

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»

Г.В. Бабина

Н.Ю. Шарипова

**Структурно-слоговая организация речи дошкольников:
онтогенез и дизонтогенез**

Монография

Москва 2013 год

ББК

Б12

Рецензенты:

Л.И. Белякова, доктор медицинских наук, профессор;

А.А. Алмазова, кандидат педагогических наук, доцент.

Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю.

Б12 Структурно-слоговая организация речи дошкольников:

онто- и дизонтогенез: Монография. - М., 2013. – с.

ISBN

Монография посвящена рассмотрению вопросов структурной организации слов у дошкольников с нормальной и нарушенной речевой деятельностью. Представлены данные о специфических показателях несформированности слоговой структуры слова у детей с различными формами речевых нарушений и с разной степенью их проявлений. Выявлена взаимозависимость трудностей восприятия и реализации структуры слова. Проанализированы механизмы, лежащие в основе становления слоговой структуры слова, и охарактеризовано их состояние у дошкольников с различными формами речевой патологии. Представлены материалы исследования базовых неречевых процессов, значимых для формирования слоговой структуры слова у детей. Предложены основные направления коррекционной работы.

Издание адресовано научным работникам, преподавателям, аспирантам и студентам дефектологических, филологических факультетов и факультетов дошкольной педагогики и психологии, а так же учителям-логопедам и педагогам специального образования.

ББК

ISBN

Содержание

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1. Теоретический аспект исследования проблем восприятия и проговаривания лексических единиц

- 1.1 Теория слога: устоявшееся и дискуссионное
- 1.2 Восприятие и произнесение слова как совокупности структурных элементов
- 1.3 Языковая и метаязыковая способность как чувственный и осознанный уровни познания звуковых и структурных составляющих родного языка
- 1.4 Механизмы становления слоговой структуры слова

ГЛАВА 2. Становление слоговой структуры слова в онтогенезе

ГЛАВА 3. Особенности слоговой структуры слова у детей с речевыми нарушениями

- 3.1 Трактовка нарушений слоговой структуры слова в логопедических исследованиях
- 3.2 Овладение слоговой структурой слова дошкольниками с алалией
- 3.3 Структурно-слоговое оформление слов дошкольниками с минимальными проявлениями алалии
- 3.4 Структурно-слоговое оформление слов дошкольниками с минимальными проявлениями дизартрии

ГЛАВА 4. Теоретические и практические аспекты исследования предпосылок становления слоговой структуры слова.

- 4.1 Оптико-пространственная ориентация, динамическая и темпо-ритмическая организация серийных движений и действий как предпосылки усвоения слоговой структуры слова
- 4.2 Состояние процессов, значимых для становления слоговой структуры слова у дошкольников с нарушениями речевого развития

**ГЛАВА 5 Основные направления формирования слоговой
структуры слова**

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ЛИТЕРАТУРА

ПРИЛОЖЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Искажения слогового состава слов родного языка являются одним из показателей наличия у ребенка общего недоразвития речи. Кроме того, степень нарушения структуры слова служит для специалиста фактором определения уровня речевого развития. Исследования показывают, что специальная коррекция нарушений слоговой структуры слова не всегда оказывается успешной – трудности сохраняются в школьном возрасте и проецируются на процессы письма и чтения.

Становится очевидной необходимость поиска новых путей логопедического воздействия, позволяющих оптимизировать процесс коррекции и расширить спектр традиционных подходов к устранению недостатков слогового оформления слов и собственно к рассмотрению феномена «слоговая структура слова». Указанной проблеме и посвящена данная монография.

В настоящей работе представлены результаты многолетних исследований авторов, касающихся нарушений слоговой структуры слова у детей различных категорий. На основе тщательного анализа данных литературы из таких областей научного знания как философия, психология, лингвистика, психолингвистика, нейропсихология, физиология и др. авторами определены когнитивные механизмы, значимые для становления процессов слогового оформления слов детьми в онтогенезе, представлены данные, касающиеся состояния этих механизмов у дошкольников с речевыми нарушениями. Кроме того, охарактеризованы базовые неречевые процессы, развитие которых определяет успешность функционирования указанных когнитивных механизмов и обеспечивает возможность нормативного восприятия и проговаривания слоговой структуры слова. В монографии

получила свое отражение коррекционная направленность исследовательских материалов – авторами предложены основные направления работы по устранению недостатков слогового оформления слов у дошкольников с речевыми нарушениями.

Научная новизна работы состоит в представлении типологии нарушений восприятия и произношения слов различной структурной сложности у детей, а также в установлении того, что у дошкольников с нарушениями речевого развития выявляются различные характер и степень проявления индивидуальных показателей несформированности слоговой структуры слова и исследованных неречевых процессов.

Практическая значимость определяется возможностью использования в прикладных целях комплекса диагностических методик контроля и оценки особенностей восприятия и произношения слов различной слоговой структуры, нарушений оптико-пространственной ориентации, динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием.

Предлагаемая монография адресована преподавателям, аспирантам, студентам дефектологических факультетов, а также педагогам, занятым в сфере практической логопедии.

ГЛАВА 1

Теоретический аспект исследования проблем восприятия и проговаривания лексических единиц

1.1 Теория слога: устоявшееся и дискуссионное

Исследования, касающиеся вопросов слога, слогосложения и слогоделения представлены в различных научных областях – лингвистике, педагогике, физиологии, физике и др.

Наибольшее количество дискуссионных вопросов по данной проблематике содержится в языкознании, а специфика диспутов касается, в основном, определения фонетической природы слога и принципов слогоделения. Современное языкознание не располагает единой концепцией слога и определения его сущности, а так же единообразных принципов, отражающих членение слова на слоги и выявление границы слога.

В лингвистическом словаре слог определяется как фонетико-фонологическая единица, занимающая промежуточное положение между звуком и речевым тактом. Главными показателями и критериями выделения слога являются его изолированность по отношению к другим языковым единицам и слитность составляющих его элементов [Касаткин и др.: 1995].

В современных лингвистических исследованиях слог представляют как единство сегментных и супraseгментных единиц, образующих наименьшую структуру, которая функционирует в потоке речи, характеризуется объективными признаками (акустическими и артикуляторными) и вычленяется носителями языка при восприятии речевого потока [Потапова и др. 2012].

Ретроспективное рассмотрение развития теории слога целесообразно начать с античной литературы, где впервые предложено определять слог наличием гласного звука, названного слогаобразующим. Соответственно,

количество слогов в слове предлагается соотносить с количеством гласных звуков. Очевидно, что при таком подходе не рассматривается вопрос о принципах слогаделения и о границах слога в случае, например, стечения нескольких согласных звуков [Троцкий и др.: 1996, Велинский: 2006].

Наиболее плодотворные исследования слога и слогосложения относятся к концу XIX – началу XX веков. Последовательными трудами английских ученых [Bell: 1867, Sweet: 1887, Stetson: 1928 и др.] была разработана экспираторная теория образования слога / теория выдыхательного толчка (от лат. [expirato] - выдыхание). Согласно данной теории слог рассматривается как группа звуков, произносимых одним выдыхательным толчком, границей слога является момент самого слабого выдыхания, а количество слогов в слове соответствует количеству выдыхательных толчков. Экспираторная теория подверглась критике дальнейшими экспериментальными исследованиями. Выявлено, что количество структурных элементов в слове не всегда совпадает с количеством толчков: одним выдыхательным толчком можно произнести несколько слогов. Так, слово «дерево», состоящее из трех слогов, произносится не с тремя, а с одним выдыхательным толчком, так же как и двусложное английское слово Russian [rʌʃ n] (Россия). Кроме того, с позиций экспираторной теории невозможно точно установить границы между слогами в случае стечения нескольких согласных звуков.

Еще одной из наиболее распространенных и значимых для понимания сущности слога, процессов слогосложения и слогаделения является теория сонарности (акустическая теория), разработанная датским лингвистом О. Эсперсеном (1940). Суть данной теории заключается в том, что слог рассматривается как сочетание более звучного (сонарного) элемента с менее звучным. По мнению автора, деление слова на слоги зависит не от абсолютной, а от относительной сонарности соседних звуков: сколько вершин сонарности, столько слогов. Так, в слове «пятница» три вершины и, следовательно, три слога. Таким образом, вершиной слога может быть не только гласный звук, но и согласный, в зависимости от соотносительности

сонарности звуков в речевой цепи. О. Эсперсеном предложена шкала сонарности согласных и гласных звуков, включающая десять ступеней. Расположение звуков русского языка в направлении от менее звучных к наиболее ярко звучащим представлено в следующем порядке: 1) глухие смычные (п, т, к); 2) глухие щелевые и аффрикаты (ф, с, х, ш, ц, ч); 3) звонкие смычные (б, д, г); 4) звонкие щелевые (в, з, ж); 5) носовые (м, н); 6) боковые (л); 7) дрожащие (р); 8) гласные верхнего подъема (и, ы, у); 9) гласные среднего подъема (э, о); 10) гласные нижнего подъема (а). Развивая акустическую теорию на материале русского языка, Р.И.Аванесов (1956) считает возможным ограничиваться лишь тремя степенями звучности: 1) шумные согласные 2) сонанты 3) гласные.

Дальнейший анализ показывает, что акустическая теория не учитывает особенностей распределения гласных в речевом потоке. Так, рядом могут встречаться два гласных одинаковой степени сонарности, которые возможно произнести как в два слога, так и в один, тогда как по сонарной теории здесь возможна одна вершина слога. При этом, степень звучности конкретного звука не является его постоянной характеристикой, она может меняться в зависимости от различных условий. Кроме того, акустическая теория не разрешает вопроса о слогоделении, о границе слога, тогда как в лингвистике проблема слогораздела является более значимой, чем вопросы определения количества слогов в слове.

Для развития теории слога в отечественном языкознании значимой является концепция слога академика Л.В.Щербы (1939), согласно которой слог представляет собой часть речевого потока, который начинается с усиливающегося звука и заканчивается ослабляющимися. Данная концепция известна так же как теория мускульного напряжения, впервые выдвинутая французским лингвистом М. Гранмоном (1937) и, впоследствии, дополненная трудами русских ученых [Аванесов: 1954, Трахтеров: 1956, Леонтьев: 1958, Бондарко: 1977 и др.].

Согласно рассматриваемой теории, речевой поток реализуется с последовательными усилениями и ослаблениями звукового ряда. Часть речевого потока, начинающаяся усилением и кончающаяся ослаблением, называется слогом. В его вершине (иначе - центре) присутствует звук, называемый слогаобразующим (или слоговым), который может быть продлен. Перед ним возможен ряд звуков (одного или нескольких), представляющих непрерывно усиливающуюся цепь, и называемых неслогообразующими, (или неслоговыми), например, в словах «де-ре-во», «кри-ти-ка», «стро-ить» и др. После слогаобразующей фонемы может идти звук или ряд звуков, составляющих непрерывно ослабляющуюся цепь, они также называются неслогообразующими, как, например, в словах «спор», «круг», «прост» и др. Таким образом, в процессе работы произносительного аппарата постоянно происходит чередование состояния максимума и минимума мускульного напряжения, что является определяющим фактором для слоговых границ. Подъем напряжения и усиление звучности указывают начало следующего слога. Таким образом, по мнению Л.В. Щербы, слог - это комплексная фонологическая единица, представляющая собой дугу мускульного напряжения, постепенно нарастающего, достигающего до своей вершины, а затем постепенно спадающего. Со степенью мускульного напряжения автор связывает изменения акустического порядка, то есть степень громкости звуков, входящих в состав слога [Щерба: 1963].

Рассматривая проблему слогаделения, Л.В. Щерба уделяет главное внимание характеристике согласных с точки зрения мускульного напряжения, необходимого для их произнесения, и их примыкания к гласному звуку. Автор предлагает определять три типа согласных: сильноначальные согласные, при которых напряжение, в начале сильное, затем постепенно ослабляется, то есть конец согласного слабее его начала (образуют конец слога: ус, рад, боб, и др.); сильноконечные, при которых конец согласного сильнее его начала, то есть согласный начинается со слабым напряжением, постепенно усиливающимся к концу звучания

(образуют начало слога: ссора, ввоз и др.); двухвершинные, которые представляют собой сочетание сильноначального с сильноконечным при ослаблении силы напряжения между ними; такие звуки всегда находятся в интервокальном положении и определяют границу слога в момент наибольшего ослабления (ван-на, вил-ла, труп-па, а так же сочетания - «кот такой», «вкус соли» и др.). Двухвершинный согласный звук является долгим, свойственен итальянскому языку и нетипичен для русского языка.

А.Л. Трахтеров (1956) указывает на особенности, присущие только слогу и отличающие его от фонемы. Фонема – это лингвистически неделимая единица, обладающая общей функцией образования звуковой оболочки слов и отличающаяся крайне пестрыми неравноценными физико-акустическими свойствами. Автор считает, что слоги представляют собой более сложные фонетические образования, разнообразные по составу, но всегда обладающие общностью физико-акустических свойств.

Физические свойства выделения слога, по мнению А.Л. Трахтерова (1956), должны быть заложены в нем независимо от ударности, так как они обеспечивают языковую специфику слога. Все физические свойства звука: силу, высоту, долготу, тембр автор относит к материальным средствам выделения слога. Основная лингвистическая функция слога, по мнению автора, - служить кратчайшим звеном акцентно-тонического строя речи [Трахтеров; 1956].

В совокупности своих акцентных вершин слоги являются кратчайшими звеньями ритмической организации речи, возникающий при этом мелодический рисунок слога представляет собой фонетическое оформление синтагмы и предложения. Наличие тонального элемента является условием, необходимым для образования слога.

Вершиной слога признается гласный, как слогообразующий элемент, согласный считается периферическим элементом, выступая при этом инициатором слога [Аванесов: 1954, Леонтьев: 1956, 1958, Трахтеров: 1956].

Л.А. Чистович (1961) отмечает, что все артикуляторные признаки гласного звука содержатся в структуре, соответствующей слогу типа СГ, которая признана универсальной во всех языках мира. Известно, что в программе любой произносимой конструкции используется набор однотипных сегментов, соответствующий слогам типа СГ, только на базе такой конструкции (СГ) формируются структуры более сложные. Любые конструкции проявляют тенденцию к разложению на последовательности типа СГ.

Составляющие элементы слога обладают монолитностью или слитностью. Р.И. Аванесов (1954) рассматривает слитность как основной критерий целостности слога. Монолитность трактуется А.Л. Трахтеровым (1956) как единство однородного элемента и как максимальная слитность элементов друг с другом. Таким образом, понятие речевого звука не имеет прямого коррелята в речевом потоке, где слог – минимальный сегмент.

А.А. Леонтьев так же определяет слог как минимальный сегмент потока речи, который может быть произнесен в изолированной позиции: «слог – это особенно неуловимая единица, психолингвистическая единица, имеет множество коррелятов, как в языковом стандарте, так и вне его, на разных уровнях физиологической активности организма» [Леонтьев: 1956, с. 182]. По мнению автора, условием для выделения слога является критерий «актуальной изолированности» [Леонтьев: 1965].

Большое значение для привлечения внимания исследователей к проблеме структурных составляющих слога имеют работы Л.В. Бондарко (1968, 1977). Автор выявляет зависимость опознания слога от выраженности его контрастов (на основе входящих в него элементов): контраст по громкости, от минимального на глухом взрывном согласном к максимальному на гласном; контраст по формантной структуре, от полного ее отсутствия на глухом взрывном согласном до четкой формирующейся структуры гласного; контраст по длительности, от мгновенного шума взрывных до длительного

звучания в гласных; контраст по участию голосовых складок, от глухих согласных к гласному; контраст по месту образования, связанный с начальной и конечной частотой второй форманты гласного (максимальный контраст в а-словах, минимальный – в и-словах).

