



Министерство просвещения Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»

Е.Л.Ворошилова, О.Е.Грибова, Т.В. Кошечкина, А.Ю. Дымкова

ВЫЯВЛЕНИЕ И ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Методическое пособие для педагогов по вопросам
комплексного психолого-педагогического
сопровождения детей с ОВЗ

Москва 2021

УДК 376

ББК 74.2

Выявление и диагностика речевых нарушений у обучающихся общеобразовательных организаций: методическое пособие для педагогов по вопросам комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ/Е.Л.Ворошилова, О.Е.Грибова, Т.В. Кошечкина, А.Ю. Дымкова. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2021. – 116 с.

В методическом пособии рассматривается проблема организации и содержания логопедического обследования обучающихся. Наряду с описанием методологических и методических аспектов обследования дается подробное описание подходов к обследованию отдельных компонентов речезыковой системы у обучающихся с различным уровнем сформированности речезыковых средств: коммуникативных навыков, понимания речи, связной речи, словарного запаса, грамматического строя, звуковой стороны, строения и двигательных функций артикуляционного аппарата, просодической стороны речи, чтения и письма.

Также предлагается речевой материал.

Пособие будет полезно как начинающим логопедам, так и опытным специалистам.

Методическое пособие разработано в соответствии с государственным заданием Министерства просвещения Российской Федерации ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» в целях обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и одобрено решением Экспертного совета ИКП РАО по проблемам образования, социализации и социальной интеграции детей с нарушениями речи.

ISBN 978-5-907436-57-2

©ФГБНУ «ИКП РАО», 2021

©Ворошилова Е.Л., 2021

©Грибова О.Е., 2021

©Кошечкина Т.В., 2021

©Дымкова А.Ю., 2021

Содержание

Введение	4
Методологические основы логопедического обследования	7
Логопедическое обследование: что обследуем?	7
Компоненты логопедического обследования	12
Таблица 1	14
Иерархия компонентов логопедического обследования	14
Принципы анализа результатов обследования	15
О проблеме стандартизации логопедического обследования	18
Общие методические рекомендации по обследованию детей с нарушением речи различных возрастных групп	22
Описание этапов обследования и их содержание	24
1. Ориентировочный	24
2. Диагностический этап	26
3. Аналитический этап	32
4. Прогностический этап	32
5. Этап информирования родителей	33
Критерии выбора диагностического материала	34
Организация логопедического обследования	36
Обследование коммуникации	36
Обследование понимания речи.	40
Обследование связной речи	43
Методика обследования словарного запаса	49
Методика обследования грамматического строя	57
<i>Методика обследования звуковой стороны речи</i>	70
Обследование звукопроизношения	71
Обследование слоговой структуры	74
Обследование фонематических представлений	76
Обследование строения и двигательных функций артикуляционного аппарата	85
Обследование просодической стороны речи	86

Методические рекомендации по обследованию письменной речи.

88

Список литературы

115

Введение

Логопедическое обследование является неотъемлемой частью всей системы логопедической коррекции, поскольку выполняет несколько функций: определение наличия патологических отклонений в развитии речи и выяснения характера выявленного отклонения, что является основой для определения направлений и содержания последующей коррекционной работы.

Наличие в российской логопедии двух классификаций речевых нарушений, имеющих различные методологические основания, но используемых в практике организации логопедической работы как взаимодополняющие, накладывает определенное своеобразие на структуру и содержание логопедического обследования.

Психолого-педагогическая классификация строится на основе анализа состояния речевых средств и свойств речевого поведения (Р.Е.Левина, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова), клинико-педагогическая классификация – на основе учета специфических симптомов и синдромов. Кроме того, на темпы и характер формирования речевой деятельности влияют особенности речевого поведения, связанные со спецификой аффективно-волевой сферы ребенка.

Разновекторная направленность логопедического обследования, необходимость учета большого количества факторов (сенсорные, гностические, познавательные, эмоционально-волевые и проч.), препятствующих успешному становлению полноценной речевой деятельности ребенка, превращает обследование из рутинной процедуры в разряд искусства.

Попытки перевести логопедическое обследование на уровень рутинной процедуры зачастую превращается в механическое заполнение готовых протоколов, что выливается впоследствии в гипо- или гипердиагностику и столь же механический выбор программы коррекции. Учителя-логопеды в этом случае жестко следуют порядку направлений обследования,

заложенному в речевых картах, речевому материалу, предлагаемому в них, не учитывая ни особенностей социального окружения ребенка, ни его возрастных особенностей.

Таким образом необходимо отметить, что при наличии некоторого параллелизма в направлениях обследования, зафиксированных в речевых картах и в методиках логопедического обследования, отсутствует полная идентичность в последовательности обследования разных сторон речи и их перечисления в речевых картах. Последовательность обследования различных сторон речи, уровня сформированности языковых единиц в рамках технологии обследования не фиксированная, наполнение речевым материалом может меняться в зависимости от возраста, интересов ребенка, уровня развития его речи, социального окружения и других факторов, влияющих на формирование речезыковых единиц и набора дискурсивных сценариев.

Как уже было упомянуто выше, предметом исследования в процессе логопедического обследования являются: определение состояния речевых средств и свойств речевого поведения и выявление наличия симптомов и синдромов, обуславливающих патологическое течение процесса формирования этих речевых средств и этих свойств поведения.

Методологические основы логопедического обследования

Логопедическое обследование: что обследуем?

Современный этап развития логопедии характеризуется некоторыми изменениями в подходах к дифференциации лиц с нарушениями речи за счет выделения их особых образовательных потребностей в целях наиболее полной интеграции в социум. Соответственно, требуют коррекции и подходы к организации и содержанию логопедического обследования.

Одним из относительно новых методов (подходов) к обследованию и анализу речевой продукции является метод дискурс-анализа (Чиркина, 2009, 2012), который позволяет оценить не только объем языковых средств, которые освоил ребенок на момент обследования, но и каким образом он их использует в процессе реального общения, каким образом он выстраивает сам процесс речевого взаимодействия с окружающими с учетом всех факторов, определяющих эффективность данного взаимодействия.

В настоящее время дискурс является предметом исследований в разных отраслях гуманитарной науки. В наиболее общем понимании дискурс представляет собой различные виды разговорной практики и трактуется как «коммуникативное событие в прагматическом контексте» (Т.А. ванн Дейк). Иначе говоря, дискурс рассматривается как речь, погруженная в жизнь. То есть, то, что мы говорим, рассматривается как событие коммуникации, в совокупности с жестами, мимикой, ритмом речи, эмоциональной оценкой, опытом и мировоззрением участников коммуникации.

Анализ дискурса — это междисциплинарная область знания, в которой наряду с лингвистами участвуют социологи, психологи, специалисты по искусственному интеллекту, этнографы, литературоведы, стилисты и философы.

Существуют различные подходы в трактовке данного метода в специальной литературе (Дубровская, 2019; Касавин, 2016). В классическом понимании в рамках лингвистических наук, метод дискурс-анализа предполагает достаточно сложную процедуру, предполагающую

фиксацию процесса реального общения, включая вербальные и невербальные проявления, с последующей расшифровкой (транскрибированием) и качественным анализом полученных результатов по заранее заданной схеме.¹ Это достаточная сложная и массивная процедура, осуществляемая в рамках научно-исследовательской деятельности (например, Воронин, 2014), но не в широкой практике учителя-логопеда. Однако, как считает ряд авторов «...дискурс-анализ представляет собой не метод, не инструмент и не алгоритм конкретных исследовательских действий, а скорее подход, направление, «дизайн» исследования, в рамках которого могут быть применены самые различные методы и выбраны разные предметы для описания» (Кожемякин, 2016, с. 5–6).

Прежде чем мы более подробно остановимся на возможностях и преимуществах применения дискурс анализа в широкой логопедической практике обследования детей с нарушениями речи, рассмотрим ряд понятий, ключевых для дальнейшего изложения материала.

Освоение дискурса зависит от различных когнитивных факторов, и, в первую очередь от уровня сформированности языковых способностей: они определяют динамику освоения правил анализа и синтеза единиц языка, позволяют строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для коммуникативно-речевых целей.

В рамках понятия «языковые способности» условно можно выделить две составляющие: лингвистическую, определяющую усвоение основ языка, и коммуникативную, определяющую успешное проведение коммуникации. Первая носит более обязательный характер – знание моделей языковых

¹ Примером применения подобного варианта дискурс-анализа в логопедии является работа Щербак С.Г. (Щербак, 2020).

единиц, правил изменения и сочетания слов, общеупотребительной лексики; вторая, связанная с такими «околоязыковыми» явлениями, как варианты произношения, словоизменения и сочетания слов, выбор синонимов и т. п., носит не столь обязательный характер, допуская индивидуальные отклонения (Смирницкий, 1981). Кроме того, такие факторы, как эмоциональная окрашенность, мотивация, интенции говорящих², должны приниматься во внимание, поскольку они определяют индивидуальный стиль и коммуникативные аспекты речи и, следовательно, должны быть включены в проблематику дискурса, имеющую дело с текстом, «погруженным в коммуникацию» (Н.Д. Арутюнова). Непосредственно связанным с понятием «дискурсивных способностей» является понятие «коммуникативной компетенции». Коммуникативная компетенция рассматривается как способность человека адекватно организовать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах соответствующими каждой конкретной ситуации языковыми средствами и способами, а также как совокупность социальных, национально-культурных правил, оценок и ценностей, которые определяют как приемлемую форму, так и допустимое содержание речи. Таким образом, дискурсивные способности можно рассматривать как операционализированную часть коммуникативной компетенции, позволяющую человеку инициировать, поддерживать, развертывать и завершать процесс общения, используя при этом языковые средства, соответствующие ситуации; другой составляющей коммуникативной компетенции являются лингвистические способности.

² Интэнция (лат. *intentio* — «намерение; стремление») — направленность сознания, мышления на какой-либо предмет. В отличие от желания, интенция понимается как задуманный план действий. Интенция — коммуникативное намерение — может появиться в виде замысла строить высказывание в том или ином стиле речи, монологической или диалогической форме. Разновидностью интенции является речевая (коммуникативная) интенция — намерение осуществить речевой акт.

Наряду с анализом особенностей построения дискурса в процессе логопедического обследования важную роль играет исследование уровня сформированности языковой способности как фактора, определяющего развитие речи ребенка в онтогенезе, а также языковой компетенции как показателя уровня сформированности речевых средств.

Это необходимо для выявления наличия специфических признаков указывающих на характер недоразвития речи: является ли та или иная форма недоразвития языковых средств проявлением индивидуальной специфики, социального воздействия или это одна из форм патологической речевой недостаточности, обусловленных, в свою очередь, недостаточностью языковой способности.

Данные направления обследования позволяют определить структуру дефекта каждого из детей, которым требуется логопедическая коррекция, что в свою очередь помогает определить индивидуальный коррекционный маршрут ребенка. Кроме того, данный подход рационально использовать при диагностике патологии речевого развития в условиях неполного двуязычия (один из языков не родной). В условиях сложившейся демографической ситуации, когда перед современной логопедией встала проблема поиска инструментария, позволяющего разграничить неспособность самостоятельно освоить законы языка или отсутствие социальных условий для освоения языка в постсензитивный период становления языковой личности (в старший дошкольный период или более поздние сроки онтогенеза), именно данное направление обследования позволяет корректно квалифицировать проблемы ребенка.

Различие между языковой способностью и языковой компетенцией наглядно проявляется в ходе изучения детей с системными формами недоразвития речи.³ Причинами подобного феномена могут являться: а)

³ Системное недоразвитие речи предполагает недоразвитие всех сторон речи (фонетика, фонология, грамматика, словарный запас, выраженных в различной степени тяжести. Кроме того, при данных формах наблюдается несформированность коммуникативного поведения. Системное недоразвитие речи может

«сбои в программе» языковой способности; б) отклонения в функционировании механизмов вербальной деятельности; в) позднее начало реализации вербальной способности вследствие неблагоприятной социо-психологической ситуации.

В первых двух случаях у таких детей наблюдается стойкое снижение уровня языковой компетенции по сравнению с нормально говорящими сверстниками. Вышеперечисленные причины не позволяют им «самонаучаться» языку и осваивать в полном объеме как набор языковых единиц, так и правила их функционирования (В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.).

Совсем другая картина наблюдается в тех случаях, когда системное недоразвитие речи обусловлено социально-психологическим неблагоприятием. При условии организации ранней логопедической помощи, суть которой состоит в нормализации среды или формировании мотивационного компонента деятельности, возможно не только компенсировать речевое отставание ребенка, но и «запустить» механизм вербального саморазвития, т.е. компенсировать речевой дефект, поскольку база, на которой зиждется языковая компетенция, не повреждена изначально. Языковая способность в подобном варианте развития обнаруживает некоторую дефицитарность условий ее успешной реализации. Следовательно, при восполнении данного дефицита языковая способность оказывается сохранной, а языковая деятельность может быть реализована успешно и в полном объеме.

Таким образом, мы можем говорить о некоторой диссоциации в развитии языковой способности и языковой компетенции: несоответствие уровня сформированности языковой компетенции возрастным показателям не имеет прямой корреляции с уровнем языковой способности.

иметь различный характер и наблюдаться как у детей с нормативных уровнем интеллекта, так и у детей со снижением интеллектуальных возможностей.

Аналогичная картина может наблюдаться при наличии дефицитарного развития коммуникативной компетенции, обусловленной либо социальными причинами, либо отклонениями в аффективно-волевой сфере, либо как вторичное нарушение при грубых формах речевого недоразвития.

Компоненты логопедического обследования

Принимая в качестве основной цели логопедической диагностики *выявление* речевых нарушений, определение их характера, степени выраженности и анализ, какие компоненты речевой и языковой системы они затрагивают, необходимо выделить ряд компонентов обследования и их иерархическую структуру (Таблица 1).

Первый компонент – дискурс-анализ, имеющий прагматическую направленность⁴, нацеленный на исследование: какие языковые знаки и каким образом ребенок использует в ходе реального общения. При этом считается, что в ситуации общения «ребенок-ребенок» могут быть получены более достоверные результаты, чем в ситуации общения «ребенок-взрослый», поскольку последняя часто имеет формализованный характер, ограничивающий процесс общения со стороны ребенка, особенно в условиях учебного взаимодействия, коим, по сути дела, и является обследование.

В рамках дискурс-анализа исследуется не только практическое употребление лингвистических единиц, но также паралингвистических и экстралингвистических знаков, составляющих неотделимую часть средств коммуникации.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что каждый из выделенных компонентов не имеет четко очерченных временных или каких-либо еще границ. Поскольку весь процесс обследования представляет собой коммуникативное взаимодействие «ребенок – учитель-логопед», постольку анализируются продукты данного общения.

⁴ Прагматика языка - раздел лингвистики, исследующий функционирование языка в речевых актах с различной целевой установкой. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. — Назрань: Изд-во "Пилигрим". Т.В. Жеребило. 2010.

Условно выделяется следующий компонент обследования – углубленное изучение отдельных сторон речи и языковых средств. Данный компонент реализуется только в том случае, если в процессе дискурс-анализа были отмечены те или иные недостатки. Исключением является обследование фонематического восприятия в дошкольном периоде, которое должно обследоваться НЕЗАВИСИМО от результатов дискурс-анализа как фактор риска нарушений чтения и письма в школе.

Углубленное обследование проводится на специально отобранном материале в ходе выполнения ребенком тех или иных заданий. Важным условием является необходимость учета фоновых наблюдений за результатами выполнения данных заданий. Поясним, что имеется в виду на конкретных примерах. Например, при обследовании словарного запаса ребенка, учитывается характер звукопроизношения, особенностей слоговой структуры слова и т.д. При обследовании грамматического строя речи обращается внимание на адекватность использования лексических единиц, сформированности звукопроизносительных навыков и проч. Таким образом, учитель-логопед имеет достаточно широкий набор речевого материала, что служит основанием для объективного анализа уровня сформированности отдельных сторон речи ребенка.

Наличие ограничений в номенклатуре языковых единиц или способах их использования⁵ в процессе общения требует дальнейшего обследования уже на уровне выявления сохранной/неполноценной языковой способности. Данный компонент обследования принципиально важен при обследовании детей с неполным двуязычием, для определения наличия речевой патологии, для дифференциации социальных форм недоразвития речи, выявления групп детей с темповыми задержками речевого развития.

⁵ Имеется в виду не только активное использование (продуктивные навыки), но и понимания (рецептивные навыки).

Спецификой организации данного компонента является обучающий эксперимент, в рамках которого выявляется степень обучаемости ребенка тем или иным языковым явлениям, например, грамматическим моделям.

Таблица 1

Иерархия компонентов логопедического обследования

Компонент логопедического обследования	Материал, на котором проводится обследование	Условия обследования	Результаты обследования
Дискурс-анализ	Дискурс (устный и письменный)	Спонтанное общение «ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок». Анализ готовой речевой продукции	Употребление языковых, паралингвистических и экстралингвистических знаков.
			Особенности коммуникативного взаимодействия
			Особенности построения диалогических и монологических текстов
При наличии отклонений			
Углубленное обследование отдельных сторон речи	Специально отобранный языковой материал	Целенаправленное выполнение заданий учителя-логопеда	Многофункциональные задания при наличии основного объекта обследования и фоновых объектов обследования
При наличии затруднений			
Исследование языковой способности	Специально отобранный языковой материал	Экспериментальное обучение	Моделирование грамматических форм по образцу.
			Обучаемость речевым образцам
При наличии отклонений в развитии речи			
Определение формы речевого нарушения в рамках клинико-педагогической классификации	Стандартизированные артикуляционные пробы.	Осмотр артикуляционного аппарата. Выполнение артикуляционных (дыхательных, голосовых) упражнений. Наблюдение в процессе	Специфика строения и двигательных функций артикуляционного аппарата.
			Наличие иных симптомов и синдромов, как биологического звена речевого нарушения

Завершающим компонентом диагностической процедуры является определение наличия симптомов и синдромов, свидетельствующих о наличии у ребенка той или формы речевой патологии, выделяемой в рамках клинико- педагогической классификации, например, дизартрии, ринологии и т.д.

Принципы анализа результатов обследования

Методологическим основанием анализа результатов обследования являются принципы, предложенные Р.Е. Левиной: принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития, принцип системности, принцип развития, которые позволяют проанализировать недостатки речевого развития с психолого-педагогических позиций. Данные принципы генетически связаны с общенаучными принципами научного познания: принципом детерминизма, принципом системности и принципом развития, хотя имеют определенную специфику, обусловленную сферой применения.

С позиции прагматики обследования, необходимо опираться на принцип детерминизма, как он понимается и определяется в психологии (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.) и в психолингвистике (Н.Д. Арутюнова, А.А. Залевская, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия; Н. Хомский и др.) – это обусловленность речевой продукции внутренними процессами, протекающими в языковом сознании человека. Этот принцип позволяет через анализ уровней сформированности коммуникативной и языковой компетенций, выявить особенности функционирования речевой деятельности. В соответствии с принципом детерминизма отклонения в языковом оформлении вербального материала, искажение фактологии текста при его репродукции могут быть интерпретированы как своеобразие интериоризированной речевой деятельности, обеспечиваемой специфическими речевыми механизмами.

Наблюдать за теми процессами, которые протекают непосредственно в сознании человека в ходе логопедического обследования нельзя, однако, можно анализировать результаты этой деятельности. Внешние материальные результаты языкоречевой деятельности обусловлены характером протекания интериоризированных процессов и уровнем их развития. В соответствии с этим объективное изучение психики (сознания) возможно не через анализ процессов, происходящих во внутреннем мире субъекта (П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), а через анализ реальной предметной деятельности, то, значит, и в логопедии правомерно изучать процессы и механизмы языкоречевой деятельности на основе анализа речевой продукции детей.

Анализ языковой продукции и специфики функционирования языковых единиц подчиняется принципу научного познания – системному или системно-деятельностному подходу.

Наиболее убедительно это доказала Р.Е. Левина (Основы теории и практики логопедии, 1968: 10). Она выделила те направления, в рамках которых может быть реализован системный принцип анализа речевого недоразвития. Опираясь на данные лингвистики, в частности, работы академика В.В. Виноградова, посвященные исследованиям языка как системе разноуровневых иерархически связанных знаков, Р.Е. Левина на большом экспериментальном материале продемонстрировала взаимозависимость между различными компонентами языка в структуре онтогенеза речевой деятельности. Ею было выявлено, что в процессе речевого онтогенеза ребенок осваивает не отдельные единицы языка, а язык как семиотическую систему, причем овладение значением знака, как правило, опережает овладение формой знака. В более поздних работах она писала о том, что функционирование языка невозможно вне взаимодействия с социумом, следовательно, овладение языком невозможно вне овладения речевой и коммуникативной деятельностью.

Таким образом, системный принцип диктует необходимость анализа «горизонтальных» связей между компонентами языковой системы и между уровнями речевой системы, т.е. условной «лингвистической» структуры речевого недоразвития.

Системно-деятельностный принцип неразрывно связан с принципом развития. При этом под развитием может пониматься два качественно различных процесса – рост как количественное прибавление какого-либо качества и собственно развитие, предполагающее качественные изменения.

Движущей силой или движущими причинами развития являются те процессы, в ходе которых появляются новообразования и происходят наиболее существенные изменения в онтогенезе. В отечественной психологии движущей силой признавалось либо обучение (Л.С. Выготский), либо ведущая деятельность возраста (А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн), в частности, общение (М.И. Лисина, Г.А. Цукерман) и др.

Постулаты культурно-исторической теории Л.С. Выготского об этапах и законах развития психических функций в онтогенезе, послужили Р.Е.Левиной отправной точкой для обоснования принципа развития как одного из основных принципов логопедии, обеспечивающего анализ «вертикальных» связей в структуре дефекта с учетом закономерностей их становления в процессе когнитивного развития ребенка. Данный принцип предполагает анализ истории возникновения дефекта. «Вместо статического описания проявления речевых нарушений ставится задача, продуктом каких изменений предшествующего развития они являются» (Основы теории и практики логопедии 1968: 8).

