельные виды кукольной одежды, сшитой из разных по материалу и цвету тканей.

Логопед просит сравнить две юбки *(два фартука, двое брюк и т. д.)*. Чем они отличаются?

Примерные ответы детей: «У меня юбка красная, сшита из шелка, с бретельками»; «У меня синяя юбка, сшита из ситца, с голубым карманом».

г) **Игра «Экскурсия в ателье».** Оборудована приемная в ателье. Выбирается приемщица, которая берет у детей заказы. Дети отбирают образцы — кусочки тканей и заказывают разные виды одежды. При этом они должны сказать, что просят сшить *(юбку, платье, пальто и т. д.)*, из какой ткани, с какой отделкой.

Можно эту игру провести в форме диалога между приемщицей и заказчиками.

д) **Игра «Путаница».** Детям раздают конверты с деталями от разных видов одежды. Они должны поменяться друг с другом и сложить свою одежду.

е) **Игра «Вспомни и назови».** Картонный круг разделен на 4 части (с надписями): *одежда, украшения, ткань, белье.* По центру кружится волчок; как только он остановится, логопед называет одно из обобщающих понятий: отделка, белье и т. д. Дети должны быстро назвать видовые понятия. Выигрывает тот, кто их назовет больше.

ж) Игра **«Четвертый лишний».** Логопед загадывает детям загадки:

Сижу верхом —
не знаю на ком.
Знакомца встречу —
соскочу, привечу. *(Шапка.)*

Пять чуланов, одна дверь. *(Перчатки.)*

Всегда шагаем мы вдвоем, похожие, как братья.
Мы за обедом — под столом, а ночью под кроватью. *(Ботинки.)*

С ногами, а не ходит, со спиной, а не лежит. *(Стул.)*

Картинки-отгадки выставляются на доске. Дети должны определить, какая картинка лишняя, объяснить почему.

Задание 2. Уточнить знания детей о домашних и диких животных, птицах и их детенышах:

а) показать, найти, назвать домашних (диких) животных, их детенышей;
б) показать, назвать части тела животных;
в) показать, назвать, кто где живет, чем питается, чем защищается;
г) сравнить, чем отличаются и чем похожи медведь и заяц, корова и лошадь и т. д.;
д) дать короткое описание лисы, белки, зайца, собаки и т. д.

Фрагменты занятий

а) Логопед выставляет на доске картинки с изображением домашних и диких животных, загадывает загадки о них. Каждый отгадавший берет себе соответствующую картинку. Например:

Среди двора стоит копна —
Спереди вилы, сзади метла. *(Корова.)*

По горам, по долам ходит шуба да кафтан. *(Овца.)*

С бородой родится — никто не дивится. *(Козел.)*

Зимой белый, летом серый. *(Заяц.)*

Ползун ползет, иглы везет. *(Еж.)*

Логопед поясняет, что дикие животные живут в лесу, а домашние рядом с человеком и приносят ему пользу (уточнить какую). На полотне вывешиваются картинки с изображением леса и дома. Дети должны распределить картинки с изображением домашних животных около дома, а диких — около леса.

б) Игра **«Большие и маленькие»**. Каждый ребенок получает картинку с изображением животных *(домашних и диких)*. Логопед поочередно называет картинки с изображением детенышей животных, а дети должны взять те картинки, которые им подходят.
в) Игра **«Найди свою маму»**. Дети делятся на две группы: первая группа надевает маски взрослых животных, вторая группа — их детенышей. Все дети гуляют по комнате. По сигналу логопеда животные и их детеныши должны соединиться в пары и назвать себя.
г) Игра **«Один и много»**. В комнате оборудуется лесная поляна. Дети надевают маски зверей *(взрослых и детенышей)*. Появляется медведь. Обращаясь ко всем, он говорит: «Я медведь, я живу в берлоге. Где мои медвежата?» Выбегают другие дети и называют себя: «Мы твои медвежата». Затем появляется из дупла белка, к ней подбегают бельчата. В норку к зайцу скачут зайчата и т. д.
д) Игра **«Машенькино угощение»**. Пришла Маша в лес с гостинцами. Зовет к себе зверей и предлагает им угощение. Звери должны сами себя назвать и рассказать, чем они питаются: медведь — медом и ягодами; еж — ягодами, грибами; белка — орехами, грибами и т. д.
е) Игра **«Что забыл нарисовать художник»**. Детям раздаются фигуры животных, птиц, где не хватает отдельных частей: у орла — крыла, у петуха — клюва, у коровы — рогов, у свиньи — хвоста, у лисы — лапы, у лошади — копыт и т. д. Дети должны назвать, что забыл нарисовать художник.

Задание 3. Научить детей образовывать множественное число существительных и правильно употреблять их в предложении.

Примерный лексический материал

лев — львы	теленок — телята
воробей — воробьи	ежонок — ежата
коза — козы	жеребенок — жеребята
свинья — свиньи	орленок — орлята
перо — перья	
гнездо — гнезда	орел — орлы
котенок — котята	лиса — лисы

еж — ежи
крыло — крылья
улей — улья
щенок — щенята
поросенок — поросята
бельчонок — бельчата
козленок — козлята
ягненок — ягнята
галчонок — галчата

Предлагается прослушать предложения, а затем закончить их, поставив существительные во множественном числе:

В клетке сидел огромный лев.
В клетках грозно рычали ... *(львы)*.

У вороны было сломало крыло.
У орлов сильные ... *(крылья)*.

Пчела летит в улей.
Пчелы летят ... *(в ульи)*.

На ветке сидит бельчонок.
По веткам прыгают ... *(бельчата)*.

Задание 4. Научить детей образовывать существительные в родительном падеже единственного и множественного числа и составлять с этими словами предложения.

Примерный лексический материал

конь — коня — коней
орел — орла — орлов
белка — белки — белок
пчела — пчелы — пчел
гусь — гуся — гусей
собака — собаки — собак
еж — ежа — ежей
мышь — мыши — мышей

Игровой фрагмент

«Кого мы увидели в зоопарке». На листе оформляется карточка — клетка зоопарка, в которую помещается рисунок с изображением разных животных и их детенышей. Дети поочередно отвечают, кого они видят в клетке: лисенка — лисят, олененка — оленят, щенка — щенят.

Задание 5. Научить детей подбирать недостающее слово и употреблять его в нужном падеже.

Примерный лексический материал

Вова нарисовал львов. Он показывает... *(львов)* маме. Вова любуется своими ... *(львами)*. Он рассказывает старшей сестре о ... *(львах)*.

Задание 6. Выучить наизусть с детьми данные ниже тексты. Обратить внимание на правильное употребление подчеркнутых слов.

В зоопарке живут обезьяны. У обезьян были забавные рожицы. За обезьянами в зоопарке хорошо ухаживают. Мы читали об обезьянах интересный рассказ.

Грачи вьют гнезда на деревьях. Все ветки деревьев усеяны грачиными гнездами. Весной в гнездах пищат птенцы. Грачи ищут для них червей. С червями грачи летят к своим гнездам. Дети, не разоряйте птичьих гнезд. Птицы — наши друзья.

Искал ежик себе норку на зиму. Нашел норку под большим деревом. Принес он кучу сухих листьев. Стал в листьях кататься. Прицепил он листья к иголкам. Притащил еж листья в свою норку.

Запряжем-ка мы в сани лошадей,
В лес поедем за дровами поскорей.
Взгляни на маленьких совят:
Малютки рядышком сидят.

Задание 7. Научить детей определять предмет по названию его составных частей.

Примерный лексический материал

Кузов, кабина, колеса, руль, фары, дверца, дворник — грузовая машина.
Ствол, ветки, сучья, почки, листья, кора, корни — дерево.
Сиденье, спинка, ножки — стул.
Дно, крышка, стенки, ручки — кастрюля.
Палуба, каюта, борт, иллюминатор, якорь, корма, нос — пароход.
Подъезд, этаж, лестница, квартира, чердак — дом.
Крылья, кабина, пропеллер, шасси, хвост, мотор — самолет.

Фрагмент одного занятия

Логопед выставляет несколько конвертов с изображенными на них отдельными предметами *(чайник, машина, куклы, часы, корова)*.

Детям раздаются небольшие карточки с изображением частей этих предметов *(руль, стрелки, рога, носик чайника и т. д.)*. По заданию логопе-

да каждый вызванный ребенок должен быстро разложить эти маленькие карточки в соответствующие конверты и составить предложения, например: «Это машина. У машины кабина, кузов, руль».

В конце занятия дети вместе с логопедом проверяют, все ли картинки подходят к заданным предметам. Наиболее трудные слова в случае необходимости проговариваются хором и индивидуально.

Задание 8. Научить детей самостоятельно подбирать названия предметов к названиям действий.

Примерный лексический материал

Летает — птица, бабочка, муха, жук, пчела, стрекоза, змей, вертолет, самолет, пух, снежинка, шар, спутник.

Идет — человек, ребенок, девочка, мальчик, внучка, брат, сестра, кошка, собака, дождь, град, поезд, снег, (идут) часы.

Растет — девочка, мальчик, ребенок, дерево, мох, трава, лист, цветок.

Закрыть — дверь, книгу, глаза.

Резать — ножом, ножницами, бритвой, ножичком.

Угощать — пирогом, тортом, яблоками, чаем, вареньем, булочками, конфетами.

Поймать — льва, львов, попугая, попугаев, медвежонка, медвежат, белку, белок, лебедя, лебедей.

Лежать — на столе, в книге, под стулом, за шкафом, около стены, рядом с домом, перед забором, у двери.

Фрагмент одного занятия

Логопед выполняет какое-либо действие. Дети должны придумать названия предметов к этому действию. Игровой прием так и называется: «Угадай, что можно так сделать». Например:

Я шью — платье, рубашку, пальто, кофту.

Штопаю — чулки, носки, варежки.

Меряю — платье, шапку, шляпу, шубу, сапоги, рейтузы, колготки.

Задание 9. Научить детей понимать значение сложных слов. Вставить пропущенные слова, необходимые по смыслу. В качестве наглядной опоры необходимо использовать соответствующие картинки.

Примерный лексический материал

Рыбу ловит рыболов.

Пчел разводит пчеловод.

Землю копает землекоп.

Пешком ходит пешеход.

Лед колет ледокол.

Листья падают — наступает листопад.

Лес рубит лесоруб.

Осенью бывает листопад.

Трубы чистит трубочист.

По дороге едет вездеход.

На стройку приехал самосвал.

Моем, моем трубочиста
Чисто, чисто, чисто, чисто!
Будет, будет трубочист
Чист, чист, чист, чист!

При знакомстве детей со сложными словами логопед выделяет интонационно каждую значимую часть слова *(рыбо-лов)*. Используя соответствующие картинки, он объясняет, откуда произошли такие слова, как *рыболов, пчеловод, лесоруб* и т. д. Сложные слова проговариваются хором и индивидуально. Можно предложить на слух выделить заданное слово из ряда других слов (поднять соответствующую картинку), далее придумать предложение с заданным словом.

Фрагмент одного занятия

Логопед вывешивает несколько красочных картин, на которых нарисованы: сад; маленький садик; садовник, который поливает цветы, ухаживает за садом. Объясняя значение каждого слова, логопед подчеркивает, что все они связаны со словом *сад* (*садик* — маленький сад; *садовник* — человек, который ухаживает за садом; *садовые цветы* — это те цветы, которые растут только в саду).

Затем с этими словами составляются предложения или словосочетания. Например:

Садовник поливает цветы, ухаживает за садом.

За школой раскинулся большой фруктовый сад, а около нашего дома есть маленький садик.

Садовая дорожка посыпана песком.

При работе над этими предложениями мы рекомендуем сначала каждое из них проговорить с детьми хором и индивидуально. И только после этого с помощью наводящих, вспомогательных вопросов логопеда дети выделяют «общие, похожие» слова, относящиеся к слову *сад*.

Задание 10. Научить детей понимать и правильно употреблять в самостоятельной речи названия профессий.

Примерный лексический материал

Врач, учитель, логопед, воспитатель, повар, портниха, продавец, строитель, шофер, пожарник, дворник (уборщица), садовник, милиционер, летчик, машинист, ткачиха, контролер (на транспорте) и т. д.

Фрагменты занятий

а) Перед ребенком разложены картинки с изображением профессий людей. Он должен сказать, кем работает его папа (мама). Например:

Моя мама работает учительницей.

Мой папа работает трактористом.

Усложненный вариант: надо не только назвать профессию, но и определить ее назначение. Например:

Моя мама работает учительницей. Она учит детей.

Дидактическая игра **«Угадай мою профессию»**. Дети отбирают предметы, относящиеся к определенным профессиям, и говорят: «Я взял нож, доску, половник, кастрюлю». Далее спрашивают: «Какая у меня профессия?» Другой ребенок должен угадать, о какой профессии идет речь, и перечислить все действия, которые может выполнять человек этой профессии.

б) Логопед предлагает детям прослушать загадки об атрибутах разных профессий. Например:

Куда нос, туда и хвост.
(Иголка.)

Сам пустой, голос густой,
Дроби отбивает, ребят созывает.
(Барабан.)

Конь бежит — земля дрожит,
Из ноздрей дым валит.
(Поезд.)

Тонна в рот земли войдет,
Если крот разинет рот.
(Экскаватор.)

Наведи стеклянный глаз,
Щелкнешь раз — и помнит вас.
(Фотоаппарат.)

Дом из жести,
а жильцы в нем — вести.
(Почтовый ящик.)

Пища моя сладка,
а мщение ужасно.
(Пчелы, мед.)

Без языка говорит,
прекрасно слышит без ушей.
(Телефон.)

Отобрав картинку-отгадку, ребенок называет соответствующую профессию. Например:

экскаватор — экскаваторщик;

фотоаппарат — фотограф;

троллейбус — водитель;

улей — пчеловод.

Предлагаемые загадки рекомендуется выучить наизусть.

Задание 11. Научить детей правильно употреблять в речи предлоги. Составить предложения, включив в них предложные конструкции.

Примерный лексический материал

С предлогом ***из***:	С предлогом ***в***:
Грач вылетел ***из*** гнезда.	Грач прилетел ***в*** гнездо.
Девочка вылила воду ***из*** ведра.	Девочка налила воду ***в*** стакан.
Дети выбегали ***из*** леса.	Люди вошли ***в*** лес.
Люди вышли ***из*** трамвая.	Люди вошли ***в*** трамвай.
Девочка достала хлеб ***из*** сумки.	Девочка положила хлеб ***в*** сумку.