Согласно ее предположению, слоги с более яркими контрастами опознаются лучше, чем слоги с сонантами; слоги с мягкими согласными – лучше, чем слоги с твердыми согласными; слоги с контрастом по локусу – лучше, чем слоги без такого контраста. На опознавание слога влияет контраст согласного со следующим гласным, так как в слогах с начальным звонким согласным голос характеризует весь слог, поэтому граница между звонким согласным и гласным уже перестает быть достаточно четкой. Только граница между звонким взрывным или шумным согласным и гласным воспринимается достаточно хорошо. Кроме того, опознание слога меняется в зависимости от его позиции. Лучшей опознавательной характеристикой обладают ударные и первые предударные слоги, худшей – заударные слоги [Бондарко: 1977]. В более поздних исследованиях установлено, что ударные слоги являются «островками фонетической надежности» при распознавании гласных, фрикативных согласных, неударные слоги – при категоризации сонорных согласных [Потапова: 2012, стр. 153].

Современные исследования в области лингвистики свидетельствуют о том, что первая ступень, на которой реализуется слог, относится к уровню "фонетического слова". С понятием «фонетическое слово» идентифицируют понятие «ритмическая структура», которая состоит из одного или нескольких слогов, объединенных одним главноударным слогом. Заданный главноударный слог группирует вокруг себя слабоударные (безударные) слоги. Рассматривая феномены " ритмическая структура" и "фонетическое слово" следует отметить, что их концептуальные характеристики могут выступать как синонимичные, однако эта синонимичность зависит от структурно-грамматических либо ритмических особенностей конкретного языка [Потапова: 2012].

Для русского языка характерным является действие звуковых закономерностей в пределах самого слова (о некоторых можно сказать, в пределах фонетического, т.е., самостоятельного слова с примыкающими к нему безударными словами или частицами). По мнению известного исследователя А. А. Потебни (1958) распределение слогов в словах русского языка определяется по специфической формуле - 12311. Расшифровка формулы следующая - перед ударным, самым сильным слогом (3) находится первый предударный, менее сильный (2), при этом, все остальные слоги (1) имеют еще более слабую ударную позицию. Данная формула распределения ударных и неударных элементов слова в русском языке отнесена к закрытым слогам. Все открытые слоги, за исключением главноударного, по мнению автора, равны по силе предударному. Рассматриваемая формула распределения силы и длительности слогов, предложенная А.А. Потебней, применима как к изолированному слову, так и к взаимодействию слогов и их элементов в потоке речи.

Рассматривая в качестве сравнения другие языки, можно отметить следующее. Например, в немецком, структурирование ударных и слабоударных элементов слова осуществляется в соответствии с его морфологическим строением. Характерно, что помимо главного ударного элемента слово может иметь и второстепенные акценты. Для каждой морфологической модели свойственно собственное ритмическое строение [Гуревич: 2000]. Для французского языка характерным является объединение единым ударением группы слогов, которые могут превышать по своей длительности некоторые слова. Ударение в подобных ритмических группах всегда падает на последний слог последнего слова данной группы [Потапов: 2004]. В английском языке существуют собственные условия употребления термина "фонетическое слово". В данном случае под "фонетическим словом" понимают множество единиц, образующих последовательности качественно самостоятельных, но объединенных друг с другом звуков. Указанные объединения могут образовывать слог или несколько слогов, находясь при

этом в строго определенных акустико-ритмических отношениях [Торсуев: 1966].

Согласно экспериментально-фонетическим исследованиям ритмических структур, в потоке речи происходит перераспределение последовательностей звуков, которое влечет за собой возникновение побочных слогов. Данные образования являются элементами, базой для построения фонетических слов (и / или ритмических структур). Именно фонетическое слово выступает проводником для слога к единицам более высокого уровня [Златоустова: 1970, 1979; Потапов: 2004]. В устных сообщениях присутствуют не просто собственно языковые единицы, а единицы ритмически организованные. Ритмизация речевого потока по своей природе национальна, т.е. индивидуальна для каждого языка. С одной стороны, ритм – «это манипуляция речи во времени» (Лосев, 2006), с другой стороны, речевой ритм обладает культурной памятью, что определяет как процесс говорения, так и процесс восприятия.

Слог, как опорная единица сегментации звучащего потока, в современной лингвистике условно разделяется на фонетический и фонологический типы. В понятии фонологического слога заложен подход к определению границы слога в качестве единства, в котором находится подчиняющаяся определенным правилам каждого языка фонемная комбинация. Именно фонологические критерии используют при определении, разграничении и описании слога.

Термин «структура слова» трактуется как соотношение частей звуковых единиц. Отрезок звуковой цепи, объединенный одним словесным ударением, назван Л.Л. Касаткиным и Е.В. Клобуковым (1995) термином «фонетическое слово» [Касаткин и др.: 1995, с. 80].

Многочисленными исследованиями установлено, что наиболее значимой информацией при определении количества фонетических слов в любом речевом потоке является практическое знание о типах частотных ритмических структур, характерных для данного языка. Согласно

исследованиям Л.В. Златоустовой (1970) для русского языка характерными являются двусложные структуры хореического типа и трехсложные с ударением на втором слоге.

Анализ литературы, касающейся теории слога, слогосложения и слогаделения, позволяет говорить о том, что обширный спектр исследований XX столетия, раскрывающих дискуссионные и традиционные вопросы, образует методологическую базу многих научно-практических изысканий, в том числе, в области коррекционной педагогики (логопедии).

1.2 Восприятие и произнесение слова как совокупности структурных элементов

Характеристика процессов *восприятия, опознания и проговаривания* слов как структурно оформленных единиц представлена в ряде психологических, лингвистических, психолингвистических исследований [Фант: 1960, Якобсон: 1966, Лосик: 2000, Werker & Tees: 1999, Либерман, Маттингли: 1989, Векслер, Каликовер: 1980, Айверсон, Куль: 1994 и др.]. Данные литературы свидетельствуют о том, что процессы восприятия и воспроизводства вербальных единиц имеют общие психологические особенности, что позволяет определять речь как сложный интермодальный механизм. Общность психологических характеристик производства и восприятия речи рассматривается как одно из проявлений полиморфизма в вербальном общении, т.к. эти процессы являются составляющими единой лингвистической способности [Зимняя: 1973, Зинченко и др.: 1977, Зимняя: 2001].

Основными теориями, объясняющими процесс восприятия речи, являются сенсорная и моторная теории речевосприятия. «Акустическая» трактовка восприятия устной речи отдает предпочтение преимущественному участию слухового анализатора в процессе принятия, переработки входящего сигнала и сличения его с имеющимся акустическим эталоном [Фант; 1960,

Якобсон: 1966]. В моторной теории доминирующая роль отводится артикуляторной активности, возрастающей с поступлением входящего речевого сигнала, с последующим опознанием поступившего акустического раздражителя на основе сличения моторных команд с имеющимися эталонами [Чистович: 1976, Либерман: 1962 и др.].

В исследованиях последнего десятилетия накоплено значительное количество экспериментальных и теоретических данных, высвечивающих дискуссионные вопросы, касающиеся обеих теорий [Векслер, Каликовер: 1980, Лосик: 2000 и др.].

По мнению Т.Н. Ушаковой (2004), обоснованию сенсорной теории препятствует невозможность выявления инвариантных признаков акустических сигналов и эталонов в потоке речи.

Позиция современных исследователей в отношении моторной теории характеризуется целым рядом критических высказываний. Одни ограничиваются признанием слабых сторон и предпринимают попытки новых экспериментальных доказательств, стремясь разрешить спорные вопросы. Так, в работах Г.В. Лосика (2004) говорится о естественном обучении младенца восприятию акустически нестабильной речи. В основу данной теории была положена гипотеза о том, что константность восприятия речевого сигнала обеспечивается функционированием в слуховой системе человека механизма, включающего в себя перцептивные действия, с помощью которых в воспринимаемом речевом сигнале слуховая система декодирует информацию о вариативности его произнесения. На ранних стадиях онтогенеза в слухоречевую систему человека поступают сведения о способах искажения и нормализации речевого сигнала. Согласно предложенной концепции, в слухоречевой системе формируются не только эталоны звучания речевых единиц, но и слуховая модель моторной системы, которая воспроизводит эти единицы, благодаря чему слушающий способен моделировать возможные отклонения и подстраивать воспринимаемую информацию под эталон [Лосик: 2000]. Другие исследователи полностью

отвергают теорию моторного речевосприятия. Основные претензии авторов касаются того факта, что ребенок, не владеющий речью, не обладает моторными эталонами, следовательно, не может различать слышимую речь. Кроме того, вариативность моторных команд не может обеспечить надежность и прочность эталонов [Ушакова: 2004].

По мнению ряда авторов лингвистического направления, процессы речевосприятия и речепроизводства является не чем иным, как реализацией языковой программы, при этом, переход от языкового правила к языковому действию обусловлен определенной системой норм, принятой для данного языка [Зиндер: 1958, Зимняя: 1973, Леонтьев: 1991 и др.].

Особую нишу в исследовании проблем восприятия и моторной реализации речевых сигналов занимает теория подражания. В зарубежной и отечественной психологии вопросам подражания (имитации) уделялось большое внимание.

Психологический феномен «подражание» в развитии моторных функций ребенка играет важнейшую конституционную роль. В работах физиологов отмечается, что рефлекс подражания заключается в стремлении копировать действия, выполняемые другими. При этом природа подражания связывается с автоматическим «считыванием» информации и трансформацией перцептивного (звукового и / или зрительного) образа в модель двигательного акта.

В исследованиях психологического направления к подражанию, как особому виду поведения, относят имитацию речевых звуков и их комплексов, движений рук (в т.ч. кистей и пальцев), мимических движений и прочее. Ряд авторов отмечает, что ориентация на подражание является промежуточной стадией между инстинктивным и намеренным действием.

Исключительную ценность представляют труды А.В. Запорожца (1960), особенно те, которые проливают свет на процессы овладения ребенком звучащей речи. Ведущим во взглядах ученого на природу подражания является отнесение проблемы образа (представления об

имитируемых действиях) к «центральной проблеме психологии подражания». Основываясь на ключевых положениях рефлекторной теории подражания, А.В. Запорожец вслед за И.М. Сеченовым (1947) в качестве наиболее значимых выдвигает вопросы происхождения образа имитационных действий (движений) и вопросы дальнейшего регулирующего влияния этого образа на действия подражающего субъекта.

Имитируемое действие (или комплекс действий) выступает в качестве конечного звена подражания, ему предшествуют другие (в т. ч. психологические, перцептивно детерминированные) звенья. Данная позиция предопределяет отнесение феномена подражания к сложному, многофазному процессу.

К первой фазе исследователи относят построение «образца, образа действий», наблюдаемых субъектом. И.М. Сеченов (1947) именует данные образы «мерками для подражания». На этой фазе осуществляются первые попытки имитации воспринятого (представляемого) действия, при этом связь между перцептивными (звуковыми, зрительными) и двигательными впечатлениями может быть непрочной, что обуславливает лишь приблизительное соответствие исполнения воспроизводимому образцу.

Вторая фаза подражания представляет собой «фазу отработки исполнительных реакций», в ходе которой идет «подравнивание своих движений к образцу» до наступления соответствия реакции ее образцу [Сеченов: 1947, с.265].

Представленные рассуждения являются основанием для заключения о том, что процесс овладения произвольными движениями опосредован образованием прочных связей, формируемых на модели: восприятие-воображение-движение.

В исследовательских работах по теории подражания имеются точки зрения, согласно которым механизмы подражания идентифицируются с механизмами идеомоторных актов.

Идеомоторика рассматривается как представление о реальных движениях. В структуре этого представления наличествуют перцептивные (зрительные, слуховые, кинестетические образы) и эффекторные элементы. При этом эффекторные составляющие определяют возникновение осязаемого двигательного импульса (в виде микродвижения). Осуществление произвольного движения предваряется представлением (образом), которое является для него пусковым механизмом. Для реализации (повторения) любого произвольного движения необходима опора на кинестетические ощущения, полученные ранее. На основе данных рассуждений можно говорить о том, что идеомоторный акт является первой фазой подражания воспринятому действию. В целом же, имитация (или подражание) предполагает путь от восприятия соответствующего объекта (звука, движения и пр.) через представление о нем (идеомоторный акт) к материальной реализации (выполнению).

Рассмотренные концепции теории подражания и их значение для разъяснения механизма овладения устной речью получили свое подтверждение и дальнейшее развитие в ряде современных психолингвистических и нейропсихологических исследований. Установлено, что имитативные вокализации детей обеспечиваются образованием контакта между слуховыми и моторными зонами мозга [Ушакова: 2011]. Образование этих связей является основой для перехода от наблюдения сигналов (звучания, артикулирования) к их моторной реализации. В дальнейшем происходит усложнение этого процесса: восприятие ребенком звукокомплексов, в том числе, собственных, приобретает апперцепционный характер, т.е. определяется не только внешним раздражением, но и внутренним и внешним опытом (апперцепционной массой) [Якубинский: 1997].

А.В. Венцовым и В.Б. Касевичем (2003) предложена теория «перцептивной сегментации». По мнению авторов, носитель языка обладает возможностью представить спектрально-временной континуум акустического речевого

сигнала. При этом условии сегментация оказывается возможной. Результаты перцептивной сегментации влияют на идентификацию языковых единиц. Предлагается различать два типа сегментации – микро- и макросегментацию. В первом случае речь идет о делении непрерывного речевого сигнала на некоторые минимальные отрезки. Такая сегментация дает возможность судить о длительности вычлененных отрезков, оценивать степень синхронности их появления в речевом потоке и, наконец, идентифицировать. Макросегментация предполагает членение текста на слова, синтагмы и фразы [Венцов, Касевич: 2003].

С проблемой перцептивной сегментации в определенной мере соотносятся вопросы, касающиеся зависимости восприятия от степени ритмизированности речевых структур. В ряде исследований показано, что снижение ритмизации структурированных речевых элементов значительно понижает качество их восприятия, и наоборот, степень разборчивости повышается при возрастании уровня ритмической упорядоченности [Allen, Hawkins: 1980; Венцов, Касевич: 2003]. В своих исследованиях объясняют данный феномен тем, что слушающий предвидит место ударения и сосредотачивает внимание на данном моменте: «Ритмическая структура обеспечивает полезную перцептивную избыточность в речи путем снижения неопределенности в усмотрении моментов, когда могут произойти важные (с артикуляторной точки зрения) события» [Allen, Hawkins: 1980, стр. 15]. А.В. Венцов, В.Б. Касевич (2003) отмечают, что «речевые структуры со всеми признаками, включая фонологические, в известном смысле налагаются на ритмические «волны», порождаемые независимым генератором сложных ритмов». Кроме того, авторы отмечают, что так называемые «сложные ритмы» имеют отчетливые биологические истоки, но обладают конкретной языковой спецификой (т.е. находятся в некоторой зависимости от конкретного языка) [Венцов, Касевич: 2003, стр. 65]. Акцентно-силлабическая модель русского языка признается лингвистами одной из наиболее сложных моделей среди мировых языков. Нефиксированное,

разноместное ударение русского языка предоставляет слушателю и говорящему многообразную информацию и предполагает необходимость высокой степени ориентирования в ней.

Независимо от предпочтений все исследователи признают факт раннего проявления способности младенца к различению речевых сигналов и предпринимают попытки объяснения и изучения данного феномена [Ушакова: 2004, Лосик: 2000, Венцов: 2000 и др.]. При этом постулируется, что восприятие структурных элементов речевого потока по своей сути мало отличается от других форм перцептивной деятельности. Кроме того исследователи предполагают, что пробуждение и развитие речеразличительной способности относится к последним месяцам внутриутробного развития ребенка.