Р.Е.Левиной было доказано, что наличие первичной недостаточности в отдельном звене психических процессов, участвующем в раннем речевом развитии ребенка, закономерно определяет особенности не только речевых, но и неречевых нарушений. При этом факт первичной (ведущей) недостаточности того или другого звена, как отмечалось Р.Е. Левиной, имеет дифференциально-диагностическое значение не сам по себе, взятый

изолированно, а в обязательном соотношении с первичной сохранностью и потенциальными возможностями развития всех других основных звеньев.

Поскольку речь идет о формирующейся деятельности, об оценке уровня сформированности лингвистической компетенции, постольку необходимо ориентироваться на возрастные нормативы по данным показателям, что определяется онтогенетическим принципом.

Онтогенетический принцип базируется на положении Л.С. Выготского о единстве законов развития детей с нормой и с отклонениями в психофизическом развитии и перекликается с генетическим принципом психолингвистики (В.А. Ковшиков), который гласит, что ребенок овладевает различными формами речи и операциями речевой деятельности, характеристики которых меняются в процессе его взросления.

В соответствии с данным принципом при анализе экспериментальных материалов, полученных в процессе обследования, необходимо учитывать не столько уровень языковой и коммуникативной компетенции, справедливые для опытных носителей языка, сколько данные о специфике развития речи и коммуникации у детей соответствующего возраста. Именно сопоставление проблем, характерных для детей с нормой речевого развития и с недоразвитием речи позволяет выявить специфические особенности, обусловленные патологией речевого развития.

О проблеме стандартизации логопедического обследования

В последнее время наблюдаются многочисленные попытки стандартизации процедуры логопедического обследования (О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова; Н.В. Микляева и др.). Предлагаются варианты протоколов обследования для детей с различными формами речевой патологии, а также для детей определенного возраста.

Наличие подобных стандартизированных тестов, казалось бы, позволит снизить влияние субъективного фактора в диагностике и добиться единых подходов как к процессу обследования, так и к формулировке заключения.

Однако, возникает закономерный вопрос, насколько рационально обследовать детей всей страны по единым протоколам с последующей балльной оценкой обследуемых параметров?

Методика оценки результатов обследования может считаться стандартизированным тестом при одновременном наличии у нее следующих признаков:

- стандартизированный набор вопросов или заданий иного типа;
- одна или несколько измерительных шкал, позволяющих выразить результаты количественно;
- связь каждого ответа на каждое задание с одной или несколькими измерительными шкалами (наличие «ключей к тесту»)
- стандартизированная процедура проведения, включающая однозначную (стандартную) инструкцию для тестируемого, правила использования вспомогательной информации, правила завершения или приостановки тестирования и т.п.;
- возможность автоматической (без участия человека) обработки результатов, то есть формализованная процедура подсчета баллов по шкалам с помощью весовых коэффициентов (ключей);
- тестовые нормы — фиксированные границы перевода тестовых баллов в оценочные категории;
- формализованная модель интерпретации результатов и/или рекомендации по принятию тех или иных решений, связанные с определенными интервалами значений на шкале (шкалах) и сочетаниями значений шкал (при наличии двух шкал и более);
- направленность на индивидуальную количественную оценку какой-либо характеристики одного человека (а не группы, коллектива и т.п.).

Качество теста обеспечивается многоступенчатой процедурой проверки и стандартизации его шкал.

Характеристиками тестов являются стандартность, надежность и валидность. Это значит, что любой стандартизированный тест проходит процесс стандартизации.

Наличие стандартизации предполагает, что существуют некоторые стандарты, т.е. те образцы, те нормы, которым должна соответствовать продукция нашего испытуемого или его характеристики.

Таким образом, при разработке стандартизированных методик логопедического обследования встает вопрос о том, что такое норма речевого развития. В рамках логопедического обследования понимается не литературная норма, а возрастная норма сформированности речевых средств, видов речевой деятельности и коммуникативного взаимодействия. Основной проблемой при этом являются несколько факторов.

Фактор первый – вариативность речевого развития. Причем чем меньше лет ребенку, тем более вариативным будет уровень сформированности речевых и коммуникативных показателей. Вариативность речевых средств зависит от: типологии становления речевого онтогенеза (референциальный/экспрессивный путь развития); от социокультурного уровня семьи (высокий/низкий); от гендерной принадлежности (мальчик/девочка), а также места проживания ребенка (мегаполис/малый город/сельское поселение); наличия/отсутствия старших сибсов (Доброва, 2018).

Фактор второй – наличие перинатальных вредностей и своеобразие психофизического развития новых поколений детей, обуславливающих эволюционные изменения в темпах развития речи и характере формирования коммуникативных навыков.

Фактор третий – стремительно изменяющийся «бытовой контент», появление новых понятий, устаревание еще недавно актуальных, изменение содержания закрепившихся понятий. Например, сравните, как менялось понятие «телефон» за последние 10 лет. В большей мере данный фактор влияет на структуру индивидуального лексикона ребенка.

Фактор четвертый – наличие большого числа детей мигрантов, не только из ближнего зарубежья, но из разных областей России, в силу тех или иных причин, не овладевших в полной мере языком метрополии. При этом характер трудностей будет во многом определяться особенностями строения родного языка. И в этом случае большой проблемой является выделение тех недостатков, которые могут быть определены как патологические.

Основным методом логопедического обследования является логопедический эксперимент. Логопедический эксперимент направлен на выявление данных об особенностях становления речевой деятельности в случае ее отклоняющегося развития. При этом в центре внимания учителя-логопеда должны находиться несколько вопросов⁶:

отклоняется ли индивидуальное речевое развитие ребенка от соответствующей ему нормы;

- является ли это отклонение патологическим или может ли в дальнейшем привести к патологии речевого развития;

- каков характер данного отклонения;

- какова степень данного отклонения.

Решение данных проблем позволяет наметить программу коррекционной работы.

Логопедический эксперимент может протекать как в естественных, так и в специально созданных и управляемых условиях. Испытуемому предъявляется определенным образом отобранный и организованный языковой материал, который он воспринимает, репродуцирует или продуцирует. Кроме того, объектом изучения учителя-логопеда может быть уже готовый материал, например, при диагностике нарушений письменной речи.

Обязательными признаками логопедического эксперимента являются:

⁶ В данном параграфе мы не касаемся проблем выявления первичности/вторичности речевой патологии. Эта проблема требует отдельного подробного обсуждения

- надежность – при повторном эксперименте исследователь должен получить сходные результаты;
- системность – исследуется языковая система в целом, не отдельные ошибки и оговорки;
- семантичность – содержанием экспериментального изучения всегда должна быть семантика высказывания, а не формальные показатели;
- методическая направленность – в результате исследования должны быть выявлены данные, позволяющие разработать эффективную программу коррекционного воздействия.

Поэтому для учителя-логопеда важно не только выявить наличие проблем в развитии речи и описать их феноменологию, но и определить специфические механизмы, их провоцирующие.

Вполне вероятно, что стандартизированные логопедические тесты могут иметь право на существование, но они должны учитывать вариативность речевого развития детей, проживающих и воспитывающихся в различных условиях, в том числе с учетом влияния родного языка в условиях неполного двуязычия. Кроме того, необходимо регулярно пересматривать наборы языкового материала. А это, в свою очередь, требует массивных скрининговых исследований большой массы детей.

С нашей точки зрения на современном этапе стандартизированными могут быть формулировки – описания результатов обследования, а также определение степени недоразвития отдельных сторон речи, отдельных аспектов речезыковой деятельности с учетом онтогенетических показателей.

И, безусловно, необходимы более-менее стандартизированные логопедические заключения.

Общие методические рекомендации по обследованию детей с нарушением речи различных возрастных групп

В соответствии с технологией логопедического обследования, описанного О. Е. Грибовой, логопедическое обследование предполагает последовательную реализацию нескольких этапов:

Таблица 1.

Логопедическое обследование

Этапы	Методы	Дидактический материал
ориентировочный диагностический аналитический прогностический информирования родителей	педагогический эксперимент беседа с ребенком наблюдение за ребенком игра	реальные предметы и объекты действительности современные игрушки реалистического характера, конструкторы сюжетные и предметные картинки (единичные и серии) устный вербальный материал альбомы и книги, разрезная азбука, тетради и письменные принадлежности

Цель логопедического обследования двойка. С одной стороны, целью является получение специалистом информации об уровне речевого развития ребенка, проходящего обследование. Данную цель можно расширить, если определить уровень речевого развития ребенка как феномен, состоящий минимум из двух составляющих - языковой способности - способности ребенка понимать и продуцировать определенные языковые единицы в ходе целенаправленно предлагаемых заданий; а также речевой способности - способности применять языковые единицы в речевой деятельности, понимая чужую речь и строя собственную в соответствии с нормами речи, присущей обществу.

С другой стороны, логопедическое обследование всегда практико-ориентированно, то есть ставит своей целью не просто получить информацию о речевом развитии ребенка, но и применить эту информацию

для разработки индивидуального коррекционного и образовательного маршрута.

В данном пособии авторы постарались раскрыть технологию логопедического обследования с учетом данной двойкой цели. В пособии представлена система диагностических материалов (средств), а также алгоритмы их применения в различных ситуациях логопедического обследования, учитывающих возраст детей и диагностический инструментарий.

Описание этапов обследования и их содержание⁷

1. Ориентировочный этап

Ориентировочный этап направлен на сбор и изучение анамнестических данных о ребенке, его коммуникативной среде и влиянии предполагаемых речевых проблем на другие виды его деятельности. Сбор данных для анализа производится различными способами. При проведении логопедической диагностики в образовательной организации или организации, осуществляющей диагностическую, консультативную, коррекционную или информационную помощь семьям, как правило, разрабатывается перечень документов, предоставляемых родителями (законными представителями) при записи на консультацию. Чаще всего такой перечень является открытым, то есть организация может запросить дополнительные данные по результатам изучения первичных материалов. В состав данного перечня могут быть включены заключения специалистов медицинского профиля (невролог, психиатр, оториноларинголог, сурдолог и т.д.) и результатов инструментальных исследований (аудиометрия, АСВП, ЭЭГ, УЗДГ, МРТ и т.д.); диагностические анкеты, опросы для родителей (предпочтения ребенка в игровой и познавательной деятельности, коммуникативная среда семьи, раннее речевое развитие ребенка, скрининговые тестовые опросники, например, М-СНАТ и др.). Дополнительными данными, которые

⁷ Подробно описание этапов представлено в книге: Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования : методическое пособие / О. Е. Грибова ; О. Е. Грибова. – 3-е изд.. – Москва: АЙРИС ПРЕСС, 2008. – 90 с. – (Библиотека практика-логопеда). – ISBN 978-5-8112-3215-4.

специалист/организация могут запросить у родителей (законных представителей), являются видеофрагменты, демонстрирующие характерные проявления особенностей развития речи, коммуникативного поведения ребенка, связанные с запросом семьи, результаты образовательной деятельности ребенка (тетради с письменными работами, рисунки, дневник, если он ведется в бумажной форме). Анализ данных на ориентировочном этапе дает специалисту возможность сформулировать стратегию ведения обследования и подобрать диагностический материал, с большей вероятностью соответствующий интересам ребенка. Эти факторы увеличивают эффективность проводимого обследования.

Варианты реализации ориентировочного этапа связаны с ситуациями, когда предварительный сбор и анализ такого объема данных невозможен или сильно затруднен различными обстоятельствами. Примерами таких ситуаций является, например, скрининговое обследование всех детей образовательной организации или логопедическое обследование ребенка, данные которого не были заблаговременно предоставлены. В этом случае организация ориентировочного этапа совпадает по времени с началом диагностического и требует специальных условий. Материалы анкетирования, опросников предлагаются родителям для заполнения в то время, когда специалист проводит вводную беседу с ребенком, а также в период экспресс-обследования и углубленного обследования.

При скрининговом обследовании детей образовательной организации (без присутствия родителей), как правило, данные не собираются, цель логопедического обследования видоизменяется, ограничиваясь фиксацией наличия или отсутствия у ребенка признаков речевого нарушения и формулировки предварительного краткого заключения. При наличии письменного согласия родителей логопед может изучить доступные данные медицинской карты ребенка.

В ситуациях, когда логопед не имеет возможности выбрать стратегию обследования на основании предварительных данных, высокую значимость

приобретает подбор универсальных методов и средств обследования, предназначенных для определенной возрастной группы.

В содержание ориентировочного этапа также входит подготовка диагностического протокола и выбор способа его ведения, а также согласование с родителями способа информирования о результатах обследования, если родители не присутствуют на обследовании.

2. Диагностический этап

Диагностический этап связан с непосредственным обследованием речи ребенка, в рамках которого логопед оценивает сформированность различных языковых единиц, характер их несформированности, если таковая выявляется, а также способность ребенка использовать сформированные языковые единицы в речи. Предметом исследования также являются такие речевые и коммуникативные характеристики, как: стратегии общения, сформированность мотивации речевого общения, используемые средства общения, темп речи, тембр, тип голосовой атаки и т.д.

Диагностический этап реализуется в форме экспресс-обследования (дискурс-анализа) и/или углубленного обследования в зависимости от диагностической ситуации (скрининг-обследование, углубленная диагностика ребенка, другие варианты). В зависимости от диагностической ситуации процесс обследования может быть разделен на несколько встреч с ребенком или проводиться в форме однократного обследования. При планировании стратегии обследования логопеду стоит принимать во внимание следующие факторы:

- возрастные особенности ребенка;
- специфические особенности развития ребенка, если таковые были выявлены на ориентировочном этапе: недостаточное понимание учебных заданий, инструкций учителя, замедленный темп восприятия учебной информации, неустойчивое внимание, низкий уровень учебной мотивации, самоконтроля, пониженная работоспособность, слабость волевых процессов для преодоления трудностей учебной работы и др.;

- необходимость адаптации ребенка в пространстве (кабинете специалиста), в коммуникативной ситуации (степень знакомства ребенка со специалистом и ожидаемые коммуникативные барьеры);
- предварительно полученный запрос от родителей и/или педагогов;
- требования Федеральных государственных образовательных стандартов соответствующего уровня образования на момент обследования.

При проведении обследования внутри каждого вида заданий эффективно следовать по маршруту «от сложного к простому». То есть, если исходя из предварительного анализа школьной документации (в том числе, результатов обследования ПМПК), беседы с ребенком, с его учителем, логопед колеблется между тем, какое задание – более простое или более сложное дать ребенку, учитывая примерный уровень его речевого развития, - следует выбирать более сложное задание. В случае неуспешного выполнения данного задания, логопед не акцентирует внимание ребенка на неуспехе, а плавно переходит к более простому варианту. Это позволяет ребенку закончить каждую пробу успешно, что создает дополнительную мотивацию и положительный эмоциональный настрой, которые, в свою очередь, позволяют повысить продуктивность и работоспособность ребенка в процессе обследования.

Фиксация результатов диагностического этапа может производиться в протоколе обследования или непосредственно в речевой карте, в которых перечислены все разделы обследования. Форма протокола составляется самостоятельно специалистом или образовательной организацией (в форме локального акта). Обращаем ваше внимание на то, что протокол может являться обязательным документом для обследования только в случае, если наличие протокола и его форма закреплены локальным актом образовательной организации.

Протокол обследования может включать универсальный набор диагностических заданий, а также поля для записи ответов ребенка, пометок

специалиста, касающихся специфики выполнения заданий и т.д. Протокол является рабочим документом специалиста, на основе которого составляется речевая карта. Протокол позволяет фиксировать различные проявления в процессе наблюдения за речью ребенка. Вместе с тем, открытое ведение протокола может нарушать коммуникативное взаимодействие ребенка и специалиста. В связи с этим можно выделить несколько стратегий работы с протоколом логопедической диагностики.

Первая стратегия предполагает открытое заполнение протокола. Учитывая, что в этом случае ребенок может видеть пометки, которые оставляет специалист, протокол должен быть составлен таким образом, чтобы у ребенка не складывалось ощущения неуспешности. В этом случае исключены отметки "минус". Письменная фиксация примеров речи ребенка должна быть обоснована специалистом с позиции "исключительной интересности и полезности«»: "Как ты интересно рассказываешь, можно я за тобой запишу?" Протокол может быть выполнен, например, в формате таблицы, в первой графе которой указаны задания (или языковые уровни), во второй столбце логопед ставит плюс, если задание выполнено корректно, в третьем - если задание выполнено с единичными ошибками и самоисправлениями, в третьем при наличии стабильных ошибок и т.д. При использовании такого алгоритма рекомендуется использование условных обозначений для различных видов ошибок.

Вторая стратегия связана с полуоткрытым ведением протокола. В этом случае логопед сидит сбоку от ребенка так, чтобы ведущая рука и протокол находились на поверхности, расположенной за спиной ребенка (парта, столик и т.д.). В процессе выполнения ребенком диагностических заданий специалист имеет возможность делать отметки и записи, не привлекая внимания ребенка.

Третья стратегия связана со скрытым заполнением протокола по памяти. При этом необходимо организовывать периоды свободной деятельности ребенка для того, чтобы минимизировать время от наблюдения

за речью ребенка до заполнения протокола, с целью исключения потери или искажения данных. Возможно использование аудиозаписи при условии наличия письменного согласия на нее от родителей (законных представителей) ребенка.

Возможно комбинирование различных способов ведения протокола обследования исходя из возраста ребенка, его эмоционального состояния, коммуникативной ситуации обследования.

Создание коммуникативной ситуации "ребенок-ребенок" для проведения дискурс-анализа возможно при проведении обследования в условиях образовательной организации. В этом случае специалист включается в непосредственную деятельность детей группы, вовлекая в общение ребенка (детей), которые являются объектом обследования (так называемое "скрытое включенное наблюдение"). Для мотивации детей к спонтанному общению организуется коммуникативная ситуация рассказывания случаев из жизни ", обсуждений ситуаций в группе, рассказывание историй или стихотворений. В этом случае создается описанная во введении к пособию коммуникативная ситуация свободной спонтанной речи. При этом подобная ситуация обследования требует организации фиксации результатов наблюдений с учетом стандартных требований (наличие протокола, позволяющего исследователю фиксировать данные непосредственно в процессе наблюдения, конкретность, ограниченность фиксируемых показателей, однозначность описания фиксируемых феноменов, качественные/количественные показатели, заложенные в протокол наблюдения).

Создание коммуникативной ситуации "ребенок - специалист" подробно описано ниже в методических рекомендациях. По результатам дискурс-анализа рецептивной и продуктивной речевой деятельности ребенка определяется необходимость углубленного обследования отдельных сторон речи. Как правило, беседа со специалистом дополняется созданием ребенком собственных речевых произведений на основании предложенных

специалистом иллюстраций, серий иллюстраций (обследование связной речи). В процессе обследования уточняется необходимость углубленного обследования тех или иных языковых единиц, т.е. возможно выявление дополнительных данных по сравнению с результатами, полученными в ходе дискурс-анализа.

Процедура логопедического обследования начинается с установления контакта с ребенком. В зависимости от возраста ребенка и его личностно-типологических особенностей она может протекать несколькими путями: в свободной беседе логопеда с ребенком, спонтанной речи ребенка по предложенным опорам (сюжетным картинкам, серии сюжетных картин), беседе с ребенком в ситуации совместной деятельности, связанной с игровой ситуацией (в дошкольном возрасте), решением занимательной задачи или ситуации (в младшем школьном возрасте и на этапе основной школы). Важен общий доброжелательный тон проведения обследования, отсутствие директивности со стороны логопеда, создание атмосферы сотрудничества. Если в обследовании участвует ребенок, который уже осознает свои трудности в развитии устной и/или письменной речи, важно дать ему понять, что логопед не оценивает его, а пытается выяснить: как помочь стать более успешным.

Если свободный рассказ недоступен, либо в случае возникновения коммуникативных барьеров (стеснение, долгий вход в коммуникативную ситуацию, речевой негативизм), организация выхода на спонтанное общение происходит через снятие коммуникативных барьеров в совместной деятельности и переходом на темы, интерес к которым выявляется в процессе выполнения совместной деятельности. Наиболее ресурсными с этой точки зрения являются виды деятельности, предполагающие некоторую свободу творчества ребенка, например, рисование, лепка, моделирование из различных сред (конструкторы различных типов, песочные столы и игра с игровыми персонажами в их среде, моделирование среды из игровых предметов и персонажей и т.д.). В зависимости от уровня развития игровой

деятельности сложность начальной совместной деятельности может варьироваться от сюжетной игры и творчества до простых манипулятивных действий. Основным требованием к организации данного этапа является создание коммуникативных ситуаций, мотивирующих ребенка к использованию спонтанной речи. В данной ситуации определяется специфика коммуникативного поведения ребенка, сформированность критериев проявления потребности в общении по М. И. Лисиной (внимание и интерес, эмоциональные проявления, инициативные действия, чувствительность к отношению к себе), наличие и степень выраженности речевого негативизма и других коммуникативных барьеров. При проявлении у ребенка коммуникативной готовности к вербальному общению реализуется этап диагностической беседы, провоцирующей ребенка к продуцированию монологической и диалогической форм речи, а также проверяющей его способность понимать обращенную речь на различных уровнях.

На основании данных, полученных в ходе установления контакта, обследования коммуникации вносятся уточнения в тактику обследования. При проявлении признаков нарушения использования каких-либо языковых единиц логопед проводит углубленное обследование данного уровня языковой системы. Углубленное обследование, как правило, проводится в последовательности от связной речи и грамматического строя к звукопроизношению и артикуляционной моторике. Данная последовательность не является жестко закрепленной и может быть изменена специалистом в соответствии с практическими целями и спецификой обследуемого ребенка. Результаты обследования каждого раздела используются и для предварительных заключений о состоянии других сторон речи, например, при обследовании грамматического строя речи и лексикона логопед может составить полную картину специфики звукопроизношения и слоговой структуры. Исключением является обследование фонематического восприятия детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, которое обследуется подробно независимо от состояния речи ребенка. Это

связано со значимым влиянием фонематического восприятия на формирование и развитие письменной речи.