С предлогом ***за***, ***из-за***, ***над***:

Юра спрятался ***за*** бочку, выглядывает ***из-за*** бочки. Девочка убежала ***за*** дом (выбежала ***из-за*** дома). Оля зацепилась ***за*** толстый сучок. Вова спрятал мяч ***за*** спину. Девочки ухаживают ***за*** маленькими цыплятами. Юннаты ухаживают ***за*** телятами. ***Над*** круглым столом висит лампа. Птицы летают ***над*** озером. Самолет летит ***над*** большим зеленым лесом. Чайка летит ***над*** синей рекой.

С предлогом ***после***, ***около***, ***из-под***, ***через***:

Около ночного костра сидели дети. ***После*** сытного обеда ребята крепко уснули. ***Из-под*** скамейки выглядывала серая кошка. ***Из-за*** дома вышел дедушка. Мальчик достал ***из-за*** шкафа мяч. Девочка перепрыгнула ***через*** лужу. Собака перебежала ***через*** улицу.

Пошли коровушки ***около*** дубровушки,
Пошли овечки ***около*** речки,
Свинушки ***около*** нивушки.

Выучить с детьми следующие стихотворения и рассказы. Проследить за правильным произношением предлогов.

Это чей, это чей
Дом ***из*** красных кирпичей?

Таня лопаткой роет снежок,
Делает Таня ***из*** снега домок.

Выпал снег, и все кругом стало белое. Кате захотелось по снежку погулять. Вот она вышла ***на*** крыльцо и видит: на крыльце, ***в*** снегу, какие-то ямки. Это следы. «Что за зверек тут ходил? Это надо узнать», — подумала она. Положила Катя ***на*** снег красную морковку, а сама ушла. А утром глядит — морковки нет! Зверек приходил ночью и морковку съел. Кто же это был?

У Рыжухи родился теленок. Назвали его Зорькой. Телятница тетя Маша хорошо ухаживает ***за*** теленком. Таня и Вова помогают тете Маше.

Летом Саша жил ***в*** деревне. Он ходил ***на*** речку. Там он купался, удил рыбу. ***В*** лесу собирал ягоды, грибы. ***На*** огороде он полол грядки. Летом Саша читал много книг.

Фрагменты игровых занятий

а) Логопед предлагает двоим детям выполнить два задания: убрать кубики в коробку, достать кубики из коробки. При этом он комментирует действия детей: «Вова убрал кубики в коробку» или: «Саша достал кубики из коробки», интонационно выделяя употребляемые предлоги ***в*** и ***из***. Логопед обращает внимание детей на то, что именно эти два слова — ***в*** и ***из*** — указывают на разные действия.

б) На столе разложены картинки или предметы: мяч — сумка, карандаш — коробка, ложка — чашка и т. д. Логопед просит положить карандаш в коробку, ложку в чашку и т. д.

Аналогично проводится работа по закреплению практического навыка пользования другими предлогами.

ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ

Задание 1. Научить детей выделять ведущие признаки предмета (цвет, размер, материал, форму и т. д.).

Примерный перечень вопросов

Что можно сказать про мяч? Какого цвета, какой по форме, величине, из чего сделан? (Значит, он какой?)

Что можно сказать про воздушный шар? Чем он отличается от мяча? Чем они похожи?

Что можно сказать про арбуз, яблоко, огурец, помидор, грушу? (Какой каждый из них по форме, вкусовым качествам, цвету, величине?)

Назвать, про что (про кого?) можно сказать одновременно: *рыжая, пушистая, ловкая, проворная; круглый, алый, вкусный, сладкий.*

Примерный лексический материал

На грядке вырос *(зеленый, сочный, свежий)* огурец.
На огороде поспели *(крупные, сочные, красные)* помидоры.
На земле лежит *(белый, пушистый)* снег.
На опушке растет *(высокая, стройная, зеленая)* ель.
Таня купила *(большой, круглый, резиновый)* мяч.
Дети увидели на дереве *(рыжую, проворную, пушистую)* белку.

Задание 2. Научить детей образовывать прилагательные от наречий и составлять с ними предложения.

Примерный лексический материал

быстро — быстрый	чисто — чистый
грязно — грязный	легко — легкий
тяжело — тяжелый	храбро — храбрый
медленно — медленный	лениво — ленивый
темно — темный	светло — светлый

Фрагменты игровых занятий

а) Логопед объясняет детям, что сейчас они будут сами составлять загадки про разные предметы. Выбирают водящего. Он выходит за дверь. В это время логопед показывает детям хорошо знакомый предмет или игрушку. Каждый называет один из характерных признаков данного предмета. Предмет прячут. Входит водящий, и дети дают описание спрятанного предмета. Водящий по описанию должен угадать, какой предмет спрятан.

б) Большой интерес у детей вызывает и игровой прием «Подумай и договори». Логопед произносит часть предложения, а дети должны закончить его, используя разные прилагательные. Например:

У этого платья рукава ... *(короткие, длинные, узкие, грязные).*

На моем пальто воротник ... *(меховой, теплый, большой, красивый, величий, пушистый).*

В комнате стоит шкаф ... *(книжный, платяной, высокий, низкий, деревянный, темный, светлый).*

У моего брата варежки ... *(теплые, вязаные, кожаные, мягкие, пушистые, новые, красные).*

Задание 3.

а) Научить детей образовывать прилагательные от существительных.

Примерный лексический материал

дерево — деревянный	снег — снежный
стекло — стеклянный	резина — резиновый
кожа — кожаный	кирпич — кирпичный
железо — железный	ситец — ситцевый
сталь — стальной	шелк — шелковый
пластмасса — пластмассовый	мех — меховой
бумага — бумажный	песок — песчаный

б) Подобрать предметы, про которые можно сказать: *деревянные(-ая)*, *кожаный(-ая)*, *снежный(-ая)*, *бумажный(-ая)*. Назвать эти предметы вместе с их признаками. Например:

Деревянный (дом, карандаш, кубик, стул, пароход) — *деревянная* (полка, скамейка).

Кожаная (сумка, шапка, рукавица) — *кожаный* (портфель, мяч) и т. д.

в) Составить предложения, употребив прилагательные из задания а).

У мальчика на плече висит кожаная сумка.

На столе стоит деревянный Буратино.

Фрагмент одного занятия

Логопед говорит детям, что сейчас все будут играть в игру **«Найди быстро ошибку»**. Он называет предложение, где одно прилагательное заменено тем существительным, от которого оно образовано. Например:

На улице льет *(осень)* дождь.

Какой льет на улице дождь? *(Осенний.)* И т. д.

Выигрывает тот ребенок, который найдет и исправит больше «ошибок», чем другие дети.

Примерные предложения:

Дует теплый *(весна)* ветер.

У причала стоит маленький *(река)* трамвай.

Наступил первый *(зима)* день.

Папа купил сыну *(воздух)* шар.

В колхозе собрали *(богатство)* урожай.

Задание 4.

а) Научить детей образовывать от прилагательных сравнительную степень.

Примерный лексический материал

сильный — сильнее	быстрый — быстрее
красивый — краси́вее	красный — краснее
теплый — теплее	широкий — шире
узкий — у́же	длинный — длиннее
короткий — короче	высокий — выше
вкусный — вкуснее	темный — темнее
старший — старше	младший — моложе

б) Составить с прилагательными предложения. Например:

Вова сильный, а его брат еще сильнее.

Машина едет быстро, а самолет летит быстрее.

Весной погода теплая, а летом еще теплее.

Задание 5.

а) Научить детей подбирать прилагательные с противоположным значением.

Примерный лексический материал

чистый — грязный	широкий — узкий
здоровый — больной	храбрый — трусливый
высокий — низкий	быстрый — медленный
мягкий — твердый	прилежный — ленивый
острый — тупой	веселый — грустный
сладкий — горький	горячий — холодный
злой — добрый	ласковый — грубый
летний — зимний	легкий — тяжелый
старый — молодой	

б) Закончить предложения, используя прилагательные (даны в скобках).

У Лены широкая лента, а у Тани ... *(узкая)*.

Этот забор высокий, а этот ... *(низкий)*.

В ведре горячая вода, а в реке ... *(холодная)*.

Летом нужна летняя одежда, а зимой ... *(зимняя)*.

Сумка легкая, а мешок ... *(тяжелый)*. И т. д.

Задание 6.

а) Научить детей образовывать прилагательные с ласкательным значением.

Примерный лексический материал

белый — беленький	теплый — тепленький
серый — серенький	вкусный — вкусненький
сладкий — сладенький	низкий — низенький
тонкий — тоненький	умный — умненький

б) Дополнить предложения нужным по смыслу словом.

Заяц белый, а зайчонок ... *(беленький).*

Платок синий, а шарфик ... *(синенький).*

Береза тонкая, а березка ... *(тоненькая).*

Дом низкий, а избушка ... *(низенькая).*

Задание 7.

а) Научить детей распространять предложения, добавляя к предметам определения.

Примерный лексический материал

На скамейке сидел кот. (На деревянной скамейке сидел большой пушистый серый кот.)

В бассейне Оля надела шапочку. (В плавательном бассейне Оля надела красивую резиновую красную шапочку.)

У Гали коляска. (У Гали новая красивая игрушечная коляска.)

б) Научить детей изменять прилагательные, согласуя их с существительными.

Примерный лексический материал

(Высокий) сосны развесили свои пушистые ветки. (Высокие сосны развесили свои пушистые ветки.)

(Зеленый) елочки опустили свои *(колючий)* ветки. (Зеленые елочки опустили свои колючие ветки.)

Красуются *(кудрявый)* березки. (Красуются кудрявые березки.)

Вокруг полей тянутся *(большой, дремучий)* леса. (Вокруг полей тянутся большие дремучие леса.)

Задание 8.

а) Выучить с детьми рассказ, употребив слова *молодой дубок* в нужном падеже.

МОЛОДОЙ ДУБОК

На поляне рос молодой дубок. Выкопал Толя молодой дубок и посадил его в саду. Весной у *(молодой дубок)* долго не было листьев. Каждое утро Толя прибегал к *(молодой дубок)*. Толя любовался *(молодой дубок)*. Он заботился о *(молодой дубок)*.

Предложить детям ответить на вопросы:

Что выкопал Толя?

На чем долго не было листьев?

Куда прибегал Толя?

О чем заботился Толя?

Можно предложить затем заменить в рассказе слова *молодой дубок* словами *молодая березка*.

б) Выучить рассказ.

Вова гулял на улице. Он нашел кусок тонкого белого льда и закричал:

— Ребята, я стекло нашел!

— А почему твое стекло мокрое?

— Я его вытру, и оно будет сухое.

Стал Вова тереть стекло. Оно стало меньше, но все равно было мокрое.

Пришел Вова домой, положил стекло на печку. Посмотрел вечером — нет на месте стекла.

Ответить на вопросы:

Какое «стекло» нашел Вова?

Какое было «стекло»?

Каким стало «стекло»?

Куда положил Вова «стекло»?

Почему Вовино «стекло» исчезло?

в) На доске выставлены картинки с изображением забора, деревьев, домов, людей, ягод и т. д. Логопед просит назвать, про кого можно сказать: *высокий — низкий, добрый — злой, ловкий — неуклюжий, кислый — сладкий, твердый — мягкий, теплый — холодный* и т. д.

г) Научить детей дифференцировать окончания прилагательных мужского, женского и среднего рода. Логопед просит назвать, про что

можно сказать: *голубой* (шар, карандаш, мяч), *голубая* (шапка, лента, ручка, коробка), *голубое* (пальто, ведро, окно); *проворный* (заяц), *проворная* (белка); *кислый* (лимон), *кислая* (брусника), *кислое* (варенье); *твердый* (камень, уголь), *твердая* (земля); *добрая* (бабушка), *добрый* (дедушка) и т. д.

д) На столе оборудуется макет улицы, на которой находится несколько домов. Каждый ребенок выбирает себе дом, где будет жить. Дома на улице окружены деревьями и кустарниками. В центре улицы находится детский сад. Надо определить и назвать, у кого самая *длинная (короткая)* дорога в детский сад, где *высокие* деревья, *высокий* кустарник *(низкий)*.

Одновременно детьми составляются предложения типа:

Я иду в детский сад по длинной дороге, а Нина — по короткой.

Около моего дома растут высокие деревья, а около Диминого дома — низкие.

В центре улицы стоит высокая башня, а в конце улицы — низкая. И т. д.

е) Детям раздаются предметы разной величины и предлагается построить две разные улицы: на одной должны быть *высокие* дома, *высокие* деревья, кустарники, столбы, башня. В домах стоят *высокие* столы, стулья и живут *большие* матрешки. На другой улице — *низкие* дома, аллея из *низких* деревьев и кустарников и т. д. Закончив работу, дети, разбившись на две команды, рассказывают про свою улицу.

ж) Детям читается сказка «Лиса и журавль», объясняется, что у журавля был *длинный* нос и он ел из кувшина с *длинным* горлышком. Почему лисе было трудно есть из кувшина? Кто из зверей, птиц мог есть из кувшина? Из тарелки?

Задание 9. Научить детей понимать значения слов исходя из конкретного речевого контекста.

Примерный лексический материал

Свежий — хлеб, ветер, воздух.
Свежая — новость.
Старый — дом, пень, человек.
Старая — бабушка, мебель, сказка, лошадь, книга.

Задание 10. Научить детей выбирать одно из близких по смыслу слов.

Примерный лексический материал

Весной дует *(жаркий, теплый, знойный)* ветер.
Миша надул *(резиновый, воздушный, пластмассовый)* шар.
На лугу распустились *(белые, синие, красные)* маки.

Задание 11. Научить детей располагать синонимы по мере возрастания (убывания) определенного признака. Например: *громадный — огромный — большущий — очень большой — большой; маленький — очень маленький — малюсенький — крохотный.*

Составить с этими словами предложения.

НАРЕЧИЕ

Задание 1. Научить детей образовывать наречия от прилагательных.

Примерный лексический материал

чистый — чисто	грязный — грязно
осторожный — осторожно	высокий — высоко
низкий — низко	терпеливый — терпеливо
далекий — далеко	близкий — близко и т. д.

Задание 2. Научить детей распространять предложения путем введения наречий. Предложения составляются по картинкам.