В исследованиях по когнитивной психологии представлена теория «инстинкта формы слова», которая позволяет говорить о том, что у ребенка присутствует врожденная способность узнавать воспринимаемую структуру и определять, существует ли она в родном языке. Т.е., человек появляется на свет, обладая схемами, чувствительными к восприятию и выражению определенных компонентов языка (речи) [Найсер: 1998]. Автор полагает, что дремлющий инстинкт формы пробуждается в процессе общения с матерью и совершенствуется (поддерживается) постоянно. Элементарные навыки восприятия ритмически-организованных лексических структур формируются на основе контрастных сопоставлений, чередующихся по силе, высоте, темпу, что приводит к образованию предвосхищающих схем в отношении структурированных звуков родного языка. Термином «схема» («перцептивная схема») автор называет часть полного перцептивного цикла, которая является внутренней по отношению к воспринимающему, модифицируется опытом и обладает способностью изменяться под воздействием исследовательской деятельности слушающего. Слушающий постоянно формирует специфическое состояние готовности (предвосхищения) в отношении того, что должно последовать.

«Перцептивная схема» имеет сложную структуру, и в то же время она является одной из фаз непрерывной и циклической активности, которая обеспечивает связь воспринимающего со средой.

Термином «восприятие» определяется весь перцептивный цикл, а не его отдельная часть. По мнению У. Найсера (1998) «схемы» могут отделяться от циклов, в структуре которых они существовали; «такое отделение составляет основу всех высших психических процессов. ... в таких случаях имеет место не восприятие, а воображение, планирование или намерение».

Наряду со зрительным и слуховым восприятием автором рассматривается и гаптическое (кинестетическое, осязательное) восприятие, которое является менее изученным. Тем не менее анализ кинестезий высвечивает важный аспект перцептивного цикла. Исследующие движения дают информацию и о воспринимаемом объекте, и о положении исследующего органа / конечности. Кинестетическая информация может специфицировать как форму осязаемого объекта, так и особенности движения (рук, языка, губ и др.). Перцептивная активность любой модальности (осязание, зрение, слух) дает информацию и о самом воспринимающем и о том, что воспринимается.

Далее исследователем отмечается, что в акте восприятия учитывается множественность источников информации (так, как это и есть в реальности – слушаем и смотрим одновременно). Воспринимать что-либо (например, речь собеседника) значит принимать любую информацию об этом предмете, независимо от модальности. Так, интерпретация услышанного осуществляется на основе объединения (интеграции) информации разных модальностей: перцептивный цикл «предпочитает координированную параллельную активность нескольких сенсорных систем» [Найсер: 1998, с. 23].

У. Найсер (1998) также отмечает, что восприятие является не единственной активностью, требующейся для осуществления непрерывности и / или цикличности. Движения и действия имеют тот же характер и зависят

от постоянно модифицируемых схем. Анализ процессов восприятия и движения (действия), согласно исследованиям Найсера, показывает, что движения опосредуются перцептивными циклами, а восприятие является формой действия.

Анализ исследований позволяет говорить о речевосприятии как о сложном многоуровневом процессе, протекающем на основе своеобразной творческой деятельности слушающего и опирающемся на его речеслуховой и жизненный опыт. Л.П. Якубинский отмечал, что восприятие и понимание «речи апперцепционно: оно определяется не только внешним речевым раздражителем, но и всем нашим внутренним и внешним опытом...» [Якубинский: 1986, с. 105].

Взаимосвязанность, взаимозависимость, интермодальность процессов восприятия и воспроизводства речи (в т.ч., структурных элементов лексических единиц) не позволяют рассматривать их дифференцированно. Представленная выше фактуальная информация задает определенную направленность в исследовании проблем онтогенетического становления и специального формирования слоговой структуры слова у детей. Коррекция трудностей реализации слоговой структуры слова нуждается в обязательной (и предваряющей, и параллельной) работе, нацеленной на совершенствование возможностей восприятия структурных и ритмических характеристик слова.

1.3 Языковая и метаязыковая способность как чувственный и осознанный уровни познания звуковых и структурных составляющих родного языка

Феномены языковой и метаязыковой способности привлекают внимание различных специалистов в области детской речи. Исследователи дискутируют о природе данных способностей, механизмах их

функционирования, решают вопросы прикладного характера, возникающие при овладении детьми родным языком.

Современная наука обладает несколькими основными подходами к пониманию сущности способностей: индивидуально-психологические качества, отличающие одного человека от другого и обеспечивающие успешность деятельности; совокупность умений и навыков; ориентировочные действия, специфичные для каждого вида деятельности; свойства функциональных систем, реализующие отдельные психические функции.

Одним из общепринятых является определение способностей, данное Б.М. Тепловым (1946) и С.Л. Рубинштейном (2009). Авторы рассматривают способности как индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие легкость и быстроту приобретения знаний, умений и навыков, но не сводящиеся к ним. Б.М. Теплов говорит о том, что способностями можно назвать лишь такие индивидуально-психологические характеристики, которыми детерминировано качество выполнения соответствующей деятельности.

В исследованиях С.Л. Рубинштейна большое значение придается природным задаткам способностей. Однако, автор указывает на то, что значимыми факторами в достижении положительного результата какой-либо деятельности являются обучение, воспитание, социальное окружение ребенка: «..в индивиде должны существовать предпосылки, внутренние условия для их (способностей) органического роста... они не predetermined, не даны в готовом виде до и вне всякого развития» [Рубинштейн: 2009, с. 221]. Автор говорит о значительной взаимосвязи внешних и внутренних условий развития способностей и усматривает в этом отправную точку решения базовых дискуссионных вопросов теории способностей. Исследователь отмечает, что продуктивность, эффективность деятельности важны, однако, это не является непосредственным

определением внутренних возможностей человека, его способностей. По мнению С.Л. Рубинштейна, "нельзя определять умственные способности, интеллект человека по одному лишь результату его деятельности, не вскрывая процесса мышления, который к нему приводит" [Рубинштейн: 2009, с. 321].

Согласно психологическим, лингвистическим исследованиям языковая способность, как и любая другая, присуще человеку как родовое качество социальности, которое совершенствуется в процессе онтогенетического развития. Особенностью языковой способности является возможность человека отражать в языковых формах реальные отношения существующей действительности. К значимым условиями развития языковой способности ребенка относят речевое общение в социуме, а также, предметную и познавательную виды деятельности. Овладевая практикой речевого общения, ребенок наблюдает за языком и делает эмпирические обобщения независимо от возраста и наличия специальных знаний о языке, которые охватывают практически все его уровни.

В работах А.М. Шахнаровича (1991) языковая способность понимается как совокупность развитых у ребенка умений и навыков, позволяющих ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией и законами родного языка. Автор говорит о языковой способности как о способе хранения языка в сознании и в то же время способе «реализации отраженных сознанием элементов системы языка» [Шахнарович: 1991, с. 154].

Исследователь Вильгельма фон Гумбольдт (1984) говорит о том, что усвоение родного языка ребенком представляет собой «развертывание языковой способности» и не является механистическим процессом. Данное утверждение впоследствии получило свое проективное развитие в трудах отечественных специалистов.

Так, А.Н. Леонтьевым (2010) языковая способность трактуется как физиолого-психо-социальный феномен, как специфический речевой механизм.

В лингвистических исследованиях выделяют признаки языковой способности. К ним относят: готовность субъекта к использованию языка в своей деятельности; наличие двойной (природной и социальной) обусловленности в ее (языковой способности) функционировании; ее структурная организованность, коррелирующая с системой языка; репрезентация компонентов структуры в ассоциативно вербальной сети; представленность языкового сознания в качестве компонента языковой способности [Вепова: 2005].

Языковая способность может быть развита в разной степени. Выделяют три уровня: 1) овладение системой языка, 2) овладение основными речевыми нормами, 3) способность к догадке [Слобин: 1984, Шахнарович: 1974, 1991].

Целесообразно предположить, что состояние слоговой структуры слова также соотносится с тем или иным уровнем развития языковой способности. Законы производства структурных элементов слова реализуются в рамках языковой способности, в частности, ее фонопросодического компонента.

Фонопросодический компонент, как и другие, обладает собственной структурой. *Гармония, ритм и лад* выступают как его фоновые компоненты, *длительность* и *соразмерность* являются просодическими составляющими. При этом, звуко-слоговая расстановка в потоке речи подчинена канонам эвфонии, или благозвучия. В языкознании данным термином называют приятность звучания, произносительное удобство, характеризующее звукосочетания и целые слова [Брик: 1997].

В исследовательских целях языковую способность целесообразно рассматривать на разных уровнях ее функционирования (или развития), фонологический – один из них. В рассматриваемом контексте значимым является период словотворчества, когда ребенок в процессе онтогенеза

овладевает структурными элементами языка, тренируется в их перестановках, трансформациях, придании звуковым и слоговым элементам различных конфигураций.

В лингвистических исследованиях детской речи имеется достаточное количество примеров того, как ребенок проникает в звуковое пространство родного языка: намерено изменяет привычный облик слова, придумывает собственный порядок его звуковой и слоговой расстановки. При этом значимым является реализация межуровневых языковых отношений, когда слоговые конструкции обретают определенное семантическое наполнение, или когда слоговые преобразования (расширение, контаминация, редупликация, метатеза) пересекаются с грамматической категоризацией (например, морфологическим словообразованием). Так, в работах В.К. Радзиховской (2012) находим примеры подобной языковой тренировки ребенка: девочка 2.5 лет сравнивает похожие в звуковом и структурном отношении слова, многократно проговаривая их с определенной интонацией, с удлинением отличительной гласной (Ма-а-аМа – Ми-и-иМа /мимо/). Уровень развития языковой способности ребенка позволяет устанавливать частичную звуковую идентичность и смысловое различие слов, девочка осмысливает собственную языковую находку, это доставляет ей удовольствие.

Опытное исследование ребенком звуковых и структурных составляющих родного языка можно проиллюстрировать следующим примером. Дети 2.5 лет преобразовали сложное отчество педагога «Митрофановна» в «Катафанка». Данная структура явилась результатом сложных трансформационных процессов: 1) контаминации звукокомплекса «ката», взятого из транскрипции имени сказочного персонажа Котофей, и элемента отчества «фан» и 2) сочетания редукции с фонетической заменой (компонент «овна» преобразован в «ка»). Данный пример отражает стремление к осознанному преобразованию вербальных структур, в котором

переплетаются слоговые и грамматические (морфемные) операции как составляющие языковой способности.

Тренировочной базой для овладения языком на фонологическом уровне можно считать явление ритмизированных считалок, скороговорок, дразнилок, которые дети воспринимают в готовом виде, создают (сочиняют), трансформируют, дополняют и передают друг другу как языковой опыт. Следует отметить, что часть из них лишена смысла, но прекрасно иллюстрирует опыт преобразования слов, звукосочетаний, созвучий, опыт поиска ритма и рифмы, категоризации слов по наличию/отсутствию в них похожих элементов, а также, идентичности ритмической модели (см.: «Андрей-воробей, не гоняй голубей!», «Дядя Федя – съел медведя!», «Тили-тили-тесто! Жених и невеста!», «Шишел-мышел, Коля вышел!», «Сива-ива, / Дуба-клен, / Шуга-юга, / Вышел вон!» и др.). Например, из дворовой игры просто так выйти нельзя, только по кодовым словам: «Четыре-четыре - я на перерыве. Утки-утки - я на три минутки. Семь-семь - вышел насовсем». Рассмотренные феномены детского языкового творчества манифестируют собой «экспериментаторский» опыт структурно-языкового характера, что стимулирует дальнейшее формирование механизма мысле-рече-языковой деятельности. Развитие языковой способности на данном этапе характеризуется тем, что оперирование языковым материалом становится дифференцированным, внутренне расчлененным, предполагая появление новых связей и отношений языковых единиц, их взаимное упорядочение и иерархизацию.

В случаях дизонтогенеза речевого развития ребенка происходит искажение всех периодов формирования мысле-рече-языкового действия: 1) слоговой техники речи, 2) словесной техники, 3) своеобразной детской речи. Следовательно, когнитивные механизмы, которыми детерминировано становление и функционирование языковой и метаязыковой способности ребенка, не получают своего достаточного развития.

Поскольку метаязыковые процессы релевантны в отношении разных уровней языка (фонологического, синтаксического и др.), то осознание и овладение какой-то одной из сфер, каким-то одним из уровней будет являться фундаментальным основанием и движущей силой для развития других уровней. Становится очевидной значимость целенаправленной ориентации коррекционного процесса (при недоразвитии речи) на освоение и осознание всего многообразия слоگو- и звукокомплексов, законов их функционирования и модификации, особенностей их взаимной организации, ритмизации и конфигурирования. Наши наблюдения показывают, что педагоги дошкольного и школьного образования интуитивно или осознанно приходят к необходимости постоянного взаимодействия с детьми в рамках языковой игры. При этом организуется освоение родного языка (как устной, так и письменной его форм) в ситуациях, требующих от ребенка метаязыкового рефлексирования, осознанного отношения к языковым явлениям и фактам.

Собственно метаязыковая деятельность определяется как высший уровень развития всей психической деятельности в целом, и предполагает осознанное, рациональное отношение к речи. Таким образом, метаязыковая способность в психологическом аспекте ее рассмотрения - это способность к осознанной деятельности над языком, который выступает как объект деятельности для ребенка [Холодная: 2002].

В лингвистике термин «метаязыковая» связывают с метаязыковой функцией языка, о которой говорил Р. О. Якобсон: «Взамен бессознательно организованных способов выражения метаязыковая функция вносит осознание речевых компонентов и их отношений» [Якобсон: 1985, с. 217]. По мнению автора, обязательными составляющими коммуникативного взаимодействия выступают метаязыковые операции (парафразирование, синонимия, эксплицитное расшифровывание эллиптических форм), позволяющие обеспечить полноту и точность общения между участниками интеракции.

В работах А.М. Шахнаровича метаязыковая способность определяется как «способность иметь суждения о языке, объяснять его особенности» [Шахнарович: 1991, с. 190]. Автор понимает сознательное отношение к языку как способность ясно и внятно выражать результаты своих наблюдений и обнаруженные языковые закономерности.

А.Н. Корнев определяет метаязыковую способность как «способность выделять язык как самостоятельную реальность, как объект познания» [Корнев: 2003, с. 158]. Кроме того, автор размышляет о метаязыковых навыках, выделяя их в особую категорию.

В работах Р. Менуик (1993) представлена последовательность формирования метаязыковых навыков: 1) обнаружение значимых языковых маркеров; 2) накопление информации (об этих признаках и их изменениях в воспринятых высказываниях); 3) формирование знаний (о признаках и правилах их применения); 4) сопоставление полученных знаний, способность к оценке, вынесению суждений (о сфере использования, правильности или ошибках и т.п.); 5) автоматизация процесса практического использования метаязыковых навыков.

Первый и второй этапы представляют собой чувственный, эмпирический уровень познания языка, тогда как третий и четвертый –реализуются при условии наличия сознательного контроля над его освоением. По мнению А.Н. Корнева (2003), представленную модель необходимо дополнить следующим этапом, когда речевая деятельность становится объектом осознания. Автор говорит о том, что в этом случае предметом осознания являются не операции порождения высказывания, а сами высказывания с точки зрения их языковой организации. Данный этап требует наличия способности к рефлексии, высокой степени произвольности в оперировании языковым материалом, наличия способности к образованию понятий.

Исследователь Т. Тульвисте говорит о том, что «способность к рефлексии об элементах и закономерностях языка и речи» составляет суть рассматриваемого понятия – метаязыковая способность [Тульвисте: 1990, с. 113].

В работах, касающихся рефлексивной деятельности языкового сознания, говорится о том, что данный вид деятельности опирается как на "эмпирическое" знание, формирующее картину мира ребенка, так и на знание, выводимое из анализа осваиваемых языковых форм и значений, тогда как метаязыковая деятельность (в частности мотивированная рефлексия) выступает как одна из форм лингвокреативного мышления ребенка, отражающая уровень его речевой способности и активности.

Авторы психолингвистического направления научных исследований в своих дискуссиях по проблемам языковой и метаязыковой способности детей, уделяют значительное внимание феномену языкового и метаязыкового сознания.