3. Аналитический этап

Данный этап предполагает анализ и интерпретацию данных ориентировочного и диагностического этапов, формулировку заключения, фиксацию основных дефицитных/спорных разделов языковой/речевой системы, обсуждение результатов обследования с ППк, участниками психолого-педагогического сопровождения.

Результатом аналитического этапа должно стать логопедическое заключение, учитывающее специфику речи ребенка с точки зрения того, какие речевые единицы сформированы к моменту обследования, какие не сформированы и характер их несформированности, а также определение механизмов речевых нарушений и структуры речевого дефекта.

Заключение предусматривает синтез двух, имеющихся в логопедии классификаций: психолого-педагогической и клинико-педагогической. Первая позволяет определить программу дифференцированного обучения и коррекционного воздействия, а вторая индивидуализировать коррекционно-образовательное воздействие с учетом клинических форм речевых нарушений.

4. Прогностический этап

Целью логопедического обследования является определение путей коррекции недостатков речевого развития ребенка, а также профилактической работы по предупреждению рисков возникновения вторичных нарушений. При анализе результатов логопедического обследования, логопед соотносит особенности общего и речевого развития

ученика с требованиями ФГОС⁸, руководствуясь программными требованиями на момент обследования.

Содержание этапа предполагает интерпретацию результатов аналитического этапа в соответствии со следующими целями:

- определение специальных образовательных условий, которые необходимы ребенку для эффективного усвоения образовательной программы, в том числе необходимость диагностического обучения для уточнения структуры нарушения, если в этом есть необходимость;

- определение необходимых дополнительных исследований (обследований), которые позволят уточнить структуру нарушения и определить наиболее эффективные формы коррекционной работы;

- формулировка перспективных целей, основных направлений, организационных форм и этапов коррекционно-развивающей работы в ближайшей, средней и отдаленной перспективе;

- формулирование предварительного варианта индивидуального образовательного маршрута.

5. Этап информирования родителей

Необходимость вовлечения родителей (законных представителей) в процесс коррекционной деятельности при работе с детьми, имеющими речевые нарушения, обусловлена пониманием специалистами важности участия близких ребенка в получении положительных и стойких результатов этой деятельности. Форма организации данного этапа зависит от присутствия или отсутствия родителей на обследовании ребенка и формы проведения обследования. В случае присутствия родителей на обследовании, их информирование проводится в форме беседы в отсутствие ребенка. В случае проведения обследования без присутствия родителей специалист подготавливает развернутое заключение и направляет его родителям через согласованный предварительно канал связи со специалистом для получения

⁸ Соответственно: если обследуются первоклассники в начале учебного года, логопед учитывает требования ФГОС дошкольного образования, в дальнейшем - требования ФГОС начального общего или основного общего образования (размещено на сайте: fgos.ru).

дополнительной информации, если таковая будет необходима родителям (электронная почта, мессенджеры, лично в руки и т.д.).

Этап информирования родителей включает:

- информирование родителей о результатах обследования и, как следствие, возможную корректировку представлений родителей о сути и структуре речевого нарушения;
- ознакомление родителей с предварительным индивидуальным образовательным маршрутом и описание критериев успешности его реализации;
- согласование форм работы специалистов психолого-педагогического сопровождения и родителей.

Критерии выбора диагностического материала

Выбор вида наглядного материала зависит от вида речевой деятельности, возрастных, психофизиологических и индивидуальных особенностей развития ребенка. Основанием для выбора диагностического материала могут являться следующие параметры: явно выраженный интерес ребенка к какой-либо теме (в случае наличия у логопеда материалов, соответствующих этой теме), уровень игровой деятельности ребенка-дошкольника, предполагающий другие формы деятельности, отличные от запланированных логопедом (например, при развитии игры ребенка на уровне простого манипулирования логопед может переключиться на лепку или песочный стол вместо подготовленной сюжетной игры с куклами).

Для детей младшего и среднего дошкольного возраста преимущественно используются реальные предметы, а также игрушки или изображения, максимально приближенные к натуральным. При использовании сюжетных иллюстраций они должны быть выполнены в цвете и максимально приближены к реальности, содержать небольшое количество действующих лиц и изображать сюжет, близкий к бытовому и коммуникативному опыту ребенка. При использовании реальных предметов

возможно использование игровых действий и сюжетов в качестве опоры для связной речи.

Для обследования детей, начиная со старшего дошкольного возраста, наряду с цветными допустимо использование черно-белых изображений. При этом изображение должно быть легко узнаваемым, соответствовать бытовому и коммуникативному опыту ребенка. Нежелательно использовать для обследования связной речи иллюстрации с большим количеством различных сюжетов на одном листе, поскольку такие опоры провоцируют продуцирование речевых продуктов по типу перечисления "кто что делает" ("Девочки собирают цветы, а мальчики гуляют, собаки бегают, зайцы едят морковь" и т.д.). При этом в сюжете допустимо несколько действующих лиц, если они взаимосвязаны ("Дети играют в прятки. Девочки прячутся, а мальчики их ищут").

Отбор текстового материала для пересказа производится, исходя из следующих критериев: сюжет текста должен соответствовать социальному опыту ребенка, при этом недопустимо использовать произведения, которые ребенок может хорошо знать (тексты распространенных сказок, тексты из программного материала учебника соответствующего класса и т.д.);

- для детей старшего дошкольного возраста подбирается текст-повествование, который должен содержать одну сюжетную линию, основная идея текста должна быть выражена явно, без подтекста. Грамматическая структура текста должна включать как простые, так и сложные предложения с использованием сочинительных и подчинительных союзов, разнообразных средств межфразовой связи;

- для детей младшего школьного возраста подбирается текст-повествование (возможно, с элементами описания), в котором возможно сведение двух сюжетных линий, приводящих к единому финалу (щенок потерялся на улице, промок и замерз; мальчик шел из школы и грустил; мальчик увидел щенка и т.д.);

- для обучающихся основной школы допустимо использование текста повествования, описания или рассуждения, при этом текст-повествование может содержать основную идею в виде подтекста.

Форма предъявления заданий и их выполнения зависит от возраста и сформированности видов речевой деятельности у ребенка. Детям дошкольного возраста инструкции предъявляются только устно, выполнение заданий также предполагает только устную речь. Неговорящим детям предлагаются задания, основанные на действиях, когда задание может быть выполнено с использованием простых слов или звуков или без речи.

Детям, начиная с младшего школьного возраста, задания могут быть предложены в письменной или устной форме. В письменном виде задания могут предлагаться при достаточной степени сформированности чтения. Выполнение заданий также может быть организовано как и в устной, так и в письменной форме при условии достаточной сформированности письма. При этом качество письма не является единственным критерием для выбора формы выполнения задания. Комбинирование устных и письменных форм выполнения заданий помогает оптимизировать время обследования и подбирать оптимальный уровень сложности заданий в зависимости от специфики речевой деятельности ребенка.

Организация логопедического обследования

Обследование коммуникации

Обследование коммуникации ребенка может быть организовано по-разному в зависимости от возраста ребенка, ситуации обследования, наличия и количества близких ребенка, присутствующих на обследовании.

Обследование ребенка 3-4 лет в случае присутствия на обследовании родителей (законных представителей) начинается с наблюдения за общением родителей (законных представителей) с ребенком. Это касается ситуаций адаптации, ориентировки ребенка в диагностическом помещении, начального игрового взаимодействия. После первичной адаптации ребенка специалист

присоединяется к игре ребенка и родителя и наблюдает за изменением коммуникации.

С детьми более старшего возраста специалист может начинать вступать в коммуникацию сразу. Исключение составляют случаи, когда, согласно данным ориентировочного этапа, логопед получает информацию о наличии негативизма и избирательности в общении, либо о других коммуникативных барьерах, например, сильной стеснительности ребенка. В этом случае может использоваться алгоритм налаживания контакта, который описан выше, либо в качестве посредника между ребенком и специалистом может выступать игрушка (ростовая кукла, би-ба-бо, мягкая игрушка и т.д.). Если у дошкольника речевой негативизм ярко выражен, представьтесь сами, представьте игрушку, спросите, как зовут игрушку ребенка, но не требуйте от ребенка назвать его имя. Далее контакт формируется в процессе игры или предметно-практической деятельности ребенка в нейтральном для ребенка месте, например, на полу или у полки (столика) с игрушками.

В процессе обследования выявляются средства общения, которые преимущественно использует ребенок: вербальные средства (фразы, слова, абрисы слов, лепетные слова, слоги, звуки, фонация), невербальные средства (жесты и телодвижения, мимика, знаки и символы, рисунки и фотографии).

Задания для изучения средств коммуникации преимущественно используются при обследовании понимания речи. Пробы предлагаются от самого сложного (речи) до самого простого, фиксируется наивысший уровень, доступный ребенку. Ниже этого уровня ребенку обследование не предлагается. То есть, если ребенок использует для коммуникации речь, то остальные средства не обследуются, при отсутствии в коммуникации речи последовательно используются рисунки, знаки и символы, далее жесты и телодвижения, мимика. Последовательность проб может меняться при наличии явно выраженных коммуникативных барьеров, в этом случае можно начинать с наиболее простых коммуникативных средств и усложнять стимулы по ходу формирования контакта с ребенком.

Алгоритм оценки понимания речи приведен в соответствующем подразделе, ниже приведем примеры проб на понимание невербальных коммуникативных средств. Все приведенные пробы не предъявляются изолированно, а включаются в процесс общения или игровые ситуации. В процессе обследования нет необходимости предъявлять все невербальные средства, если ребенок демонстрирует полное понимание или непонимание. В случае сомнений логопедом выбирается некоторое количество средств, которые можно применить в ходе сложившейся игровой и коммуникативной ситуации, в помещении, где проходит обследование.

Понимание жестов и телодвижений: предложение пожать руку, обнять друг друга, помахать "привет", "пока", жесты "дай", "там", "нету", "иди сюда", "пойдем", предложение взять за руку; телодвижения "да", "нет", "лови" и др. Для каждого жеста или телодвижения отслеживается реакция, адекватная жесту или телодвижению реакция расценивается как понимание.

Оценка понимания мимики может быть проведена в ситуации игры "Злой мишка-добрый мишка". Специалист показывает, как может вести себя мишка, сопровождая это ярко выраженной мимикой: мишка рычит - грозное лицо, мишка смеется - радостное лицо, улыбка. После нескольких повторений специалист передает игрушку ребенку и демонстрирует поочередно различные эмоции. Если ребенок не включается в игру сразу, можно помочь ребенку изобразить нужное поведение мишки, привлекая внимание ребенка к своему выражению лица. Косвенно понимание ребенком мимики может быть оценено на основании реакции ребенка на спонтанную мимику логопеда в коммуникации и игре, однако в этом случае корректно оценивать именно наличие реакции, а не ее адекватность, поскольку интерпретация эмоций педагога ребенком может быть не совсем адекватна, но для целей обследования важно, что эти эмоции в принципе учитываются.

Оценка понимания знаков и символов оценивается на основе экспериментального обучения ребенка правилам игры. Как правило, используются 2 простых знака, выражающие противоположные значения,

в виде движений рук (руки) - класс! (большой палец вверх, рука зажата в кулак), руки скрещены на груди - нет; стрелка вперед - крест "Нельзя, движение запрещено»; два бумажных (картонных) градусника с разными показателями температуры. Используются различные варианты, приведем примеры наиболее простых вариантов на основе приведенных в примерах символов.

"Можно-нельзя". Организуется игра "Покорми меня". Игровая ситуация - столик, игрушечные продукты, тарелки, столовые приборы и т.д. Знаками "Класс" и "Нет", демонстрируемыми руками, специалист обучает ребенка, обращая внимание на возможность усвоения смысла символа. Далее можно предложить ребенку побыть в роли посетителя "ресторана" и символами выбрать еду.

"Еду-не еду". Специалист регулирует движение машинки с помощью сигналов "стрелка вперед" и "крест". При отсутствии понимания можно провести диагностическое обучение простой демонстрацией - показал стрелку - машинка едет. Показал крест - не едет. Вариант игры - использование светофора.

Игра "Игрушка болеет". Организуется игра в "доктора для куклы", в процессе измерения предлагаются 2 градусника. Оценивается наличие интерпретации разных "показаний" ребенком, затем проводится обучение, в котором на градусник с высокой температурой дается лекарство, а на градусник с низкой - кукла идет гулять. Затем игровой сюжет повторяется, оценивается понимание символа.

Процедура логопедического обследования младших школьников несколько отличается от процедуры обследования речи дошкольников. Поскольку речевой и социальный опыт ребенка расширяется, усложняется и расширяется предъявляемый ему материал для обследования. В связи с постепенным переходом ребенка на следующую ступень в развитии произвольности деятельности, обследование включает меньшее количество игровых заданий.

Обследование понимания речи

Материал для обследования: Набор из 8 маленьких муляжей известных животных: лошадь, собака, кошка, корова, заяц, медведь, птичка, рыбка (и или карточек с их изображениями), возможна замена базовых предметов в зависимости от интересов ребенка; картинки с изображением мальчика, девочки, юбки, футбольного мяча (вариант задания: кошка, собака, молоко, косточка); предметы (кукла, машинка, кукольная шапочка, кукольная кроватка, одеяльце, кубики, гараж); картинки (5-6 картинок с изображением действий человека или животных, знакомых ребенку: ест, спит, бежит, моет руки, катается на качелях и т.п.); детская книжка с простыми и понятными ребенку картинками.

Методика обследования понимания речи используется в практической деятельности логопедов с 50-60 годов XX века. Данная методика находится в рамках психолого-педагогического направления российской логопедии школы Р.Е. Левиной, нейропсихологического направления А.Р. Лурии. Методика обследования понимания речи описана в трудах А.Р. Лурии, Г.В.Чиркиной, Н.Я. Семаго, М.М.Семаго, Е.А. Стребелевой, Ю.А. Разенковой, Н. С. Жуковой и других исследователей.

Внимание! Данный раздел предназначен для обследования понимания речи неговорящими детьми. Для остальных обследование понимания производится в процессе обследования всех сторон речи и отмечается соответствие понимания возрастным нормативам. Недостатки понимания текста, лексики и грамматики отмечаются в соответствующих разделах.

1. Выявление понимания частотных слов и конструкций, влияния интонации на понимание речи.

В ходе установления первичного контакта и обследования коммуникативного поведения специалист предлагает ребенку ситуации, в которых проверяется понимание частотных слов и голофраз, с высокой вероятностью знакомых ребенку (варианты: дай, смотри, киса, кап-кап, там, кто там, пока-пока, где мама, иди сюда, кто молодец и т.д.). При понимании

ребенком голофразы специалист предлагает ее с различной интонацией и с разным порядком слов (кто там, это кто там, там кто). Оценивается влияние изменения интонации и возможность понимания измененной конструкции. Если родители находятся на обследовании вместе с ребенком, специалист выясняет, какие инструкции ребенок понимает в домашней обстановке (просит продемонстрировать), затем повторяет инструкцию. Оценивается различие в понимании инструкции, предложенной близкими взрослыми и специалистом.

2. Выявление понимания номинативного словаря.

А) Перед ребенком несколько муляжей известных животных (овощей, фруктов, моделей транспорта, объемных фигур). Ребенка просят выполнить просьбу «Дай мне ***». Если доступна инструкция "дай" (хотя бы невербально), то можно попросить игрушку жестом (жест+название). Далее специалист производит непродолжительные игровые действия с предметом и возвращает его ребенку, говоря: "На!". В игровом взаимодействии выявляется понимание названий предметов и объектов, простых инструкций и указаний (смотри, иди, где, покажи, там, здесь и т.д.)

На что нужно обратить внимание - ребенок понимает название только в привычном виде (киса, кошка не понимает; биби, машина не понимает и т.д), ребенок понимает название только когда игрушка близко и видна, при убирании не ищет, не может показать, что нет) и т.д.

Б) Выявление понимания простых грамматических форм слова. Перед ребенком разложены картинки с детьми (мальчик и девочка), а также изображение 2 предметов, которые ребенок с высокой вероятностью предложит разным по полу детям (например, юбка и футбольный мяч). Логопед уточняет понимание предметов на картинках ("где ***"), затем предлагает вопрос: "Что девочке?", "Что мальчику?" При понимании грамматической конструкции ребенок может неправильно положить предмет к объекту, но правильно понять смысл задания, грамматическую форму

глагола. О непонимании формы слова говорит указание на объект, мальчика или девочку.

Вариант оборудования: картинки с кошкой и собакой, картинки с изображением молока и косточки.

3. Выявление понимания глагольного словаря.

Проведение обследования.

А) Ребенку предлагают снять шапочку с куклы, положить куклу спать, положить кубики в машинку (коробку), поставить машинку в гараж, покатать куклу и т.п. Инструкция должна быть простая и интонационно выделять глагол. "Положи куклу в кровать!" Или: "Как кукла спит?" "Поставь машинку в гараж (домик)". Или: "Как машинка едет домой?"

Б) Перед ребенком изображения действий людей или животных. Важно, чтобы на картинках было изображено одно и то же действующее лицо (например, девочка), выполняющее различные действия. Логопед просит ребенка показать нужную картинку – «Где девочка спит?», «А где ест?», «Где бежит?». Обращаем внимание, что при затрудненном понимании речи в инструкции должен быть один глагол, слово "покажи" в данном случае не используется. Если ребенок вместо показа картинки демонстрирует действия, соответствующие смыслу задания, то можно сделать вывод о понимании глагола и непонимании вопросительного слова.

В) Задания аналогичные пункту Б, используются картинки с одним и несколькими действующими объектами – где бежит, где бегут.

4) Выявление понимания короткого рассказа.

Логопед кладет перед ребенком книжку, листает ее, рассказывая простыми предложениями о том, что нарисовано на картинках: «Зайка проснулся. Солнышко смотрит в окошко». Затем ребенку задают вопросы по картинкам: «Где?.. Покажи...». В случае выраженных затруднений или нежелания ребенка смотреть книжку, можно ограничиться 1-2 картинками.

Следующее задание - соотнесение текста и картинки. Ребенку предлагаются две похожие картинки (степень похожести зависит от возраста

ребенка и его интеллектуальных возможностей, поэтому наборы парных картинок могут быть достаточно разнообразными) и рассказ, составленный с опорой на одну из них. Ребенку предлагается определить, какая из картинок соответствует тексту. Таким образом проверяется не столько умение выявлять в тексте логические и временные связи, сколько умение понимать текст в целом в его прямом значении. Использование задания, не требующего вербальной интерпретации первичного текста, позволяет обследовать детей с грубым недоразвитием речи.

Критерии оценки

Понимание вербальных сигналов: понимание отдельных знакомых слов, понимание цельных конструкций (голофраз), понимание фраз, понимание ССК, понимание текста небольшого объема.

Понимание измененных вербальных сигналов: изменение интонации влияет/не влияет на понимание; изменение порядка слов во фразе влияет/не влияет на понимание; понимание грамматических форм доступно/частично доступно/недоступно.

Привязка к ситуации: понимание возможно только в знакомой ситуации, понимание возможно без привязки к ситуации.

Обследование связной речи

Методика обследования связной речи базируется на психолого-педагогических исследованиях российской логопедии школы Р.Е. Левиной. Согласно данным исследованиям только симптоматического подхода к анализу речевых процессов недостаточно, речевая деятельность понимается как сложное функциональное единство, составные части которого зависят одна от другой и обуславливают друг друга. Методика обследования связной речи, включающая в себя обследование диалогической и монологической ее форм, описана в трудах Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Г.А. Каше, О.Е. Грибовой и других исследователей. Обследование связной речи позволяет оценить широкий спектр языковых и речевых средств. При

этом для связной речи характерна высокая вариативность уровня развития, связанная с различным речевым и коммуникативным опытом детей. В связи с этим, диагностика связной речи требует как оценки соответствия ее развития усредненной норме, так и фиксацию специфики и уровня развития различных языковых и речевых средств, значимых для связной речи. Такое сочетание обобщенной и конкретизирующей оценки позволит отразить специфику связной речи, характерную для конкретного ребенка, и выстроить индивидуальную программу коррекционного воздействия.

Для обследования используется предметный, картинный и текстовый материал.

Обследование связной речи начинается уже на этапе установления контакта с ребенком, в ходе беседы. В процессе беседы с ребенком устанавливаются доступные ему синтаксические конструкции, виды связи между предложениями, способность ребенка устанавливать причинно-следственные и временно-пространственные связи между предметами и явлениями. Для этого в ходе беседы используется наблюдение за спонтанной речью ребенка, а также уточняющие вопросы "зачем", "почему", "когда", "где", "как", побуждающие ребенка к развернутому высказыванию на эмоционально значимые темы. На этом этапе определяется гипотетически максимально доступный уровень сложности задания, который можно предложить ребенку. с точки зрения объема, синтаксической сложности и тематики.

Непосредственно в ходе диагностики связной речи ребенку могут быть предложены задания по принципу от сложного к простому:

- составление описательного рассказа по впечатлению (по памяти);
- составление описательного рассказа с опорой на объект или по картинке;
- составление повествовательного рассказа по впечатлению;
- составление повествовательного рассказа по сюжетной картинке;

- составление повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок.

Задания должны предлагаться в коммуникативно значимой для ребенка форме. Желательно, чтобы составление рассказа не носило искусственного характера и являлось либо составной частью беседы, либо было представлено в виде игры. Темой рассказа должны стать эмоционально значимый для ребенка объект или событие. Так, описательный рассказ может быть посвящен описанию домашнего животного, если таковое имеется у ребенка дома, или любимой игрушке, а повествовательный текст – проведенному дню в детском саду/школе, поездке в выходные дни.

Инструкции предъявляются заинтересованным тоном голоса и могут быть сформулированы следующим образом: «Расскажи мне, пожалуйста...», «Давай сравним какой у тебя и меня есть ...», «Посмотри, какой у меня есть мишка. У тебя такой же? Расскажи», «А как ты провел выходные дни?», «Рассмотри внимательно картинку и придумай рассказ. Что было сначала, что случилось потом, чем все закончится. А теперь расскажи. Мне интересно, какой рассказ ты придумал!», «Вот тебе две картинки на выбор. Выбери себе одну, но мне не показывай, какую ты выбрал. А теперь по этой картинке составь рассказ, а я попробую догадаться, по какой» и др. Можно предложить ребенку несколько иллюстраций на выбор и попросить выбрать самую интересную, а затем рассказать о событиях на картинке.