Примерный лексический материал

Лампа висит над столом (как?) — *низко.*
Заяц скачет по полю (как?) — *быстро.*
Воробей чирикает (как?) — *весело.*
Лиса крадется за курами (как?) — *осторожно.*
Кошка мяукает (как?) — *жалобно.*
Дети ушли от дома (как?) — *далеко.*

Фрагмент одного занятия

Логопед называет предложение. Дети должны распространить его, выбрав из ряда слов одно, наиболее подходящее по смыслу.

Ручей журчит *(громко, звонко).*

Кошка крадется за мышкой *(осторожно, быстро)*.
Дети зашли в лес *(далеко, близко)*.

Задание 3. Научить детей подбирать наречия с противоположными значениями.

Фрагмент одного занятия

Дети встают в круг, в центре — логопед. Он бросает мяч одному ребенку и при этом произносит слово (наречие). Ребенок должен вернуть мяч и ответить словом, противоположным по значению. Например: *холодно — тепло, сладко — горько* и т. д.

Рекомендуется составить предложения с этими словами.

ОБУЧЕНИЕ РАССКАЗЫВАНИЮ

Методические указания. Обучение рассказыванию занимает большое место в общей системе логопедических занятий и проводится в соответствии с индивидуальными особенностями детей. Учитывая сниженную речевую активность детей-логопатов, их быструю утомляемость, недостаточную переключаемость, логопед при построении занятий соответствующим образом подбирает речевой материал.

Первые небольшие самостоятельные рассказы детей должны быть связаны со знакомой наглядной ситуацией.

Например, логопед дает задание: «Подойди к столу, возьми красный шар и синий мяч». Обращаясь к детям, он спрашивает: «Что можно сказать про Колю, что он сделал?» — «Коля подошел к столу и взял красный шар и синий мяч».

Постепенно задания усложняются: дети должны запомнить и совершить большее число действий, а затем точно рассказать о последовательности их выполнения. При этом когда один ребенок рассказывает, остальные дети внимательно слушают его рассказ, исправляя ошибки и неточности.

В самом трудном варианте задания указания логопеда слышит только один ребенок, который молча выполняет инструкцию. Дети внимательно следят за действиями товарища и затем подробно рассказывают об увиденном. Составление таких рассказов по демонстрируемым действиям является неотъемлемой частью работы по развитию у детей связной речи.

РАССКАЗЫ-ОПИСАНИЯ

Процессу обучения детей различным видам рассказов-описаний предшествует большая работа **по сравнению** предметов. Сравнение активизирует мысль детей, направляет внимание на отличительные и сходные признаки предметов, способствует повышению речевой активности. Во время занятия сравниваемые предметы (или картинки) обязательно находятся перед глазами ребенка. Сначала дети должны определить различие между предметами по их характерным признакам, так как для дошкольника эта задача более легкая, а затем перейти к описанию сходных признаков.

Обучение детей описанию предметов проводится при прохождении каждой лексической темы («игрушки», «посуда», «одежда», «овощи», «фрукты» и т. д.). Первоначально детям предлагается отобрать предметы определенного цвета, формы, размера и т. п.

Например, на столе разложены мячи (большие — маленькие, красные — синие), овощи (помидоры, огурцы, морковь), кубики (пластмассовые, деревянные, бумажные, разного цвета и размера). Сначала по заданию логопеда дети выбирают со стола только самые большие предметы и при этом говорят: «Это большой мяч, большой огурец, большой кубик».

Далее логопед просит выбрать большие красные предметы и, наконец, большие красные предметы круглой формы. Ребенок составляет рассказ-описание; «Это большой красный круглый мяч. Он резиновый. Мяч можно ловить, катать, бросать. С мячом играют в футбол, волейбол».

Навык описания предметов полезно закреплять в ходе выполнения продуктивных видов деятельности (лепка, рисование, конструирование).

Описанию животных и птиц должна предшествовать работа по рассматриванию их чучел или изображений на картинке.

Примерный лексический материал

ЗАЯЦ

У зайца длинные уши и вытянутая мордочка. Задние лапы у него намного длиннее, чем передние. Поэтому заяц очень быстро бегает и скачет. Шкурка у зайчика мягкая, теплая. Зимой она белая, а летом серая: так ему легче скрываться от врагов. Заяц вместе с зайчатами живет в лесу в норе.

КУКЛА МАША

Это большая красивая кукла. У нее длинные, пышные, светлые волосы, голубые глаза, темные ресницы и брови. Одета Маша в красное шелковое платье с короткими рукавами, на воротничке платья вышиты цветочки. На ногах у Маши белые носочки и розовые туфельки.

КОШКА

У кошки мягкая, гладкая шерсть и большой пушистый хвост. На мордочке у нее большие круглые глаза, которые светятся в темноте, чуткие ушки и длинные усы. Кошка крадется мягко, осторожно, когда идет за добычей. Кошка — домашнее животное, живет рядом с человеком, ловит мышей, крыс.

ЛИСА

У лисы длинная, тонкая мордочка, небольшие, узкие глаза, чуткие уши. Шубка у нее мягкая, теплая, рыжая, а хвост длинный и пушистый. На горлышке у лисы белый галстучек. Лиса хитрая и осторожная, крадет в деревне кур, цыплят, петухов.

БЕЛКА

У белки маленькая, острая мордочка, темные, как бусинки, глаза, цепкие лапки с коготками и пушистый хвост. Он помогает ей ловко перепрыгивать с дерева на дерево. Живет белка с бельчатами в дупле, запасает на зиму орехи, сушеные грибы и ягоды.

Задание 1. Составить рассказ-описание любимых игрушек.

Задание 2. Составить рассказ-описание домашних животных, диких животных.

РАССКАЗЫ ПО СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИНОК

Рассказы по картинкам имеют большое значение для развития навыков самостоятельной речи.

Серии картинок помогают ребенку разобраться в последовательности событий. Если в начале занятия логопед посредством вопросов направляет внимание ребенка на процесс развертывания действия, то затем ребенок сам научается выделять основные моменты в содержании рассказа.

Конкретные приемы работы с сюжетными картинками многообразны, например:

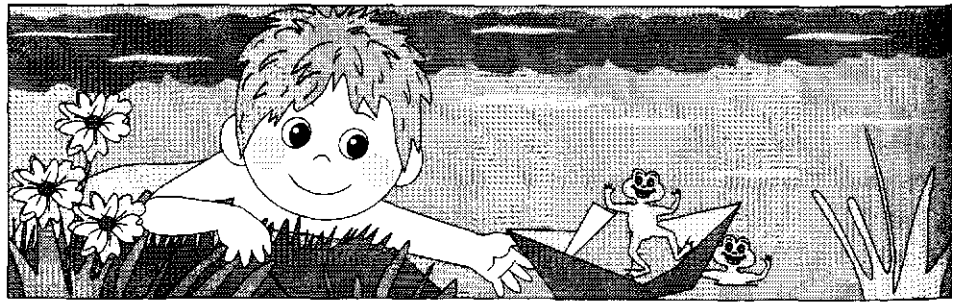
1. Логопед раскладывает на столе серию сюжетных картинок и просит детей рассмотреть их. Затем логопед читает рассказ, после чего каждому ребенку дает по одной картинке-эпизоду. Логопед повторяет рассказ, а дети должны показывать соответствующие картинки. (Игра «Не зевай, нужную картинку поднимай».)
2. Логопед раздает детям предметные картинки, а сам показывает сюжетные картинки, сопровождая их рассказом. Дети должны подобрать предметные картинки к данной серии сюжетных картинок.
3. Детям раздается по одной, начальной картинке из каждой серии, а остальные перемешиваются. Открывая по одной карточке, логопед спрашивает: «Что здесь изображено? (Например, на картинке изображен больной мальчик, лежащий в постели.) Кому дать эту карточку?» Каждый ребенок должен посмотреть на свою первую картинку и определить, подходит ли к ней карточка, показанная логопедом. Получив все карточки своей серии, дети должны разложить их в нужном порядке и составить по ним рассказ.
4. Логопед читает рассказ и сам расставляет на наборном полотне картинки. Затем он их снимает и предлагает детям самостоятельно разложить картинки и повторить рассказ. В случае затруднений можно задать наводящие вопросы.
5. На наборном полотне расставлены сюжетные картинки. Логопед задает детям вопросы по их содержанию, помогая установить причинно-следственные отношения.
6. Детям раздают картинки из одной серии в любой последовательности. Логопед составляет план рассказа, в соответствии с которым дети должны разложить картинки. После этого дети составляют рассказ по картинкам.
7. Детям раздают серию картинок для определения их последовательности. Логопед начинает рассказ по первой картинке, дети должны продолжить его по своим картинкам.
8. Дети получают по одной картинке, и каждый рассказывает, что нарисовано на его картинке. Один ребенок в заключение дает полный рассказ по всем картинкам. После этого дети придумывают имена героям рассказа.
9. Каждый ребенок получает серию картинок. Его задача — подобрать в последовательном порядке картинки-эпизоды и составить по ним рассказ.

10. Все картинки перемешиваются, и каждому ребенку дается 2–3 из них. Дети рассматривают картинки и раскладывают их в такой последовательности, чтобы по ним можно было составить связный рассказ.
11. Дети рассматривают серию картинок, устанавливают их последовательность, потом переворачивают картинки и рассказывают их содержание по памяти.
12. Получив серию картинок, дети составляют рассказ. Затем они учатся задавать друг другу вопросы по содержанию картинок.
13. Дети рассматривают серию картинок, составляют рассказ, придумывая реплики, диалоги к данному сюжету.
14. Составив рассказ по серии картинок, ребята придумывают ему название, а также дополняют его предыдущим или последующим событием.
15. После составления рассказа по серии сюжетных картинок дети с помощью логопеда или воспитателя передают его содержание в лицах.

Примерный дидактический материал

I. ЛОДОЧКА

1. На улице лето. Ярко светит солнце. Мальчик сидит на берегу реки и делает из бумаги лодочку.
2. Мальчик лежит на животе и держит над водой лодочку.
3. Мальчик лежит, улыбается, лодочка плывет. На небе появилась большая туча.
4. Идет дождь, лодочка пошла ко дну. Мальчик плачет.
5. Светит солнце. Мальчик наклонился над водой. Лягушата приносят мальчику лодочку. Мальчик улыбается.



Было лето. Ярко светило солнце. Коля сидел у реки и делал из бумаги лодочку.

Коля сделал лодочку и лег на живот, чтобы было удобнее ее пустить по воде. И вот лодочка поплыла. Коля рад: хорошая вышла лодочка.

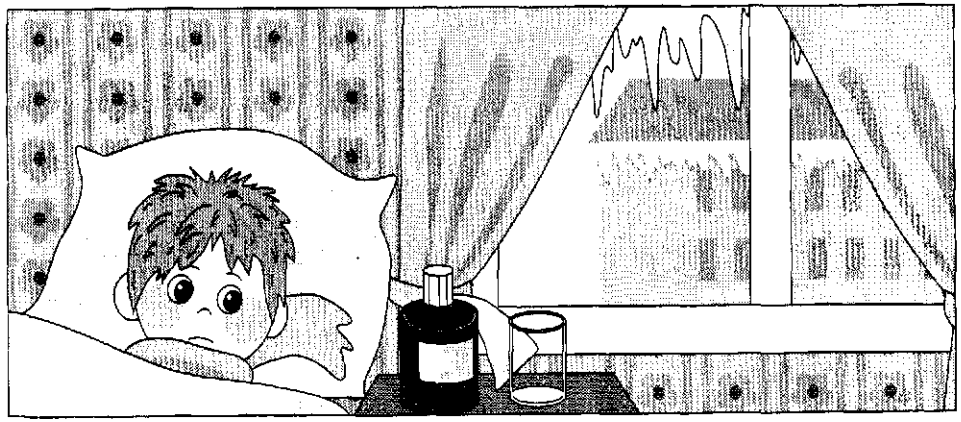
На небе появилась туча, стало темно, пошел дождь. Лодочка намокла и утонула. Коля заплакал. Жалко лодочку.

Около берега плавали лягушата. Увидели они, что Коля плачет, жаль им стало Колю. Лягушата достали лодочку и отдали ее Коле. А тут и дождь кончился. Коля плакать перестал.

По ходу рассказа можно задать следующие вопросы: «Какое было время года? Куда пошел мальчик? Что делал мальчик? Почему Коля плакал? Кто помог Коле? Что было дальше?»

II. СОСУЛЬКА

1. На улице весна. На крыше висит сосулька. Мальчик выходит на улицу, отламывает сосульку и сосет ее.
2. Мальчик заболел, лежит в постели. У него завязано горло.
3. Приходит доктор, смотрит его горло.
4. Мальчик пьет лекарство.
5. Он здоров, идет гулять. Проходит мимо сосульки.



Вова вышел гулять и увидел на крыше сосульку. Он отломил сосульку и стал ее сосать.

Вечером у Вовы заболело горло. Мама уложила его в постель и повязала ему горло теплым шарфом.

Пришел врач, он внимательно послушал Вову, посмотрел его больное горло. Врач выписал Вове микстуру и велел лежать.

Вова не выходит на улицу. Он пьет лекарство и лежит в постели.

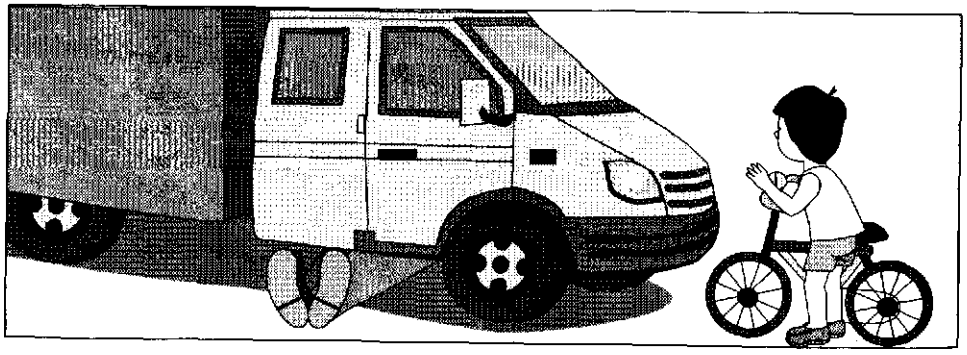
Через несколько дней Вова поправился, вышел на улицу гулять. Но он больше не трогает сосульку.