Метаязыковое сознание рассматривается как компонент языкового сознания, манифестирующий рациональное понимание языка и его интерпретацию. Следует отметить, что психолингвистический аспект рассмотрения метаязыкового сознания в широком плане включает как бессознательное, так и сознательное знание о языке и глубинных процессах речевой деятельности [Вепрева: 2005]. При этом, феномены метаязыкового сознания различают по объекту осознания (т.е. по тому, какие именно элементы речи осознаются) и по уровню осознания этих элементов, ступируя от автоматической регуляции речи до «четких высказываний о языке» [Тульвисте: 1990, с. 179—180].

Исследователи единодушны в том, что каждый человек обладает способностью к метаязыковым рефлексиям, однако степень их проявлений и возможность их реализации различна. Наибольшей выраженностью в направлении дифференциации эксплицированного и имплицитного видов

метаязыкового сознания прослеживается в работах, посвященных детской речи и развитию у детей метаязыковых способностей. Именно метаязыковые способности определяются рядом исследователей как факторы, оказывающие влияние на развитие логического мышления.

В работах зарубежных исследователей рассматриваются критерии, на основе которых можно говорить о металингвистической манере поведения детей дошкольного возраста. К ним относят: а) возможности дифференциации формы и значения слова; б) возможности членения слова на слоговые (и / или морфемные) составляющие и определения сходных и различных элементов; в) возможности выявления объективных аспектов, связанных с принадлежностью слов к одному лингвистическому коду. Авторы настаивают, что качественное состояние указанных умений в значительной степени детерминировано индивидуальными условиями языкового развития ребенка [Pinto, Candilera: 2000].

Оценивая состояние метаязыковой (металингвистической) способности, ряд исследователей говорят о том, что значимым здесь выступает не только и не столько статичное, сиюминутное рефлексирование, а динамическое и постоянное состояние металингвистического восприятия многообразия мира родного языка. Термины «метавосприятие», «метавнимание» «метапамять», «метапознание» авторы применяют для типологической характеристики психической деятельности человека, обладающего состоятельностью в развитии метаязыковой способности. Таким образом, одной из главных задач обучения детей дошкольного и школьного возраста родному языку признается необходимость специального целенаправленного сопровождения ребенка от интуитивного знания целей собственного высказывания и адекватного их применения к достижению уровня аналитического осмысления структурных, семантических и других особенностей родного языка и появления метакогнитивного контроля над любой деятельностью [Tunmer, Pratt, Herriman: 1984].

Работы итальянских ученых также нацеливают педагогов не на механистический процесс трансляции правил говорения, чтения и правописания на родном языке, а на творческое их освоение [Formisano, Pontecorvo, Zucchermaglio: 1986]. Авторы настаивают на том, что в процессе овладения ребенком устной формой родного языка происходит опережающее спонтанное развитие процессов анализа и синтеза (в том числе и элементов языкового анализа и синтеза), которое не находится в прямой зависимости от фактов обучения ребенка письму и чтению. По мнению ученых, выработка собственного понятийного кода соответствия «графема – фонема» происходит несколько раньше школьного обучения. Таким образом, усвоение ребенком навыков чтения и письма не может считаться главным фактором развития метаязыковой способности, а «лишь фактором консолидации и экспансии уже начавшихся метакогнитивных процессов» [Formisano, Pontecorvo, Zucchermaglio: 1986, с. 19].

Анализ данных литературы в области философии, педагогики, психологии позволяет говорить о том, что в процессе овладения родным языком ребенок выступает субъектом познания языка, поступательно осваивая роли лингвиста-наблюдателя, лингвиста-исследователя, лингвиста-аналитика.

Одной из ведущих характеристик метаязыковой способности выступает когнитивность (лат. *cognitio*, «познание, изучение, осознание»). Наряду с этим признаком выделяют целенаправленность, системность, многоаспектность, осознанность, поэтапность ее развития, дифференцированность и гетерохрония в отношении разных уровней языка.

В качестве проявления когнитивности в деятельности рассматривают возможности реализации различных видов языкового анализа (фонемного, слогового и др.).

Анализ рассматривается как одна из сторон мыслительной деятельности или вид мыслительной операции. Под анализом понимают

процесс расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, сторон. Как все мыслительные операции анализ изначально формируется в процессе деятельности, становясь постепенно операцией или стороной теоретического мыслительного процесса [Тлюстен: 2006].

Различают следующие уровни анализа - анализ чувственных образов вещей и мыслительный анализ словесных «образов». Выделяют анализ-фильтрацию - последовательное отсеивание не оправдавших себя проб решений (элементарный анализ проблемной ситуации посредством проб) и направленный анализ через синтез, когда собственно анализ определяется и направляется к определенной цели через синтетический акт соотнесения условий с требованиями поставленной задачи.

В психологическом аспекте анализ рассматривается как познавательный процесс, который осуществляется на различных уровнях отражения действительности.

Работы лингвистического направления транслируют этапы становления анализа и различают начальный (частичный), комплексный и системный виды анализа.

Исследования в области общей педагогики свидетельствуют о том, что преобладающими видами анализа у младших школьников являются частичный и комплексный. В ходе частичного анализа выделяются только некоторые компоненты или свойства языкового явления, что приводит к неполному, одностороннему осмыслению языковых понятий и / или правил. Комплексный анализ актуализирует вычленение или описание всех частей или свойств рассматриваемого языкового материала. При этом установление взаимоотношений и взаимовлияний элементов и признаков остается за рамками учебных действий. Системный анализ языковых единиц включает в себя систематизацию элементов, установление их иерархии, определение возможностей их структурирования, комбинаторики и трансформации [Тлюстен: 2006]. Следует отметить, что в методических работах процедуры

языковой аналитической деятельности рассматривают как наиболее доступные по сравнению с операциями синтеза. При этом, процессы анализа и синтеза взаимосвязаны и совершаются в единстве. Так, некоторые слова осмысливаются только в контексте (на основе синтеза), что приводит к более полному и глубокому пониманию фразы, т. е. к новому синтезу.

В ряде логопедических исследований представлены данные, характеризующие особенности слогового и фонемного анализа у детей с нарушениями речевого развития [Бабина, Анищенкова: 1997; Бабина, Грассе: 1999, Бабина, Сафонкина: 2005]. Установлено, что школьники начальных классов с недоразвитием речи имеют выраженные трудности оперирования звуковой, буквенной и слоговой структурой слова (как в процессе аналитического, так и синтетического видов мыслительной деятельности), недостаточную сформированность представлений о звуко-слоговом составе слова, неумение выделять его значимые элементы (например, несущие акцент). Авторы говорят о том, что для детей данной категории характерным является реализация частичного (начального), реже – комплексного видов анализа, несостоятельность в овладении систематизированным анализом с возможностью установления звуко-слогового и буквенного состава слов, иерархизации, законов взаимодействия и комбинирования данных элементов в словах. В работах последних лет указывается на то, что данные проблемы у школьников с недоразвитием речи проецируются и на другие виды анализа, в частности, на морфемный, демонстрируя тем самым несостоятельность метаязыковой компетенции учащихся данной категории [Бабина, Шарипова: 2012, 2013].

Психологические, лингвистические, психолингвистические, педагогические исследования в области детской речи позволяет говорить о необходимости обсуждения когнитивных механизмов, опосредующих развитие слоговой структуры слова и формирования возможностей осознанного манипулирования структурными элементами родного языка.

1.4 Механизмы становления слоговой структуры слова

Выдвинутая П.К. Анохиным (1968) гипотеза о существовании «*закона опережающего отражения действительности*» получила свое проективное развитие при рассмотрении речевого поведения человека, в частности положила начало психолингвистическим исследованиям, касающимся изучения *когнитивных механизмов*, значимых для восприятия и производства речи. Опережающее отражение действительности рассматривается П.К. Анохиным как основная форма приспособления живой материи к пространственно-временной структуре неорганического мира, в которой *последовательность* и *повторяемость* являются основными временными параметрами.

Обсуждение проблемы функционирования когнитивных механизмов связано с рассмотрением феномена идентификации. Механизм *идентификации* является универсальным для восприятия человека и проявляется преимущественно в сенсорной речевой деятельности.

По данным исследователя Н.Д. Арутюновой (1999) факт идентификации позволяет установить тождество объекта самому себе при сопоставлении свойств, признаков и т.д., которые выявляются в ходе непосредственного наблюдения и определяются опытом. Таким образом, идентификация представляет собой «итог сличения результатов разного знания: прямого и опосредованного» [Арутюнова: 1997, стр. 184].

Согласно данным зарубежных исследователей в области когнитивной психологии и психолингвистики идентификация рассматривается как процесс распознавания стимула (при помощи восприятия той или иной модальности). Принято считать, что окончательный доступ к значению слова осуществляется только тогда, когда стимул идентифицирован полностью [Дейк, Кинч: 1988; Bialystok: 1993].

В исследованиях А.А. Залевской (1990) идентификация слова (или его элементов) понимается как совокупное взаимодействие целого ряда психических процессов, при постоянном взаимодействии осознаваемого и неосознаваемого, вербализуемого и не поддающегося вербализации, в связи с чем изучение особенностей идентификации слова человеком предполагает моделирование операций и механизмов, обеспечивающих перцептивное восприятие слова, его поиск в памяти, а также решение когнитивных задач. По мнению ряда авторов, овладение словом обеспечивается комплексом многоступенчатых процессов, протекающих на разных уровнях осознания при взаимодействии продуктов переработки перцептивного, когнитивного и эмоционально-оценочного опыта. При моделировании процесса идентификации слова возможно условное разграничение стадий: доступ к слову - узнавание слова - идентификация слова [Закорко: 2010].

Как любая комплексная обработка информации идентификация (перцептивная или визуальная) представляет собой стратегический процесс, в результате которого с целью интерпретации в памяти конструируется его ментальное представление – репрезентация. Авторы говорят о когнитивных стратегиях, понимая под этим ментальные процессы, направленные на переработку информации и обеспечивающие усвоение, хранение и извлечение из памяти [Дейк, Кинч: 1988; Williams, Burden: 1997]. Исследования С.И. Тогоевой (2000) свидетельствуют о том, что результатом функционирования различных стратегий является конструируемая ментальная репрезентация воспринимаемого звукокомплекса. При этом в качестве опор при идентификации любой структуры выступают его формальные (фонетический / фонологический и др.) и семантические признаки. Механизм идентификации слова ориентирован на поиск знакомых элементов, при наличии постоянной произвольной опоры на предшествующий опыт [Lakkoff: 1987].

Так, ребенок двух-трех лет (в онтогенезе) при восприятии деформированного слова «мачедан» (чемодан) соотносит его с нужной картинкой, т.е., идентифицирует его как узуальное, ориентируясь на знакомые элементы в составе целого слова. Уточнение и сравнение структуры и звучания двух лексических единиц (квази-слова и правильного) является значимым условием для перехода ребенка на другую стратегию идентификации воспринимаемого стимула: от последовательной обработки речевых сигналов к параллельной, от априорной к апостериорной, от континуального к дискретному [Зимняя: 2001].

Исследования Н.И. Жинкина (1958), И.А. Зимней (1973), Л.Р. Зиндера (1958) и др. свидетельствуют о том, что в перцептивной гностической деятельности человека принцип опережающего отражения проявляется в более сложной форме – *вероятностного прогнозирования* (в процессе восприятия речи), а в практической сфере речевой деятельности человека – в *упреждающем синтезе* (в процессе производства речи). *Вероятностное прогнозирование* и *упреждающий синтез* рассматриваются как наиболее значимые когнитивные механизмы для процессов производства и восприятия речи.

Вероятностное прогнозирование как когнитивный механизм отражает обусловленность восприятия деятельностью и состоянием самого субъекта, а также индивидуальную значимость объекта восприятия. «Вероятностное прогнозирование может быть определено как процесс упреждения целого, предвидения элементов, следующих за данным элементом, на основе оценки априорной вероятности их появления в апперцептируемом целом» [Зиндер: 1958, с. 228].

В ряде зарубежных исследований содержится описание развернутой программы прогнозирования и анализа через синтез, которое говорит о том, что слушатель начинает с предположения о сигнале на входе, на основе которого порождается внутренний сигнал, сравниваемый с воспринимаемым [Allport: 1994, Fant: 1967, Fry, Denes: 1975 и др.].

Н.И. Жинкин говорит о том, что для носителей языка восприятие слова выступает как реализация феномена «семиотического преобразования сенсорных сигналов в предметную структуру» [Жинкин: 1958, с. 58].

И.А. Зимняя (1958, 2001) делает вывод о том, что анализ входного речевого сигнала представляет собой многомерную функцию и может рассматриваться под четырьмя углами зрения в координатах восьми параметров: а) временная последовательность обработки различных уровней языковой иерархии речевого сигнала (т.е. последовательный или параллельный характер включения этих уровней в процесс обработки); б) прогнозирующий характер процесса восприятия речи (априорный или апостериорный); в) способ обработки речевого сигнала (континуальный или дискретный); г) характер принятия решения (текущий или отсроченный). Таким образом, весь процесс восприятия с точки зрения характера обработки речевого сигнала может быть представлен как априорно-апостериорный, параллельно-последовательный, континуально-дискретный и текуще-отсроченный.

Исследователи говорят о том, что слушающий постоянно формирует специфическую готовность предвосхищения в отношении того, что должно последовать, на основе уже воспринятой информации. Эти предвосхищения управляют тем, что будет выделено в следующий момент, и, в свою очередь, модифицируются воспринятым. Кроме того, слушающий располагает предвосхищающими схемами в отношении структурированных звуков родного языка, именно поэтому он слышит их как отчетливые отдельные слова [Аванесов: 1964, Фрумкина: 1971 и др.].

Так, для носителей русского языка очевидным является завершение инициальных частей следующих слоگو-ритмических комбинаций («под-**с**ол...нух», «под-**к**ач...ка», «под-**л**и...за»); идиом («домоклов ... меч», «ахилесова ... пята», «несолоно ... хлебавши»); фразеологических единств и выражений («Ни к селу, ... ни к городу», «Незванный гость...хуже татарина», «Без труда...не выловишь и рыбку из пруда»). Опыт наших исследований

свидетельствует о том, что ребенок с нормальным речевым развитием к трем годам обнаруживает отчетливую способность к прогнозированию окончаний знакомых слов или фраз [Бабина, Сафонкина: 2004]. Подтверждения данному находим, например, в исследованиях С.Н. Цейтлин и М.Б. Елисейевой (1998). В своей работе авторы зафиксировали следующие факты. Мать практикует с сыном (2 г., 5 мес.) игру с завершениями стихотворных текстов: «Иго-го - кричит ребенок, значит это - ...»; «Вяжет мама длинный шарф, потому что сын»; «Он веселая игрушка и зовут его ...». Ребенок добавляет: «Аськафенок!» (жеребенок), «Касяф! Зиляф!» (жираф), «Питуська!» (Петрушка) [Цейтлин, Елисейева: 1998, с.86]. Приведенный пример показывает, что возможность проговаривания слоговых составляющих слова находится у этого ребенка на этапе становления, однако прогнозирование окончаний стихотворных фраз, для которых требуется добавить слова различной слоговой структуры, он реализует без ошибок.

Следующим из рассматриваемых механизмов является механизм *упреждающего синтеза*. Предугадывание, предвосхищение, предворение последующего действия является той характеристикой, которая определяет общность процессов восприятия и производства речи. Механизм упреждающего синтеза, функционирующий в практической сфере речевой деятельности (в процессе проговаривания), является регулятором специфики построения различных, в том числе и структурных, компонентов языковых единиц. Действие механизма упреждающего синтеза распространяется на все речевые образования – слог, слово, фразу и способы их соединения [Зимняя: 2001]. В исследованиях Н.И. Жинкина говорится о том, что результатом действия этого механизма является создание цельного объединения, «в котором последующее звено должно быть упреждено предваряющим импульсом для того, чтобы сформировалось предшествующее» [Жинкин: 1958. С. 38], см. также [5].