Нет необходимости предъявлять ребенку все виды заданий, перечисленные выше. Если ребенок составляет развернутые рассказы без наглядных опор, это свидетельствует о достаточном уровне сформированности связной речи. Если при выполнении у ребенка возникают затруднения, то после поощрения ребенку предлагается более простой вид задания. Необходимо определить, какой вид текста доступен ребенку (повествование, описание, рассуждение), насколько развернутыми должны быть внешние опоры, чтобы ребенок мог составить рассказ.

При этом отмечается, какого характера помощь требовалась детям:

- Стимуляция активности (ребенку требуется, чтобы его все время подгоняли, «это всё?», «что было дальше?», «рассказывай чуть-чуть побыстрее» и проч.)

- Наводящие вопросы (Что еще нарисовано на картинке? Расскажи теперь о ... Куда вы пошли после того, как пообедали? и т.п.)

- Организующая помощь (Что было сначала, а что потом? Ты мне описываешь свою кошку или соседей? Не надо вспоминать, что было прошлым летом, расскажи о том, куда вы ездили в этом году? И др.).

Кроме обследования самостоятельной связной речи ребенка полезно обследовать понимание им связной речи на примере рассказов описательного и повествовательного характера.

Виды работы:

- пересказ повествовательного текста и/или ответы на вопросы;
- пересказ описательного текста и/или ответы на вопросы;
- сокращение (компрессия) текста;
- соотнесения текста и картинки или объекта.

При пересказе нежелательно использовать формулировки, нацеливающие детей на запоминание: "запомни рассказ и расскажи также", "расскажи близко к тексту". Также следует иметь в виду, что ребенок, имеющий опыт пересказа текста в образовательной организации, при инструкции "перескажи", скорее всего, будет реализовывать алгоритм пересказа, усвоенный в ходе обучения. Если специалист фиксирует сформированность у ребенка стратегии пересказа, предполагающей запоминание текста, дословной передачи, то необходимо выслушать ребенка до конца, похвалить, а затем предложить другой текст, к которому дать развернутую инструкцию: "Я расскажу/прочитаю тебе историю (рассказ, сказку и т.д.), а ты потом расскажи его мне, как ты его понял. Запоминать текст не нужно." Для ребенка дошкольного возраста допустимо введение в ситуацию пересказа "третьего лица" - игрушки, которая "не слышала истории, но очень хотела бы.. Расскажи мишке (кукле) эту историю."

Задания на компрессию текста предлагаются детям младшего школьного возраста. Такие задания предполагают изменение инструкции и нацеливание ребенка на краткое изложение: "Послушай и расскажи историю кратко, только самое главное", "Какие события произошли в этом рассказе, расскажи вкратце", "Если бы тебя попросили рассказать этот рассказ одним предложением, что бы ты рассказал?" Следует отметить, что инструкция может как содержать указания на желаемый объем итогового ответа и его вид (несколько предложений, предложение, ключевые слова, основная мысль и т.д.), так и ориентировать ребенка на краткое изложение без привязки к конкретной форме. Если ребенок не справляется с этим заданием, в качестве облегченного варианта можно попросить ребенка просто перечислить действующих лиц в повествовательном тексте и рассказать, что они делали.

С младшего школьного возраста могут быть предложены и задания на декомпрессию текста. В этом случае ребенку предлагается название текста, набор ключевых слов, главная мысль, на основе которой предлагают создать текст.

Оцениваются следующие показатели:

Самостоятельность выполнения задания: полностью самостоятельно; после уточняющих вопросов ребенка, после уточняющих вопросов логопеда, мотивирующая, подбадривающая помощь, задание выполнено полностью в виде ответов на наводящие вопросы.

Соответствие теме: полностью соответствует теме/полностью сохранена фактология и логика текста-образца; в целом соответствует теме/фактология и логика текста-образца сохранена с пропуском или изменением незначительных деталей; пропущены значимые смысловые части, включены смысловые детали, не соответствующие теме; полностью не соответствует теме/не сохранена фактология и логика текста-образца.

Развертывание темы: рассказ в виде набора слов, в виде 1-2 кратких предложений, краткий рассказ (до 2-3 развернутых предложений),

развернутый рассказ, развернутый рассказ с дополнениями в рамках темы, развернутый рассказ с дополнениями, не соответствующими теме.

Формальная цельность текста: все предложения полные, связаны с помощью союзов или союзных слов или по смыслу, сохранена последовательность событий; часть предложений текста неполные с элементами самоисправлений, частично связаны союзами, союзными словами или по смыслу, частично сохранена последовательность событий; все предложения неполные, без использования формальной или смысловой связи между предложениями, значительно нарушена последовательность.

Смысловая цельность текста: не переданы основные факты текста, не представлена связь между фактами текста, переданы основные факты (признаки), переданы основные факты/признаки и частично связь между ними (временная, пространственная, причинно-следственная/признаки связаны с функциями или качествами объекта), переданы основные факты/признаки, связь между ними (временная, пространственная, причинно-следственная/признаки связаны с функциями или качествами объекта).

Средства связности текста – средства связности не используются, ребенок использует простые союзы и союзные слова (и, а, но и т.д.), использует союзы и союзные слова с временным и пространственным содержанием (сначала, потом, там и т.д), использует союзы и союзные слова с выражением причинно-следственной связи (поэтому, из-за этого, потому что и т.д.); использует лексический повтор без синонимических замен, использует лексический повтор через синонимические замены, используются различные средства связности.

Для возраста 3-4 года не оценивается соответствие возрастной норме в связи с высокой степенью вариативности речевого развития на данном возрастном этапе. Для данного возраста рекомендуется описательная характеристика складывающейся связной речи.

Методика обследования словарного запаса

Данная методика представлена в рамках психолого-педагогического направления российской логопедии школы Р.Е. Левиной, в котором «симптоматическому подходу к анализу речевых процессов было противопоставлено принципиально новое понимание речевой деятельности как сложного функционального единства, составные части которого зависят одна от другой и обуславливают друг друга». Методика обследования словарного запаса описана в трудах Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой, Г.А. Каше, Т.Б. Филичевой, Г.В.Чиркиной и других исследователей.

При изучении лексической стороны речи проводится количественный и качественный анализ используемой ребенком лексики. В процессе дискурс-анализа анализируется лексика, употребляемая им в связной речи. Отдельное обследование словарного запаса проводится только в тех случаях, если в предварительной беседе с родителями или педагогом обнаруживаются жалобы на недоразвитие лексико-грамматической стороны речи, или при общении с ребенком выявляются его проявления.

Рекомендуется начинать с заданий, направленных на изучение активного словаря ребенка. Понимание (пассивный словарь) исследуется только в том случае, если в активной речи данная лексическая единица отсутствует.

При обследовании обращается внимание на объем словаря, использование лексики в адекватном значении, на тот смысл, который вкладывает ребенок в то или иное слово. Использование слова в расширенном или, наоборот, суженном, ситуативно связанном значении, смешение слов по звуковому сходству, трудности актуализации общеупотребительной лексики, как правило, свидетельствуют о нарушениях в формировании лексической стороны речи ребенка.

Кроме того, специалист уточняет, сформированы ли у ребенка механизмы образования системных связей между лексическими единицами. Например, составление смысловых словосочетаний со словом – стимулом,

его толкование, использование родственных слов вместо подбора антонима или синонимов в соответствующих заданиях, как правило, также свидетельствуют о неблагополучии в формировании лексикона школьника.

Таким образом, при обследовании лексической стороны речи оцениваются следующие показатели:

- объем словарного запаса;
- соотношение (объемов) активного и пассивного словарного запаса;
- объем лексики в отношении каждой из основных морфологических категорий (словарь имен существительных, имен прилагательных, глаголов);
- наличие трудностей актуализации общеупотребительной лексики (о трудностях актуализации слов свидетельствует, в числе прочего, резкий разрыв между объемом активного и пассивного словаря ученика);
- адекватность использования лексики;
- соответствие уровня сформированности системных связей между лексическими единицами возрастным особенностям развития.

В процессе углубленного обследования лексического запаса могут решаться и диагностические задачи, связанные с фиксацией нарушений в других разделах, например, характер грамматических ошибок, соответствие звукопроизношения нормам русского языка в рамках местного диалекта, звукослововое и ритмическое наполнение лексики (акцентный контур слова).

Возможные виды заданий при изучении объема и соотношения активного и пассивного словарного запаса, особенностей актуализации слов (по выбору логопеда):

а) ответы на вопросы по предметным и сюжетным картинкам (при организации ситуативного поля), либо название предметных картинок, а также слов, тематически связанных с объектом, изображенным на картинке (имен существительных, имен прилагательных, глаголов, предлогов);

б) описание названного учителем-логопедом объекта; попытка дать толкование его значения (при отсутствии соответствующего слова в активном словаре ребенка);

в) название предмета по его описанию;

г) показ названной учителем-логопедом предметной картинки при предъявлении в ряду других картинок (при отсутствии соответствующего слова в активном словаре у ребенка с более выраженными речевыми нарушениями);

д) для детей школьного возраста - задания на понимание и употребление терминологической лексики в рамках программы по русскому языку на момент обследования.

При изучении объема активного словарного запаса у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста можно использовать одну предметную картинку для организации ситуативного поля. Наряду с предметными предъявляются сюжетные картинки, позволяющие обследовать более широкий круг лексических средств. Естественно, что отбор ситуаций должен коррелировать с представлениями ребенка и его жизненным опытом. С помощью вопросов логопед может исследовать состояние часто и редкоупотребительной лексики в активном словарном запасе ребенка.

Например, демонстрируя картинку «самолет», педагог задает следующие вопросы: Что это? Назови части самолета? Зачем нужны самолеты? Какие бывают самолеты? Кто управляет самолетом? Какие еще профессии в авиации ты знаешь? и др. Ребенку предлагается перечислить качества объектов, действия, которые могут произвести данные объекты или могут быть произведены с ними. Таким образом дети могут продемонстрировать владение словарем, ситуативно связанным с предлагаемым словом - названием объекта. Например, самолет:

- может быть большим, маленьким, пассажирским, грузовым, военным, истребителем и проч.;
- он умеет летать, садиться, идет на посадку, выпускает шасси и др.;
- там работают летчики, пилоты, штурман, стюардессы и т.п.

Примерные темы сюжетных картинок: «В лесу», «В магазине», «В поликлинике», «В детском саду»/«В школе», «На вокзале», «На стройке», «В библиотеке» и т.п. (предполагается соответствие предлагаемых тем социальному опыту ребенка).

Детям предлагаются вопросы типа: «Что это?», «Для чего это нужно?», «Кто нарисован на картинке?», «Кто еще там работает?», «Что там делают?» и т.д. (в зависимости от ситуации, изображенной на картинке).

При обследовании словарного запаса детей дошкольного возраста или детей школьного возраста с выраженными речевыми нарушениями учителем-логопедом используются предметные и сюжетные картинки, с опорой на которые дети должны ответить на вопросы: Что это? Кто это? Что делает? Какой? Где? и др.

Общее количество исследуемых словарных единиц (не картинок) – около сотни. Количество картинок, предлагаемых ребенку, может варьироваться в зависимости от его индивидуальных особенностей (внимания, работоспособности и т.д.).

При отсутствии в активном словаре ребенка того или иного слова, данные слова называются логопедом при изучении пассивного словарного запаса. При обследовании пассивного словаря ребенку предлагается показать картинку среди ряда других картинок. Среди предлагаемых картинок нужно предусмотреть наличие картинок со сходными названиями (типа молоко – молоток, ворона – ворота и т.п.).

Для уточнения особенностей актуализации словаря учитель-логопед может попросить ребенка назвать предмет по его описанию.

Если ребенок затрудняется в припоминании слова, возможно использование различных видов подсказок:

- Подбор синонимов и/или антонимов
- Подстановка слова в жесткий контекст
- Подсказка начала слова

Если и в этом случае ребенок не может назвать искомое слово, то тогда проверяется наличие данного слова в пассивном словаре ребенка. При этом используются задания, типа: «Возьми...», «Принеси...», «Покажи...», «Выполни действие...», «Дай мне ...», «Покажи, где ...»

Отдельно необходимо выделить обследование понимания и употребления предлогов. Условно выделяется несколько групп пространственных предлогов, в соответствии с последовательностью их становления в онтогенезе: а) В, НА, ПОД; б) С, ИЗ, НАД; в) К, ОТ, ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД; г) ЗА, ПЕРЕД, МЕЖДУ, ЧЕРЕЗ, ОКОЛО. Причем нельзя принимать эту последовательность как единственно возможную, логопеду как специалисту по детской речи необходимо помнить, что существуют разнообразные индивидуальные стратегии становления речевой деятельности у детей.

Исследование состояния предложного управления у детей проводится в процессе игры или манипуляции с предметами, причем изучаются более подробно две первые группы предлогов. Предлагаются задания, направленные на:

- изучение употребления предлогов на предметном материале. В процессе обследования детям задаются вопросы «Где лежит?», «Куда положили?», «Откуда взяли» и проч. При этом обращается внимание не только на адекватное употребление предлогов, но и на правильное использование падежных окончаний. Если ребенок правильно использует предложное управление, то исследовать состояние его понимания не обязательно.

- изучение понимания предлогов. В первую очередь предлагаются предлоги и конструкции, при использовании которых ребенок испытывал наибольшие затруднения. С этой целью используется моделирование предметной ситуации, в которых объекты манипуляции остаются неизменными, например книга и ручка. Ребенка просят показать, когда так говорят: «ручка на книге», «ручка под книгой», «ручка над книгой» и т.д.

Возможные виды заданий при изучении уровня сформированности лексических связей и отношений в структуре лексикона ребенка (по выбору логопеда):

- уровень сформированности обобщающих понятий, антонимических и синонимических связей и отношений:

а) продолжение ряда видовых понятий и/или их название обобщающим словом/словосочетанием (с использованием наглядности или вербального материала);

б) перечисление ряда видовых понятий, относящихся к данному учителем-логопедом обобщающему понятию;

в) исключение лишнего слова и объяснение причины его исключения при обследовании уровня сформированности обобщающих понятий, выделении классификационных признаков;

г) подбор слов-синонимов, исключение лишнего слова при изучении освоения явления синонимии;

д) подбор пары, составление словосочетаний и предложений, исключение лишнего слова при изучении освоения явлений антонимии;

- особенности освоения омонимии, многозначности и лексической сочетаемости слов:

а) название/понимание разных значений данного слова, в том числе, переносных;

б) понимание пословиц и фразеологизмов;

в) оценивание правильности предложенных словосочетаний и коротких фраз.

При изучении уровня сформированности лексических связей и отношений в структуре лексикона ребенка в первую очередь изучается уровень сформированности обобщающих понятий (для детей старше 5,5 лет). Детям предлагаются следующие задания: назвать картинки и соотнести их с видовым понятием (облегченный вариант — только показать картинки, не называя их): «Назови, на каких картинках нарисованы игрушки? Овощи?»

Дикие животные?»; устно перечислить ряд названий предметов, относящихся к данному педагогом обобщающему понятию: «Назови, какие фрукты ты знаешь? Перечисли, какие виды обуви ты знаешь?»; продолжить ряд предметов и подобрать к ним родовое понятие: «Продолжи ряд: кресло, шкаф, тумбочка...». Возможен вариант, когда учитель-логопед называет ребенку обобщающее понятие и предлагает устно или письменно перечислить ряд названий предметов, относящихся к данному понятию. Для «неговорящих» детей предлагается облегченный вариант: только показать картинки, объединенные общим родовым понятием (данные среди ряда других картинок), не называя их.

При подборе синонимов учитель-логопед просит ребенка подобрать к данному слову, близкие или одинаковые по значению слова (хотя бы одно слово, чем больше – тем лучше). Возможны следующие варианты выполнения заданий:

1). Назвать слово, противоположное по значению, по образцу, без опоры на наглядный материал.

2). Ребенку последовательно предъявляются пары картинок, предметы на которых необходимо сравнить по их качественным признакам: размеру, чистоте и т. п. Вначале учитель-логопед дает образец выполнения заданий. Например: «Смотри, этот карандаш тонкий, а этот толстый. Сравни следующие картинки». Если ребенок затрудняется в подборе слова с противоположным значением, учитель-логопед предлагает подсказку, например: «Сравни два предмета/персонажа картинок по размеру, по настроению и т. д.

Если называет слово с противоположным значением с приставкой –не, логопед просит подумать: «Как еще можно сказать ...».

При изучении освоения явлений омонимии и многозначности (начиная с младшего школьного возраста) детям предлагается вспомнить как можно больше значений данного слова. Примерный лексический материал: корень, язык, молния, игла, очки, хвост, идет, бежит, золотой, тяжелый. Обращается

внимание на то, может ли ребенок назвать более одного лексического значения того или иного слова. Материал предъявляется позволяет выявить знания детей о прямом и переносном значении слова.

Далее учитель-логопед предлагает детям ряд пословиц и фразеологизмов. Инструкция: «Как ты понимаешь это выражение?», «Когда так говорят?» Примерный лексический материал:

Пословицы: “Тише едешь, дальше будешь”. “Старый друг лучше новых двух”.

Фразеологизмы: каменное сердце, золотые руки, сгореть от стыда, как снег на голову.

Ошибкой считается буквальная трактовка, либо неудачная попытка толкования переносного смысла пословицы или фразеологизма.

При изучении лексической сочетаемости слов ребенку предлагается составить словосочетания из слов 1 и 2-го столбиков:

Инструкции: «Послушай и ответь, можно ли так сказать»; «Объясни, что это значит» (для устной работы); «Составь там, где это возможно, словосочетания из данных слов, а затем предложения с ними» (для выполнения письменно). При составлении словосочетаний не учитывается грамматическая форма данных в задании слов. Соответственно, при предъявлении слов в устной форме учитель-логопед должен изменять окончание имени прилагательного.

При изучении у детей школьного возраста (начиная со 2 класса) уровня владения терминологической лексикой, если обследование проводится в начале учебного года, за основу берутся языковые термины, которые, согласно программе по изучению русского языка должны быть усвоены учащимися к концу предыдущего класса: звук, буква, слог, слово, предложение, текст; гласные и согласные звуки/буквы, гласные ударные и безударные, согласные твердые и мягкие, глухие и звонкие.

Предлагаются следующие варианты заданий:

1). Перед ребенком выкладываются карточки с отдельными словами, слогами и буквами, небольшим текстом. Учитель-логопед читает содержимое карточек. С целью исследования понимания учебной терминологии предлагается следующая инструкция: «Покажи, где карточка, на которой даны буквы, где даны отдельные слова, где текст, а где слоги».

2). Перед ребенком лежит карточка с текстом. Ученику предлагается прочитать первое предложение в тексте, посчитать, сколько всего предложений в тексте, сколько слов в первом предложении, назвать третье слово в первом предложении. Посчитать, сколько в нем звуков, слогов, букв.

На основании ответов, полученных в данном задании, делается вывод о понимании учеником терминов «звук», «буква», «слог», «слово», «предложение», «текст».

Вывод о понимании и употреблении терминов: гласные и согласные звуки/буквы, гласные ударные и безударные, согласные твердые и мягкие, глухие и звонкие делается учителем-логопедом при изучении звуковой стороны речи ребенка (см. далее – обследование звуковой стороны речи).

Методика обследования грамматического строя

Предварительные данные о состоянии грамматического строя могут быть получены при первичном знакомстве с ребенком, исследовании состояния других сторон его речи.

Обследование грамматического строя проводится по трем направлениям: синтаксис, словоизменение и словообразование. В процессе обследования детям сначала предлагаются задания, направленные на изучение состояния грамматического строя активной речи, а при отсутствии тех или иных грамматических единиц в самостоятельной речи — задания на их понимание.

Во время проведения процедуры обследования рекомендуется сначала предъявлять ребенку более сложный материал, в дальнейшем корректируя уровень его сложности в ту или иную сторону. В процессе обследования

материал структурируют не только по его относительной сложности, но и в соответствии с грамматической моделью. Использование однотипного грамматического материала позволяет специалисту выявить обучаемость ребенка языковым явлениям, т.е. наличие у него так называемого «чувства языка», что служит дополнительным параметром при функциональной диагностике пограничных нарушений.

При обследовании грамматического строя речи оцениваются следующие показатели:

- грамматическое оформление высказывания (тип используемых предложений, их структура, наличие средств словоизменения и словообразования, адекватность их использования);
- уровень владения грамматическими средствами в самостоятельной речи (употребление и понимание);
- степень обучаемости грамматическому оформлению языковых и речевых единиц;
- характер грамматических ошибок;

Виды заданий при изучении синтаксической стороны речи:

- а) составление ребенком предложений (простых и сложных) по картинкам;
- б) составление сложносочиненных предложений по парам картинок с заданными союзами: а, но, и;
- в) составление ребенком предложений (простых и сложных) с использованием заданных слов.

При составлении предложений (детьми, владеющими фразовой речью), в первую очередь, выявляется уровень владения различными структурами предложения: простого (распространенного и нераспространенного), сложносочиненного, сложноподчиненного.

Ребенок составляет предложения после предварительного рассматривания сюжетных картинок. Если ребенок затрудняется составить нужное специалисту предложение, предлагается помощь в виде наводящих

вопросов. В итоге испытуемому предоставляется возможность воспроизвести все свои ответы в виде единого предложения. Анализируя качество выполнения заданий, учитель-логопед отмечает трудности ребенка, уровень его владения разными типами синтаксических конструкций и лингвистическую обучаемость.

Если ребенок затрудняется в самостоятельном составлении предложений, учитель-логопед задает наводящие вопросы: Что делает дежурный? Что делают дети? При этом окончания глаголов и существительных голосом не акцентируются.