После того как дети разложили картинки, можно приступить к рассмотрению первой картинки. Устанавливается, какое было время года, что увидел мальчик на крыше, что он сделал с сосулькой. Мальчику придумывается имя.

Далее выясняется, что случилось с мальчиком, почему он лежит в постели. Почему он заболел? Потом можно задать вопросы: «Кто пришел на помощь мальчику? Что сделал врач, чтобы мальчик поправился? Как мальчик лечился?» Можно также спросить детей, не едят ли они сами зимой сосульки.

III. МАЛЕНЬКИЙ ПОМОЩНИК

1. Шофер ремонтирует машину. Подъезжает на велосипеде мальчик.
2. Велосипед стоит в стороне, мальчик держит ключ, а шофер чинит машину.
3. Шофер благодарит мальчика, мальчик садится на велосипед.
4. Мальчик дома, лицо и руки грязные. Мама спрашивает, почему он такой грязный.



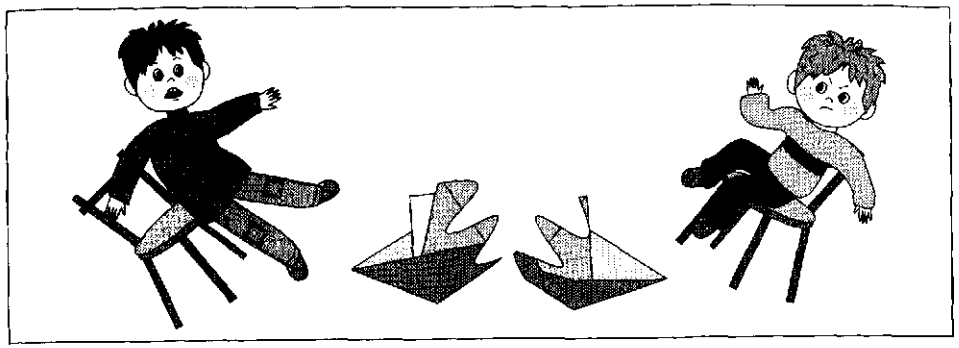
В дороге испортилась машина. Шофер стал ремонтировать машину. Мимо проезжал мальчик.

Он остановил свой велосипед, подошел к шоферу и стал ему помогать. Мальчик подает шоферу инструмент.

Машина починена. Шофер благодарит мальчика.

Мальчик уезжает домой. Дома его встречает мама. Она испугалась, увидев его таким грязным. Но мальчик объяснил маме, что он помог шоферу починить машину.

По ходу работы можно задать такие вопросы: «Что случилось с машиной? Что стал делать шофер? Кто помог шоферу? Каким мальчик пришел домой? Как он объяснил маме, почему такой грязный?»



IV. КТО ВИНОВАТ

1. Ребята играют за столом. На столе лежит бумажный кораблик.
2. Двое мальчиков одновременно схватили кораблик и тянут каждый к себе. Никто не хочет уступить.
3. Оба мальчика падают, а кораблик валяется на полу разорванный.
4. Подходит воспитательница и выясняет, в чем дело.

РАЗУЧИВАНИЕ СТИХОТВОРЕНИЙ

Методические указания. Все дети любят стихи, с удовольствием их слушают и стараются запомнить. Подбор стихотворений должен осуществляться с учетом интеллектуальных и речевых возможностей детей. При выборе стихотворного материала надо прежде всего обратиться к народному творчеству — песенкам, шуткам, прибауткам.

Методические указания к разучиванию стихотворений детьми с общим недоразвитием речи

1. Каждое новое стихотворение должно быть сначала выразительно прочитано логопедом (наизусть).
2. После прочтения стихотворения логопед говорит, что это стихотворение дети будут заучивать наизусть. Затем еще раз читает это стихотворение.
3. Далее логопед задает вопросы по содержанию стихотворения, помогая детям уяснить его основную мысль.
4. После этого логопед выясняет, какие слова детям непонятны, в доступной форме объясняет их значение.
5. Логопед читает отдельно каждую строчку стихотворения. Дети проговаривают ее хором, а потом индивидуально. Логопед обязательно учи-

тывает индивидуальные возможности детей, поэтому в числе первых рассказывает стихотворение тот ребенок, который запоминает быстрее других.

6. Очень часто логопед использует стихи для закрепления произношения каких-то звуков. В этом случае он просит детей назвать все слова стихотворения, в которых встречается тот или иной звук.
7. Заучивание стихов развивает у детей чувство ритма, поэтому полезно просить детей отхлопывать или отстукивать ритм.

При заучивании стихотворений используются игровые приемы:

1. Один ребенок выразительно рассказывает стихотворение, например:

Ай, ду-ду, ду-ду, ду-ду,
Сидит ворон на дубу.
Он играет во трубу
Во серебряную.

Второй ребенок в это время подражает ворону: залезает на дуб (стул), имитирует игру на трубе, отстукивает ритм.

2. К знакомым детям стихам логопед подбирает соответствующие картинки. Картинки выставляются на доске, и логопед читает стихотворение. Дети должны найти соответствующую картинку и прочитать это стихотворение еще раз.
Например, выставлены картинки с изображением подснежника, белочки, кораблика и т. д. Логопед читает стихотворение (отрывок):

Плывет, плывет кораблик,
Кораблик золотой,
Везет, везет подарки,
Подарки нам с тобой.
(С. Маршак)

Дети выбирают картинку, на которой нарисован кораблик, подают ее логопеду, и кто-нибудь выразительно читает стихотворение.

3. В целях лучшего запоминания стихотворений можно предложить такой прием работы. На наборном полотне выставляется несколько картинок или игрушек. Дети должны вспомнить про каждую из них стихотворение. Например, выставлены игрушки: самолет, мишка, лошадка, петушок и т. д. Дети выходят и рассказывают про выбранную игрушку стихотворение.

Уронили мишку на пол,
Оторвали мишке лапу.
Все равно его не брошу —
Потому что он хороший.

Самолет построим сами,
Понесемся над лесами.
Понесемся над лесами,
А потом вернемся к маме.
(*А. Барто.* **Игрушки**)

На определенном этапе речевого развития детям можно предложить для проговаривания скороговорки, сначала наиболее простые, короткие и несложные в произношении.

Примерный лексический материал

Серая кошка сидит на окошке.
Наша кошка ушки моет на окошке.
Шел Егор через двор, нес топор чинить забор.
У нашего мишки в мешке большие шишки.
Ты нас, мама, не ищи: щиплем щавель мы на щи.
В дальнейшем скороговорки усложняются.

Примерный лексический материал

Проворонила ворона вороненка.
На дворе трава, на траве дрова.
Сыворотка из-под простокваши.
Летят три пичужки через три пустые избушки.
Курочка-рябушка, не садись под порожком, а садись под окошком.
Кукушка кукушонку купила капюшон.
Собирала Маргарита маргаритки на дворе, растеряла Маргарита маргаритки на горе.

На начальных этапах работы со стихотворениями в текст можно вставлять имя ребенка. Например:

Водичка, водичка,
Умой мое *(Лизе, Маше, Саше и т. д.)* личико,
Чтобы глазоньки блестели,
Чтобы щечки краснели,
Чтоб смеялся роток, чтоб кусался зубок.

Или:

Наша Маша *(Таня, Катя и т. д.)* маленька,
На ней шубка аленька,
Опушка бобровая,
Маша чернобровая.

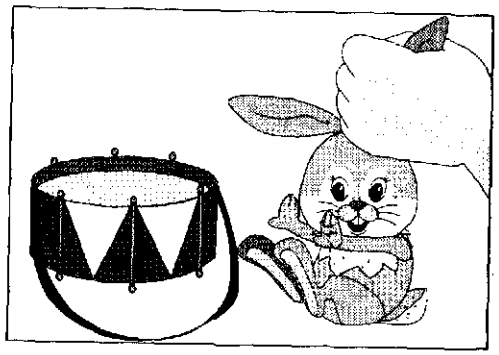
Или:

Юля, *(Таня, Валя)* плохо кушает,
Никого не слушает...

Для детей с общим недоразвитием речи полезно заучивание стихотворений в лицах: это помогает лучшему осмыслению их содержания, выработке правильной интонации речи, большей ее выразительности. Например:

ЗАЯЦ-БАРАБАНЩИК

За уши зайца
Несут к барабану.
Заяц ворчит:
— Барабанить не стану!
Нет настроения,
Нет обстановки,
Нет подготовки,
Не вижу морковки.
(В. Берестов)



РАБОТА С ЗАГАДКАМИ

Методические указания. Отгадывание загадок активизирует словарь детей, закрепляет умение выделять существенные признаки предметов. Кроме того, загадки расширяют кругозор детей, тренируют внимание и память, развивают наблюдательность и логическое мышление. В процессе отгадывания загадок детям следует задавать наводящие вопросы. Многие загадки рекомендуется заучить наизусть.

Примерный лексический материал

ЖИВОТНЫЙ МИР

Голодная мычит, сытая жует, всем ребятам жить дает. *(Корова.)*
Хвост длинный, сами крошки, боятся очень кошки. *(Мыши.)*

По горам, по долам ходит шуба да кафтан. *(Овца.)*
В воде купался, сухим остался. *(Гусь.)*
Днем спит, ночью летает и прохожих пугает. *(Сова.)*
Ползун ползет, иглы везет. *(Еж.)*
Зимой белый, летом серый. *(Заяц.)*
На деревьях живет и орешки грызет. *(Белка.)*
Построен дом без топоров и углов. *(Муравейник.)*
Серовато, зубовато, по полю рыщет, телят, ягнят ищет. *(Волк.)*

Сидит на окошке кошка:
И хвост, как у кошки,
И нос, как у кошки,
И уши, как у кошки,
А не кошка. *(Кот.)*

Не король, а в короне,
Не гусар, а при шпорах,
На часы не взглядывает,
А время знает. *(Петух.)*

РАСТИТЕЛЬНЫЙ МИР

Не огонь, а жжется. *(Крапива.)*
Стоит Антошка на одной ножке. *(Гриб.)*
Сидит девица в темнице, а коса на улице. *(Морковь.)*
Без окон, без дверей — полна горница людей. *(Арбуз.)*
Стоят столбы белы, на них шапки зелены. *(Береза.)*
В лугах сестрички — золотой глазок, белые реснички. *(Ромашки.)*
Зимой и летом одним цветом. *(Ель.)*

Семьдесят одежек — и все без застежек,
Как на него взглянешь, так и заплачешь. *(Лук.)*

ТРУД, ТЕХНИКА, ИНСТРУМЕНТЫ

Кланяется, кланяется,
Придет домой — растянется. *(Топор.)*

Не куст, а с листами,
Не рубашка, а сшита,
Не человек, а рассказывает. *(Книга.)*

В ненастье должен я гулять,
А в ясный день в углу стоять.
Вы носите меня над вами.
Но что же я — скажите сами. *(Зонт.)*

Трещит, а не кузнечик,
Летит, а не птица,
Везет, а не лошадь. *(Самолет.)*

Принялась она за дело,
Завизжала и запела,
Ела, ела дуб, дуб,
Поломала зуб, зуб. *(Пила.)*

Еду, еду — следу нету,
Режу, режу — крови нету,
Рублю, рублю — щепок нету. *(Лодка, корабль.)*

Идет пароход
То взад, то вперед.
А за ним такая гладь —
Ни морщинки не видать. *(Утюг.)*

Зубастые, а не кусаются. *(Грабли.)*
В ясный день в углу стою, в ненастный день гулять хожу. *(Зонт.)*

Фрагменты занятий

а) Логопед раздает детям картинки-отгадки. Затем читает поочередно несколько загадок, а дети должны поднять соответствующую картинку.
б) У детей карты для игры в лото. Логопед показывает картинку, ребенок должен про нее вспомнить загадку. Выигрывает тот, кто первым закроет свою карту.
в) Логопед читает стихотворение, а дети должны назвать время года.

Примерный лексический материал

Льет дождь, холодный, точно лед.
Кружатся листья по полянам,
И гуси длинным караваном
Над лесом держат перелет.
(И. Бунин)

Голубенький, чистый
Подснежник-цветок!
А подле сквозистый,
Последний снежок...
(А. Майков)

Снег, снег кружится,
Белая вся улица!
Собралися мы в кружок,
Завертелись, как снежок.
(А. Барто)

ПЕРЕСКАЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Методические указания. Этот вид работы можно проводить только тогда, когда у ребенка есть фразовая речь.

При подборе текстов для пересказа необходимо учитывать индивидуальные (речевые и интеллектуальные) возможности детей. Тексты должны быть доступны ребенку по своему содержанию и форме изложения.

До начала чтения рассказа логопед объясняет детям смысл трудных слов, они проговариваются хором и индивидуально. Далее проводится небольшая беседа, подводящая детей к содержанию произведения.

Прочитав рассказ, логопед задает вопросы с целью выяснить, поняли ли его дети. Только после этого детей просят пересказать прочитанное. При этом на разных ступенях обучения пересказыванию применяются различные виды пересказа:

1. Перед началом пересказа логопед составляет план рассказа.
2. Если ребенок пересказывает с большими паузами, то логопед задает наводящие вопросы.
3. Логопед пересказывает, а ребенок (в зависимости от своих речевых возможностей) вставляет слово или предложение.
4. Пересказ организуется «по цепочке», когда один ребенок начинает пересказывать, следующий продолжает, а третий заканчивает. Этот вид работы помогает выработать у детей устойчивое внимание, умение слушать товарища и следить за его речью.
5. Часто применяется пересказ в лицах, типа простой драматизации. Этот вид работы очень нравится детям, так как он близок к игровому.

Для детей, у которых уровень развития связной речи довольно высокий, можно рекомендовать и более сложные виды работы.

1. **Выборочный пересказ.** Перед детьми ставится задача выделить из рассказа только то, что относится к данному поступку. Это возможно только в том случае, если ребенок в состоянии проанализировать все произведение.
2. **Краткий пересказ.** Ребенок рассказывает не все подряд, а только самое главное, существенное.
3. **Творческое рассказывание:**
   а) пересказ текста и его продолжение с добавлением фактов, событий из жизни героев;
   б) составление рассказа из нескольких текстов на заданную тему;
   в) составление рассказа на основе своего личного опыта по аналогии с услышанным.

Ниже даны тексты, которые можно использовать для пересказа. В конце каждого рассказа приведены вопросы по его содержанию и упражнения (грамматические и лексические).