Рассуждая о двусторонности и комплементарности (взаимодополняемости) всех речевых механизмов, Н.И. Жинкин отводит

особое внимание взаимосвязи и взаимозависимости механизмов вероятностного прогнозирования и упреждающего синтеза. Данная зависимость проявляется в объединении, единстве двух элементарных звеньев любого отрезка речевой цепи: «последующие элементы этой цепи в такой же мере влияют на предшествующие, как эти предшествующие на последующие. Создается, действительно, целое объединение, в котором последующее звено должно быть упреждено предваряющим импульсом для того, чтобы было сформулировано предшествующее» [Жинкин: 1958, с. 38].

Процессы упреждения, наряду с процессами осмысления и удержания памяти, определяют, по мнению Н.И. Жинкина, двухзвеньевое действие основного операционального механизма речи: а) составления слов из элементов и б) составления фраз из слов. В свою очередь, каждое из этих звеньев имеет два элемента: отбор и составление. Наличие этих элементов и их непрекращающееся действие и взаимодействие, с одной стороны, реализуют анализ и синтез, а с другой — представляют динамику и статику этих явлений [Жинкин: 1958].

И.А. Зимняя, рассматривая механизм упреждающего синтеза на уровне современных представлений говорит о том, что целесообразным является выделение следующих типов упреждения: «а) по линии словесно-артикуляционной стереотипии; б) по линии лингвистических обязательств, относящихся как к лингвистической вероятности сочетания слов, так и к реализации развертывания грамматических правил, определяющих, в частности, глубину фраз, и в) по линии смысловых обязательств раскрытия замысла, выявляемых на отрезках высказывания больших, чем предложение» [Зимняя: 2001, стр. 204].

Автор говорит о том, что в словесно-артикуляционной стереотипии упреждающий синтез проявляется как в характере самих артикуляционных движений, так и в характере интонационного оформления слова. Так, изменение спектральных характеристик соседствующих звуков, проиллюстрированное А.Р. Лурия на примере изменения согласного звука

«С» в зависимости от последующего гласного (в словах «соль», «сено», «сила») является результатом их относительной одновременной артикуляции (или коартикуляции). По мнению исследователя, представленный факт может иметь место только при «наличии упреждения, предвосхищения последующих артикулем в момент произнесения данной» [Лурия: 1969, стр. 197].

В исследованиях Н.И. Жинкина представлены рассуждения о том, как проявляется упреждающий синтез на уровне словесной стереотипии. Автор говорит о характере произнесения предударных слогов слова, то есть предвосхищение проявляется в упреждении сильного ударного слога в многосложном слове (с ударением на последнем слоге), а также в выражении отдельных частей интонационной структуры [Жинкин: 1958].

Согласно точке зрения ряда исследователей входящий речевой материал в процессе анализа претерпевает *посегментную линейную обработку*, и только тогда он может быть адекватно воспринят [Леонтьев: 1969, Потапова: 2010 и др.].

Восприятие и проговаривание слов различной слоговой структуры определяется как процесс создания пространственной схемы параллельно с ее временным анализом. В философских и психологических трудах пространственно-временной континуум представляется средой, в которой осуществляется структурное наполнение слова [Абасов: 1985, Ахундов: 1982, Бехтерев: 1994, Бюхер: 1923, Леонтьев: 1959 и др.].

Функционированием механизма сегментации опосредуется членение слитной речи на отдельные единицы, опознание таких единиц и последующее извлечение из них определенной информации. Разграничение слитной речи на отдельные участки осуществляется на основе микросегментации: определение границ слогов, установление слоговых последовательностей. Такая микросегментная единица как слог относится к опорным при членении речевого потока. Ориентация на слог открывает пути к вычленению единиц более высокого языкового уровня. Подчеркивая

значимость механизма сегментации для речевосприятия и речепроизводства, следует обратить внимание на то, что в речевом континууме происходят сложные процессы перекодирования информации. В этой связи можно говорить о наличии равновесия и корреляционных взаимовлияний дискретного и непрерывного в языке / речи.

Очевидно, что в овладении слоговой структурой слова механизм сегментации выступает как один из наиболее значимых. Его функционирование позволяет ребенку расчленять слово на слоговые составляющие при его восприятии и при овладении труднодоступными конструкциями, а также анализировать получающиеся слоговые последовательности. Так, девочка трех лет, тренируясь в проговаривании слова «мамино» (платье), демонстрирует следующие варианты: «ма», «ма-ти», «ма-ти-ми», «ма-би-ти» и др. Слова произносятся со слоговым членением, присутствует понимание состоятельности или несостоятельности своих попыток (ребенок просит мать «сказать правильно») [Цейтлин, Елисеева: 1998, с. 152].

Механизм *конфигурирования* является следующим из рассматриваемых. Конфигурация (от лат *configuratio* – форма, уклад) подразумевает внешнее очертание, взаимное расположение предметов или частей. Конфигурация представляет собой набор базовых стратегий концептуализации и категоризации, обеспечивающих специфику расчленения концептуального пространства реальной действительности и его соответствующую структурную организацию. Действие данного механизма ориентировано на придание «той или иной формы концептуальному содержанию на основе различных вариантов сочетания концептуальных характеристик» [Беседина: 2006, стр. 11]. Оформление фонетических слов в значительной степени определяется функционированием механизма конфигурирования. Группировка слогов в более крупные единицы осуществляется на основе реализации просодических признаков выделенности / невыделенности (ударности / безударности). Комбинаторика

слогов в рамках слова отражает его ритмическую структуру, определяя тем самым его оформление и отграничение от смежных единиц. Для раннего онтогенеза (до трех лет) характерны случаи узуального и измененного (с точки зрения комбинаторики) оформления структуры слов. Например, длинные и структурно сложные слова могут произноситься с перестановками слогов (макароны – каманени, витаминка - митавинка). Характерным является то, что переход на правильное конфигурирование структурных элементов слова в норме завершается к трем-трем с половиной годам.

В исследованиях в области нейрофизиологии говорится о том, что в результате опыта сличения поступающей сенсорной информации в коре головного мозга человека образуется «чувственный конкрет» сенсорного эталона воспринимаемой структуры, различные характеристики которого (ритмические, структурные, просодические) должны быть генерализованы, в этом случае сенсорный эталон обладает степенью определенности [Павлов: 1951, Сеченов: 1941]. Феномен *генерализации* – еще одно условие адекватности процессов восприятия и последующего проговаривания [Жинкин: 1958, Зимняя: 2001, Леонтьев: 1991, Gardner: 1995].

Собственно генерализация (от лат. *generalis* - общий, главный) рассматривается как обобщение, как логический переход от частного к общему, как подчинение частных явлений общему принципу. Сформировавшаяся генеральная совокупность включает в себя элементы, признаки и свойства, которые обладают неповторимостью и исключительностью, элиминируются (выделяются), становятся формальными (легко определяемыми, конкретными).

Для психолингвистической науки актуальной является теория «контекстуальной генерализации». Ее суть заключается в следующем: использование сегмента (слога, морфемы, слова), ранее встречаемого в определенной позиции и в определенном контексте, в других контекстах в той же позиции, свидетельствует о том, что указанный контекст указанного сегмента генерализовался, т.е. стал главным, значимым, определенным

[Braine, 1963: с. 92]. Исследователи Т. Bever, J. Fodor, W. Weksel (1965), оппонируя Брэйну, говорят о том, что данное утверждение (о непрременной генерализации контекста) можно считать верным относительно некоторых несвободных сочетаний лексических единиц. Функционирование механизма генерализации, сводящееся к взаимоотношению стимула и реакции, не обеспечивает поддержку для всего единства фразы (грамматического, семантического и др.), но в полной мере опосредует выбор элементов (структурных, ритмических) для лексических единиц.

Применительно к анализу слоговой структуры слова действие теории контекстуальной генерализации может быть проиллюстрировано следующим образом: если одна и та же ритмическая модель слова заполняется разными фонетическими элементами и реализуется в речи, это означает, что данная модель генерализована (вне зависимости от внутреннего контекста).

Процесс генерализации сопровождает весь период усвоения ребенком структурных и ритмических особенностей родного языка. Так, на начальных этапах онтогенеза генерализуется ритмическая структура слова наряду с аморфностью и нестабильностью его звукового контура («тиТИтики», «киПИтики» - для слова «кирпичики»; «маТИма», «маТИна», «маСИна» для слова «маШИна» и т.д.). При этом генерализованная ритмическая модель может распространяться и на другие ритмические структуры, временно затрудняя усвоение новых («баБАка», «баБАтика», «баБАтька» для слова «БАбочка»). Последовательность СГ, как универсальная для всех языков мира и наиболее частотная для русского языка, также может оказываться временно генерализованной и используемой для части слов («ВОбако» - вместо «облако», «ВАбака» - вместо «яблоко», «Ваписин» - вместо «апельсин»). Можно говорить, о том, что ребенок находится в непрерывном накоплении сенсорного и моторного опыта, в поиске подходящих конструкций и сличении их с эталонами, временно генерализуя удовлетворяющие его варианты.

Для настоящего исследования актуальным является выделение механизма *синестемии*, суть которого заключается в том, что он позволяет устанавливать взаимодействие между ощущениями разных модальностей и между ощущениями и эмоциями. Механизм синестемии универсален и обуславливает возможность перехода от акустических характеристик стимула (высоты, интенсивности и др.), находящихся в прямой зависимости от акустико-артикуляторных параметров звука, к характеристикам другой модальности ощущений (размер, форма) или к более сложной модальности когнитивного и эмотивного опыта. Проявление метафорического (и метонимического) мышления человека следует считать синестемией. «Синестемия есть психофизиологическая универсалия, лежащая в основе звуко-символизма как универсалии лингвистической. Область действия синестемии - сенсорно-эмоциональная сфера; эта же сфера в значительной части её есть область денотации звуко-символической лексики» [Прокофьева 2009: 41]. Областью активного проявления «со-ощущений» и «со-эмоций» считается искусство, в том числе, художественная литература. Синестемию рассматривают и как познавательный процесс, род когнитивной деятельности человека, наполняющий его ментальную жизнь.

Рассмотрение механизма синестемии применительно к процессу звуко-слового структурирования предполагает анализ такой его разновидности как ассоциативная синестемия. Данный вид синестемии затрагивает в основном фоносемантический уровень. Фонетический символизм опосредуется множественными связями, совместным действием различных органов чувств (слуха и зрения, слуха и кинестетических ощущений и др.). Сложные ассоциативные процессы, реализуемые на фоносемантическом уровне того или иного языка, обнаруживают национально-специфические свойства. Координированное взаимодействие перцептивных процессов разных модальностей составляет глубинную базу языка.

Синестемия является естественной основой протекания синергетических процессов в языке / речи. Особую роль синестемические универсалии играют при восприятии и актуализации малых фольклорных форм, оказывая существенное влияние на усвоение типичных звуко-слоговых и ритмических комплексов родного языка. Структурно-сегментная архитектура многих пословиц, поговорок, прибауток, потешек, загадок, скороговорок апеллирует к ярким интерсенсорным образам, оживляет пучки разномодальных ассоциаций: «Ни шатко, ни валко», «Ни ладу, ни складу», «Так не так, перетакивать не будем», «Мы сами с усами», «Топоры остры до поры, до поры остры топоры», «Петр с колоском, Илья с коlobком», «Хитрый Митрий, да и Семен умен» и др. Сложные «со-ощущения» и «со-эмоции», проявляющиеся в ходе реализации фонетических, структурно-слоговых, ритмических компонентов звучащей речи (в том числе, в составе прозаических и / или стихотворных текстов), являются отражением целостного восприятия мира, при котором интерпретация информативных сигналов осуществляется комплексно (при взаимодействии ощущений разной модальности или в единстве ощущений и эмоций).

К числу фундаментальных механизмов, опосредующих всю когнитивную деятельность человека, можно отнести механизм *контроля языковой правильности высказывания*. Многочисленные исследования в области психолингвистики свидетельствуют о том, что адекватность идентификации денотатов обеспечивается именно *контролем языковой правильности*, названным А.А. Леонтьевым (1956) *механизмом регуляции*. Автором неоднократно указывается на необходимость различения «механизма осуществления деятельности и механизма контроля над этим осуществлением». В работах И.А. Вартанян (1981) акцентируется внимание на том, что «раздельный контроль исполнения (качества речевой продукции) и конечного результата (смыслового содержания высказывания) дает человеку возможность выявить причины неудачи речи как способа коммуникации» [Вартанян: 1981, с. 129]. С этим согласуется проведенное

А.А. Залевской (1999) разграничение механизмов когнитивного и коммуникативного контроля, которые трактуются как взаимодействующие и функционирующие на разных уровнях реализации речемыслительной деятельности.

Исследователем Г.В. Нигером предложен к рассмотрению механизм контроля языковой правильности высказывания как механизм сличения и оценки соответствия значения и/или формы некоторой языковой структуры эталону в языковой памяти индивида и замыслу в целом [Нигер: 1989; 1990]. В процессе коммуникации рассматриваемый механизм «фильтрует» не соответствующие норме языковые формы и модели. Исследователи отмечают, что вследствие интерференции языковых единиц в системе языка и речи (например, явления ассимиляции, контаминации, персеверации и т.д.) в речь попадают и не санкционированные правилами языковые формы, часть из которых в дальнейшем может войти в языковое сознание индивида, развивая и меняя сам «фильтр». Кроме того, исследования свидетельствуют, что матрица «фильтра» и пропускная способность его меняются в зависимости от сферы и типов общения (устная или письменная, научная или художественная речь и др.). При восприятии речи работа механизма контроля языковой правильности заключается в следующем: происходит simultанное узнавание и критическая оценка степени соответствия (несоответствия) формы ее употреблению в контексте данного высказывания. Сама оценка правильности речевого факта производится на основе сравнения (идентификации) его с имеющимися эталонами языковых форм или моделей. При этом следует иметь в виду, что фонетический, лексический, грамматический и стилистический компоненты языковой способности, на базе которой эти модели функционируют, относительно независимы, но взаимодействуют между собой. В связи с этим, встречаются некоторые дихотомии усвоения языка, например, достаточный контроль механизма на уровне грамматики и лексики и слабо функционирующий на фонетическом (в частности, интонационном) или стилистическом уровнях.

Исследователи в области психолингвистики отмечают, что постоянное действие множественного многоуровневого контроля является базовым для функционирования индивидуального знания человека. Отмечается, что контролю подлежат все составляющие структурно-функциональной системы психики человека при взаимодействии ее сенсорного, перцептивного и речемыслительного уровней [Волков и др., 2011].

Данные современных лингвистических, психологических, психолингвистических и лингвокогнитивных исследований свидетельствуют о том, что адекватность восприятия и реализации слов различной структурной сложности обеспечивается функционированием следующих **когнитивных механизмов**: *идентификация, вероятностное прогнозирование, контроль языковой правильности* (при восприятии и опознании лексических единиц), *генерализация* (при восприятии, опознании и проговаривании), *упреждающий синтез, конфигурирование, синестемия* (при проговаривании), *линейный посегментный анализ* лексических единиц или *механизм сегментации* (как при восприятии, так и при проговаривании).

Проанализированные положения, касающиеся проблем слогосложения, структурно-слогового оформления и восприятия слов, а так же механизмов, детерминирующих эти процессы, позволяют конкретизировать концептуально-значимые подходы к исследованию феномена слоговой структуры слова в онто- и дизонтогенезе. В связи с направленностью нашей работы на реализацию прикладных аспектов исследуемой проблемы возникает потребность в следующем: а) охарактеризовать основные параметры становления слоговой структуры слова в онтогенезе, б) изучить показатели несформированности структуры слова, свойственные дошкольникам с речевыми нарушениями, в) выявить специфику функционирования механизмов, значимых для ее становления, г) определить состояние предпосылок становления слоговой структуры слова у детей.

ГЛАВА 2

Становление слоговой структуры

слова в онтогенезе

Проблема становления слоговой структуры слова у детей с нормальным речевым развитием является предметом специального исследования в различных областях научного знания и отражена в работах многих авторов [Бельтюков: 1977, Винарская: 1987, Водейко: 1968 и др.].