При исследовании понимания можно использовать задание типа «Угадай, что я задумала: о ком я говорю "поливаЕТ", о ком — "поливаЮТ"?». В этом случае голосом окончания выделяются.

Прежде чем ребенок начнет составлять предложения по парам картинок, логопед должен рассмотреть вместе с ним картинки и обсудить возможную смысловую взаимосвязь между ними. Ребенку предлагается составить два предложения по паре картинок и соединить их в одно длинное предложение с помощью одного из коротких слов: и, а, но. Второе и третье предложения могут быть составлены учеником по аналогии.

При составлении предложений с использованием заданных слов первоклассники могут изменять форму исходных слов. Примерный вербальный материал: листья, деревья; грибы, лес; корабль, море; небо, самолет. В случае затруднений ребенку дается образец выполнения задания: «Даны слова: утро, солнце. Составим предложение с этими словами: «Утром ярко светило солнце».

Для детей школьного возраста аналогичные задания предлагаются на более сложном и расширенном лексическом материале.

1). Составить предложение, не изменяя грамматическую форму заданных слов. Примерный лексический материал: ковром; деревьях; сестре; яблок. Образец: Земля покрылась белоснежным ковром.

2). Составить предложение из данных слов, изменяя, где необходимо, их грамматическую форму (деформированное предложение). Примерный лексический материал: С, перепрыгивала, на, ветки, белка, ветку. В, пошли, рано, ягоды, ребята, утро, за, лес.

При составлении сложноподчиненных предложений ребенку предлагаются следующие слова для справок: потому что, так как, чтобы, хотя, несмотря на, если.

Возможные пары картинок:

«Мальчик надевает плащ». – «Идет дождь».

«Дети идут в лес с корзинами». – «Созрели ягоды и выросли грибы».

Для составления сложноподчиненных предложений с опорой на вербальный материал предлагаются следующие слова для справок: потому что, хотя, если, когда, который, поэтому.

Примерный вербальный материал:

мы не пошли гулять

шел сильный дождь

мы пошли гулять

шел сильный снег

я поеду в лагерь

наступят каникулы

я поеду в лагерь

разреши́т врач

Отдельные сюжетные картинки, предлагаемые ученикам, предполагают составление простых (распространенных и нераспространенных), сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Примерный картинный материал: «Мама половником наливает суп из кастрюли в тарелки». «Учительница вошла в класс, и дети встали». «Ребята спрятались за ель, потому что испугались лося». «Туристы шли к домику, который стоял на горе».

Оценивается и фиксируется способность составлять следующие типы предложений.

- Составление простых нераспространенных предложений: Дети поют. Дедушка читает. Мама готовит.

- Составление простых распространенных предложений различной протяженности, в том числе, осложненных однородными членами предложения: Мальчик молотком забивает гвозди в ящик. Ребята в огороде собирают урожай моркови, свеклы и лука.

- Составление сложносочиненных предложений: Одна девочка уже встала, а другая еще спит. Дети пошли в лес и набрали ягод.

- Составление сложноподчиненных предложений: Мама сказала, что она сварила суп. Ребята спрятались в лесу, потому что на поляне увидели лося.

Анализируя качество выполнения заданий, учитель-логопед отмечает трудности ребенка, уровень его владения разными типами синтаксических конструкций и лингвистическую обучаемость.

Кроме того, при составлении ребенком предложений по картинкам задачей учителя-логопеда является выявление трудностей:

- употребления ребенком числа и рода при согласовании существительного с глаголом прошедшего времени. Примерные ответы: Одеяло упало. Девочка вымыла посуду. Художник нарисовал картину. Мальчики распилили дерево;

- употребления числа и лица при согласовании существительного или местоимения с глаголом настоящего времени. Примерные ответы: Дежурный поливает цветы. Девочка вытирает пыль. Дети помогают маме. Они наводят порядок;

- употребления имени существительного в различных падежах, а также правильности употребления предлогов: родительном (с предлогом и без предлога) – Это хвост лисы. Собака сидит около конуры; дательном (с предлогом и без предлога) – Мальчик дает рыбу кошке. Теплоход плывет по морю; винительном (с предлогом и без предлога) – Дежурный вытирает доску. Мяч укатился под диван; творительный (с предлогом и без предлога) –

Девочка пишет ручкой. Грибы растут под деревом; предложный – Цветы стоят на столе в вазе.

Если ребенок затрудняется в самостоятельном составлении предложений, учитель-логопед задает наводящие вопросы: Что делает дежурный? Что делают дети? При этом окончания глаголов и существительных голосом не акцентируются.

Виды заданий при изучении особенностей словоизменения и словообразования:

а) составление словосочетаний (согласование разных частей речи при их составлении);

б) изменение окончаний отдельных слов по образцу;

в) словообразование по образцу;

г) для «неговорящих» детей – показ картинок при обследовании понимания грамматических категорий числа, рода и времени.

При составлении ребенком словосочетаний (задание а) задачей логопеда является выявление трудностей:

- согласования имени существительного с именем прилагательным в роде, числе, падеже (составление словосочетаний по образцу с опорой на картинку: синий пояс – синяя сумка – синее ведро – синие карандаши; черная куртка – зеленый забор – коричневое пальто – красные варежки и т.д.);

- согласования имен существительных с притяжательными местоимениями в роде и числе (подобрать к названиям предметных картинок местоимения «мой», «моя», «мое», «мои»: стол, бабушка, бревно, куклы, пианино, очки, корабль, щетка, гитара, пальто, ножницы, тень, пень, улитка);

- употребления имени существительного в различных падежах, а также правильности употребления предлогов (при невозможности проверить это на материале предложений, ввиду испытываемых ребенком затруднений в их составлении).

Если ребенок затрудняется в согласовании имен прилагательных с именами существительными, необходимо проверить понимание данного

типа связи. Логопед сам проговаривает словосочетания, голосом выделяя окончания имен существительных и прилагательных. После этого ребенку предлагается игра «Угадай, что я задумала». Логопед проговаривает имя прилагательное, стоящее в нужной форме, а ребенок отгадывает, о каком предмете идет речь (синИЙ, синЯЯ и т.д.). Чтобы исключить простое совпадение, весь ряд повторяется 2—3 раза в случайном порядке.

При обследовании понимания конструкций, содержащих беспредложное и предложное управление, ребенку можно предъявить упражнения корректорского типа — оценить правильность составленного логопедом предложения с опорой на картинный материал. Например: «Лошадь кормит мальчика» - «Мальчик кормит лошадь», «Мальчик бежит за собакой» - «Собака бежит за мальчиком».

Обследование предложно-падежных конструкций может быть проведено как по картинкам, так и с помощью манипуляций с предметами. Как правило такое обследование проводится на материале пространственных предлогов (в, на, под; б) с, из, над; в) к, от, из-за, из-под; г) за, перед, между, через, около).

При составлении предложений/словосочетаний по картинкам по ходу выполнения задания ребенку может быть оказана помощь в виде наводящих вопросов, показа направления движения объекта на картинке.

При изучении умений изменять окончания отдельных слов по образцу (задание б) обращается внимание не только на то, сколькими моделями овладели дети, но и насколько быстро они осваивают модель в процессе обследования. При этом обращается внимание на трудности:

- образования множественного числа имен существительных в именительном падеже. Ребенку предъявляют пары картинок или наборы предметов в противопоставлении «один — много».

При изучении понимания слов у «неговорящих» детей логопед просит показать, где, например, карандаш, а где — карандаши; где помидор, а где — помидоры и т.д.;

- образования форм родительного падежа множественного числа имен существительных. Языковой материал предъявляется и выполняется аналогично предыдущему. Понимание данной грамматической формы не обследуется.

При изучении словообразования по образцу (задание в) вербальный материал может быть представлен в виде рядов слов и предполагает образование новых слов и форм слов по моделям. Также, как и в предыдущем задании, в первую очередь обращается внимание на уровень обучаемости ребенка грамматическим моделям, характер ошибок. При этом выявляются трудности освоения учеником:

- суффиксального способа образования имен существительных, имен прилагательных;
- префиксального способа образования имен существительных и глаголов.

При обследовании понимания суффиксального способа образования имен существительных, там, где это возможно, используется наглядный материал: например, при использовании суффиксов с уменьшительным или увеличительным значением (дом — домик — домище), при суффиксальном обозначении половой принадлежности животных, их детенышей (тигр — тигрица — тигренок — тигрята) и т.п. Обследование понимания суффиксального способа образования имен прилагательных и глаголов не проводится.

Для изучения возможностей префиксального способа образования глаголов перед ребенком выкладывается ряд картинок, на основе которых он должен сравнить действия человека и направление его движения. Примерный лексический материал: «Человек отходит от киоска», «Человек переходит улицу», «Человек подходит к автобусу», «Человек входит в дом/выходит из дома/заходит за дом», «Человек уходит».

Эти картинки можно также использовать при исследовании понимания значений приставочных глаголов, предлагая детям задания типа «Угадай, где ...» или «Покажи, где ...».

В случае затруднений можно предложить ребенку образовать новые слова по образцу:

бежать – прибежать плыть – ходить –	нести – унести брать – гадать –	копать – выкопать думать – писать –
верить – проверить думать – ходить –	ходить – переходить писать – копать –	ходить – отходить плыть – бежать –

При обследовании понимания «неговорящими» детьми грамматических категорий (задание г) логопед особенно четко проговаривает окончания слов (возможно 2—3кратное проговаривание). Обследуется понимание следующих категорий:

- число имен существительных;
- число имен прилагательных;
- число глаголов;

- род имен существительных. Ребенка просят распределить картинки в три ряда (или стопки): в первый (верхний) ряд положить картинки, про названия которых можно сказать «мой», во второй (средний) ряд - «моя», в третий (нижний) ряд - «моё»;

- род имен прилагательных;

- прошедшее время глаголов.

Для детей младшего школьного возраста, начиная со 2 класса, задания несколько видоизменяются.

Виды заданий при изучении особенностей словоизменения и словообразования:

- а) составление словосочетаний с опорой на вербальный материал;
- б) составление предложений и словосочетаний с опорой на картинки;
- в) задания подстановочного типа: вставка предлогов, окончаний;
- г) выполнение упражнений на словоизменение и словообразование по образцу;
- д) для «неговорящих» детей – показ картинок при обследовании понимания грамматических категорий числа, рода и времени.

Вербальный материал для изучения возможностей словоизменения и словообразования может быть представлен в виде рядов слов и предполагает образование новых слов и форм слов по моделям. Задание может быть выполнено в устной или письменной форме — в зависимости от возможностей учащихся. При оценке письменных работ орфографические ошибки рассматриваются как неспецифические. При обследовании учитель-логопед должен обратить внимание, во-первых, на уровень обучаемости ребенка грамматическим моделям, характер ошибок, и только во-вторых, - на уровень сложности освоенного материала.

При изучении особенностей словоизменения, в первую очередь, детям предлагаются задания на согласование имени существительного с именем прилагательным в роде, числе и падеже. Учитель-логопед может предложить ребенку следующие варианты заданий.

1). Составить словосочетания по модели «имя существительное + имя прилагательное». Например: Кожаные, шерстяное, река, шапка, зеленые, воротник, ботинки, платье, меховое, шар, куртка, пальто, меховая, носки, озеро, кожаная, глубокие, меховой, листва, глубокое, шерстяные, зеленый, глубокая, тарелки.

2). Вставить вместо точек имена прилагательные, изменив их в соответствии с вопросом в скобках. Например:

Аист принес рыбу (каким?) ... птенцам (голодные).

Пачка (каких?) ... сухарей лежит на столе (ванильные).

3). Прочитать предложения. Вставить окончания имен прилагательных. Например:

Около завод остановилась грузов... машина.

За деревней раскинулся зелен... луг.

Также предлагается задание, имеющее целью изучить употребление числа и рода при согласовании существительного с глаголом прошедшего времени.

Инструкция: «Подберите подходящий по смыслу глагол из слов для справок, поставив его в нужную форму». Примерный лексический материал:

После уроков дежурный уже ... класс.

Вчера ночью ... снег.

Море ... всю ночь.

Летом дети часто ... в реке.

Всю неделю ярко ... солнце.

Осенью все цветы

Из клетки ... птица.

Слова для справок: вымыть, выпасть, бушевать, купаться, светить, завянуть, вылететь.

При изучении особенностей употребления числа и лица при согласовании имени существительного и местоимения с глаголом настоящего времени предлагаются следующие варианты заданий.

1). Вставить необходимые гласные, прочитайте предложения.

Примерный лексический материал:

Весной расцвета..т сирень.

Ученик пиш..т диктант.

2). Составить предложения, используя слова 1-го и 2-го столбиков.

Примерный лексический материал:

ТЫ	ПОЮ ПЕСНЮ	
МЫ	ПОЕМ ПЕСНЮ	
Я	ПОЕТ ПЕСНЮ	
ОН	ПОЕТ ПЕСНЮ	
ОНА	ПОЕМ ПЕСНЮ	
ОНИ	ПОЮТ	ПЕСНЮ

При изучении особенностей согласования имен существительных с притяжательными местоимениями в роде и числе предлагаются следующие варианты заданий:

1). Подобрать к словам местоимения «мой», «моя», «мое», «мои».

Примерный лексический материал:

Конь, честность, бульвар, бинокль, клумба, счастье, здоровье, солнышко, аэроплан, беседа, порция, чувства.

2). Составить словосочетания из слов 1-го и 2-го столбиков.

платок	мой	моя	мое	мои
пальто	твое	твой	твои	твоя
одежда	своя	свое	свой	свои
сапоги	наши	наша	наше	наш
	ваша	ваше	ваши	ваш

С целью выявления особенностей употребления имени существительного в различных падежах детям предлагается составить предложения и словосочетания по картинкам. Подбирается материал с использованием падежных форм с предлогами и без предлогов.

Примерный картинный материал:

Родительный падеж без предлогов: «лапа медведя», «хвост лисы», «грядка моркови», «ветка дерева».

Родительный падеж с предлогами: «Собака сидит около конуры», «Собака выглядывает из конуры», «Собака смотрит из-за конуры», «Собака прыгает с конуры», «Собака достает кость из-под конуры».

Дательный падеж без предлогов: «Мальчик дает рыбу кошке», «Мальчик дает морковку кролику», «Мальчик дает сено лошади».

Дательный падеж с предлогами: «Теплоход подошел к пристани», «Теплоход плывет по морю».

Винительный падеж без предлогов: «Дежурный подметает пол», «Дежурный вытирает доску», «Дежурный моет окно», «Дежурный кормит ежа».

Винительный падеж с предлогами: «Мяч падает на диван», «Мяч укатился под диван», «Мяч закатился за диван», «Мяч перелетает через забор», «Мяч влетел в ворота».

Творительный падеж без предлогов: «Девочка пишет ручкой», «Мальчик рисует карандашом», «Художник рисует кистью», «Мальчик чистит зубы щеткой», «Мама гладит платье утюгом», «Девочка накрывает стол скатертью».

Творительный падеж с предлогами: «Грибы растут под деревом», «Мальчик спрятался за деревом», «Лампа висит над кроватью», «Бабушка идет с внучкой».

Предложный падеж: «Цветы стоят на окне в вазе», «посуда на столе», «рыбы в аквариуме», «шторм на море», «вспоминает об учителе», «рассказывает о походе».

2). Задания подстановочного типа: вставить в предложения предлоги, подходящие по смыслу. Изменить окончание имен существительных. Например: Пальто висит ... (шкаф). Птенец выпал ... (гнездо).

3). Вставка пропущенных предлогов в текст с последующим его пересказом.

С целью изучения использования личных и возвратных местоимений в различных падежах ребенку предлагается составить словосочетания из данных слов, изменив местоимения. В скобках дан вопрос и исходное местоимение. Задание может быть выполнено как в устной, так и в письменной форме. Данное задание предлагается детям, имеющим

достаточный уровень школьной подготовки и развития речи. Примерный лексический материал:

Поздравляю (кого? ты), встречаю (кого? он), дарю (кому? она), позвоню (кому? вы), горжусь (кем? она), приношу (кому? он), отдает (кому? мы), напишу (кому? они), хвалила (кого? мы), доволен (кем? ты), отвечают (кому? мне).

Задание изменить слова по образцу (устно или письменно) даются при изучении:

- образования множественного числа имен существительных в именительном и родительном падеже;
- суффиксального способа образования имен существительных, имен прилагательных и глаголов;
- префиксального способа образования имен существительных и глаголов.

При изучении умений изменять окончания отдельных слов по образцу обращается внимание не только на то, сколькими моделями овладели дети, но и насколько быстро они осваивают модель в процессе обследования.

Методика обследования звуковой стороны речи

Методика обследования звуковой стороны речи используется в практической деятельности логопедов с 50-60 годов XX века. Данная методика находится в рамках психолого-педагогического направления российской логопедии школы Р.Е. Левиной, в рамках которого «симптоматическому подходу к анализу речевых процессов было противопоставлено принципиально новое понимание речевой деятельности как сложного функционального единства, составные части которого зависят одна от другой и обуславливают друг друга». Методика обследования звуковой стороны речи описана в трудах Г.В. Чиркиной, О.Е. Грибовой и других исследователей. Методика обследования звуковой стороны включает диагностику звукопроизношения, фонематического восприятия

и фонематического слуха, слоговой структуры слова, обследование строения и функций артикуляционного аппарата.

Выполнение данной цели требует решения целого спектра задач:

- выявить звуки, произносимые детьми правильно и дефектно;
- определить уровень сформированности навыка владения правильным произношением в различных условиях предъявления и использования языкового материала (при изолированном произнесении; отраженно; в отработанных ранее слогах, словах и предложениях; при фиксации внимания на качестве произнесения; в спонтанной речи и проч.);
- выяснить характер нарушения звуков (искажения, замены, смешения) на материале различного уровня сложности;
- определить причину (где это возможно) дефектного формирования звукопроизношения у обследуемого ребенка;
- оценить умение ребенка произносить слова различной слоговой структуры (в том числе, в словосочетаниях и предложениях);
- обнаружить трудности протекания фонематических процессов у ребенка, их выраженность и характер.

Обследование звукопроизношения

При обследовании звукопроизношения оцениваются следующие показатели:

- характер дефекта звукопроизношения:
 - отсутствие звука,
 - искажение звука,
 - замены звуков (устойчивые или неустойчивые),
 - смешения звуков (устойчивые и неустойчивые);
- уровень, на котором звукопроизношение сформировано недостаточно:
 - в самостоятельной (спонтанной) речи;
 - на специально отобранном материале (в словах, слогах) под контролем сознания;
 - при изолированном произнесении.

Виды заданий:

а) называние предметных картинок;

б) повторение за логопедом предложений (в том числе, чистоговорок), словосочетаний, слов, отдельных звуков.

Особенности звукопроизношения выявляются, как правило, в спонтанной связной речи. Целенаправленное обследование звукопроизношения проводится в случаях необходимости уточнения выводов на материале спонтанной речи (при общении с ребенком выявляются нарушения звуковой стороны речи), либо когда в предварительной беседе с родителями обнаруживаются жалобы на несоответствие произносительных навыков возрастным или региональным нормативам.

Речевой материал, который предъявляется ребенку для восприятия и воспроизведения, можно условно разбить на три подвида: слог или слово, содержащие один из обследуемых звуков; пара слогов или слов, близких по звучанию и включающих оппозиционные звуки; слог или слово, содержащие не менее двух оппозиционных звуков.

У детей дошкольного возраста обследование проводится в игровой форме. В качестве усложненного материала для выявления звуков группы риска в области замен и смешений (особенно неустойчивых вариантов) детям 5-7 лет можно предъявлять отраженное проговаривание коротких стихотворений, насыщенных этими звуками, доступные по содержанию скороговорки, насыщенные определенными звуками.

Кроме того, обследование рекомендуется начинать с заданий, направленных на изучение качества звуковой стороны речи в продуктивных видах деятельности (составление предложений, называние предметов на картинках, по заданию). Репродуктивные виды речи (повторение по образцу) исследуются в том случае, если в активной речи данная фонема или слоговая структура отсутствует или необходимо специальное обследование качества фонемовосприятия.

В ходе обследования ребенку могут быть предложены следующие виды заданий:

- прослушать и повторить за логопедом слоги/слова;
- назвать предметы, которые изображены на картинках;
- составить предложение по картинке (составить рассказ по картинке);

При использовании картинного материала необходимо, прежде всего, убедиться, что ребенку понятно изображение и в его словарном запасе есть соответствующая лексема. Если испытуемый затрудняется сразу назвать картинку, логопед помогает ему наводящими вопросами, подсказывает ему первый слог слова. При этом специалисту необходимо правильно квалифицировать характер затруднений ребенка:

- а) не знает слова;
- б) не может воспроизвести слово данной слоговой структуры;
- в) затрудняется в произнесении отдельных звуков в составе данного слова.

Представленный в данном задании материал также можно разделить на три подгруппы:

- слова, содержащие один из исследуемых звуков в различной позиции (начало, середина, конец слова);
- слова-паронимы;
- слова, включающие не менее двух оппозиционных звуков.

При составлении предложений и текстов от ребенка требуется не только составить значимое высказывание, но и использовать материал, в котором исследуемые звуки встречаются наиболее часто. Поэтому предлагаемые "примерные предложения" могут носить искусственный характер.

В процессе обследования, чтобы добиться необходимой насыщенности материала нужными логопеду звуками, ребенку полезно задавать наводящие вопросы, добиваясь от него развернутых высказываний.

Формулировки инструкций изменяются в зависимости от возраста и уровня подготовленности ребенка.

Для старших дошкольников, знающих, что такое предложение, задание может звучать так: "Рассмотри картинку. Составь предложение по этой картинке".

В процессе обследования в случае появления затруднений логопед может оказывать помощь различного уровня:

- задавать уточняющие и наводящие вопросы;
- составлять предложение или текст вместе с ребенком;
- попросить повторить предложение по заданному образцу и др.