Примерные тексты для пересказа

КАК САША ПЕРВЫЙ РАЗ УВИДЕЛ САМОЛЕТ

Была весна, таял снег, текли ручейки. Саша пускал по воде бумажные лодочки. Вдруг вверху что-то загудело. Саша подумал, что летит птица. Вот она уже над головой. Это был самолет. Засмотрелся Саша на самолет, а лодочки уплыли.

а) Ответить на вопросы:
   Какое было время года?
   Что пускал по воде Саша?
   Что загудело в воздухе?
   Что Саша спутал с птицей?
б) Подобрать определения к словам:
   весна *(ранняя, поздняя, теплая)*;
   самолет *(большой, красивый, серебристый)*;
   лодочки *(бумажные, деревянные, пластмассовые)*.
в) Объяснить значение сложного слова самолет; привести примеры других сложных слов *(дровосек, пароход, полотер и др.)*.
г) Составить рассказ, где действующим лицом является Наташа, Оля, Таня.

ЗИМА

Наступила зима. Кругом лежит белый снег. Деревья стоят голые. Звери спрятались в норы. Дети рады зиме. Они катаются на лыжах и на коньках.

а) Ответить на вопросы:
   Какое наступило время года?
   Что лежит на земле?
   Куда спрятались звери?
   Кто рад зиме?
   Что делают дети зимой?
б) Объяснить значение словосочетаний:
   деревья голые; кругом лежит снег; звери спрятались в норы.
в) Подобрать эпитеты к словам:
   снег (какой?) — *белый, мягкий, пушистый, легкий*;
   коньки (какие?) — *железные, острые, детские, блестящие*;
   лыжи (какие?) — *желтые, деревянные, детские, короткие.*
г) Повторить, кто где живет:
   медведь — в берлоге, белка — в дупле, лошадь — в конюшне, лиса — в норе, собака — в конуре.

СНЕЖНАЯ БАБА

Мы слепили во дворе два огромных снежных кома. Положили ком на ком. Затем прилепили снежной бабе руки. Воткнули в руки ей метлу.

Потом мы сделали ей глаза, рот и нос. На голову бабе надели шапку.

а) Ответить на вопросы:
   Кого дети слепили из снега?
   Сколько они сделали комков?
   Что прилепили бабе?
   Что воткнули ей в руки?
   Что сделали потом?
   Что надели бабе на голову?
б) Рассказать этот рассказ от первого лица *(от лица мальчика, девочки)*.

ПРЕДВЕСТНИКИ ВЕСНЫ

Прошла холодная зима. Наступает весна. Солнышко поднимается выше. Оно греет сильнее. Прилетели грачи. Увидели их дети и закричали: «Грачи прилетели! Грачи прилетели!»

а) Ответить на вопросы:
Какая была зима?
Что наступает после зимы?
Как греет солнышко весной?
Кто прилетел?
Кого увидели дети?
Что они закричали?
Как можно сказать про зиму? Она была какая? *(Холодная, морозная, снежная, вьюжная, длинная.)* Как можно сказать про солнышко весной? Оно какое? *(Весеннее, яркое, теплое, ласковое.)*

б) Выучить наизусть текст.

ПРИЛЕТЕЛИ ГРАЧИ

Первыми к нам прилетают грачи. Еще кругом снег, а они уже тут. Отдохнут грачи и начинают гнезда вить. Вьют гнезда грачи на вершине высокого дерева. Грачи птенцов своих выводят раньше, чем другие птицы.

а) Объяснить значение словосочетаний: *гнезда вить, вершина дерева, птенцов выводить.*

б) Ответить на вопросы:
Какие птицы прилетают весной первыми?
Что сразу начинают делать грачи?
Где они вьют гнезда?
Когда они выводят птенцов?

в) Образовать множественное число от следующих существительных:

грач — грачи	птенец — птенцы
гнездо — гнезда	дерево — деревья
сук — сучья	ствол — стволы
корень — корни	пень — пни

г) Закончить предложения:
На дереве гнездо, а на деревьях ... *(гнезда).* На ветке сук, а на ветвях ... *(сучья).* В гнезде птенец, а в гнездах ... *(птенцы).* На дворе дерево, а в лесу ... *(деревья).*

ЛЕТО

Наступило лето. Мы гуляли по лугу. Трава выше колен, густая, зеленая. А сколько в ней цветов! Они поднимают свои нарядные головки. Одни — в лиловых колпачках, другие — в белых веночках. А у иных головка вся золотая, будто крохотное лучистое солнышко.

Ответить на вопросы:
С чем сравнивает автор цветы?
Как вы думаете, какие цветы он изобразил?
Видели вы их? Расскажите о них.

ОСЕНЬ

1. Желтеют на деревьях листья. Часто дует ветер и моросит мелкий осенний дождик. Становится холоднее, исчезают в лесу цветы. Птицы собираются в дальний путь.

а) Объяснить значение словосочетаний: *желтеют листья, моросит дождик, исчезают цветы.*

б) Рассказать, чем отличается осень от весны.

в) Какие птицы улетают в теплые края? Как называются такие птицы?

г) Образовать множественное число от существительных: *дерево — деревья, лист — листья, дождь — дожди, ствол — стволы, ветер — ветры.* Составить с этими словами предложения.

д) Подобрать слова-действия к названию растений и птиц: *лист — желтеет, опадает, вянет, сохнет, зеленеет, распускается; птицы — улетают, прилетают, перелетают, щебечут, поют, порхают, вьют гнезда* и т. д.

2. Наступила осень. По небу гуляют серые тучи. Моросит холодный дождь. Солнце светит мало. Желтые листья падают на землю. Земля похожа на красивый ковер.

а) Объяснить значение словосочетаний: *моросит дождь, земля похожа на красивый ковер, гуляют серые тучи.*

б) Дополнить предложения недостающими словами.

Осень ... *(наступила).* Холодный дождь ... *(моросит).* По небу ... *(гуляют)* серые тучи. Желтые листья ... *(падают)* на землю.

в) Пересказать текст.

г) Ответить на вопросы по теме «Осень»:
Какая погода осенью?
Какой идет дождик осенью?
Где цветы завяли?
Листья падают откуда?
Какие птицы улетели? Куда?

РАБОТА НА ОГОРОДЕ

Наступила осень. Колхозники выкопали картофель. Они убрали с колхозных полей лук, свеклу, морковь, огурцы и репу. Пусто стало на полях. Колхозники собрали большой урожай овощей.

а) Ответить на вопросы:
Что собрали колхозники?
Как одним словом можно назвать лук, морковь, свеклу, картофель, огурцы? *(Овощи.)*
Где растут овощи? *(На огороде.)*
Что сделали колхозники на огороде осенью?
б) Пересказать текст.
в) Изменить слова (что делают? что сделали?):

собирают — собрали	носят — принесли
высыпают — высыпали	подбирают — подобрали

ДОМАШНИЕ И ДИКИЕ ЖИВОТНЫЕ

ДРУЖОК

Пастух пас стадо овец у леса. Пастух заснул. Волк вышел из леса и схватил овечку. У пастуха была собака Дружок. Дружок погнался за волком и отбил овечку.

а) Объяснить значение словосочетаний: *стадо овец, отбил овечку.*
б) Закончить предложение, поставив недостающее по смыслу слово в нужном числе.
Стадо пас ... *(пастух).* Во дворе залаяла ... *(собака).* Стадо пасли ... *(пастухи).* Во дворе залаяли ... *(собаки).* Утром громко пропел ... *(петух).* Рано утром пропели ... *(петухи).*
в) Подобрать названия предметов к названиям действия.
Дружок погнался (за кем?) — *за волком, медведем, лисой, зайцем, мальчиком и т. д.*
г) Пересказать текст «по цепочке».

КРОЛИК

Папа купил Мише кролика. Кролик был красивый. У него мягкая серая шерсть, длинные ушки, короткий хвостик. Кролик любит капусту, морковку. Он сидит и быстро-быстро грызет морковку.

а) Ответить на вопросы:
Какой у Миши кролик?
Какая у кролика шерсть? Ушки, хвост?
Как он грызет морковку?
Чем его еще кормят?
б) Пересказать текст, ставя существительное кролик и прилагательные к нему во множественном числе.
в) Образовать сравнительную степень прилагательного:

красивый — краси́вее	мягкий — мягче
длинный — длиннее	быстрый — быстрее
добрый — добрее	злой — злее
сильный — сильнее	высокий — выше
толстый — толще	низкий — ниже
тонкий — тоньше	

ЗАПАСЛИВЫЙ ЕЖ

В лесу жил еж. Ночью он приходил в сад. В саду он находил яблоки. Яблоки он накалывал на иголки. Еж относил яблоки в свою нору. Так он заготавливал корм на зиму.

а) Объяснить значение словосочетаний: *находил яблоки, накалывал на иголки, заготавливал корм.*
б) Ответить на вопросы:
Кто жил в лесу?
Куда приходил еж ночью?
Что он делал с яблоками?
Куда он относил яблоки?
Что еж заготавливал на зиму?
в) Выучить текст.

ЕЖ И ЗАЯЦ

Зайцу не нравился еж. На еже колючее платье, а у зайца мягкая шкурка. Только эта шкурка не спасает зайца от врагов. А колючки сохраняют ежу жизнь.

а) Ответить на вопросы:
Как спасает ежа от врагов колючее платье?
Что спасает от врагов зайца?
б) Назвать детенышей *зайца, ежа, медведя, лисы, белки.* Образовать от них форму множественного числа.

МЕДВЕДЬ

Медведь имеет теплую мохнатую шубу. Морда у него вытянутая. Ходит медведь тяжело, двигая лапами как-то вкось, потому его и назвали косолапым. Но он может быстро бегать. Он очень ловко лазает по деревьям. Медведь ест ягоды, мед. Медведь на холодные месяцы забирается в берлогу, спит и сосет лапу.

а) Рассказать, как медведь ходит и бегает, чем питается, где живет зимой.
б) Составить рассказ-описание медведя.
в) Вспомнить загадки про лесных зверей:
Рыжая, пушистая, хитрая, кур таскает. *(Лиса.)*
Ловкая, проворная, по деревьям скок-скок, а орешки щелк-щелк. *(Белка.)*

ЛЕВ

Живут львы парами — лев и львица. У льва грива густая, косматая. Львица на кошку похожа — с ровной шерстью. И львята родятся тоже вроде котят, только большие и толстые.

а) Ответить на вопросы:
Где живут львы?
Как называются их детеныши?
На кого похожи львята?
б) Сравнить *тигра* и *льва*: чем отличаются и чем похожи?
в) Назвать детенышей диких животных *(льва, тигра, слона, верблюда).* Подобрать к названиям зверей формы множественного числа, например: у льва пять львят и т. д.

ВЕРБЛЮД

В жарких сыпучих песках живет верблюд. Верблюд дольше всех голод и жажду терпеть может. На спине у него горбы, налитые жиром. Неделю может верблюд без еды и питья прожить — жир его прокормит.

а) Ответить на вопросы:
Где живет верблюд?
Почему он может долго быть без еды и питья?
Где мы можем увидеть диких зверей?
А ты был в зоопарке?
Кого ты видел в зоопарке?
(Обезьян, тигров, львов, медведей, зайцев и т. д.)

б) Образовать прилагательные от существительных типа: *шкура льва — львиная шкура; шкура верблюда — верблюжья шкура; шкура медведя — медвежья шкура; шкура лисы — лисья шкура и т. д.*

ОТДЕЛЬНЫЕ ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Обследование детей с общим недоразвитием речи показало, что наряду с различными отклонениями в фонетике, лексике и грамматике у большинства из них нарушены в той или иной степени память, внимание, навыки конструктивной деятельности.

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ И ВНИМАНИЯ

Задание 1. На столе выставлены знакомые игрушки (две, три, четыре, пять... — количество их увеличивается постепенно). Название этих игрушек проговаривается детьми. Далее ребенку предлагается закрыть глаза или повернуться спиной к столу. В это время воспитатель или логопед (в зависимости от того, кто занимается с ребенком) убирает одну игрушку (а потом можно убрать 2–3). Открыв глаза, ребенок должен посмотреть на выставленные игрушки и угадать, какую игрушку убрали со стола. Правильный ответ обязательно поощряется. Если в занятии принимают участие несколько детей, то за правильный ответ каждый получает очко или фишку.

Задание 2. На столе выставлены 2–4 знакомые ребенку игрушки (их название проговаривается). Ребенку предлагается внимательно их рассмотреть и запомнить. Ребенок становится спиной к столу, а логопед добавляет еще одну игрушку (потом 2–3). Осмотрев игрушки, ребенок должен сказать, какая игрушка появилась.

Задание 3. На столе выставлены 2–4 игрушки. Ребенку дается время их внимательно рассмотреть. Потом игрушки убираются. Ребенок по памяти воспроизводит те игрушки, которые были выставлены на столе.

Подобную работу можно провести с картинками. Но здесь надо учесть следующее: детям с низким уровнем речевого развития гораздо легче и интересней работать с игрушками, так как они им больше нравятся и создают эмоциональный настрой.

Задание 4. Берутся из детского лото несколько картинок, на которых изображены знакомые предметы (количество этих картинок будет зависеть от возраста ребенка, его речевого и умственного развития). Картинки должны быть одного размера (лучше, если на них будут изображены предметы по тематическим группам: одежда, посуда, транспорт, мебель и т. д.).

Вначале логопед быстро показывает ребенку 2–3 картинки из общей стопки. Затем он раскладывает все приготовленные картинки, а ребенок должен показать (если сможет, то и назвать) те картинки, которые ему были предъявлены вначале.

Задание 5. Является усложненным вариантом задания 4. Ребенок должен не только найти картинки, которые ему показывали, но и расположить их в той последовательности, в которой ему показывал логопед.

Задание 6. Логопед произносит ряд слов, а ребенок из выставленных на наборном полотне картинок выбирает те, которые соответствуют данным словам.

Задание 7. Логопед выкладывает в определенном порядке на столе несколько картинок. Затем он называет ряд картинок, а ребенок должен запомнить названия этих картинок и выбрать их из общего ряда.

Задание 8 (усложненный вариант задания 7). Ребенок должен не просто запомнить и выбрать из общего ряда названные логопедом картинки, но и расположить их в том же порядке, в каком они назывались.