Усвоение ребенком слоговой структуры слова подчинено ряду этапов, успешное прохождение которых определяет нормальный речевой онтогенез. «У ребенка поэтапно формируется психологическая организация, которая, достигнув ступени формирования, коррелирована с системой языка» [Леонтьев: 1965, с. 83].

Подготовительным периодом к развитию всей речи в целом считается доречевой. Е.Н. Винарская (1987) называет его периодом младенческих криков и говорит о том, что первый крик младенца – всего лишь «компонент подкорковой оборонительной реакции, обусловленный прекращением плацентарного кровообращения и охлаждением тела младенца во внешней атмосфере», а младенческие крики вообще – это голосовые реакции ребенка на различные дискомфортные состояния его организма [Винарская: 1987, с.10]. Многие исследователи отмечают, что крик невозможно разложить на звуковые или слоговые структуры, подобие гласных или соединения гласных можно услышать благодаря меняющемуся раствору рта ребенка во время крика [Глубуvene: 1977, Кистяковская: 1970, Лепская: 1998, Носиков: 1985 и др.]. Период младенческих криков подготавливает голосовой аппарат ребенка к речевой работе, кроме того, в этот период закладывается «базальный компонент в формировании детской речи» - кинестетическая чувствительность, о которой говорил И.П. Павлов. К концу периода младенческих криков ребенок постепенно учится воспринимать интонацию обращенной к нему речи. Е.Н Винарская (1987) отмечает, что те звуковые

комплексы из внешней среды, тактильно-кинестетических эквивалентов которых у младенцев нет, он слышать правильно не может; те же эквиваленты, которые у него имеются, он не только правильно воспринимает, но и способен к их подражательному воспроизведению. Исследователи Н.И.Жинкин (1956), Е.И. Исенина (1986), Р.В. Тонкова-Ямпольская (1985) определяют роль способности к интонационному подражательству как решающую в формировании слоговой структуры слова.

В период с 0.3 до 0.5-0.6 м.м. происходит качественный скачок в развитии вокализаций ребенка. Н.Н. Кларк, Е.П. Кларк (1986) называют этот этап периодом синтагматической организации речи, который заключается в соединении голосовых элементов (синтагм) в линейную последовательность с модуляцией по тембру и высоте. В.И. Бельтюков (1964, 1977) и А.Д. Салахова (1972) называют лепет первой тренировкой ребенка в выстраивании линейной структуры звуковых комплексов. Исследования спонтанного лепета младенца С.М. Носиковым (1985) свидетельствуют о том, что лепетные цепи могут состоять из вокализаций а-тембра, позже о-, е-, у-, и-тембров, различных по длительности, протяженности, громкости и повторяющихся от 2 до 6 раз. По данным А.А. Леонтьева (1991), Н.И. Жинкина (1958), Н.Х. Швачкина (1948), в этот период у звуков появляется признак локализованности, начинается структурализация слога, поток речи распадается на слоговые кванты, структурный состав которых можно определить как последовательность слогов типа СГ. Н. И. Жинкин (1958) отмечает, что именно в этот период у ребенка формируется физиологический механизм слогообразования, автономный по отношению к другим речевым механизмам.

Исследования Ф.И. Фрадкиной (1935) свидетельствуют о преимуществе интонационного наполнения слова для понимания ребенком обращенной к нему речи. При этом имеют значение мелодические, интенсивные, темпоральные характеристики воспринимаемых языковых структур в их рациональном и эмоциональном вариантах. Е.Н. Винарская

(1987) говорит об интонационной значимости обращенной речи для возрастания коммуникативно-познавательной активности ребенка. «Воспринимая сегменты меняющейся звучности, ребенок подвергает эмоциональной интерпретации вокальные или голосовые компоненты» [Винарская: 1987, с. 12]. Здесь можно говорить о формировании механизмов восприятия ритмических и интонационных структур, на основе которых актуализируются функционально-мотивационные компоненты восприятия: установление сигнальных значений слов, выработка автоматизмов расшифровки таких значений.

Если сначала ребенок бессознательно овладевал вокализациями, то приблизительно с полугодового возраста он начинает сознательно оперировать «сегментами меняющейся звучности», они становятся, по выражению Е.Н. Винарской (1987), предметами его специальных усилий. Вплоть до появления первых лепетных псевдослов (по данным литературы - до 0.9-11-месячного возраста), ребенок тренируется в воспроизводстве цепей, состоящих из сегментов типа слогов СГ, в которых пока отсутствует четкое звуковое наполнение. Н.Н. Рыбников (1926) отмечает: «...в норме присутствуют попытки точного слогового и ритмического оформления слова наряду с лабильностью его звукового контура» [Рыбников: 1926, с. 24]. По мнению Л.А. Чистович (1961), в первый год жизни последовательность СГ-СГ-СГ - это единственный речеобразующий механизм.

По данным Е.Н. Винарской (1987) постепенно от однотипного звукового наполнения лепетных цепей ребенок переходит к разнозвуковым рифмованным сочетаниям («рифмованному вздору») с выделением отдельного сегмента по сравнению с остальными в произносимой им цепи [Винарская: 1987, с. 54]. Выделенность сегмента обозначается относительно большей длительностью, громкостью, высотой тона. Характерно, что чем старше становится ребенок, тем больше средств выделения он использует. Это соответствует представлениям о природе ударения в потоке русской речи. «Рифмованный вздор» протекает в подражательном воспроизведении

характерных для русской речи ритмических структур и позже переходит к подражательному воспроизведению ритмических структур русского языка в «структуре целостных псевдосинтагм» [Винарская: 1987, с. 56].

Исследователь С.М. Носиков (1985) отмечает, что в восьмимесячном возрасте у нормально развивающегося ребенка длина лепетных цепей наиболее максимальна (4-5 сегментов); постепенно их количество сокращается и к 13-16 месяцам в среднем составляет 2.5 сегмента, что близко к среднему числу слогов словоформ в русской речи.

Появление первых лепетных псевдослов (9-10 месяцев) означает, что ребенок переходит на более высокий уровень коммуникативно-познавательной активности. Речь ребенка с началом этого периода характеризуется А.А. Леонтьевым (1965) как «словесная». Слово начинает формироваться как «строевая психолингвистическая единица» и как «носитель определенной акцентно-силлабической модели» [Леонтьев: 1965, с. 84]. В более ранних исследованиях, в частности, в работах Б. Киттермана (1913) указывалось на то, что сравнительная произносительная сила слогов, так называемое «динамическое ударение», а так же другие фонетические признаки гласного (длительность, его ясность), играют решающую роль в усвоении слогового состава слова ребенком [Киттерман: 1913, с. 66].

И.А. Сикорский (1899) подразделяет детей раннего возраста на две группы по способу усвоения слоговой структуры слова. Одна из них пополняет свой словарный запас словами, характеризующимися редуцией слогового состава слова до одного, чаще ударного, слога. Для детей второй группы в период активного освоения родного языка характерно стремление к воспроизведению всего слова с опорой на его ритмическую, в том числе и акцентную, модель – титити – кирпичи; титити – бисквиты [Сикорский: 1899]. Для данной группы детей характерным является стремление к увеличению количества слогов за счет добавления гласного в стечения согласных звуков (незанаю, незинаю – не знаю), в то время как дети первой

группы сосредотачиваются на достижении правильной артикуляции звуков, наполняющих слово.

Е.Н. Винарская (1987), А.Н. Гвоздев (1964) считают, что у двусложных псевдослов сначала появляется акцент на первом слоге и становится особенно четким при воспроизведении сочетаний, состоящих из двух разных согласных или имеющих дифтонацию в двух слоговых частях. Ударения на втором слоге или ямбические псевдослова восходящей звучности появляются гораздо позже и гораздо реже, ограничиваясь отдельными сочетаниями.

В своих исследованиях Е.Н. Винарская (1987) объясняет разнообразие тенденций овладения слоговым составом слова детьми раннего возраста следующей гипотезой. Приоритетное значение она придает разнице в кинестетической чувствительности. «Дети с хорошо развитой кинестетической чувствительностью раньше осваивают ритмику речи, а дети с тонкой слуховой чувствительностью – характерные для русской культуры слоговые контрасты» [Винарская: 1987, стр. 105]. По мнению автора ритмическая структура речи зависит всецело от кинестетической чувствительности, благодаря которой ребенок хорошо воспринимает ритмическую структуру материнской речи и контролирует свою, в то время как для восприятия слогового контраста необходима определенная степень фонематической чувствительности.

В своем исследовании усвоения слоговой структуры слова ребенком А.Н. Гвоздев (1981) в качестве главной причины, влияющей на искажения одних слогов и абсолютный пропуск других, называет сравнительную силу слогов. Наиболее защищенными от редукции являются более сильные ударные и / или первые слоги в словах, что объясняет преобладание хореических структур в речи детей раннего возраста. Н.Х. Швачкин (1948) объясняет превалирование хореических псевдослов и первостепенное их появление у ребенка частотной актуализацией хореического размера в речи окружающих. «Хорей преобладает в речевом обращении взрослых к ребенку, большинство русских уменьшительных имен имеют размер хорея, хореичны

русские колыбельные песни» [Швачкин: 1948, с.13]. Автор отмечает, что хорей отражает ритмическую склонность маленького ребенка. К.И. Чуковский (1958) расширяет спектр использования ребенком хореических структур, он отмечает их наличие в детском плясовом ритме и в ритмической последовательности серийных движений [Чуковский: 1958, с. 229].

Анализ литературных источников, посвященных данному аспекту проблемы, показывает, что «хореический» этап структурирования невербальных и вербальных последовательностей сменяется этапом усвоения разнообразных ритмических моделей. В исследованиях Д.Б. Эльконина (1989) показана значимость усвоения ребенком ритмико-мелодической структуры для понимания слов и накопления словарного запаса.

Влияние акцентной модели на усвоение новых слов, стремление к воспроизведению ритмической структуры слова наряду с тенденцией к упрощению его звукового облика, полисемантность появляющихся в речи ребенка лексических единиц Р.Е. Левина (1936, 1968) называет «омонимизацией» слов. Зарубежными авторами подобное явление названо ассимиляцией слов [Киттерман: 1913, Clark and Clark: 1977, Fry, Denes: 1975, Osgood, Sebeok: 1954].

До 1.6-1.7 лет наблюдается замедление роста словаря и бурное освоение фонетической стороны речи, при этом акцент на ритмо-мелодическом оформлении слова сохраняется. Е.Н. Винарская называет этот период расцветом «модулированных лепетных монологов» [Винарская: 1987, с. 56].

Для последующих периодов, как и для предыдущих, Е.Н. Винарская (1987) отмечает значимость эмоционального общения взрослого с ребенком, поскольку, опираясь на него, ребенок подражательным образом приступает к освоению «звуковых синкретичных комплексов, соответствующих синтагмам речи взрослых» [Винарская: 1987, с. 65].

Последующее речевое развитие характеризуется неравномерностью и скачкообразностью, чередованием критических периодов с эволюционными

скачками. Асинхрония усматривается и в накоплении словарного запаса, и в фонетическом, грамматическом, структурном оформлении слова.

Для каждого возраста принято считать адекватными различные проявления особенностей речевого онтогенеза. Так, для ребенка 2.5 лет нормативным считается уподобление гласных, аморфность звуко-слогового контура слова. До трехлетнего возраста можно наблюдать сокращение числа слогов, замену труднопроизносимого слова любым трафаретным словом или паузой для сохранения общего ритма предложения. В незнакомых словах и словах сложной слоговой структуры пропуск слогов или звуков, перестановки звуков и слогов, субституция звуков являются нормативной особенностью [Аркин: 1968, Гвоздев: 1981, Маркова: 1973 и др.].

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

С указанным возрастным пределом различные авторы связывают обнаружение у ребенка нормативного чувства правила, когда он научается определять, является ли высказывание правильным относительно некоего языкового стандарта. Таким образом, дети рано обнаруживают способность реализовывать структуру слова по законам благозвучия, а языковая «чувствительность» к эвфоническим канонам заложены в ребенке изначально, с рождения [Арама, Шахнарович: 1998, Аркин: 1968, Маркова, Пеньковская, Орфинская: 1962, Манелис: 1999, Найсер: 1998, Цейтлин: 2000, Черемисина: 1981, Якубинский: 1997 и др.].

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

Наши наблюдения позволяют охарактеризовать некоторые признаки развития и становления слоговой структуры слова у детей: для онтогенеза свойственны минимальная вариативность и короткие сроки освоения структурной организации конкретных лексических единиц родного языка.

Если обратиться к теории о когнитивных и коммуникативных процессах (согласно которой они представляют собой непрерывный ряд актов принятия решений), то увидим, что для их описания приемлемы понятия *оптимизирующего* и *удовлетворяющего* подходов. При оптимизирующем подходе говорящий из множества возможных решений выбирает наилучшее, при удовлетворяющем – первое ситуационно приемлемое решение.

Результаты наших исследований показывают, что отличительной особенностью онтогенеза является постоянный поиск наиболее приемлемого, наилучшего, т.е. оптимального варианта проговаривания слов. Поиск происходит и со стороны звуконаполняемости и со стороны структуризации элементов лексической единицы.

Если изначально ребенок использует удовлетворяющий вариант звукового, ритмического и структурного оформления слова, то каждое последующее проговаривание качественно лучше предыдущего. Поиск идет до тех пор, пока ребенок не находит оптимизирующий, т.е. нормативный вариант. Таким образом, выход на правильное (в структурном отношении) оформление слова происходит посредством определенного варьирования. При этом следует отметить, что оптимизирующий вариант проговаривания появляется, как правило, на основе одного-двух удовлетворяющих. Сроки овладения правильной структурой слова являются минимальными: от одного дня до двух недель.

Именно постоянный подбор вариантов, стремление к оптимизирующему подходу, наличие непрерывного акта принятия решения на определенном этапе онтогенеза мы считаем необходимым условием овладения языком и, в частности слоговой структурой слова.

Иллюстрацией сказанного может служить пример постепенного изменения ритмо-гармонического наполнения слова ребенком 1 года 9 месяцев. Детям полутора-двух лет недоступна нормативная реализация и звукового и ритмического состава слова, поэтому два однотипных по структуре, но различных по звуконаполняемости слова воспроизводятся одинаково (Саша, Маша – «Тятя»). При этом, в восприятии ребенок показывает способность четко дифференцировать разницу звучания имен. После привлечения внимания ребенка («Послушай, он – Са-ша, а ты – Ма-ша») у девочки наряду с вариантом «Тятя» для Саши появляется вариант «МА...тятя» для Маши. Видим, что ребенком предпринимается попытка правильного сочетания структуры и звукопроизношения нового слова, однако возрастная неготовность к правильному структурированию приводит к усложнению слогового оформления языковой единицы. Характерно, что по истечении недельного срока слово «Маша» оформлялось как «Матя». Последнее является близким вариантом к нормативному в звуковом отношении и оптимальным – в структурном.

Приведенный пример является свидетельством поэтапного овладения структурно-звуковым обликом конкретного слова родного языка: от использования удовлетворяющих вариантов к актуализации оптимизирующего (Тятя – Ма...тятя - Матя).

Анализ данных литературы, результаты наших исследований свидетельствуют о том, что показатели, характеризующие состояние восприятия и проговаривания лексических единиц различной структурной сложности детьми с нормальным речевым развитием отражают сформированность у них когнитивных механизмов, опосредующих становление слоговой структуры слова (*вероятностное прогнозирование, идентификация, генерализация, конфигурация, упреждающий синтез, синестемия, линейный посегментный анализ лексических единиц, контроль языковой правильности*).