У младших школьников наличие нарушений звукопроизношения уточняется при отраженном проговаривании текстов, насыщенных оппозиционными звуками. Одним из эффективных приемов выявления произносительных затруднений оказывается проговаривание чистоговорок (для первоклассников подбирается несложный речевой материал), которое решает несколько задач обследования – определение состояния фонематического восприятия и выявление уровня сформированности звукопроизносительных навыков.

При необходимости трудности звукопроизношения уточняются при произнесении отдельных слов, слогов и изолированных звуков.

В ходе обследования оценивается уровень автоматизированности звукопроизносительных навыков.

Обследование слоговой структуры

Отдельное обследование слоговой структуры произносимых ребенком слов проводится только в том случае, если в устных ответах ребенка логопед отмечает ошибки подобного характера, либо по отдельному запросу родителя. Обследование может проводиться как при самостоятельном назывании предметов, в том числе, по картинкам, или в отраженном проговаривании отдельных слов, словосочетаний или предложений. В ряде случаев при обследовании звукопроизношения вербальный материал

отбирается таким образом, чтобы он представлял разнообразные слоговые структуры. Для обследования детей с грубым речевым недоразвитием создаются специальные альбомы, в которых слова расположены в соответствии с классами, выделенными А.К. Марковой. Для детей с менее грубой речевой патологией предлагаются слова сложной слоговой структуры. При наличии проблем в воспроизведении слов различных слоговых структур, восприятия акцентного контура слова, детям предлагается обследование ритмико-мелодических структур на невербальном уровне.

При обследовании слоговой структуры слова оцениваются следующие показатели:

- какими слоговыми структурами владеет ребенок;
- какими слоговыми структурами он не владеет (многосложными, со стечением согласных);
- характер типичных ошибок;
- способности к воспроизведению ритмических структур.⁹

При отборе языкового материала необходимо соблюдать принцип доступности данного материала для детей с точки зрения семантики и возрастных произносительных особенностей. Поскольку в слоговую структуру слова входит не только количество слогов в слове, их характер, но и акцентный контур слова, постольку в обследование включаются задания по определению количества слогов в слове, ударного слога. Конечно эти задания можно давать только детям старшего дошкольного возраста, прошедшим специальное обучение. В остальных случаях можно ограничиться заданиями на восприятие акцентного контура: ребенку можно дать для различения слова, отличающиеся ударением, типа: *за́мок* – *замо́к*, *гла́зки* – *глазкú*, *кру́жки* – *кружкú*.

Виды заданий:

- а) называние предметных картинок;

⁹ Исследуется при грубом нарушении звукослоговой структуры слова.

б) повторение за логопедом предложений, словосочетаний, слов сложной слоговой структуры;

в) удержание заданного логопедом ритма.

Для заданий отбираются слова сложной слоговой структуры, в том числе и такие, в которых содержатся оппозиционные по акустическим или артикуляционным признакам звуки. Слова могут отбираться как знакомые, так и незнакомые. При этом особое внимание уделяется особенностям воспроизведения стечений согласных («строители», «шприц», «пингвин»), так и порядку следования слогов, а также сохранению общего количества слогов и акцентного контура.

Слова предъявляются ученику, в основном, для отраженного проговаривания. Кроме слов ребенку могут предлагаться словосочетания и предложения, насыщенные оппозиционными согласными. Для этого часто используют простые скороговорки и короткие стихотворения. При предъявлении скороговорок необходимо сначала убедиться, что ребенок понимает смысл отдельных слов и всей скороговорки в целом. Затем предложить ему проговорить это в медленном темпе, постепенно ускоряя его до разговорного, привычного ребенку.

При грубом нарушении звукослоговой структуры слова логопед предлагает ребенку повторить ритмический ряд хлопков в ладоши или ударов пальцами кисти по столу. Ребенку нужно удержать не только количество ударов (от трех до пяти-шести ударов), но и воспроизвести правильный/ые акцент/ы. На наш взгляд, в ходе логопедического обследования данную пробу можно давать без наглядных опор, их использование целесообразно при дальнейшем обучении ребенка в случае выявления у него трудностей воспроизведения заданного ритма.

Обследование фонематических представлений

При обследовании фонематических процессов оцениваются следующие показатели:

- уровень сформированности фонематического восприятия, в том числе, фонематического слуха (характер ошибок, степень выраженности их недостаточности);

- уровень сформированности фонематического анализа, синтеза, фонематических представлений (характер ошибок, степень выраженности их недостаточности).

Предварительные данные о состоянии фонематического восприятия и фонематического слуха могут быть получены при анализе состояния устной речи ребенка. Фонологические замены в устной речи ребенка являются индикаторами несформированности фонематических представлений и определяют необходимость углубленного специального обследования.

Фонематическое восприятие может страдать в совокупности с нарушениями звукопроизношения, но в ряде случаев встречаются самостоятельные проявления фонематического недоразвития при благополучном формировании остальных сторон речи. В то же время недоразвитие фонематического восприятия является одним из ведущих факторов риска возникновения дислексии и дисграфии в процессе школьного обучения. Поэтому обследование фонематического восприятия является обязательным разделом обследования речи детей дошкольного возраста и особенно предшкольного возраста. Но при наличии у ребенка определенных дефектов произношения, содержание этого раздела несколько преобразуется.

Обследование, как правило, начинается с того, что детям предъявляются для отраженного проговаривания ряды слогов, содержащие оппозиционные согласные, которые они умеют произносить. Для детей старше 5,5 лет – три слога. Конечно, количество слогов зависит от уровня развития речи ребенка. При наличии фонологических замен в устной речи ребенка, а также у детей, начинающих обучение грамоте, если ранее или

в момент обследования им требовалась помощь логопеда, проводится углубленное исследование фонематического слуха.

Инструкция: "Послушай внимательно и повтори". Для дошкольников формулировка задания дается в игровой форме.

При проведении данного задания необходимо соблюдать ряд условий:

- а) ребенок не должен видеть артикуляцию логопеда;
- б) ребенок может начинать повторять звуковой (слоговой) ряд только после того, как логопед произнесет весь ряд до конца;
- в) ребенок должен повторить весь ряд строго в заданной последовательности.

В случае, если испытуемый не произносит или неустойчиво произносит один из исследуемых звуков, ему предлагается реагировать на эти звуки какими-нибудь условными движениями или знаками: например, поднимать правую руку, когда он услышит звук "С" и левую — звук "З".

Предварительно логопед должен убедиться, что ребенок задание понял и принял, а также в том, что другие обстоятельства, например незнание понятий "право — лево", не помешают проведению обследования.

В эти слоги включаются основные признаки согласных и сами согласные, которые наиболее часто страдают на письме:

- по звонкости – глухости (на примере взрывных губных согласных «П» - «Б»);
- по мягкости – твердости (на примере носовых согласных «М'», «М»);
- по месту образования (на примере взрывных «Б», «Д»);
- по месту и способу образования (на примере аффрикат «Ц», «Ч», «Щ»).

Слоги предъявляются прямые, в которых представлено чередование этих согласных, причем чередование пары дается несколько раз, каждый раз в ряду слогов меняется порядок их следования.

Обследование проводится в виде игры. Ребенок садится таким образом, чтобы ему не было видно артикуляции логопеда. Поэтому, если при

обследовании ребенок находится напротив логопеда, то логопед должен при выполнении данного задания использовать экран, скрывающий артикуляцию. Логопед предъявляет слоги чуть в более замедленном темпе по сравнению с разговорной речью, произнося их четко, но не утрируя произнесение, голосом средней громкости. Ребенок должен повторить ряды слогов в точном соответствии с образцом только после того, как логопед закончит произносить этот ряд. Таким образом, не допускается сопряженное проговаривание рядов.

В случае появления затруднений проводится специальное исследование по выяснению возможных причин появления ошибок. С этой целью могут быть изменены по нескольким параметрам условия предъявления материала. Например, если это возможно, уменьшено количество слогов в ряду до двух; изменяется скорость предъявления материала; громкость предъявления материала; увеличивается уровень контроля и мотивации. Влияние этих факторов на качество воспроизведения рядов может свидетельствовать о несформированности произвольной деятельности у ребенка. Неизменно плохое качество воспроизведения, как правило, указывает на несформированность фонематического слуха первичного генеза.

При грубо выраженных недостатках различения оппозиционных фонем на материале слогов можно предложить ребенку идентификацию слов, различающихся оппозиционными согласными (том – дом, мал – мял, дочка – бочка, цвет – свет и др.). При проведении данного обследования используются предметные картинки (парные и непарные).

Для детей, имеющих отклонения в формировании произносительной стороны речи видоизменяется набор оппозиционных звуков. Наряду с вышперечисленными парами детям предлагается различение тех оппозиционных звуков, которые пропускаются, смешиваются и заменяются в их собственной речи. Поэтому может включаться: различение свистящих и шипящих звуков, «Р» и «Л». Кроме того, внимательному изучению подвергается более широкий спектр звуков, противопоставляемых в русском

языке по признаку звонкости/глухости (Б – П, В – Ф, С – З, Ш – Ж и другие, а также их мягкие варианты), по признаку мягкости/твердости, по месту и способу образования. Такое подробное изучение необходимо, чтобы специалист осознавал, насколько дефекты произносительной стороны коррелируют с дефектами восприятия, и строил коррекционную работу адекватно дефекту ребенка, с целью предотвращения проблем формирования письменной речи в дальнейшем.

У детей дошкольного возраста также проводится изучение состояния фонематического анализа.

С этой целью изучается возможность услышать наличие/отсутствие звука в слове. Ребенку предлагается расклассифицировать материал с точки зрения наличия в слове того или иного звука. При этом может изучаться возможность выделения одного звука или пары, как правило, оппозиционных звуков.

Данный раздел обследования имеет несколько уровней сложности.

Наиболее сложный вариант задания: ребенку дают набор картинок, в названиях которых содержатся определенные звуки, и просят разложить эти картинки на соответствующие группы. Ребенок работает молча. Тем самым у детей должны активизироваться внутренние представления об образах слов.

Следующее задание аналогично первому, но ребенку разрешается проговаривать вслух названия картинок, прежде чем он определит, к какому классу оно подходит. В этом задании реализуется сочетание артикуляторных кинестезий и слуховых образов слов.

Более простое задание для ребенка – совместная работа с логопедом: ребенок берет картинку в руки, ее название сначала четко проговаривает логопед, а затем сам ребенок, после чего он пытается определить место данного слова. В ходе этого задания активизируется речеслуховой и речедвигательный анализаторы.

Если ребенок не справляется с этим вариантом, задание еще упрощается: ребенку предлагается материал для аудирования, он слушает вербальный материал и с помощью условного знака (хлопок руками, подпрыгивание на месте, указание на условный знак) отмечает те слова, в которых он слышит заданный звук.

Аналогичное задание, направленное на выявление дефектной модальности (анализатора), предполагающего наиболее низкий уровень сложности - ребенку предоставляется возможность отраженного проговаривания предлагаемых лингвистических единиц, прежде чем он решит проблему наличия заданного звука в слове.

Процедура обследования детей 5-7 лет включает задания, направленные на выявление уровня сформированности навыка фонематического восприятия.

Одним из видов заданий является выбор слов — названий картинок по заданным параметрам. Инструкция формулируется следующим образом: "Рассмотри картинки. Покажи (отложи в сторону) картинки, в названии которых есть звук ...". Материал должен быть представлен набором картинок, в названиях которых содержатся практически все фонемы русского языка, например: сапоги, хомяк, стакан, шоколад, шнурки, забор, сирень, зернышки, дыня, журавль, фонарь, цепь, жираф, чайник, щипцы, барабан, щавель, голуби, диван, пушки, туфли, компас, ремень, труба, лента, носки, вол, ласточка, мел, радуга, мышь, иголка.

Если ребенок не может справиться с данным заданием по различным причинам, рекомендуется выявить его возможности по выделению определенного звука на слух из языкового материала различной сложности и протяженности. Ребенку предъявляется ряд звуков (слов, слов или предложение) в оптимальном для данного возраста и уровня владения речью темпе. Инструкция в этом случае звучит так: "Подними руку (хлопни), когда услышишь звук ...".

Обследование фонематических процессов детей школьного возраста имеет свои особенности и специфические задания.

Виды заданий при изучении уровня сформированности фонематического восприятия:

- а) отраженное проговаривание ряда слогов (обследование фонематического слуха);
- б) подбор пары картинок к словам, отличающимся одним звуком (обследование фонематического слуха);
- в) определение наличия или отсутствия заданного звука в слове и показ картинок с заданным звуком;
- д) поиск слова с заданным звуком в составе предложения.

При обследовании фонематического слуха детям предъявляются для отраженного проговаривания ряды слогов, как правило, 3 слога, содержащие оппозиционные согласные. Предъявляемые ребенку ряды слогов, как правило, содержат: противопоставление согласных звуков по звонкости – глухости: [п] - [б], [т] – [д] и др.; противопоставление согласных звуков по твердости - мягкости: [м] - [м'], [т]- [т'] и др.; противопоставление звуков по месту и/или способу образования: [б] - [д], [п] - [т], [г] – [д], [к] – [т], [з] - [ж], [с] - [ш], [м] - [н], [р] - [л], [л'] - [j], [ц] - [ч] - [щ]¹⁰.

Слоги предъявляются прямые, в которых представлено чередование этих согласных, причем чередование пары дается несколько раз, каждый раз в ряду слогов меняется порядок их следования. Например: ба-па-ба, па-ба-па; ма-мя-ма, мя-мя-ма и т.д.

Ребенок садится таким образом, чтобы ему не было видно артикуляции логопеда. Поэтому, если при обследовании ребенок находится напротив логопеда, то логопед должен при выполнении данного задания использовать экран, скрывающий артикуляцию. Логопед предъявляет слоги чуть в более замедленном темпе по сравнению с разговорной речью, четко произнося слоги, но не утрируя произнесение, голосом средней громкости. Ребенок

¹⁰ Аффрикатy предъявляются в слогах для различения их между собой и с их составляющими.

должен повторить ряды слогов в точном соответствии с образцом только после того, как логопед закончит произносить ряд из трех слогов. Таким образом, не допускается сопряженное проговаривание слогов.

При грубо выраженных недостатках различения оппозиционных фонем на десемантизированном материале можно предложить ребенку идентификацию слов, различающихся оппозиционными согласными. Примерный лексический материал: том – дом, уточка – удочка, пил – бил, лук – люк, мал – мял, кот – год, дочка – бочка, цвет – свет и др. При проведении данного обследования можно использовать предметные картинки (парные и непарные) или выполнять задание по описанию семантики слов через составление словосочетаний, предложений, коротких текстов.

Если ребенок не может правильно воспроизвести слоги в силу дефектности произношения звуков, допускается использование изображения букв.

При определении наличия или отсутствия звука в слове предлагается набор картинок, в названиях которых содержатся практически все фонемы русского языка: сапоги, хомяк, стакан, шоколад, шнурки, забор, сирень, зернышки, дыня, журавль, фонарь, цепь, жираф, чайник, щипцы, барабан, щавель, голуби, диван, пушки, туфли, ремень, труба, лента, носки, волк, ласточка, мел, радуга, мышь, иголка.

Представленный материал может быть использован в виде таблиц, либо разрезан на отдельные карточки для дифференцированного предъявления. Ребенка просят показать (отложить в сторону) картинки, в названии которых есть заданный звук. Например: «Рассмотри картинки. Отложи в сторону все картинки, в которых ты услышал звук [р]». Ребенок (в случае трудностей – логопед) поочередно называет картинки и откладывает в сторону картинки с заданным звуком.

Предлагаемый материал должен коррелировать с программой дошкольного обучения ребенка. Например, если ребенок прошел обучение

в логопедической группе детского сада, то он должен уметь выделять мягкие согласные из состава слова. Но если ребенком этот материал не был освоен, то лучше использовать для анализа твердые согласные и провести предварительное обучение. И в первом, и во втором случае допускается использование ребенком различных материализованных опор.

В задании на поиск слова с заданным звуком в составе предложения выявляется возможность выделения заданного звука на слух из состава предложений. Например, ребенку предлагается назвать слова, в которых он услышит звук [п]. Примерные предложения: «Папа заварил чай», «На полу лежит мяч», «Мама пылесосит пол». Языковой материал отбирается индивидуально.

Виды заданий при изучении уровня сформированности фонематического анализа, синтеза, фонематических представлений (для детей, имевших опыт обучения грамоте или с предварительным обучением):

- при изучении уровня сформированности звукового анализа:

а) выделение гласного звука, стоящего в начале слова;

б) выделение согласного звука, стоящего в конце слова;

в) определение места гласного/согласного звука в слове: в начале или в конце слова;

- при изучении уровня сформированности звукового синтеза:

г) составление слова/слога из заданных звуков (без изменения их порядка);

- при изучении фонематических представлений ребенка:

д) подбор слова на заданный звук.

При изучении уровня сформированности звукового анализа логопед, в зависимости от индивидуальных особенностей детей, может предъявлять материал для анализа только на слух или с опорой на картинки.

Примерный лексический материал для выделения гласного звука, стоящего в начале слова: осень (облако), аист, Ира (иглы), утро (удочка); для выделения согласного звука, стоящего в конце слова: кот, жук, дом, шар,

стул, автобус; для определения места гласного звука в слове (в начале или в конце слова): пила, ослик, утка, кони, Ира; для определения места согласного звука в слове (в начале или в конце слова): сани, танк, ракета, малыш, мышь, Павел.

При выполнении данных заданий оценивается уровень обучаемости ребенка. Параметр обучаемости очень важен, особенно в тех случаях, когда ребенок не прошел дошкольную подготовку или логопед проводит дифференциальную диагностику двуязычия и недоразвития речи первичного генеза.

При изучении состояния звукового синтеза логопед изолированно называет звуки, составляющие слово, не меняя их порядка. Ребенку дается задание назвать целое слово. Примерный языковой материал: к, о, т (кот); м, а, к (мак); д, о, м (дом); с, о, к (сок); р, у, к, а (рука); ш, у, б, а (шуба); к, р, а, н (кран), л, у, н, а (луна).

При изучении фонематических представлений первоклассника просят назвать любое слово, которое начинается на заданный логопедом твердый или мягкий звук.

Обследование строения и двигательных функций артикуляционного аппарата

Оцениваются следующие показатели:

- особенности строения органов артикуляции и их роль в формировании звукопроизношения;
- сила движений;
- объем движений;
- точность движений;
- плавность движений;
- симметричность движений;
- наличие синкинезий.

При проведении исследования строения и двигательных функций артикуляционного аппарата детям предъявляется небольшое количество упражнений, направленных на принятие позы, переключение с одной позы на другую, удержание позы и многократное ее повторение. Нагрузка дается на все подвижные органы артикуляционного аппарата: губы, щеки, язык, нижнюю челюсть, мягкое небо. Кроме того, обращается внимание на двигательные функции мимических мышц.

Примерные упражнения: втягивание щек, облизывание кончиком языка верхней и нижней губ при широко открытом рте, присасывание языка к верхнему небу (грибок), движения кончиком языка вперед и назад по твердому небу (маляр), пересчет кончиком языка верхних и нижних зубов и др. Эти пробы позволяют оценить не только объем движений в различных направлениях, но и точность, плавность движений, их координированность и целенаправленность. Кроме того, на этих движениях более явно проявляются синкинезии, если таковые у ребенка имеются. В то же время эти движения не требуют специального обучения и выполняются здоровым ребенком без затруднений. Особое внимание уделяется тем органам и тем мышцам, которые участвуют в произнесении дефектного звука и не участвуют в произнесении сохранных звуков.

Время удержания позы до 10 – 15 секунд, количество повторений движения – до 10 раз.

Обследование просодической стороны речи

Дисфония может иметь различную этиологию, в том числе, при наличии сочетания нескольких травмирующих факторов. Кроме того, нарушения тембра голоса (назализация) является одним из признаков ринолалии (ринофонии).

Оцениваются следующие показатели:

- особенности речевого дыхания;

- характер голосообразования и атака голоса (твердая, мягкая, придыхательная);
- качественные показатели голоса (его интенсивность, тональность, тембр);
- продолжительность максимальной фонации;
- темп речи;
- умение понимать и самостоятельно продуцировать с помощью интонации смысловые оттенки высказывания.

Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов.

В процессе беседы в начале обследования, а также в последующем ходе обследования отмечаются такие показатели, как: особенности речевого дыхания (координация дыхания и артикуляции, дыхания и речи); интенсивность голоса (сильный, нормальный, слабый, иссякающий), тональность звучания (низкий, нормальный, высокий, фальцет), тембр голоса (чистый, хриплый, дрожащий, глухой, назализованный), темп речи и выразительность речи в целом. Умение сознательно управлять голосом, а также передавать смысл высказывания можно оценить в процессе декламации ребенком стихотворения или пересказе хорошо знакомой сказки (мультфильма). Обращается внимание на наличие адекватных модуляций голоса, логического ударения, смысловых пауз, интонационного контура предложений различных видов.

У детей, демонстрирующих низкий уровень понимания обращенной речи, полезно исследовать понимание вопросительной интонации, логического ударения, интонации передающей эмоциональное состояние человека. С этой целью используются различные виды пиктограмм и ситуативных картинок, вопросно-ответная форма работы, отраженное проговаривание.

Для определения времени максимальной фонации предлагается после предварительного вдоха произнести гласный звук. Время фонации

замеряется секундомером. Для объективизации показателя пробу повторяют трижды, вычисляя среднее арифметическое.

Определение гипоназализации и гиперназализации проводится на вербальном материале, насыщенном согласными «м», «м'», «н», «н'». Пробу проводят дважды с закрытыми и открытыми носовыми ходами.

К концу младшего школьного возраста начинаются мутационные изменения голосовых характеристик, особенно у мальчиков, что в неблагоприятных обстоятельствах может служить одной из предрасполагающих причин дисфонии.

Методические рекомендации по обследованию письменной речи

При проведении обследования в 1 классе логопед изучает состояние устной речи ребенка, а также уровень его готовности к обучению грамоте.

Изучение состояния письменной речи включается в логопедическое обследование как обязательный раздел, начиная с послебукварного периода. Исходя из выявленных трудностей формирования письменной речи, логопед проводит углубленное обследование тех или иных сторон речи.