Задание 9. Ребенок должен внимательно прослушать те слова, которые скажет логопед, запомнить их, а потом повторить. Сначала дается два слова, потом — три. Постепенно количество слов увеличивается. Круг предлагаемых слов зависит от того уровня речевого развития, на котором находится ребенок. (Безречевым детям это задание не дается.) Например:

стол, стул, кровать *(мебель)*;

яблоко, груша, морковка *(овощи и фрукты)*.

Задание 10. Увеличить число слов, дать их по нескольким темам одновременно. Например:

самолет, машина, кошка, собака *(транспорт и животные)*;

паровоз, рука, шапка, шкаф *(транспорт, часть тела, одежда, мебель)*.

Задание 11. Логопед произносит вслух ряд слов и предлагает ребенку запомнить их с помощью картинок, лежащих на столе (опосредованное запоминание). К каждому слову ребенок подбирает подходящую по смыслу картинку и откладывает ее в сторону. Например: к слову молоко можно взять картинку с изображением коровы, а к слову *зима* подойдет картинка, на которой нарисованы *санки*. Затем логопед просит ребенка припомнить слова, опираясь на отложенные картинки.

Лексический материал

обед	свет	птица	молоко	поле
сад	одежда	ученье	лошадь	ошибка
дорога	ночь	стул	мышь	лес

Картинки

хлеб	кровать	школа	диван
яблоко	дерево	земляника	шкаф
санки	карандаш	книга	корова
лампа	чашка	машина	часы
рубашка	велосипед	самолет	домик
грабли	ножик	кошка	

Задание 12. Логопед предлагает внимательно рассмотреть сюжетную картинку. Затем, перевернув ее, ребенок вспоминает и воспроизводит как можно больше отдельных предметов, изображенных на картинке.

Задание 13. Логопед произносит ряд словосочетаний *(белая ракета, голубая коляска, красная машина)*, а ребенок должен повторить их в заданной последовательности.

Задание 14. Дети встают в круг. Логопед предлагает вспомнить, кто знает какую посуду (мебель, одежду, транспорт и т. д.). Дети «по цепочке» передают друг другу названия, например мебели. Причем каждый ребенок должен повторить уже сказанные слова и добавить свое: *стол — стул, стол — стул — шкаф, стол — стул — шкаф — полка и т. д.*

Задание 15. Научить детей запоминать и выполнять ряд последовательных действий.

а) Ребенка просят запомнить ряд бытовых действий: *положи ложку в стакан, карандаши — в коробку, налей воду в чашку.* Постепенно задания усложняются: *кубики положи в деревянную коробку, а мячи убери в пластмассовое ведро; коробку положи на карандаши, а стакан — на ложку.*

б) Задание дается нескольким детям, определяется последовательность выполнения включенных в него действий. Например: сначала Оля нарисует шар, затем Коля вырежет кружок, а потом Лена соберет карандаши.

в) Предложить детям не только последовательно выполнить действия, но и рассказать о них.

г) Дети внимательно следят за последовательностью и правильностью выполнения заданий, а затем один ребенок по памяти перечисляет все выполненные действия (в прямом, а затем обратном порядке).

Задание 16. Заготавливаются картинки, на которых нарисованы знакомые ребенку предметы (пирамидки и домики). Ребенку предлагается зачеркнуть только все домики или только все пирамидки. Задание постепенно усложняется — дается большее количество предметов (пирамидки, домики, елочки).

Детям более старшего возраста, знакомым с геометрическими фигурами, вместо изображения игрушек можно дать таблички с кружками, треугольниками.

Задание 17 (усложненный вариант задания 12, проводится индивидуально). Для того чтобы научить ребенка распределять внимание, во время выполнения задания ему задаются вопросы о родителях, о нем самом.

Задание 18. Ребенку даются карточки с изображением фигур или предметов и предлагается разложить их в определенной последовательности. Первоначально можно объяснить и показать, как это надо делать, а потом ограничиться только словесной инструкцией.

Задание 19. Ребенка просят нарисовать три дерева: маленькое, среднее и большое, а затем в обратной последовательности: большое, среднее, маленькое. (Обращается внимание на то, как быстро ребенок переключается на другое задание.)

Задание 20. Логопед показывает ребенку на законченные рисунки, а ребенок должен догадаться, что забыл нарисовать художник *(например, у куклы — ногу, у белки — хвост, у собаки — ухо, у зайца — лапу, у дома — окно, у чайника — ручку, у велосипеда — колесо, у самолета — крыло).*

Задание 21. На столе раскладываются счетные палочки. Логопед выкладывает из них фигуры — сначала простые, затем сложные. Ребенок должен сложить точно такую же фигуру. Задание дается в порядке возрастающей сложности:

а) образец остается перед глазами ребенка;

б) образец убирается.

Можно эти фигуры складывать из кубиков.

Задание 22. Дается стопочка картинок, на которых изображены одни и те же игрушки: некоторые из них совершенно одинаковые, а некоторые отличаются одной деталью. Ребенку предлагается разложить все картинки на три группы. Например: мишка коричневый в штанишках (три картинки); мишка коричневый в фартучке (штанишек не видно) (три картинки); мишка коричневый без одежды (три картинки).

Логопед или родители могут подготовить по своему усмотрению различные карточки, сохранив принцип подбора картинок.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

При проведении упражнений, направленных на развитие мышления ребенка, необходимо соблюдать принцип постепенного перехода от сравнения по внешним признакам (цвет, размер) к сравнению по существенным признакам.

Задание 1. На столе разложены картинки, относящиеся к разным предметным темам. Ребенку предлагается разложить картинки по стопочкам: что мы едим, что надеваем и т. д. Количество стопочек (т. е. предметных тем) определяется возрастными возможностями детей.

Задание 2. Логопед выкладывает ряд картинок, в котором 3–4 картинки относятся к одной теме, а одна — лишняя. Например: *лук, морковь, капуста и самолет.* Ребенок должен выбрать и отложить ту картинку, которая не подходит к теме задания, и объяснить, почему она лишняя.

Далее задание усложняется: даются картинки из более близких групп. Например:

морковь, репа, редиска, яблоко;
шапка, шуба, панама, фуражка;
медведь, лиса, ежик, собака.

Затем можно предложить и такие ряды картинок:
шуба, летнее пальто, зимнее пальто;
смородина, земляника, яблоко, черника.

Задание 3. На столе разложены в беспорядке части одной разрезанной картинки. Надо собрать их так, чтобы получилась целая картинка. Сначала дается картинка, разрезанная на две части, потом — на три, четыре и т. д.

Работа с разрезанной картинкой помогает логопеду выяснить: а) как ребенок справляется с комбинированием; б) как соотносит части и целое; в) действует ли он при составлении картинки методом проб и ошибок или же старается представить в уме картинку в целом.

Задание 4. Для складывания предлагается разрезанная на несколько частей двухсторонняя картинка (на одной стороне нарисована лошадь, на другой — корова).

Задание 5. Логопед показывает ребенку часть картинки, а тот должен угадать весь предмет, изображенный на ней. Здесь можно использовать материал игр, где даны картинки, разрезанные на две, четыре части.

Задание 6. На столе лежат карточки с изображениями различных действий, а орудия действия нарисованы на других карточках. Ребенок должен подобрать предметы, необходимые для выполнения заданных действий. Например:

девочка бежит за бабочкой	*сачок*
девочка стоит лохматая	*расческа*
мама подошла к сыну,	
у него дырка на рубашке	*иголка с ниткой* и т. д.

Задание 7. Даются фигуры, разные по форме, и коробка, закрытая крышкой. На крышке вырезаны отверстия, соответствующие форме данных фигур. Ребенок должен опустить фигуры в коробку, а для этого правильно подобрать соответствующий для фигуры «домик». Логопед при этом выясняет:

1. Пытается ли ребенок соотнести формы фигур с формами отверстий, вырезанных на крышке коробки, или действует методом проб и ошибок.
2. Как долго он справляется с заданием.
3. Насколько он заинтересован в результатах работы.
4. Пытается ли преодолеть трудности, с которыми встречается.

ЗАДАНИЯ НА РАСШИРЕНИЕ ПОНЯТИЙ О ЦВЕТЕ, ВЕЛИЧИНЕ, ФОРМЕ И ЧИСЛЕ

При нормальном речевом и умственном развитии дети очень рано обращают внимание на окраску предмета. С первых месяцев жизни они останавливают свой взгляд на ярких, красочных предметах. Уже в 2–2,5 года дети употребляют в речи названия различных по цвету предметов. Дети рано отличают и контрастные по величине предметы.

Дети с общим недоразвитием речи испытывают некоторые трудности в определении цвета предметов, их величины, формы и т. д.

Числовые представления у детей в норме формируются рано. На третьем году жизни ребенок овладевает количественными представлениями *(много, мало)*, числовыми *(один, два)*.

Задание 1. На столе лежат предметы одной формы и величины, но отличающиеся окраской, например: пять шариков красных, два черных, три белых и т. д. Ребенок должен отобрать только красные, или черные, или белые шарики (сначала для опоры выставляется образец).

Задание 2. На столе приготовлены игрушки, например матрешки, отличающиеся только величиной. Ребенок должен сравнить их и сказать, которая из них больше, поставить их по росту, а потом вложить одну матрешку в другую. Если это будут кубики, то предлагается сложить их так, чтобы они все уместились в одном большом кубе.

Задание 3. Научить детей отсчитывать, выкладывать, приносить определенное количество предметов по образцу или названному числу: отсчитать столько же грибков, сколько положено карандашей; отсчитать и принести столько кружочков, сколько палочек на столе, и т. д.

В дидактических играх целесообразно использовать природный материал: цветы, листья, шишки и т. д.

Игровые приемы к заданиям

«Найди свой цвет». Дети вступают в круг. Им раздают флажки двух цветов (например, красный и белый). Ведущий держит в одной руке красный флажок, в другой — белый. По сигналу «Раз, два, три» дети, которым достался красный флажок, становятся по правую сторону ведущего (у него в правой руке красный флажок); дети, которым достался белый флажок, становятся по левую сторону ведущего (в левой руке у него белый флажок).

«Одень свою куклу». Заранее готовится несколько комплектов кукольной одежды разного цвета. На стульчик сажают кукол с разными бантиками (красным, белым, синим).

Вся одежда перемешана. Дается задание — надеть все, что подходит Кате (например, это будет кукла с красным бантом), Маше (кукла с белым бантом), Тане (кукла с синим бантом).

Если занятие проводится с подгруппой, то можно внести элемент соревнования: «Кто быстрее и правильнее подберет всю одежду, которую сшили для одной куклы?» Победившему можно присудить очко или отметить быстроту выполнения задания каким-то поощрением.

«Поручение». Перед детьми находятся игрушки разного цвета и величины (два синих шарика — большой и маленький, две красные пирамидки — большая и маленькая и т. д.). Дети сначала внимательно рассматривают игрушки. Затем ведущий (логопед), обращаясь к ребенку, просит совершить действие с определенной игрушкой. Например:

— Таня, возьми маленькую красную пирамидку и покажи ее мне.

— Андрюша, убери со стола большой синий кубик.

— Саша, отдай Вале черный маленький шарик. И т. д.

«Подбери цветок». Можно использовать живые цветы, поставленные в одной вазе в виде букета. На столе четыре вазы разного цвета, в них надо поставить цветы соответствующей окраски, т. е. взять из общего букета красный цветок и поставить его в красную вазу, желтый цветок — в желтую и т. д., пока все цветы не окажутся в вазах соответствующего цвета. Вазы и цветы можно сделать из цветной бумаги.

Фрагмент одного занятия

На столе стоят отдельные вазы и общий букет цветов. Ведущий, вызывая одного ребенка, просит его выбрать любой цветок из букета и показать его всем детям.

— Вова, какого цвета цветок ты взял? Найди теперь такого же цвета вазу и поставь туда цветок.

Дети контролируют правильность выполнения задания.

— Света, подойди к столу и найди красный цветок. Покажи, в какую вазу надо поставить этот цветок.

Игра продолжается до тех пор, пока все цветы не будут правильно разложены по вазам. Можно для проверки взять и цветок такого цвета, к которому нельзя подобрать вазу. В таких случаях цветок отдается ведущему.

«Кто скорее соберет свои колечки». Цель игры — научить детей отбирать кольца определенного цвета. В игре можно использовать пирамиды

с одноцветными кольцами. Игра рассчитана на подгруппу в несколько человек.

Фрагмент одного занятия

Ведущий раздает детям пирамиды красного, желтого цвета и т. д.

— Дети, давайте внимательно рассмотрим ваши пирамиды. Они одинаковые или разные по цвету? *(Разные.)*

— Миша, какого цвета у тебя пирамида? *(Зеленого.)*

— Наташа, а у тебя какого? *(Красного.)* И т. д.

— А сейчас мы возьмем большую коробку и сложим туда все колечки от пирамиды, кроме последнего. (Дети выполняют задание.)

— Посмотрите, у каждого на пирамиде осталось только по одному колечку. Поменяйтесь пирамидами с соседом.

— А теперь слушайте задание внимательно. Все снятые колечки лежат в большой коробке. (Коробка ставится на пол.) Ребята, посмотрите, какое колечко осталось у вас на палочке, все колечки такого же цвета возьмите из коробки и нанизывайте их на свою палочку.

Ребенка, который быстрее всех выполнит задание, следует поощрить. Результаты работы других детей также фиксируются.

«Лото». Очень просто и интересно проводится игра в лото, направленная на закрепление представлений ребенка о цвете. Лото состоит из табличек, в клетках которых нарисованы кружки разных цветов.

«Спрячь шарик в ладошках». Данная игра направлена на закрепление представлений ребенка о величине.

На столе раскладываются большие и маленькие шарики. Ведущий (логопед) дает ребенку маленький шарик и просит его спрятать в ладошках так, чтобы никто из ребят шарика не увидел. Другому ребенку ведущий дает большой шарик и тоже предлагает спрятать в ладошках. У ребенка не получается спрятать шарик, так как он большой. Далее дети по очереди подходят к столу, закрывают глаза, берут любой шар и говорят, большой он или маленький.

«Наоборот». Детям раздаются карточки. На одних из них нарисованы большие предметы, на других — эти же предметы, но меньшего размера.

Начинает игру ведущий (ребенок), он говорит: «У меня матрешка большая...» У кого маленькая, тот говорит: «У меня маленькая», или: «У меня пирамидка маленькая...» — «А у меня большая» и т. д.