В качестве обобщения можно определить ряд базовых моментов, значимых для характеристики процесса становления слоговой структуры слова в онтогенезе:

- овладение «сегментами меняющейся звучности» является базой формирования слоговой структуры слова;
- при овладении слоговой структурой слова прослеживаются две тенденции: воспроизведение одного (ударного) слога и стремление к произнесению всей структуры слова с точным ритмическим оформлением;
- для возрастного периода 1.2-1.6 лет характерно поступательное овладение структурным наполнением слова и онтогенетически оправданное звуковое несовершенство, такое положение может сохраняться до трехлетнего возраста;
- период 1.10-2 года является сензитивным для овладения вариативностью сочетаний ритмогармонического и звукового состава слов; для детей этого возраста характерно преимущественное использование оптимизирующего подхода к структурному оформлению лексических единиц, при этом может сохраняться использование удовлетворяющего подхода для слов сложного слогового состава (поиск лучшего варианта осуществляется в короткие сроки – в течение дня, недели, двух недель);
- к трем с половиной годам дети способны произносить слова любой структурной сложности, что свидетельствует о сформированности у них механизмов, опосредующих становление слоговой структуры слова;
- отмечается параллельное развитие возможностей восприятия и проговаривания слов с учетом их слоговых и ритмических характеристик; следует отметить, что восприятие является опорным фактором для овладения оптимизирующим подходом в проговаривании слов;
- не выявлены факты искажения ритмической составляющей слова, возможности передачи которой формируются на самых ранних этапах онтогенеза (при овладении сегментами меняющейся звучности).

ГЛАВА 3

Особенности слоговой структуры слова у детей с речевыми нарушениями

3.1 Трактовка нарушений слоговой структуры слова в логопедических исследованиях

Становление слоговой структуры слова у детей с недоразвитием речи протекает на фоне патологического развития всего механизма экспрессивной речи. Как свидетельствуют исследования, искажения слоговой структуры слова являются одним из диагностических показателей системного речевого нарушения. В отечественной логопедии исследования особенностей слогового оформления слов проводились в рамках изучения речи детей с моторной алалией [Жукова: 1994, Ковшиков: 1989, Маркова: 1961, 1962, 1963, Орфинская: 1959, Соботович: 1981, Трауготт: 1947, Усанова: 1970, Хватцев: 1938].

А.К. Маркова (1962, 1963) подробно исследовала и выявила следующие искажения слоговой структуры слова, встречающиеся у детей с алалией: сокращения и добавления числа слогов, перестановки и уподобления слогов, сокращения стечений согласных и добавления гласных между стечениями согласных звуков. Кроме того, автор установила, что различные искажения слогового состава слова допускаются детьми с неодинаковой частотой. По мнению А.К. Марковой, наибольшее количество произносимых слов искажается сокращением числа слогов и стечений согласных звуков, добавлением слогов, а меньшее - их уподоблением. Совокупность ошибок, упрощающих структуру слова, уменьшается по мере речевого продвижения, тогда как, добавления и перестановки слогов учащаются параллельно с развитием речи. Особенностью сокращений слогов такими детьми (в сравнении с нормой) является то, что в двусложных словах не всегда сохраняется ударный слог, в трехсложных – предударный и ударный.

Автор отмечает, что, нарушая слоговой состав слова или строение отдельного слога, дети распространяют эти искажения и на его звуковую структуру: «Изолированное произнесение звука и включение его в слоговой состав слова – задачи разной трудности для ребенка с алалией» [Маркова: 1963, с. 14]. А.К. Маркова делает вывод о том, что пропуски, замены, искажения сохранных звуков при включении их в слово вызваны «неусвоением его контура». Усложнение слоговой структуры слова приводит к дезорганизации его звукового состава (например, к перестановкам звуков). Кроме того, автором выявлены трудности усвоения и воспроизведения ритмического рисунка слова детьми, имеющими моторную алалию.

О.Н. Усанова (1970) установила, что трудности в употреблении звуков в составе слова детьми с моторной алалией находятся в прямой зависимости от уровня развития у ребенка слоговой структуры слова. Тщательному изучению О.С. Усанова подвергла усвоение стечений согласных звуков детьми описываемой категории. Путем экспериментального анализа исследователь установила, что употребление стечений детьми с недоразвитием речи зависит от артикуляторной близости согласных звуков: чем ближе они по местообразованию, тем малоустойчивее их стечения. Местонахождение стечения согласных звуков в слове также имеет значение для усвоения и проговаривания: наиболее стойкими, по мнению автора, являются стечения согласных звуков в конце слов (бант, танк и т.д.), наименее стойкими – в начале (кнут, квас и др.).

В.А. Ковшиков (1983) считает, что нарушения слоговой структуры слова у детей с системным речевым недоразвитием проявляются преимущественно в ее упрощении и сведении к конструкциям типа СГ, СГС, при этом, в искаженном слове остается ударный слог. Выпадения слогов, по мнению исследователя, определяется рядом факторов, нередко сочетающихся: собственной структурой слога и характеристикой составляющих его фонем, местоположением в слове и близостью к ударному слогу, а так же, звуками, входящими в состав соседних слогов. Искажения

слогового состава путем добавления лишнего слога встречается реже, по мнению В.А. Ковшикова (1985). Особое место занимают искажения, при которых число слогов и ударение не нарушается, а слоговой состав при этом претерпевает значительные изменения (уподобления и перестановки слогов, сокращения стечений согласных звуков).

Исследования Е.Ф. Соботович (1981, 1985) свидетельствуют о неоднородности категории дошкольников с алалией, что проявляется в способах искажения ими слоговой структуры слова. Путем экспериментальных исследований автором доказано, что состав указанного контингента представлен двумя группами детей: с моторной алалией и с кинестетической апраксией. Явления кинестетической апраксии проявляются на уровне серийной организации движений (речевых и неречевых) и подразделяются автором на апраксию отдельных звуков и апраксию звуковых рядов. Автор указывает на то, что у детей с кинестетической апраксией выявляется более высокий уровень овладения морфологической системой языка по сравнению с детьми с алалией. Кроме того, различия проявляются в динамике речевого развития: «фраза у детей с кинестетической апраксией появляется как только у них накапливается элементарный словарь лепетных слов, ... дети активно используют эти фразы в игре, быту, повседневном общении, постепенно наращивая структуру слова», тогда как дети с моторной алалией испытывают затруднения в спонтанном использовании фраз и слов усложненной слоговой структуры, имея возможности отраженного расчлененного произнесения элементов, составляющих лексическую единицу [Соботович: 1981, с. 242].

Е.Ф. Соботович (1981), основываясь на учете психолингвистических предпосылок овладения ребенком речью, выдвигает предположение о связи психолингвистических механизмов речевого дефекта при алалии с нарушениями языкового уровня церебральной организации речевой деятельности, с нарушением процесса усвоения знаков, правил их функционирования и интеграции. Неусвоение языковых знаков и норм их

сочетания и использования отражается, по мнению автора, на состоянии действия речевого программирования (выбор знаков, их конструирование, расположение в линейную схему).

В наших работах отслеживалась динамика искажений слогового состава слова у школьников с недоразвитием речи, прошедших обучение в логопедических группах. Путем экспериментальных исследований доказано, что выраженные искажения слогового состава слова патологическим образом проецируются на процесс фонемного анализа и, соответственно, на возможности обучения письму и чтению [Бабина, Анищенкова: 1997, Бабина, Грассе: 2001, Бабина, Сафонкина: 2005].

Данные специальной литературы по рассматриваемой проблеме свидетельствуют о том, что предпринимались попытки анализа этиопатогенетических механизмов нарушения слоговой структуры слова у детей с алалией. Так, в исследованиях И.Т. Власенко (1990), Р.Е. Левиной (1991), В.К. Орфинской (1959), Н.Н. Трауготт (1947) и др. приведены фактические данные, отражающие влияние неречевых процессов (оптических, пространственных, динамических, ритмических) на становление различных сторон речи, в том числе, слоговой структуры слова (см. гл. 5).

Все авторы, занимавшиеся изучением слоговой структуры слова у детей с системными речевыми расстройствами, отмечали стойкость данного дефекта, низкую динамику его преодоления.

В исследованиях, посвященных проблемам *дизартрии*, встречаются сведения о трудностях воспроизведения слоговой структуры слова детьми с данным речевым нарушением. Г.В. Гуровец и С.И. Маевская (1982) считают, что в основе искажений слогового состава слова детьми со стертой дизартрией лежат трудности воспроизведения артикуляционного уклада и переключения с одной артикуляционной позиции на другую. Согласно мнению В.И. Бельтюкова (1964) в данной трактовке проблемы не

учитывается взаимодействие речедвигательного и речеслухового анализаторов в процессе усвоения устной речи.

В более поздних работах, в частности, в исследованиях Л.В. Лопатиной (1986) анализировались возможности восприятия и актуализации структурных компонентов лексических единиц детьми со стертой дизартрией. Автор изучала особенности дифференциации слов-квазиомонимов (содержащих а) артикуляторно сходные, но акустически далекие звуки и б) артикуляторно и акустически близкие), а так же возможности имитации слогов и серий слогов, содержащих различные по акустической и артикуляторной близости звуки, дошкольниками с указанной формой речевой патологии. Исследование Л.В. Лопатиной показало, что большинство детей со стертой дизартрией владеет дифференциацией слов-квазиомонимов, изолированных слогов и их последовательностей различной степени сложности. При этом, возможности детей в распознавании недостатков собственной речи и речи другого человека оценивались автором как минимальные. Кроме того, установлена определенная связь между дефектным произношением звука и возможностью его опознания и дифференциации. По итогам данного исследования Л.В. Лопатина сделала вывод о том, что дети 5.5-6.5 лет со стертой дизартрией имеют недоразвитие как фонематического, так и фонетического восприятия. Указанные трудности находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости, что обуславливает, по мнению автора, стойкость патологических проявлений при дизартрии.

Следует отметить, что в имеющихся публикациях ограниченно представлены сведения, актуализирующие состояние фоновых компонентов и просодических составляющих слоговой структуры слова детей с дизартрией.

Обобщение данных в области логопедии, отражающих вопросы слогового оформления слов детьми с алалией и дизартрией, позволяет говорить о преимущественном внимании исследователей к проблемам структурной организации лексических единиц в процессе речевого производства.

При этом наблюдается дефицит сведений, касающихся вопросов восприятия слоговых и ритмических характеристик слова детьми рассматриваемых категорий.

3.2 Овладение слоговой структурой слова дошкольниками с алалией, с минимальными проявлениями алалии, со стертой дизартрией

Наше исследование позволило выявить ряд дифференциальных признаков, характерных для состояния слоговой структуры слова (при восприятии и проговаривании) у детей с *алалией, минимальными проявлениями алалии и со стертой дизартрией (с минимальными проявлениями дизартрии)*. Следует отметить, что к минимальным проявлениям алалии мы относим те составляющие структуры речевого дефекта, которые соотносятся с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития, согласно классификации, предложенной Р.Е. Левиной).

Следующие разделы главы посвящены описанию возможностей восприятия и реализации структурных и ритмических компонентов слова детьми дошкольного возраста с алалией, минимальными проявлениями алалии и со стертой дизартрией. В этой части работы анализируется природа выявляемых трудностей, что получает свою реализацию в описании специфики формирования психолингвистических и психологических механизмов, определяющих развитие слоговой структуры слова (у каждой категории детей). Проведено исследование способностей к вероятностному прогнозированию (в восприятии) и упреждающему синтезу (в проговаривании), а так же состояния механизмов идентификации, генерализации и посегментного анализа слова (восприятия и проговаривания). Осуществлялось изучение взаимозависимости процессов восприятия и оформления лексических единиц.

Для изучения особенностей восприятия и оценки структурных и ритмических характеристик слова детьми указанных категорий предлагается ряд заданий: на выявление просодической (длина слова или слоговой цепочки) и ритмической чувствительности к слову (наличие акцентной выделенности, количество структурных элементов), на установление особенностей восприятия дисритмии и структурных искажений в слове, на выявление возможностей вероятностного прогнозирования. Данная серия заданий базируется на теоретических концепциях П.К. Анохина (1956), в частности, сформулированного им закона опережающего отражения действительности как всеобщей прогнозирующей способности живой материи; исследований по физиологии Н.А. Бернштейна (1947, 1966) о возможностях мозга осуществлять предвосхищение реального речевого воздействия; психологической теории восприятия как процесса посегментного анализа через синтез, детерминированного вероятностным прогнозированием [Зиндер: 1958, Зимняя: 1973, 2001, Fry: 1975 и др.].

Для обследования возможностей реализации слоговой структуры слова использованы задания на самостоятельное, отраженное, сопряженное проговаривание слов различной структурной сложности (изолированно и в составе минимального контекста). Эта серия заданий составлена на основе принятых в логопедической практике традиционных методик обследования слоговой структуры слова (предложенных Р.Е. Левиной (1959) и сотрудниками сектора логопедии НИИ Дефектологии Академии педагогических наук А.К. Марковой (1963), Л.Ф. Спириной (1965) и др.).

3.2.1 Восприятие структурных и ритмических характеристик слова у детей с алалией

Специальное обследование возможностей восприятия структурных и ритмических характеристик слова у дошкольников с *алалией* обнаруживает ряд затруднений.

Задания, направленные на выявление возможностей восприятия длины слова, недоступны большинству дошкольников с *алалией*: дети определяют короткие слова как длинные, и, наоборот, т.е. для слов многосложной структуры предъявляют короткий символ. Дополнительные объяснения позволяют справиться с указанными заданиями некоторым дошкольникам.

Определение истинного количества воспринимаемых на слух структур в их последовательностях так же является трудноразрешимой задачей для значительной части детей рассматриваемой группы. Дошкольники с *алалией* допускают ошибки в количестве символов: для последовательностей, содержащих различное количество элементов, чаще предъявляют неадекватное количество символов (три и более), либо выкладывают все имеющиеся. Для достижения положительного результата требуются дополнительные разъяснения, отхлопывания детьми, сопряженные с проговариванием экспериментатора, значительное количество времени (выходящее за рамки экспериментального).

Труднодоступным является и задание на определение наличия или отсутствия акцентов в слоговом ряду. Дошкольники с *алалией* хаотично предъявляют символы, не соотнося их с наличием или отсутствием акцента.

В заданиях типа «Закончи слово» (бума.../га/, раке... /та/) дети подбирают неверный структурный компонент. Для завершения начатого слова добавляют случайный вариант окончания (бума... - та), либо осуществляют персевераторное повторение предшествующего слога (соба...- ба).

В заданиях типа «Послушай, угадай, какое слово спряталось в моем - лисан /лиса/, лотапа /лопата/») обнаружена недоступность операций

преобразования квази-слова в нормативное. В большинстве случаев названное слово имеет общий фрагмент с воспринимаемым квази-словом (лотапа–лампа). Распространенным видом ошибок является соотнесение воспринятого слова со случайным денотатом.

В заданиях типа «Скажи, здесь есть «крот» у детей с *алалией* обнаруживаются трудности разграничения слов, имеющих общий структурный компонент (воспринимая на слух слово «крот», дети указывают на картинку с изображением торта). В ряде случаев дети ссылаются на неумение, незнание, отказываются от выполнения задания.

Представленные данные свидетельствуют о дисфункциональном состоянии механизма *вероятностного прогнозирования* у детей с *алалией*, что выражается в недостаточной дифференцированности и снижении объема восприятия лексических единиц. При этом реализация перцептивной гипотезы идет методом проб и ошибок, т.е. осуществляется перебор возможных вариантов завершения слова или его преобразования. Дошкольники рассматриваемой категории не проявляют специфического состояния готовности в отношении того, что должно последовать (на основе воспринятой информации).

В заданиях на определение наличия / отсутствия ритмического и структурного искажения в слове зафиксированы множественные ошибки.

Все дошкольники с *алалией* обнаруживают невозможность определения наличия/отсутствия ритмических и структурных искажений в слове. Дети относят искаженные слова-стимулы к нормативным словам, а нормативные – к искаженным (слово «грибы» оценивается как неправильное, слово «грибы» – как правильное, «касаютка» – как существующее, «сковородка» - как несуществующее). Другой распространенный вид ошибок – это отнесение и нормативных и искаженных структур к правильным (и слова «грибы», «сковородка» определяются как правильные, существующие, и слова «грибы», «касаютка»). В ряде случаев дети реагируют отказом: «Я не знаю, как правильно». Кроме того, всем

дошкольникам с *алалией* необходимо многократное восприятие слова при попытках его опознания.