В логопедии показана значимость достаточной сформированности устной речи для формирования речи письменной. Так, Р.Е. Левиной и ее последователями (Т.П. Бессоновой, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А. В. Ястребовой) была выявлена глубокая связь между нарушениями устной и письменной речи в большинстве случаев нарушений чтения и письма. Кроме того, в научных исследованиях (Т.В. Ахутина, О.А. Величенкова, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, М.Н. Русецкая, И.Н. Садовникова, Т.Б. Филичева и др.) подчеркивается значимость достаточной сформированности неречевых психических процессов, наряду с устной речью входящих в так называемый «функциональный базис» чтения и письма: зрительно-пространственного восприятия, памяти, внимания, словесно-логического мышления. Важными предпосылками успешного формирования письменной речи являются достаточный уровень развития

моторной сферы, а также достаточный уровень сформированности произвольности деятельности (программирования, регуляции и контроля поведения и деятельности).

Следует учитывать, что недостаточное овладение навыками чтения и письма может быть детерминировано и такими факторами, как: нерегулярность школьного обучения (например, из-за частых болезней, переездов), неадекватность методик обучения, форсирование темпов обучения на начальных этапах овладения грамотой, педагогическая запущенность, нарушения поведения, двуязычие, сниженные слух, зрение, интеллект и т.д.

Нарушения письменной речи могут иметь разную структуру и степень выраженности: от полной несформированности до лишь единичных ошибок.

Целью обследования письменной речи является изучение состояния письма как продуктивного вида речевой деятельности и чтения как рецептивного вида речевой деятельности.

Основные задачи обследования:

- определить: соответствует или не соответствует возрасту уровень развития/сформированности технической и смысловой стороны навыков чтения и письма, состояние связной письменной речи ребенка (последнее обследуется не ранее, чем в конце 1 класса);

- выявить трудности и специфические ошибки, имеющиеся у ребенка при чтении и на письме;

- выявить причины появления трудностей и специфических ошибок и, в конечном итоге, причины неуспеваемости ребенка.

Основными критериями отнесения тех или иных ошибок к специфическим являются:

- их стойкость (сохраняются продолжительное время - месяцы и даже годы): данные ошибки часто повторяются, не являясь случайными;

- как правило, специфические ошибки письма не связаны с применением орфографических и синтаксических правил (исключение: ошибка на обозначение границ предложения);

- обусловленность недостаточной сформированностью “функционального базиса” чтения и письма.

Следует отличать специфические ошибки от “физиологических ошибок”: “ошибок возраста”, которые неизбежно возникают у детей на начальных этапах освоения грамоты. Говорить о наличии или отсутствии нарушений письменной речи (дислексии и дисграфии) у ребенка можно только после окончания систематической работы по изучению “Букваря”.

Все специфические ошибки могут быть тем или иным образом систематизированы. На современном этапе существует множество таких систематизаций с позиций психолого-педагогического, клинико-педагогического и нейропсихологического подходов к рассмотрению нарушений чтения и письма.

На основе обобщения различных подходов к изучению нарушений чтения и письма в наиболее общем виде можно выделить следующие специфические ошибки:

1) ошибки чтения и/или письма, обусловленные недоразвитием устной речи (“речевые” ошибки):

- при фонетико-фонематическом недоразвитии;
- при общем недоразвитии речи;

2) ошибки чтения и/или письма, обусловленные несформированностью оптико-пространственных представлений;

3) ошибки чтения и/или письма, обусловленные несформированностью произвольной деятельности;

4) ошибки письма, обусловленные моторными проблемами ребенка.

Остановимся на кратком описании каждого вида ошибок.

1. Ошибки чтения и/или письма, обусловленные недоразвитием устной речи при фонетико-фонематическом (фонематическом) недоразвитии или общем недоразвитии речи.

К таким ошибкам относятся фонологические замены, т.е. замены букв при чтении или на письме по принципу сходства соответствующих им звуков, прежде всего: свистящих и шипящих, звонких и глухих, мягких и твердых, сонорных, аффрикат и их составляющих. Например: «суба» (шуба), «папушка» (бабушка), «мачик» (мячик), «нел» (мел), «светы» (цветы) и т.п.

Следует отметить, что специфическими среди таких замен являются те ошибки, которые связаны с нарушением фонетического принципа письма, т.е. замены в письме одних букв другими в сильной позиции. Для гласных — это ударная позиция в слове, когда на гласный звук падает ударение, для согласных — это позиция, когда звук в слове слышится четко. Так, если ребенок напишет «мАлАко» - это не будет являться специфической ошибкой, так как безударные О в слове “молоко” находятся в слабой позиции. Также не будут специфическими ошибки в словах: «дуП» - при произнесении слова «дуБ» последний звук оглушается; «сонце» - в слове «солнце» звук Л является непронизносимым. Ошибки в данных словах будут являться орфографическими.

Наряду с “фонологическими заменами”, как при чтении, так и на письме могут быть ошибки, указывающие на недостаточную сформированность (несформированность) навыков языкового анализа и синтеза (на уровне слога, слова, предложения, текста). Такие ошибки могут наблюдаться как при фонетико-фонематическом, так и при общем недоразвитии речи.

Если вовремя не выявить трудности формирования навыков языкового анализа и синтеза и не начать соответствующую коррекционную работу, в дальнейшем это может привести к пропускам, перестановкам, добавлениям букв и слогов в письменных работах ребенка, несоблюдению границ слов (например, вместо: “Саша пошла в лес за грибами”. - “Саш по лша влез

гибам”) и предложений (не ставят точку в конце предложения, не пишут предложение с заглавной буквы). При чтении дети также могут пропускать или переставлять местами буквы и слоги, добавлять лишние буквы, слоги и др.

У детей, чьи нарушения чтения и/или письма обусловлены ОНР, помимо перечисленных выше ошибок (общих для детей с ФФН и с ОНР), возникают трудности и ошибки, обусловленные недостаточной сформированностью грамматического строя речи, бедностью словарного запаса, трудностями формирования связной речи. Среди таких ошибок:

- ошибки словоизменения и словообразования;
- трудности усвоения правописания предлогов и приставок;
- в диктантах, изложениях и сочинениях – искажения слов или замены одного слова другим ввиду отсутствия нужного слова в словаре ребенка или трудностях его припоминания;
- в изложениях и сочинениях - частые повторы, использование стереотипных слов и выражений;
- трудности самостоятельного составления сложных, или даже простых распространенных предложений;
- невозможность написания изложений и сочинений даже к концу начальной школы;
- часто технические проблемы в освоении навыка чтения тормозят понимание прочитанного, хотя возможен и другой вариант, когда при достаточно развитой технике чтения понимание смысла прочитанного текста затруднено.

2. Ошибки чтения и/или письма, обусловленные несформированностью оптико-пространственных представлений.

Проблемы в развитии оптико-пространственного восприятия выражаются в:

- смешениях букв, сходных оптически, например: «к-ж-х», «ш-щ», «ч-н», «т-г», «т-п», «л-м», «и-у» и др.;

- трудностях ориентации в порядке следования букв и цифр, перестановках букв и слогов, зеркальном чтении и/или написании слогов или слов;

- зеркальном написании букв и цифр на письме;

- трудностях ориентации на листе бумаги (в тетрадях в клетку на уроках математики ребенку трудно отсчитать нужное количество клеточек влево или вниз; в тетрадях в линейку ребенок испытывает затруднения в соблюдении красной строки, затрудняется в пропуске строк между заданиями); иногда ребенок создает дополнительные поля слева (наблюдается так называемое “левостороннее игнорирование” листа бумаги); при чтении часто теряет нужное слово, строчку и т.д.

3. Ошибки чтения и/или письма, обусловленные несформированностью произвольной деятельности.

При недостаточной сформированности определенных предпосылок к полноценной учебной деятельности: воли, внимания, слабости программирования, регуляции и контроля деятельности и поведения, у ребенка могут обнаруживаться ошибки чтения и письма, названными О.Е. Грибовой “мерцающими ошибками”. Такие ошибки отличаются тем, что несмотря на то, что их можно объединить в одну группу, сами по себе ошибки всё время разные. Их наличие или отсутствие очень сильно зависит от различных факторов, воздействующих на ребенка в данный момент времени и определяющих его эмоциональное состояние: отдохнувший он или уставший, хорошее у него настроение или нет, волнуется он или спокоен, как он оценивает тот объем работы, который предстоит выполнить (например, дети критически настроены к большим объемам текстов, допускают в них больше ошибок или вовсе отказываются читать или писать).

В нейропсихологии ошибки на письме, обусловленные несформированностью произвольной деятельности, называются “регуляторными ошибками” (Т.В. Ахутина), так как в значительной мере

такие ошибки обусловлены слабостью регуляции поведения и деятельности ребенка, высокой спонтанностью его деятельности.

При письме и чтении данные ошибки выражаются в:

- пропусках букв (или их элементов при письме), слогов, слов;
- “застреваний” на буквах (или их элементах при письме), буквах, слогах, словах/частях слов, когда уже прочитанные или написанные буквы (элементы букв)/слоги/слова повторяются снова, заменяя собой какие-либо другие буквы/слоги/слова (например: «Второе октября. Изложения.»);
- “предвосхищения букв” (“Вещело трещит”, “сбасибо”, “зразу”, “рурчат” вместо “журчат”, “сметлым” вместо “светлым” и др.);
- при письме - написание слов без пробела/слияние двух и более слов в одно, трудности обозначения границ предложений и др.
- симптомы “полевого поведения”: при чтении или письме дети руководствуются случайными внешними стимулами, а не правилами или поставленными целями (например, ребенок читает/пишет ту же букву, тот же слог или даже то же слово, на которое случайно упал его взгляд в ранее прочитанном/написанном тексте. Так как угол зрения ребенка весьма сужен, как правило, такая провокация содержится строчкой выше, непосредственно над тем словом, которое ребенок читает/пишет в данный момент).

Для письменных работ детей характерны нестабильность почерка: сегодня пишет более-менее, завтра - каракули. При утомлении почерк становится неровным, может быть много зачеркиваний, ребенок не дописывает слова и целые предложения. Часто дети залезают за поля, либо, наоборот, необоснованно оставляют дополнительные поля справа.

Высокая спонтанность деятельности обуславливает непоследовательность изложения фактов при написании изложений и сочинений данными детьми.

Следует отметить, что замедленный темп и нарушение правильности чтения, связанные с несформированностью произвольной деятельности, могут быть обусловлены недостаточной сформированностью механизмов

регуляции движений взора в процессе чтения, трудностями распределения и “узостью” зрительного внимания и пр. Так, недостаточность “широты угла зрительного внимания” (термин А.Н. Корнева), т.е. ограниченность (по сравнению с нормой) числа букв, которое читающий одновременно удерживает в поле зрения, может значительно затруднять как технику чтения ребенка, так и осмысление прочитанного.

Подчеркнем, что случайное (нерегулярное) появление перечисленных выше ошибок не будет являться дисграфией/дислексией (специфические ошибки являются стойкими и не связаны с временным утомлением).

В то же время очень часто другие специфические ошибки (ошибки 1, 2 и 4 вида) могут также быть обусловленными низкой регуляцией психических процессов, ослабленным произвольным вниманием, отсутствием у ребенка умения прислушиваться и сопоставлять свою и чужую речь и т.д.

4. Ошибки письма, обусловленные моторными проблемами ребенка.

С увеличением общей учебной нагрузки, требований к скорости, слитности и плавности письма, при необходимости распределения внимания между недостаточно сформированной техникой письма и применением орфографических правил, у детей с нарушением координации движений при выполнении сложных моторных действий количество моторных ошибок резко возрастает (О.Б. Иншакова).

В письменных работах таких детей наряду со стойкими каллиграфическими проблемами, отмечаются написания лишних элементов букв, либо, наоборот, недописывание элементов букв; укрупнение отдельных элементов букв.

Отдельно следует отметить так называемые “ошибки кинетического запуска” (термин И.Н. Садовниковой), т.е. смешения букв по сходству движения руки при их написании (кинетическому сходству): о-а в ударной позиции (“Кастя” вместо Костя), д-б (“рабость” - радость), п-т (“стасибо” - спасибо), и-у (“луцо” - лицо), х-ж (“прижодили” - приходили), г-р (“варон” - вагон) и др.

Такие ошибки легко перепутать с “оптическими” ошибками и ТОЛЬКО более углубленное обследование, более глубокий анализ письма и чтения ребенка позволят специалисту определить, что в основе таких ошибок: нарушение динамической организации движений (что, с нашей точки зрения, роднит их с “регуляторными ошибками”) или оптико-пространственные трудности (а, возможно, и то, и другое).

Выше представлен наиболее общий перечень трудностей и ошибок чтения и письма. Отдельно хочется отметить, что, как правило, в основе каждого вида описываемых нами ошибок, лежат “мнестические” проблемы (слабость слуховой, зрительной, двигательной памяти и др.).

При этом имеет значение уровень развития как долговременной, так и кратковременной памяти ребенка. Так, например, при чтении текста или написании диктанта возникает необходимость быстро вспоминать значения прочитанных или услышанных слов, - для этого хорошо должна быть развита долговременная память. В то же время при прочитывании или записи слова ребенку необходимо на какой-то короткий отрезок времени удержать в памяти ряд букв(звуков)/слогов, составляющих слово, а при чтении предложения - ряд слов, составляющих предложение, - в этом случае большое значение имеет уровень сформированности кратковременной памяти.

Наряду с перечисленными выше ошибками, серьезной проблемой, с которой приходится сталкиваться логопеду, является проблема «запоминания» ребенком букв (зрительного образа буквы, установления связи между буквой и звуком (звуками), запоминания двигательного стереотипа написания буквы), трудности слогообразования и слияния слогов в словах при чтении, и, таким образом, несоответствие способа чтения читательскому стажу ребенка: позвуковое («бухштабирование») или побуквенное (ребенок читает «рэ-о-зэ-а» вместо «роза») чтение при стаже чтения более года, отрывистое слоговое чтение при стаже чтения более двух лет.

Проблема перехода к слоговому чтению вследствие неполноценности слогаобразования и слияния слогов в слова может свидетельствовать о недостаточно четких представлениях о звуковом составе слога и слова, указывая на недостаточную сформированность звуко-слогового анализа и синтеза, в основе которых лежит недоразвитие фонематических процессов. А может быть обусловлена слабостью формирования неречевых психических процессов: зрительно-пространственного восприятия, памяти, внимания, сукцессивных функций, низкой способностью к переключению и др. В свою очередь, неполноценность технической стороны чтения тормозит осмысление читаемого материала

Все перечисленные выше ошибки и трудности, без сомнения, замедляют общий темп работы ребенка. На протяжении школьного обучения выраженность нарушений чтения и письма может как уменьшаться, так и увеличиваться (без проведения специальной коррекционной работы, как правило, увеличивается).

Довольно часто у ребенка с дислексией/дисграфией обнаруживается сочетание нескольких видов ошибок, т.е. ошибки ребенка могут быть обусловлены целым рядом причин (например, недоразвитием речи и оптико-пространственных представлений или несформированностью произвольной деятельности, оптико-пространственных представлений и моторными проблемами и т.д.). В самых сложных случаях у одного и того же ребенка могут наблюдаться все 4 вида ошибок.

При интерпретации ошибок логопед учитывает:

условия выполнения задания (утро, день, вечер; до/после каникул; задание, выполненное с помощью родителей, учителя или самостоятельно и др. факторы);

особенности самого текста, в котором появилась каждая конкретная ошибка (учитывается сложность звуко-слоговой структуры слова, в котором была допущена ошибка, частотность его употребления в языке; обращается

внимание на слова, окружающие ошибочно написанное слово и другие факторы);

доминирующий вид ошибок, который оказывает влияние на выстраивание специалистом гипотезы (которая затем проверяется) о причине возникновения той или иной ошибки.

Для того, чтобы грамотно отнести ошибку к тому или иному виду, т.е. определить истинную причину или причины ее возникновения, должно быть проведено логопедическое и психологическое обследование ребенка (углубленное психологическое обследование ребенка находится в компетенции школьного психолога).

На основе анализа типологии ошибок учитель-логопед, (работая в тандеме с психологом), определяет, какие именно стороны речи, какие психические функции и процессы необходимо обследовать более подробно.

Методика обследования письма

Цель обследования: изучение уровня сформированности письма.

Материал: серия картинок с изображением сюжета повествовательного жанра для самостоятельного составления и записи ребенком рассказа; текст слухового или зрительного диктанта; текст для списывания.

При обследовании письма выполняется количественная и качественная оценка следующих показателей:

- наличие и виды специфических дисграфических ошибок (после окончания букварного периода);
- наличие ошибок на правила правописания с учетом класса обучения в соответствии с ФГОС;
- уровень сформированности текстовой компетенции (не ранее ... класса) или: особенности формирования текстовой компетенции.

Ориентировочное представление об уровне сформированности письма и о характере ошибок логопед получает, анализируя имеющиеся письменные работы ученика в школьных тетрадях.

При интерпретации ошибок специалист анализирует не менее 5-6 письменных работ ребенка, среди которых задания разного вида: списывания, диктанты, изложения, сочинения (соответствующие программным требованиям того класса, в котором обучается ребенок). Логопед сравнивает работы ребенка, выполненные дома и в классе. Дополнительную информацию можно получить, анализируя тетради ребенка по математике и другим учебным предметам, школьный дневник (если таковой ведется не в электронном, а в рукописном виде).

В том случае, если необходимо отдельное, более углубленное обследование письма, логопед выбирает нужное задание из следующего перечня:

- а) изложение или сочинение на заданную тему;
- б) сочинение предложений или небольшого рассказа по опорным словам;
- в) самостоятельное составление и запись рассказа ребенком по серии сюжетных картинок;
- г) слуховой диктант и при выявлении специфических ошибок - различные диагностические пробы;
- д) зрительный диктант: самостоятельно прочесть слово или предложение, а затем записать его по памяти;
- е) умение списывать с предъявленного образца.

Организационно изложения и сочинения проводятся в подгруппах детей, примерно равных по речевым возможностям. Домашние изложения или сочинения при обследовании не проводятся.

Изложения и сочинения предлагаются, во-первых, с целью более углубленного изучения письменной речи ребенка в ситуации, когда его внимание распределено не только на техническую сторону процесса письма, но и на процесс обдумывания, словесное формулирование мыслей и последовательную подачу некоего сюжета. В такой ситуации контроль ребенка над техникой письма, как правило, резко снижается, и те ошибки,

которые появляются в письменной работе, в той или иной степени могут помочь логопеду в уточнении механизмов нарушений письменной речи у данного ребенка. С этой целью ученику могут быть предложены задания а, б, в, не предусматривающие больших объемов текстов (как правило, 5-6 предложений). При этом можно предложить ребенку выбрать наиболее удобный для него формат выполнения письменной работы: написать рассказ по серии картинок (предварительно показав эти картинки – в среднем, 4 картинки в серии) или изложение/сочинение на заданную тему.

Во-вторых, «мишенью» обследования может являться изучение особенностей формирования текстовой деятельности (связности, цельности, последовательности изложения и т.д.). При анализе письменных работ в этом ключе, с целью избежания гипо- или гипердиагностики, следует учитывать требования программы того класса, в котором обучается ребенок на момент обследования. Так, согласно, Примерной рабочей программе начального общего образования по русскому языку (фгосреестр.ру), школьники учатся писать изложения повествовательного текста (объемом 30-45 слов) во 2-м классе – с опорой на вопросы, в 3 классе – по заданному, коллективно или самостоятельно составленному плану. Таким образом, самостоятельное написание изложения ребенком, обучающимся по АООП НОО, можно ожидать только к окончанию 3 класса. О достаточном опыте написания сочинений, как правило, можно говорить не ранее 4 класса. Если логопед ставит целью изучение уровня сформированности текстовой компетенции ребенка, то следует учитывать, что составление рассказа по серии сюжетных картинок, как правило, будет являться для ребенка более легким вариантом выполнения заданий (при условии выполнения требований к подбору наглядного материала, представленных выше), чем сочинение по опорным словам или на заданную тему.

Приведем примерный лексический материал для сочинений по опорным словам (заранее оговаривается, что ребенок должен использовать максимально возможное количество слов из предложенного набора):

«Случай на реке» - река, зима, лед, помощь, товарищи, тонкий, треснул.

«Заболела мама» - доктор, аптека, лекарство, магазин, готовит обед, кормит, ухаживает.

«Наша грядка» - ранняя весна, дружная, работа, длинная грядка, твердая земля, мягкая земля, молоденькая, нежная зелень.

Примерные темы сочинений на заданную тему: «Как я провел лето (каникулы)», «Как я провел выходной день», «Моя любимая игра», «Мое любимое животное» и др. Объем сочинения, его сюжет не ограничиваются.

При подборе речевого материала сохраняются те же требования, которые прописаны в АООП НОО для обучающихся с ТНР по поводу постепенного (от класса к классу) увеличения объема письменных творческих работ, усложнения лексического и грамматического материала, стиля изложения, а также необходимости постепенного возрастания уровня самостоятельности при построении связных высказываний. Темы изложений и сочинений должны быть доступны по содержанию, вызывать интерес и положительные эмоции обучающихся. (АООП НОО для обучающихся с ТНР (фгосреестр.ру); стр.99).

При изучении текстовой компетенции оцениваются следующие показатели:

- понимание фактологии и смысла первичного текста (актуально для изложений);

- соблюдение структуры текста: трехчастности (наличие вступления, основной части и заключения), тематичности, связности (наличие связи между предложениями), последовательности изложения и т.п. (актуально для изложений и сочинений);

- богатство и адекватность использования языковых средств, качество словоупотребления: насколько разнообразную / стереотипную лексику использует обучающийся; адекватное / неадекватное словоупотребление; отсутствуют/ присутствуют лексические замены по звуковому сходству и проч.;

- правильность использования грамматических конструкций (соблюдение норм управления и согласования, правильность использования предložно-падежных конструкций и т.д.);

- качество структуры предложения: наличие предложений разнообразной структуры /стереотипных по структуре предложений; отсутствие обязательных членов предложения / наличие избыточных членов предложения; протяженность предложения; порядок слов в предложении и т.д.