Для закрепления числовых понятий «один», «два», «три» можно сделать **лото** (нарисовать или наклеить на карточки определенное количество предметов). Возможны варианты игры в лото на числовые понятия.

1. Детям раздаются таблички, в клетках которых нарисованы предметы в разном количестве — один, два, три. Ведущий, выбирая из общей стопки карточек одну, спрашивает, например, у кого один шарик. Ребенок, у которого есть такой рисунок в табличке, говорит: «У меня один шарик», и т. д. Игра продолжается до тех пор, пока у кого-нибудь не будет закрыта вся табличка.
2. Все карточки с изображенными в разных количествах предметами раскладываются перед детьми картинками вниз.
   Ведущий говорит:
   — Вова, открой свою карточку. Что у тебя нарисовано? *(Кубики.)*
   — А сколько кубиков? *(Два.)*
   И так каждый ребенок открывает лежащую перед ним карточку, определяет, сколько предметов и каких у него нарисовано.
   Дети контролируют правильность ответов друг друга.
3. Перед детьми разложены таблички, в клетках которых нарисовано разное количество предметов. Один из детей (это можно сделать в порядке очередности по кругу), беря карточку из общей стопки, смотрит, сколько на ней нарисовано предметов (например, две машины), после чего он, внимательно посмотрев на таблички соседей, отдает эту карточку тому, у кого есть такая же картинка.
4. На столе раскладываются карточки с изображенными на них предметами в разном количестве (1, 2, 3, 4, 5).
   Детям дается задание: одному отобрать все карточки, где нарисовано три предмета, другому — где нарисовано два, третьему — один и т. д.

«Волшебное дерево». На картинке изображено дерево, на нем несколько яблок — зеленых, желтых; на опущенных ветках — контуры нераскрашенных яблок. Под деревом также находятся яблоки — зеленые, желтые и нераскрашенные.

Надо внимательно рассмотреть картинку, определить, где больше яблок — на дереве или под деревом, раскрасить яблоки таким образом, чтобы зеленых и желтых было поровну.

«Букет для мамы». Готовится аппликация (можно использовать картинку с изображением букета цветов). Надо назвать цветы, нарисованные на картинке, посчитать, сколько цветов в букете, найти среди них такие, которые встречаются 1, 2, 3 раза.

«Бабочки-сестрички». На картинке нарисованы 2 бабочки: одна с раскрашенным левым крылышком, другая совсем не раскрашенная. Надо определить, чем одна бабочка отличается от другой, а затем сделать их совсем одинаковыми.

«В гостях у елки». Дети украшают елку специально подобранными красочными игрушками. Надо посчитать, сколько всего игрушек на елке, найти среди них 2, 3, 4 совершенно одинаковые; 2–3 игрушки, отличающиеся только по цвету, по размеру.

«Найди свое место». Детям раздаются квадратики с изображенными на них несколькими предметами и карточки с числовым обозначением: 1, 2, 3, 4, 5. В каждом квадратике надо написать такую цифру, которая обозначает количество предметов, изображенных на картинке.

«Голодные цыплята». На столе располагаются 5 желтых цыплят и 5 цыплят контурных. На земле ползает 5 червяков. Надо сосчитать, сколько всего гуляет цыплят, сколько червяков; сколько цыплят осталось без червяков; дорисовать их.

«Воздушные шарики». Нарисовано несколько колец, в центре которых написаны цифры: 1, 2, 3, 4, 5. В каждом кольце надо нарисовать соответственно 1, 2, 3, 4, 5 шариков.

РАЗВИТИЕ МОТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

У ряда детей с общим недоразвитием речи наблюдается отставание в развитии двигательной сферы. Это проявляется в виде плохой координации сложных движений, их недостаточной точности и ловкости, в виде выраженных затруднений при выполнении упражнений по словесной инструкции. Характерными являются некоторая скованность, отсутствие легкости и грациозности при выполнении упражнений.

Обращают на себя внимание и особенности мелкой моторики пальцев рук. Наблюдения за тем, как ребенок застегивает и расстегивает пуговицы, завязывает и развязывает ленты, шнурки, позволяет увидеть недостаточную координацию пальцев. В специальных пробах отчетливо обнаруживаются резко выраженная замедленность, застревание на одной позе, пропуск отдельных элементов, другие особенности.

Названные отклонения в двигательной сфере наиболее ярко проявляются у детей с дизартрией[1].

Правильная оценка недостаточности в сфере моторной деятельности необходима для выявления закономерностей аномального развития детей с общим недоразвитием речи и построения системы коррекционных воздействий.

[1] Имеются в виду дети, у которых в структуре общего недоразвития речи выраженным является дизартрический синдром.

В коррекционную работу рекомендуется включать серию подготовительных упражнений, обеспечивающих формирование зрительно-моторной координации, а также развитие тонкой моторики пальцев рук. Одновременно у ребенка формируется умение точно и ловко выполнять те или иные движения.

Основные задачи коррекционной работы:

1. Научить детей ходить в определенном направлении (по прямой, по кругу) под заданный ритм.
2. Научить детей подниматься на 2–3–4 ступеньки, сначала с помощью взрослых, а затем самостоятельно.
3. Научить детей спускаться с лестницы шагом, а затем небольшими прыжками.
4. Научить детей стоять попеременно на правой (левой) ноге.
5. Научить детей подпрыгивать на двух ногах, затем на правой, левой ноге.
6. Научить детей попеременно вставать, приседать под счет.
7. Научить детей поднимать руки вверх, вперед, в стороны, на пояс; вытягивать руки вперед; отставить ногу в сторону; опустить голову вниз; наклоны вперед, в сторону, назад; левую руку к плечу, правую — на голову; выставить правую ногу вперед, на пятку, на носок.
8. Научить детей ловить мяч двумя руками, одной рукой.
9. Научить детей ловить мяч после удара по полу, по стене.
10. Научить детей ловить мяч после нескольких ударов об пол (удары об пол левой, правой рукой с попеременным чередованием).
11. Научить детей катать мяч по полу с попаданием в заданную цель (ворота).
12. Научить детей перекатывать (перебрасывать) мяч с одной руки на другую.
13. Научить детей передачам мячей с небольшого расстояния в шеренгах.
14. Научить детей расстегивать и застегивать пуговицы на пальто, платье, кофточке, штанишках (затем перейти к кукольным вещам).
15. Используя ленты, а потом веревочку, научить детей завязывать и развязывать узел, бант.
16. Научить детей сжимать и разжимать кулаки.
17. Научить детей сильно сжимать одну руку другой, пожимать папину, мамину руку.
18. Научить детей поочередно сгибать и разгибать пальцы правой, левой руки, делать решетку из пальцев.

19. Научить детей поочередно соединять большой палец и указательный, средний, безымянный, мизинец.
20. Научить детей ритмично выполнять движения «ладонь — кулак — ладонь».

Задание 1. **(Работа с шариками.)** Перед ребенком на столе кладется несколько шариков. На некотором расстоянии от них ставится коробочка. Логопед показывает и объясняет, как надо катить шарик, чтобы он ударился о коробочку. Сначала взрослый помогает ребенку в выполнении этого задания, затем постепенно ограничивает помощь и добивается того, чтобы ребенок выполнял задание самостоятельно.

Задание 2. **(Работа с кольцами.)** На столе стоит деревянный стержень и лежат несколько одинаковых по размеру колец. Ребенку предлагается надеть поочередно эти кольца на стержень. Предварительно взрослый объясняет и показывает, как надо выполнять эти действия.

Задание 3. **(Работа с кубиками.)** Перед ребенком выставлено несколько кубиков одинакового размера. Малыш должен после объяснения и показа логопеда самостоятельно поставить кубики один на другой, чтобы получилась башенка, затем поезд, стульчик, домик.

Задание 4. **(Работа с деревянными игрушками.)** На столе разложены складные деревянные матрешки, пирамидки, коробки. Логопед вместе с ребенком внимательно рассматривает эти предметы. Затем ребенку показывают, как открывается игрушка, как можно ее разобрать, собрать и закрыть. После объяснения и показа логопед предлагает ребенку выполнить действия самостоятельно:

а) собрать пирамиду из 5 колец;
б) собрать 4–5 кубиков в один большой кубик;
в) собрать одну матрешку из 4–5.

Задание 5. На стол ставят пустую бутылку из-под молока, с обеих сторон от нее кладут несколько шариков. Логопед берет один шарик, который находится с правой стороны от ребенка, и бросает его в бутылку, а потом предлагает ребенку сделать так же.

При этом необходимо определить, насколько ребенок владеет той и другой рукой, как он схватывает шарик (одинаково правой и левой или нет), все ли шарики вкладывает, много ли рассыпает, имеется ли выраженная неловкость движений.

Задание 6.

а) **«Дорожка»** — выкладывание в ряд нескольких кирпичиков.
б) **«Заборчик»** — выкладывание на ребро нескольких кирпичиков.
в) **«Скамеечка»** — строится из двух кубиков и поперечной планки сверху.
г) **«Столик»** — делается так же, как скамеечка; поперечная планка накладывается на один кубик.
д) **«Ворота»** — кирпичики ставятся перпендикулярно к планке.

Используя строительный материал, можно предложить построить так же стульчик, кроватку, диван и т. д.

Задание 7. Берется карточка, в которой в определенной последовательности сделаны отверстия. Задания:

а) протянуть шерстяную нитку последовательно через все отверстия;
б) протянуть шерстяную нитку, пропуская одну дырочку;
в) выполнить обычную шнуровку, как в ботиночке.

Выполнению этих заданий предшествует показ и объяснение логопеда. В дальнейшем ребенку можно предложить выполнить различные узоры, соблюдая при этом принцип постоянного усложнения задания.

Задание 8. Легко нажимать тремя пальцами на грушу пульверизатора, направлять при этом получаемую струю воздуха на ватку так, чтобы она плавно двигалась по столу.

Задание 9. Плавно вращать карандаш большим и указательным пальцами.

Задание 10. Между указательным и средним пальцами натянуть тонкую круглую резинку. Перебирать эту резинку (как струны гитары) указательным и средним пальцами другой руки.

Задание 11. На стол перед ребенком ставится настольный звонок. Взрослый показывает ребенку, что кнопку звонка можно нажать любым пальцем. Логопед просит ребенка нажать на звонок поочередно всеми пальцами руки.

Задание 12. Берется игрушечная шарманка. Взрослый показывает ребенку, как надо играть: поворачивать ручку по часовой стрелке (слева направо). Можно играть до тех пор, пока ребенок сам не выразит желания попробовать поиграть.

При этом надо следить, чтобы ребенок не делал пол-оборота в одну сторону, а потом поворачивал ручку в обратном направлении. Необходимо обратить внимание на то, какой рукой он начинает вертеть ручку, нет ли различия в движениях обеих рук; доступно ли ребенку полное круговое движение или он колеблется и переходит к обратному движению; как берется за ручку (твердо или неуверенно); пытается ли поднять или опустить ее.

Задание 13. Работа с мозаикой.

а) Вставить пластинку в любое отверстие мозаики.

б) Выложить несколько столбиков из пластинок одного цвета. Дается образец, который не убирается.

в) Выложить простой рисунок из пластинок мозаики, имея перед глазами образец (одноцветный).

г) Составить свой рисунок, основываясь на прошлом опыте.

Задание 14. Логопед раскладывает на столе бусинки разного размера, но одного цвета (или одного размера, но разных цветов, или разных размеров и разных цветов). Предлагается самостоятельно сделать бусы, в которых чередуются большие и маленькие бусинки, или красные и синие, или красные и белые и т. п. При выполнении этого задания важно, чтобы ребенок не только правильно продевал нитку в отверстия бусинок, но и соблюдал определенную последовательность нанизывания бусинок.

Если выполнение задания будет вызывать у ребенка трудности, его надо заменить более простым, например нанизать бусинки одного цвета или одной величины.

Образцы неправильных слов и высказываний детей с общим недоразвитием речи (ОНР), собранные Н.С. Жуковой на приеме в детской б-це № 6, г. Москва

Здесь приводятся характерные примеры аномальной детской речи, которые иллюстрируют теоретические положения раздела «Усвоение родного (русского) языка в процессе онто- и дизонтогенеза речи». Оригинальные детские слова и высказывания, незначительную часть которых мы здесь представляем, собирались в течение многих лет при первичном обследовании речи детей (с помощью вопросов, картинного материала и игрушек).

При обследовании речи было замечено, что одни и те же нарушения языковых норм наблюдаются у детей разного возраста и с разными речевыми диагнозами («недоразвитие речи», «алалия», «задержка речевого развития», «дизартрия» и др.), что в процессе развития их речи исчезают одни неправильные слова и появляются другие, увеличивается количество слогов в воспроизводимых словах, расширяется словарный запас, усваиваются первые грамматические построения.

Первоначально лексикон детей состоит из отдельных слов, т. е.:

- несколько правильно произносимых слов в 1–2 слога, состоящих из звуков раннего онтогенеза речи;
- «контурные» слова в 1–2 слога, редко в 3 слога;
- слова-звукоподражания (редупликат);
- слова — фрагменты названия предметов, животных;
- слова — фрагменты названия действий (не более 1–3), модальности, очень редко признаков предметов.

Например:

Люда Б., *2 г. 8 мес., общее количество слов — 23.*
би́-би́ — называет игрушку-машинку
мя́у — просит игрушечную кошку
бо́-бо́ — показывает завязанный пальчик
а́м-а́м — достает из шкафа игрушечную собачку
ме́-ме́ — называет изображение козлика
но — называет изображение лошадки

Марианна Т., *3 г. 7 мес., общее количество слов — 27.*
ма — называет мать
па — называет отца

де — называет изображение девочки
ма — называет изображение мальчика
ва — Саша (имя отца)
бой — зовет брата (Боря)
у — утка
ни́ ва́ — нет зайчика
ти — просит птичку
па́па, ди — папа, пойдем (хочет уйти)

Захар П., *3 г. 11 мес., общее количество слов — 40.*
мам, я — просит яблоко
дай сё — дай еще
ни — книга
ако́ — молоко
аю́ — огурец
апа́ — лопата
то́ки — показывает на цветы
но — показывает свои ноги
да то́? — спрашивает: «Где это?»