В случае невозможности написания изложения/сочинения ребенком можно предложить ему более простую пробу: составление предложений по опорным словам (например: кошка, дерево; мама, дети, каша; швея, платье и т.п.).

Выявление недостатков самостоятельной письменной речи поможет сделать дальнейшее логопедическое обследование целенаправленным и сократить время, затрачиваемое на него. Дальнейший ход обследования подчиняется логике выявления этиологии нарушений письменной речи.

Если написание сочинений и изложений ребенку пока недоступно, ему предлагается слуховой диктант. Проведение диктанта может быть организовано в классе. Текст для диктанта подбирается таким образом, чтобы он отвечал программным требованиям по русскому языку на момент логопедического обследования. Если ребенок обучается по программе ООП НОО, то согласно требованиям программы примерные объемы текстов будут следующими: к концу 1 класса - не более 20 слов (тексты подбираются так, чтобы правописание слов в тексте не расходилось с произношением); к концу 2 класса – не более 45 слов (здесь и далее тексты подбираются с учётом изученных правил правописания); к концу 3 класса - не более 65 слов; к концу 4 класса - не более 80 слов.

Текст для логопедического обследования должен быть насыщен словами, включающими большое количество звуков, имеющих артикуляционное или акустическое сходство. Также желательно, чтобы текст

включал некоторое количество слов сложной слоговой структуры. Логопед диктует текст в соответствии с нормами орфоэпического произношения, без предварительного звуко-слогового анализа слов, входящих в состав диктуемого текста, без «орфографического проговаривания».

Как при выполнении детьми самостоятельных письменных работ, так и при написании слуховых диктантов, анализируется характер процесса письма: может ли ребенок сразу фонетически правильно записать слово или пишет с проговариванием, как бы «прощупывая» отдельные элементы слова, ища нужный звук и соответствующую букву.

Выявив «фонологические замены», логопед выясняет: являются ли данные ошибки единичными или регулярными, на какие группы звуков распространяются, происходят ли эти замены при написании фонетически простых или структурно трудных, многосложных слов и соответствуют ли эти замены тем нарушениям, которые наблюдаются в устной речи (см. методику обследования звуковой стороны речи).

В качестве уточняющей диагностической пробы логопед диктует звуки, которые в речи ребенка чаще других подвергаются замене, варьируя условия, при которых производится запись букв ребенком. Смешиваемые звуки сначала предъявляются отдельно (в ряду других звуков), затем — попарно. Это позволяет выявить как степень нарушения дифференциации звуков, так и условия, при которых выполнение задания облегчается или, наоборот, усложняется для ребенка.

Следующей пробой является письмо отдельных слогов под диктовку (прямых (са, ша, ...), обратных (ас, аш, ...), закрытых (сас, шош, ...), слогов со стечением согласных (ста, шту, ...) и оппозиционных (са-за, са-ша, ...). Вместо записи возможно использование букв разрезной азбуки. Может быть предложено и письмо отдельных слов различной слоговой структуры.

Данные задания ставят своей задачей определить, насколько правильно ребенок различает и выделяет отдельные элементы, входящие в звуковой комплекс: имеются ли специфические ошибки, указывающие на

недостаточность различения звуков; в каких случаях при воспроизведении разных типов слогов последовательность выделения звуков оказывается нарушенной (например, уже при записи открытых слогов или только в слогах со стечением согласных).

Как фонологические замены, так и другие специфические ошибки («оптические замены», пропуски, перестановки, повторы букв, слогов и слов и т.д.) могут быть лабильными, т.е. зависеть от достаточной концентрации внимания ребенка.

Обнаружив в письменных работах детей те или иные ошибки, следует определить их характер и детерминированность.

Так, например, трудности усвоения букв могут быть обусловлены недостаточным уровнем развития фонематического восприятия. Если у детей затруднено образование фонематических представлений, то у них медленно формируются представления и о графеме. Если буква не соотносится с обобщенным звуком (фонемой), то ее усвоение будет носить механический характер (Р.Е. Левина, А. Н. Попова, Л.Ф. Спирина).

При затруднениях звукового (и, в целом, языкового) анализа снижается зрительный контроль, при этом ослабевает внимание к начертанию букв (характерно, что списывание при этом в основном бывает правильное).

Нарушения ассоциации между зрительным образом буквы и слухо-произносительным образом звука могут быть обусловлены мнестическими проблемами, а также нерасчлененностью зрительного восприятия форм, недифференцированностью представлений о сходных формах, недоразвитием оптико-пространственного восприятия, нарушением буквенного гнозиса.

Приобретение графических умений написания букв также зависит от уровня сформированности координации движений при выполнении сложных моторных действий, зрительно-моторной координации.

В большинстве случаев специфические ошибки сопровождаются орфографическими ошибками. Последние также должны подвергнуться

анализу специалиста, т.к. в одних случаях они могут быть следствием плохого усвоения правила, а в других — свидетельствовать о речевом недоразвитии.

Так, чтобы понять, почему ребенок пишет с ошибками слова со звонкими и глухими согласными в середине или в конце слова нужно разобраться:

- понимает ли ребенок значение терминов: глухие и звонкие согласные;
- различает ли ребенок глухие и звонкие согласные, когда они стоят в сильной позиции (в начале слова или перед гласным);
- может ли выделить/выписать звонкие и глухие согласные из отдельных слов, из связного текста;
- замечает ли нужные орфограммы в тексте;
- может ли подобрать к словам проверочные; при этом быстро ли выполняет порученное ему задание или с трудом подыскивает проверочные слова/ не может их подобрать?
- каково общее развитие речи ребенка (звуковая, лексико-грамматическая стороны речи, состояние связной речи).

С целью уточнения характера и механизмов нарушений письма, проверяется умение ребенка списывать с образца текст (при затруднениях - отдельные слова, слоги, буквы). Может быть предложен зрительный диктант, предполагающий сначала прочитывание отдельных слов или предложения, а затем запись их по памяти. Кроме того, обращается внимание: не испытывает ли ребенок затруднений в технике письма.

Для справки: согласно ООП НОО в конце 1 класса ребенок должен правильно списывать (без пропусков и искажений букв) слова и предложения, тексты объёмом не более 25 слов; в конце 2 класса – слова, предложения, тексты объёмом не более 50 слов; в конце 3 класса - объёмом не более 70 слов; в конце 4 класса - объёмом не более 85 слов.

Если будет выявлено, что при списывании ошибки ребенка «не уходят», то это будет свидетельствовать о таких «неречевых» нарушениях,

как: несформированность буквенного гнозиса, операций контроля, зрительно-моторной организации движений, организации серии графических движений и т.п.

Методика обследования чтения

Цель: изучение уровня сформированности операций чтения.

Материал: тексты, содержащие материал, сходный по оптическим и/или акустико-артикуляционным признакам, таблицы предложений различной протяженности и сложности, таблицы слов различной слоговой структуры, слоговые таблицы, разрезная азбука.

Объектом внимания логопеда должны стать все трудности и отклонения формирования компонентов чтения, но при анализе симптоматики нарушений необходимо четко дифференцировать причины, лежащие в их основе.

При обследовании чтения оцениваются следующие показатели:

- особенности способа чтения:
 - непродуктивное (элементы побуквенного и/или позвукового чтения при стаже чтения более года; отрывистое слоговое при стаже чтения более двух лет);
 - продуктивное (плавное слоговое, плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов, чтение целыми словами и группами слов);
- правильность чтения (характер ошибок, например:
 - замены букв при чтении, обусловленные неустойчивостью звуко-буквенных связей, акустическим и/или акустико-артикуляционным сходством звуков, обозначаемых смешиваемыми буквами, оптическим сходством букв;
 - пропуски, перестановки, добавления букв и слогов;
 - повторы букв, слогов и слов;
 - аграмматизмы;
 - ошибки нерегулярного характера (антиципации, угадывающее чтение и др.);

- выразительность чтения (использование пауз, орфоэпических норм, громкость и внятность, правильное интонирование);
- понимание смысла прочитанного;
- скорость чтения: обращается внимание, влияет ли замедленный темп чтения на понимание текста и выразительность чтения; наблюдается ли потеря нужного слова/ строки при чтении.

Текст для чтения должен отвечать следующим требованиям:

- содержать как можно больше оппозиционных букв и слов различной слоговой структуры;
- соответствовать знаниям ребенка, быть доступным ему, но в то же время быть незнакомым для ребенка;
- быть небольшим по объему (на чтение отводится не более 5-7 минут);
- выражать коммуникацию событий для облегчения их понимания и пересказа ребенком;
- включать диалоги и прямую речь, что позволит осуществить анализ сформированности выразительности чтения;
- размер шрифта должен соответствовать размеру шрифта учебника или быть немного крупнее.

Прерывать чтение ребенка для того, чтобы он исправил ошибки, допустимо только в том случае, если они, по мнению логопеда, могут повлиять на понимание прочитанного. При этом необходимо воздержаться от произнесенных вслух замечаний. Желательно просто указать на ошибочно прочитанное слово пальцем или указкой, побуждая таким образом ребенка исправить свою ошибку. Данный способ снижает эмоциональную нагрузку поиска и исправления ошибки, позволяя ребенку чувствовать себя комфортнее.

В процессе обследования текст ребенком читается дважды или трижды. Сначала ученику предлагается ознакомиться с текстом самостоятельно и задать вопросы, если что-то им не понятно. Второй раз текст читается

ребенком вслух для оценки техники чтения. Третий раз ребенок может прочитать текст вслух или про себя (по его желанию) для подготовки к пересказу или ответам на вопросы.

Понимание прочитанного текста является самой сложной формой импрессивной речи. Основными ступенями понимания текста (по Н. Г. Морозовой) являются: 1 - понимание фактологии текста, т.е. усвоение информации о предметах, фактах, событиях; 2 - понимание подтекста, т.е. непрямо выраженной мысли; 3 - понимание отношения читателя к содержанию.

Возможные варианты заданий для оценки понимания прочитанного (по выбору логопеда):

а) пересказ прочитанного (как вариант: определение последовательности сюжетных картинок в соответствии с последовательностью событий в прочитанном тексте и пересказ текста с опорой на них);

б) ответы на вопросы (отражающие фабулу рассказа, выявляющие понимание смысла прочитанного), в том числе, нахождение в тексте предложений, которые являются ответами на вопросы;

в) реконструкция текста (в соответствии с программой ребенку могут быть предложены: текст-повествование/ повествование с элементами описания, текст-описание, либо текст-рассуждение);

г) работа с деформированным текстом;

д) клоуз-тексты;

е) выбор картинки (из ряда предложенных), соответствующей прочитанному тексту, предложению, слову.

Следует различать задания на реконструкцию текста от работы с деформированным текстом. В первом случае исходный текст разделяется на относительно законченные в смысловом отношении отрывки (в зависимости от класса, в котором обучается ребенок, текст может состоять из 3-5 отрывков), которые предлагаются ребенку на отдельных карточках.

Эти карточки перемешиваются, а задачей ребенка является определить их последовательность, и, таким образом, восстановить исходный текст. Инструкция: «Прочитайте на карточках отрывки из рассказа. Расположите карточки друг под другом так, чтобы получился связный рассказ».

При работе с деформированным текстом задачей ребенка является правильно группировать предложения внутри текста. Инструкция: «Рассказ, который вы сейчас прочитаете, составлен неверно. Предложения перепутаны. Поменяйте предложения местами так, чтобы получился связный рассказ».

Облегченный вариант задания: детям предлагается план текста, который помогает им группировать предложения. У многих детей с недоразвитием речи составленный рассказ не соответствует плану. Следует отметить и те случаи, когда дети не только неправильно группируют предложения вокруг определенного пункта плана, но и возвращаются к уже выполненным смысловым разделам.

Трудности восстановления последовательности предложений, установления логических связей между предложениями внутри текста, указывают на его фрагментарное понимание.

Клоуз-тексты предполагают заполнение пропусков в тексте словами, которые, по мнению ребенка, были пропущены, либо договаривание незаконченных слов (с целью изучения навыков лексико-грамматического прогнозирования, являющимся важным компонентом чтения).

В тексте, соответствующем программным требованиям, пропускаются знаменательные и служебные слова, достаточно легко подсказываемые контекстом. Инструкция: «Прочитай текст. Как ты думаешь: какие слова пропущены в тексте? Заполни пропуски».

При затруднениях логопед может ставить уточняющий вопрос к пропущенному слову. Отмечается, совпадает ли слово, названное учеником, с пропущенным, является ли его синонимом или совсем не связано с ним семантически. Кроме того, отмечаются грамматически правильные

и неправильные ответы. Фиксируется: что представляет большую трудность для ребенка - вставка знаменательных или служебных слов.

Примерные тексты для 3 класса:

- I вариант (более легкий, предлагается ребенку без слов для справок):

Хороша ранняя весна ___ лесу! Ярко светит весеннее _____.
Легкие облака украшают _____ небо. Слышна чудесная трель птиц.
Смолой _____ душистые почки. Появилась молодая травка.
Выглянул голубенький подснежник. С пригорка зажурчал говорливый
_____. _____ сосны резвились счастливые бельчата. Только маленький
зайчик _____ под густой елью. _____ поляну медведица вывела
своих медвежат. Веселый и радостный лес весной!

(По И. Соколову-Микитову)

Слова для справок: на, запахло, солнце, в, у, спрятался, голубое.

- II вариант (более сложный, в случае затруднений предлагаются слова для справок):

Из чащи вышли ___ берег большая бурая медведица и с ней два
весёлых медвежонка. Медведица схватила одного _____ зубами за
шиворот и давай окутать ___ речку. Медвежонок визжал и барахтался, ___
мать не выпускала его, пока хорошенько не _____ в воде.
Другой медвежонок _____ холодной ванны и пустился
_____ в лес. Мать догнала его, надавала шлепков, а потом — в
_____, как первого.

Очутившись снова на земле, оба медвежонка остались очень довольны
купанием: день был _____, и им было очень жарко в густых
_____ шубках. Вода хорошо освежила их.

Слова для справок: испугался, знойный, но, на, воду, выполоскала,
удирать, лохматых, в, медвежонок.

(По В. В. Бианки)

При анализе результатов выясняется:

- достиг ли ребенок необходимого понимания текста;
- какой уровень понимания, семантический или грамматический, страдает в большей степени.

У детей младшего возраста более отчетливо проявляются ошибки в восприятии читаемых слов (смещение по звуко-буквенному сходству), которые свидетельствуют о неавтоматизированности процесса восприятия. У них не сформировано в нужной степени одно из необходимых условий для правильного понимания читаемого.

У детей более старшего возраста преобладают смещения по лексическому значению, которые говорят о нечеткости, диффузности словесных значений. Однако зачастую ошибки, обусловленные нарушением фонологической и семантической систем, сосуществуют у детей с недоразвитием речи вплоть до старших классов.

При трудностях чтения и понимания текста логопед предлагает ребенку более мелкие единицы: предложения и слова.

Анализ понимания предложений осуществляется на основе подбора ребенком к фразе картинки или показа предмета, действия. Для чтения можно предложить также похожие предложения, различающиеся лексическим и грамматическим оформлением.

Примерный лексический материал: «Курица и цыплята клюют зерно». «Земля освещается солнцем». «Девочка ловит бабочку». - «Девочки поймали бабочек». «Лампа стоит на круглом столе» - «Лампы стоят на круглом столе». «Оля старше Кати. Покажи, где Оля, а где Катя». «Петя младше Вани. Покажи, где Петя, а где Ваня». «Собака хозяина убежала в сад». - «Хозяин собаки привязал ее к конуре».

После того как ребенок найдет картинку, логопед проводит с ним краткое обсуждение прочитанного и изображенного.

При обследовании понимания прочитанного на уровне слова перед ребенком выкладывается ряд картинок и ряд карточек с подписями к ним

в произвольном порядке. Инструкция: «Подберите подписи к картинкам». Примерный лексический материал: транспорт, сороконожка, дуршлаг, регулировщик, космонавт, кланяется, бушует, завядают. Можно предложить ребенку попытаться объяснить значение слова, показать соответствующий предмет, нарисовать его, продемонстрировать действие.

В состав лексического материала, выявляющего трудности понимания слов при чтении, могут быть включены пары созвучных слов или слов-паронимов (молоко – молоток, цвета – цветы, поедем (на машине) – поедим (пирог), вбить (гвоздь) – взбить (крем), вбежать (в дом) – взбежать (на гору), удивительный (цветок) – удивленный (мальчик), дождевой (червь) – дождливый (день), разные формы одного и того же слова (ласточка – ласточки, перо-перья, грустит – грустят, улыбается – улыбаются, радостный – радостная, смущенный - смущенные), однокоренные слова, слова одного тематического ряда/ситуативно связанные слова (велосипед - велосипедист, мотоцикл - мотоциклист, грузовик - грузчик, струны - клавиши, рукав - карман, кастрюля - сковорода).

В процессе выполнения этих заданий перед ребенком кладут карточку, на которой написана пара слов. Одновременно ему предъявляют картинку, на которой нарисованы соответствующие предметы, признаки, действия.

Заключение

Логопедическое обследование является творческим процессом, предполагающим достаточно высокий уровень сформированности профессиональных компетенций. Оно представляет собой исследовательскую деятельность, предполагающую выдвижение гипотез относительно особенностей становления языковых единиц, речевой и коммуникативной деятельности у конкретного ребенка, и их опровержения или подтверждения с помощью определенных методов обследования. Таким образом, схема процедуры логопедического обследования может представлять собой дерево зависимостей с неограниченным числом ветвлений. При анализе результатов любого

задания могут возникать гипотезы о недостаточности тех или иных речевых структур и необходимости их углубленного исследования. Например, при обследовании слоговой структуры слова, может возникнуть необходимость дополнительного обследования словарного запаса или/и двигательных функций артикуляционного аппарата на предмет оральной апраксии; при обследовании грамматического строя речи – обследование словарного запаса, слоговой структуры слова, звукопроизношения и проч. Наиболее информативными с точки зрения выделения реперных точек для выдвижения подобных гипотез разделами обследования являются обследование коммуникативных навыков и связной речи.

В этом значительное отличие процедуры логопедического обследования от процедуры заполнения речевой карты. Речевая карта построена по линейному принципу, причем не все модули речевой карты имеют причинно-следственные связи, хотя компоненты обследования в речевой карте и процедуре обследования совпадают.

Методы, применяемые в процессе логопедического обследования, в большинстве своем, традиционны и имеют доказательную силу, поскольку апробированы на протяжении длительного времени. Выбор методов зависит от возраста детей, уровня их речевого и когнитивного развития, целей и задач обследования. Вариативным является и речевой материал, при отборе которого необходимо учитывать еще и социум, в котором воспитывался ребенок, его гендерную принадлежность, интересы. Особенно это касается детей дошкольного возраста.

Оптимальный выбор маршрута обследования, одновременный учет нескольких показателей языкоречевого и коммуникативного развития ребенка при проведении процедуры обследования позволяет не только экономить время и силы, но и адекватно оценить, во-первых, уровень сформированности речи ребенка, его достижения и, во-вторых – выявить проблемы, которые могут служить основанием для формулирования логопедического заключения, являющегося основанием для определения

образовательного маршрута. Результаты качественно проведенного обследования позволяют разработать рабочую программу логопедической работы с учетом специальных потребностей ребенка с нарушениями речи и коммуникативного поведения.

Логопедическое обследование, встроенное в структуру комплексного психолого-педагогического обследования позволяет оценить не только особенности становления коммуникативной и речевой деятельности ребенка, но и характер дефекта с точки зрения его первичности/вторичности или сочетания с другими нозологическими формами отклоняющегося развития.

Список литературы

1. Безрукова О.А., Каленкова О.Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста — М.: Каисса, 2008. 95 с.
2. Воронин А. Н. Методика диагностики дискурсивных способностей на материале повседневной лексики // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 2. С. 94–112.
3. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования - М.: АРКТИ, 2018. - 96 с.
4. Доброва Г.Р. Вариативность речевого развития детей – М.: Издательский дом ЯСК: Языки славянской культуры, 2018. – 264 с.
5. Касавин И.Т. Дискурс-анализ как междисциплинарный метод гуманитарных наук//Эпистемология и философия науки. 2016. Т. X. № 4. С. 5- 14.
6. Кожемякин, Е. А. Современный дискурс–анализ: повестка дня, проблематика, перспективы : монография / предисл., под ред. Е. А. Кожемякина, А. В. Полонского. – Белгород : Белгород, 2016. – С. 5–6.
7. Микляева Н.В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. – М., Айрис Пресс, 2006. 96 с.
8. Основы теории и практики логопедии /Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 368 с.
9. Павлова Н. Д. Коммуникативная парадигма в психологии речи и психолингвистике // Психологические исследования дискурса. М.: Пер Сэ, 2002. С. 8–43
10. Смирницкий А. И. Объективность существования языка // История советского языкознания. Некоторые аспекты общей теории языка: Хрестоматия. М.: Высшая школа, 1981. С. 64–72.

11. Современный дискурс-анализ: повестка дня, проблематика, перспективы: коллективная монография / под ред. Е.А. Кожемякина, А.В. Полонского. – Белгород: ИД «Белгород», 2016. – 244 с.
12. Дубровская Т. В. «А был ли метод?»: О принципах и категориях современного дискурс-анализа // Современные направления в лингвистике и преподавании языков: проблема метода : сб. науч. ст. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 т. Т. I. Методы в лингвистике / под общ. ред. Т. В. Дубровской. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. –с.9-15
13. Чиркина Г.В. Принципы анализа и оценки коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи // В кн. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьевой. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – 403 с.
14. Чиркина Г.В. Актуальные проблемы развития логопедической науки/Г.В.Чиркина. // Дефектология. - 2012. - № 1. - с. 3 - 9
15. Щербак С.Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами: проблемы и перспективы/ С.Г. Щербак; Южно-Уральский государственный гуманитарно- педагогический университет. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. –180 с.