Игорь И ., *6 л. 6 мес., общее количество слов — 48.*
де́ва — девочка
до́ди — дождик
дя́ба — яблоко
ти́тя — киса
ба́тя — собачка
я́но — грязно
да́йка — зайка
ати́ва — красиво
ни тай — не мешай
мати́, мама — смотри, мама
кова́та — экскаватор
не бу́ — не буду
тонь де́ди — конь едет
бы́та — быстро
та́ти — трактор
алёт — самолет
паади́те — погодите
как дям — как дам (замахивается)

В процессе развития речи, после первых отдельных слов появляются первые словосочетания, которые уже не поддаются точному учету. Слова в словосочетаниях употребляются только в одной форме, словоизменение этим детям недоступно.

Словосочетания включают в себя:

- единичные правильно произносимые слова из 2, реже 3 слогов, состоящих из звуков раннего и среднего онтогенеза речи;
- «контурные» слова в 2—3 слога, реже в 4 слога;
- слова-звукоподражания;
- слова — фрагменты существительных;
- слова — фрагменты глаголов (значительно меньше, чем существительных);
- слова — фрагменты прилагательных;
- слова — фрагменты прочих частей речи;
- форма именительного падежа на месте других падежных форм (единственное число);
- форма именительного падежа множественного числа (окончание *и*) на месте других падежных форм.

Например:

Лариса А., *3 г. 11 мес.*
мам, А́вка ба́би вууу — мама, Славка с бабушкой уехали
ма́ма, ати́ мя́у то́на — мама, смотри кошка черная
у меня́ там ду́-ду́ — у меня там (в сумке) дудочка
пое́ди пато́ба, да? — спрашивает: «Поедем на автобусе, да?»
та лё он де — так лодку он делает (катается на лодке)
би́я тю — убери в сумку

Сережа Т., *3 г. 8 мес.*
пи асю́ — пить хочу
асю́ ку́ся — хочу кушать
дай ку́ся — дай кушать
Ве ди ко — Вера (сестра) ходит в школу
маа́к пи ади́ — мальчик пьет воду
он де ами́ — он складывает пирамиду
ба́би тё ако́ — бабушка трет морковь
ви како́й ни гаи́ гас — видишь как не горит газ (показывает на игрушечную плиту)
тё, ни га се — тетя, не горит свет
этя мой аясь асёй — это мой гараж большой

аёся! — хороший (восклицает)
каяся кан — горячий кран

Костя К., *5 л. 3 мес.*
капа́, сё уго — копать, что угодно (лопатой)
де́вка тиля́ — девочка стирает
ма́я сё ми ю́бки — мальчик щеткой моет (чистит) зубки
де́вка си́ди ту — девочка сидит на стуле
у меня́ гая́ и де е — у меня гараж и дрель есть
ми́си о́ви — мышей ловит

Первые грамматические формы слов или начальные этапы овладения словоизменением у этих детей характеризуются:

- правильно произносимыми словами в 2–3 слога;
- «контурными» словами в 2–4 слога;
- случаями использования падежных окончаний, а у глаголов окончаний 3-го лица изъявительного наклонения настоящего времени;
- крайне редким использованием слов-звукоподражаний;
- словами — фрагментами существительных;
- словами — фрагментами глаголов и их некорректными формами;
- формами именительного падежа единственного и множественного числа на месте других падежных форм;
- смешениями падежных форм;
- наличием прилагательных, числительных и др. частей речи.

Например:
Оля Н., *4 года.*
ло́жит ку́кла бай — укладывает куклу спать
ма́ма, купи́ аса́ику таку́ю — мама, купи мозаику такую
исёсит са́ во́лясы — причесывает свои волосы
эта везё на са́нки сне́га — эта катается на санках
кажи́, я не ви — покажи, я не вижу
тётю сясь по́сим — тетю сейчас попросим
ма́льчик кни́ги тита́ть — мальчик читает книжку
лёт тито́тьки, лёт води́чки — поливает цветочки водичкой
а эта паду́ська спать у́зит — а эта кладет подушку на кровать
па́вать води́чка — плавает в водичке
с ло́ськи ку́сать — ложкой кушает
ку́кля мали́нитька — кукла маленькая

Женя А., *4 г. 10 мес.*
коке́ики то́них и бе́их — хоккеисты в черных и белых (майках)
атаму́, ста мо́ка — потому, что мокро
атаму́, ста хо́на — потому, что холодно
как се́и на́до — как следует надо
но́га ведо́в — много ведер
но́га типлёнков — много цыплят
но́га типлёнов — много цыплят
де́ватя и ма́тик таи́т кате́ли, а баба сиди́ каме́йка — девочка и мальчик стоят на качелях (в смысле качаются), а баба сидит на скамейке

Начало интенсивного использования морфологических элементов слов

Этот период в развитии аномальной детской речи характеризуется расширением объема предложений (фраз), элементами построения сложных предложений, правильным использованием некоторых грамматических форм слов. В высказываниях детей имеет место:

- правильное произношение слов простых по своему звуко-слоговому и морфологическому составу;
- «контурные» слова в 4 и более слогов;
- полное отсутствие слов-звукоподражаний;
- слова — фрагменты существительных, глаголов, прилагательных и других частей речи;
- формы именительного падежа единственного и множественного числа на месте других падежных форм;
- замена падежных окончаний в пределах значения одного падежа, смешение падежей;
- предложные конструкции с правильным оформлением падежных окончаний;
- предложные конструкции с неправильным оформлением падежных окончаний;
- оригинальные формы глаголов, прилагательных и других частей речи.

Например:
Таня Д., *5 лет.*
де́вочка а у́лицу собила́еца гулять — девочка на улицу собирается гулять
ма́льчик а ла́вочке сиди́т и бала́йку игла́ет — мальчик сидит на лавочке и играет на балалайке

де́вочка игла́ет соба́чким, а со́ник а каме́йке — девочка играет с собачкой, а слоник на скамейке

вытила́ет с полоте́нцами — вытирается полотенцем

мам, купи́ мешо́чек с иглу́шечками и я бу́ду игла́ть — мама, купи мешочек с игрушками и я буду играть

Неправильное соединение элементов слов

причеса́ется — причесать	лёгла — легла
написа́л — написал	кукале́кивает — кукарекает
нарисова́л — нарисовал	ло́вут — ловят
помо́ет — вымыл	улави́ла — поймала
застёгнул — застегнул	бежу́т — бегут
покупа́лся — искупался	ме́хная — меховая
склал — сложил	желе́зина — железная
сняй — снимает	делевя́шный — деревянный
пове́сит — вешает	пу́хина — пуховая
не мо́жет — не могут	алюми́ниный — алюминиевый
отскочи́лся — отскочил	шелесто́ватая — шерстяная
рисова́т — рисует	пету́хин дом — дом петуха
спют — спят	тёколёсы — трехколесный
нагня́лся — нагнулся	зуба́льна — зубная
стою́т — стоят	го́нская — гоночная машина

Вася Ж., *4 г. 11 мес.*

потому́ лиса́ ку́шает ка́шу тале́лки — потому, что лиса кушает кашу из тарелки

мато́с-сада́ мо́тит но́киль — матрос-солдат смотрит в бинокль

де́ватька вытила́ег мно́го мотлёски, а ма́льчик скадёт пилами́дки — девочка вытирает много матрешек, а мальчик складывает пирамидку

ма́гнитик ма́ся? Всё таки́ ни ма́ся — магнитик вынимается? Все-таки не вынимается

то́би песо́к вот так ять — чтобы песок вот так ровнять

потому сто везет ся́кие у́сии — потому что везет всякие игрушки

нате́ль-сада́ ви́дит тоб маси́ны узя́ли — милиционер-солдат смотрит, чтобы машины проезжали

а де мои сапо́ги? — а где мои сапоги?

почему нет замо́ка? — почему нет замка?

Неправильное соединение элементов слов

кусо́ки, кусо́ка — куски, куска

молото́ки, молото́ком — молотки, молотком

ле́вы, ле́ва — львы, льва

осёлы, осёлики — ослы, ослики

пе́ни, пе́ня — пни, пня

сачо́ки, сачо́ком — сачки, сачком

чуло́ки — чулки

носо́ки — носки

Наиболее частые случаи пропуска глагола
(при составлении предложений по сюжетным картинкам)

ма́тик зю́бы — мальчик **чистит** зубы

ма́тик тя́ськи — мальчик **пьет** из чашки

ди́ватя воды́ — девочка **несёт** ведро

деватя асиски — девочка **причесывает** косички щёткой

деватька катинки — девочка **смотрит** картинки

масик чудёк — мальчик **надевает** чулок

деика колятки — девочка **спит** в кроватке

матик итотик — мальчик **поливает** цветочки

матик маиньки циплёнов — мальчик **кормит** маленьких цыплят

деватя бабатю — девочка **ловит** бабочку

матик коси столь — мальчик **убирает** крошки со стола

матик тётьку — мальчик **подметает** пол щеткой

матик ипе́де — мальчик **катается** на велосипеде

матик коньки — мальчик **катается** на коньках

Выделенные слова имеются в активном словаре детей.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие 3

Глава I • *Автор Е.М. Мастюкова*
МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ 5

СОЦИАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ 5
ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕЧИ 6
ФУНКЦИИ РЕЧИ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА 7
МЕДИЦИНСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ 9
Причины общего недоразвития речи 9
Клинические виды общего недоразвития речи 12
ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ ДИАГНОЗ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ 19
Общее недоразвитие речи и замедленный темп речевого развития (задержка речевого развития) в младшем дошкольном возрасте 19
Общее недоразвитие речи и олигофрения 21
Общее недоразвитие речи и задержка психического развития 24
Общее недоразвитие речи и нарушения слуха 26
Общее недоразвитие речи и ранний детский аутизм (РДА) 28
РАННЯЯ ДИАГНОСТИКА, ПРОФИЛАКТИКА И МЕДИЦИНСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДОВЕРБАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА 31
Ранняя диагностика и профилактика 31
ОСНОВЫ МЕДИЦИНСКОЙ КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ 39

Глава II • *Автор Н.С. Жукова*
УСВОЕНИЕ РОДНОГО (РУССКОГО) ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОНТО- И ДИЗОНТОГЕНЕЗА РЕЧИ 41

СХЕМА СИСТЕМНОГО РАЗВИТИЯ НОРМАЛЬНОЙ ДЕТСКОЙ РЕЧИ, СОСТАВЛЕННАЯ ПО МАТЕРИАЛАМ А.Н. ГВОЗДЕВА, — УСЛОВНЫЙ ЭТАЛОН НОРМЫ 43
НЕКОТОРЫЕ ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ В НОРМЕ И УСЛОВИЯХ ЕЕ НАРУШЕНИЯ 55
О СПЕЦИФИКЕ ПРОЦЕССА УСВОЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ НАРУШЕННОМ РАЗВИТИИ ДЕТСКОЙ РЕЧИ 66
Морфологически нечленимое использование слов — основная закономерность дизонтогенеза речи 70
Своеобразие грамматического изменения слов при нарушенном развитии речи 72

Глава III • *Автор Н.С. Жукова*
ОБСЛЕДОВАНИЕ, АНАЛИЗ И ОЦЕНКА РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ 77

ОБСЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ 78
Выявление понимания грамматических форм слов 84
ОБСЛЕДОВАНИЕ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ ПО ТРЕМ УРОВНЯМ ЕЕ РАЗВИТИЯ 90
Обследование детской речи первого уровня развития. Полное отсутствие общеупотребительных средств общения 92
Обследование детской речи второго уровня развития 94
Обследование детской речи третьего уровня развития. Развернутая фразовая речь с пробелами развития фонетики, лексики, грамматического строя 97
ОЦЕНКА РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ 102

Глава IV • *Автор Н.С. Жукова*
ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ ЕЕ НЕДОРАЗВИТИИ 105

ОДНОСЛОВНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ. ПРЕДЛОЖЕНИЯ ИЗ АМОРФНЫХ СЛОВ-КОРНЕЙ 105
Развитие понимания речи 107
Активизация речевого подражания 114
ПЕРВЫЕ ФОРМЫ СЛОВ 122
Развитие понимания речи 124
Формирование звуковой структуры слова 126
ДВУСОСТАВНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ 133

Развитие понимания речи 135
РАСШИРЕНИЕ ДВУСОСТАВНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ 142
Формирование слоговой структуры слов 147
ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ 148
ПРЕДЛОЖЕНИЯ ИЗ НЕСКОЛЬКИХ СЛОВ 150
Развитие понимания речи 153
СЛОЖНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ ИЗ НЕСКОЛЬКИХ СЛОВ 153
СОПОСТАВЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ СЛОВ 162
ФОРМИРОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВ
И ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ 166
ДВУСТИШИЯ ДЛЯ ЗАУЧИВАНИЯ 171

Глава V • *Автор Н.С. Жукова*
ПОДГОТОВКА К СВЯЗНОЙ РЕЧИ 189

РАСШИРЕНИЕ ОБЪЕМА ПРЕДЛОЖЕНИЯ. СЛОЖНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ ... 189
Распространенное простое предложение 190
Стихи для заучивания 197
Предложения с однородными членами 198
Сопоставление грамматических форм глагола
(числа, лица, рода, времени) 199
ФОРМИРОВАНИЕ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ
(СЛОЖНОСОЧИНЕННОГО И СЛОЖНОПОДЧИНЕННОГО) 204

Глава VI • *Автор Т.Б. Филичева*
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ 209

СЛОВАРНАЯ РАБОТА 212
ГЛАГОЛ 213
ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ 218
ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ 228
НАРЕЧИЕ 235
ОБУЧЕНИЕ РАССКАЗЫВАНИЮ 236
Рассказы-описания 237
Рассказы по серии сюжетных картинок 238
РАЗУЧИВАНИЕ СТИХОТВОРЕНИЙ 243
РАБОТА С ЗАГАДКАМИ 246
Животный мир 246
Растительный мир 247
Труд, техника, инструменты 247
ПЕРЕСКАЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ 249
Домашние и дикие животные 254

Глава VII • *Автор Т.Б. Филичева*
ОТДЕЛЬНЫЕ ПРИЕМЫ
КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ 258
РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ И ВНИМАНИЯ 258
РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ 262
ЗАДАНИЯ НА РАСШИРЕНИЕ ПОНЯТИЙ О ЦВЕТЕ,
ВЕЛИЧИНЕ, ФОРМЕ И ЧИСЛЕ 264
РАЗВИТИЕ МОТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 268

Приложение
Образцы неправильных слов и высказываний детей
с общим недоразвитием речи (ОНР), собранные Н.С. Жуковой
на приеме в детской б-це №6, г. Москва 273