Приведенные данные свидетельствуют о несформированности механизмов *идентификации и генерализации*, что выражается в нечеткости, диффузности сенсорных эталонов, деавтоматизации восприятия, недостаточной дифференцированности опознания слов. Очевидно, что для ребенка с *алалией* собственный привычный (неправильный) вариант произнесения слова существует как единственно верный или один из возможных (т.к. находится на стадии генерализации), что затрудняет, а чаще – полностью изменяет процесс идентификации.

Обработка материалов экспериментального исследования позволяет судить о дисфункциональном состоянии еще одного из рассматриваемых механизмов у детей с *алалией*, а именно механизма *линейного посегментного анализа*. Вывод о недостаточности указанного механизма основан на результатах шепотного проговаривания дошкольниками воспринимаемых лексических единиц, когда внутреннеречевой анализ выносился вовне.

Несформированность механизма *линейного посегментного анализа* выражается в использовании специфических стратегий обработки воспринимаемой вербальной информации. У части детей с *алалией* преобладает замена прямой правонаправленной стратегии анализа на обратную (панама – ма..на.па). Для другой части дошкольников характерен фрагментарный нелинейный анализ структуры слова (пуговица – га...пу...ви...; га...ви...). Как видно из примера, в шепотном варианте проговаривания отмечается поиск необходимой структуры. Значительное количество детей с *алалией* показывает хаотичность, неопределенность стратегии анализа (чемодан – ма..че..ма..на..да..ма..нан, собака – ка..са..бак..ка, пуговица – пу...ся...ва...га).

Вышеперечисленные затруднения, выявленные у детей, позволяют сделать заключение о том, что несформированность рассматриваемого

механизма проявляется в трудностях экспликации симультанного представления в линейную последовательность.

Вспомним, что в самом процессе восприятия исследователи А.В. Венцов и В.Б. Касевич (2003) отдают приоритет двум операциям, протекающим сопряжено – сегментации и идентификации. При этом сегментация находится в некоторой зависимости от идентификации, в частности от идентифицирования ударности/неударности компонента. «Для ударения необходимо установить, что данный мелодический препарат следует трактовать как акустический коррелят ударности, т.е. идентифицировать как ударный слог ... с автоматическим следствием для задач сегментации» [Венцов, Касевич: 2003, стр.72]. По мнению авторов, сегментация определяется обращением к ударению; при этом, детектирование малоупорядоченных (безакцентных) распределений является более сложной задачей по сравнению с анализом упорядоченных (акцентных «регулярно размещенных»).

Проведенное нами специальное исследование возможностей восприятия структурных и ритмических характеристик лексических единиц показывает неспособность детей с *алалией* адекватно оценивать качественный и количественный состав звуковых, слоговых и др. последовательностей, прогнозировать окончания слов, определять наличие и отсутствие как ритмического, так и структурного искажения в словах, дифференцировать сходные в структурном отношении лексические единицы.

Анализ экспериментальных данных свидетельствует о том, что дисфункциональное состояние рассмотренных механизмов (*вероятностного прогнозирования, идентификации, генерализации, линейного посегментного анализа*) патологическим образом сказывается на формировании сенсорных эталонов лексических единиц, на возможностях их опознания дошкольниками с *алалией* и приводит к нарушению соотнесенности слова с определенным денотатом.

3.2.2 Проговаривание слов различной слоговой сложности дошкольниками с алалией

Особенности структурной организации слов детьми данной категории устанавливались нами в заданиях на спонтанное, отраженное, сопряженное (однократное и многократное) проговаривание лексических единиц различной слоговой сложности.

Самостоятельное произнесение слов детьми с алалией характеризуется различными видами ошибок.

Наиболее распространенными являются **комбинации разных типов искажений в рамках одного слова** (недоговаривание слова и сокращение согласного в стечениях /солдат – сада, автомат – атама/; усечение начала слова и недоговаривание его конца /самолет – амане, мотоцикл - атика/; уподобление звука и пропуск слога /помидоры - пидои, кукуруза – какузя, велосипед – писипет/; сокращение числа слогов и сокращение согласного в стечениях /автомат – тамат, апельсин – писин, карандаш – кадаш, сковородка – кавотка, воспитательница – питаниса/; сокращение согласного в стечениях и опускание начального согласного /медведь – эгеть, виноград – инагат, пистолет – италет/).

В качестве еще одного вида часто встречающихся трудностей оформления слогового состава слова детьми с алалией выступают **персеверации** (осы – осы..сы, сапоги - ся..ся..ся..ди, лопата - па..па..папата), **дробление** слова на части (пингвин – пи..в..г..нин), **скандирование** (клубника – пу-би-та). Характерным затруднением является также стойкое изменение места ударения в слове (рука – ука, столы – тои, слоны – съони, шкафы – кафи, голова – голява).

Уподобление начала всех слов характерной структуре (часто, в комбинации с другими типами искажений) следует признать малораспространенным видом трудностей, но одним из самых стойких с точки зрения динамики его преодоления. Так, начало слов с открытым слогом

может оформляться как структура СГ (усы – вусы, апельсин – ваписин, аптека – вапека); в начало разных слов добавляется стандартный элемент (машина – нипина, помидор – нипадоу, мандарин – нипамика, водичка – нипитька); и, наоборот, слова, начинающиеся с закрытых слогов, оформляются как ГС (нога – ага, лимон – амось, телефон – атафон, самовар – авау, медведь – адъеть, пистолет – атает).

Инверсное проговаривание структуры лексической единицы в комбинации с другими типами искажений обнаружено у большинства дошкольников с *алалией* (частичная и полная инверсия: молоко – камае; гнезда – дазьвида; радуга – гадуя; пианино – нанина; машина – напима; макароны – никамони, помидор – мипадой). Особо следует отметить сочетанный характер проявления инверсий: на уровне слова и на уровне словосочетаний (Катина панама – памама патина, канама Катина; возьму самокат – взиму ва..ма..сят, хвост у петуха – у тапиху стох).

Выявлены случаи **изменения структуры слова до неузнаваемости** (попугай – пакубаик; самолет – умаво; птенцы – тимсы; раковина – лаятинава; пианино – панагина; виноград - иськаманат).

Отраженное и *сопряженное* проговаривание трудных слов не является для этих детей значимой помощью, кроме того, данный вид произнесения может провоцировать новые виды структурных искажений.

При попытках правильно оформить лексическую единицу у дошкольников появляются **разные варианты произнесения** одного и того же слова (овца - апаса, автаса, автава; кактус - катусь, кантусь; банан - бавань, балянь; лимон – мумось, мумой; воробей - авабей, лябабей, бабалей; голова – даяя, валяля, валидали, вадаля). Мы полагаем, что данный факт свидетельствует о диффузности звуко-слогового контура слов у детей рассматриваемой категории, что в значительной степени обусловлено несформированностью моторных образов и трудностями образования сенсорных эталонов восприятия.

У части детей выявлена **невозможность правильного воспроизведения** слова даже при сопряженном проговаривании, дефектное структурное оформление сохраняется, т.е., попытка совместного проговаривания слова реализуется ребенком дефектно – произносится правильно только начальная часть слова, а последующая оформляется привычным вариантом произнесения (ива – и...ви-на; сапоги – ся-па....сяби; плетка – по...та, пок...та; гусеница – гу-си...гу-ни-си-ти; самолет – са-ма...амает; помидор – па-ми...адоу; машина – ма-а...асина).

Уникальным явлением, характерным только для детей с моторной *алалией* (для 45%), признан **распад структуры слова, недоступность его произнесения** при многократном отраженном воспроизведении изолированно или в составе словосочетания (половник – фаловник, фалота, палота ... ммм...; спутники – съпутики, съпутиньки, путини, пути ...; летит самолет – летит смает; ити смаит; итит ...смаит; ...ит...; едем на самакатах – еду на смакатам; ... на тмаката; ... на тм...сам...; космонавт летает – каматва лити; ма...на... исли ...).

При попытке правильно оформить слово у части детей **появляются / нарастают персеверации** (телефон - те..тень..тимонь, и..тень..тень.ти...монь, паровоз - па..ля..валя..вось).

Анализ экспериментальных данных позволяет говорить о том, что у детей с *алалией* при проговаривании слов различной структурной сложности выявляется недостаточность функционирования целого ряда когнитивных механизмов.

Так, недостаточность механизма *упреждающего синтеза* выражается в отсутствии синкретичности звукового облика слова, что проявляется в назывании слова по звукам, скандировании по слогам при попытках его правильного оформления (пи..в..г..нин, пу..би..та). Сокращения слогов, звуков в слове, добавления лишних звуков и слогов, также детерминированы дисфункциональным состоянием данного механизма.

Мы предполагаем, что часть охарактеризованных здесь типов ошибок является следствием недостаточной сформированности (или несформированности) механизмов *идентификации* и *генерализации*. А именно, диффузность (нечеткость) звуко-слогового контура слов и вариативность оформления одного и того же слова (апаса, автава - овца) может свидетельствовать о диффузности сенсорных эталонов соответствующих лексических единиц. В таких случаях на проговаривание слов влияет деавтоматизация восприятия: недостаточная дифференцированность опознания слов обуславливает трудности их оформления. Выше нами были представлены результаты выполнения детьми специализированных заданий, позволяющих судить о работе данных механизмов в процессе восприятия лексических единиц.

Специфические проявления действия механизма *генерализации* (в ходе произнесения лексических единиц) фиксируются в ситуациях сопряженного проговаривания, когда попытки правильного оформления слова завершаются использованием привычного варианта (са..ма.. АМАНЕ). В данном случае можно говорить о том, что на основе искаженного моторного эталона генерализуется искаженный сенсорный эталон. Тем самым замыкается патологический круг. Известно, что в практической логопедии дополнительное проговаривание структуры лексической единицы (отраженное и сопряженное) рассматривается как процедура, улучшающая результат, и часто является единственным способом коррекции искажений слогового оформления слов. Очевидно, что дети с *алалией* не обладают возможностью использовать оптимизирующий подход при овладении правильным структурным оформлением лексической единицы (дополнительное проговаривание не улучшает результат). Случаи употребления удовлетворяющих вариантов произнесения слова крайне редки (чаще используются неудовлетворяющие). Отраженный и сопряженный способы овладения структурой лексических единиц родного языка не актуальны для детей с *алалией* вследствие патологического состояния у них

указанных психологических механизмов. Приведенные нами случаи ошибок, которые допускают дети при попытках правильно оформить слово (разные варианты произнесения одного и того же слова, невозможность правильного воспроизведения слова даже при сопряженном проговаривании, распад структуры слова, недоступность его произнесения при многократном отраженном воспроизведении, нарастание персевераций), служат подтверждением тесной связи и взаимозависимости процессов восприятия и проговаривания.

Значительная часть ошибок слогового оформления слов детьми рассматриваемой категории, на наш взгляд, свидетельствует о дисфункциональном состоянии механизма *сегментации*. Материалы экспериментального исследования позволяют говорить о том, что несформированность данного механизма проявляется в трудностях экспликации симультанного представления языковой единицы в линейную последовательность. Невозможность посегментного упорядочивания (выстраивания, расположения) элементов слова приводит к выраженным искажениям его структуры в спонтанном произнесении (перестановки слогов, инверсное проговаривание слова), к персевераторному повторению слогов либо к распаду структуры слова при попытках его многократного проговаривания. Указанные трудности свидетельствуют о недоступности гармонизации, иерархизации и композиционального представления структурных элементов слова.

Выводы

Итоговое аналитическое обобщение результатов исследования позволяет охарактеризовать специфические особенности овладения слоговой структурой слова детьми с *алалией*:

- трудности сохраняются на протяжении дошкольного детства и могут проявляться в школьном возрасте;

- наличие особенных типов искажений слогового состава слова, их индивидуальная комбинаторность и значительная выраженность (по сравнению с детьми, имеющими минимальные проявления алалии и дизартрии);
- многообразие вариантов искажения структурного состава слова с тенденцией к преобладанию фрагментарности и аморфности в оформлении лексических единиц, инверсного порядка следования структурных элементов, сочетанных видов патологического структурирования;
- преимущественное использование неудовлетворяющих и редкие случаи употребления удовлетворяющих вариантов проговаривания слов, невозможность использования оптимизирующего подхода в ходе овладения структурным оформлением лексической единицы;
- выраженная недостаточность процессов восприятия структурных и ритмических характеристик слова, корреляция трудностей восприятия и актуализации лексических единиц;
- недоступность использования восприятия в качестве значимой опоры при самостоятельном овладении слоговой структурой слова;
- стойкость искажений, невозможность преодоления трудностей даже при специальном (коррекционном) обучении;
- значительное (часто непреодолимое в дошкольном возрасте) отставание в сроках овладения нормами слогового оформления и восприятия лексических единиц.

3.2.3 Восприятие структурных и ритмических характеристик слова детьми с минимальными проявлениями алалии

Проведенное нами специальное исследование показывает, что дети с *минимальными проявлениями алалии* имеют некоторые трудности восприятия и опознания ритмических и структурных характеристик слова.

Задания, направленные на выявление возможностей восприятия длины слова, доступны большинству дошкольников. Однако, для достижения правильного результата им требуется предварительное объяснение, дополнительное время для принятия решений, повторение инструкций и обязательное наличие примеров правильного выполнения задания. Нескольким детям с *минимальными проявлениями алалии* не удалось правильно выполнить указанное задание. Дети определяли короткие слова как длинные, и, наоборот (для слов многосложной структуры предъявляли короткий символ).

Значительной части детей рассматриваемой группы с трудом удается определять истинное количество воспринимаемых на слух структур в их последовательностях. Дети допускают ошибки в количестве символов: для последовательностей, содержащих два элемента, чаще предъявляют один символ, для последовательностей, состоящих из трех и более составляющих, – 5 - 6 символов.

Труднодоступным является и задание на определение наличия или отсутствия акцентов в слоговом ряду. Большинство дошкольников с *минимальными проявлениями алалии* хаотично предъявляют символы, не соотнося их с наличием или отсутствием акцента.

Дети с *минимальными проявлениями алалии* показывают возможность установления как ритмических, так и структурных искажений в квази-словах. Характерно, что собственные искажения слоговой структуры предъявляемых слов не влияют на результаты их опознания, т.е. деформированные структурные варианты проговаривания слов не закреплены в языковом сознании как сенсорные эталоны.

Задания, направленные на прогнозирование окончаний нормативных лексических единиц оказались доступными для детей рассматриваемой категории. Следует отметить, что в ряде случаев правильный результат достигается только при наличии опоры в виде предметных картинок.

Дошкольникам указной категории без труда удается опознать слово, «спрятанное» в искаженной структуре. Так, воспринимая на слух квази-слово «чашак» дети указывают на картинку с изображением чашки, квази-слово «тамалок» соотносят с изображением молотка и т. д.

Безошибочным выполнением характеризуются задания, направленные на дифференциацию слов, имеющих одинаковые фрагменты. Трудности выявлены в отдельных случаях и проявляются в ошибках разграничения слов, имеющих общий структурный компонент (воспринимая на слух слово «радуга», дети указывают на картинку с изображением горы).

Проведенное нами специальное исследование возможностей восприятия ритмических и структурных характеристик лексических единиц показывает ограниченные способности детей с *минимальными проявлениями алалии* определять длину слова, количество структурных элементов и наличие акцентов в слоговом ряду. При этом большинство дошкольников указанной категории не допускает ошибок при дифференциации слов, имеющих одинаковые фрагменты, опознании слова, «спрятанного» в искаженном стимуле, прогнозировании окончаний нормативных лексических единиц, установлении как ритмических, так и структурных искажений в квази-словах.

3.2.4 Проговаривание слов различной слоговой сложности детьми с минимальными проявлениями алалии

У дошкольников с *минимальными проявлениями алалии* при спонтанном произнесении выявлены следующие искажения слоговой структуры слова:

- добавления гласного между стечениями согласных звуков (гном – ганом, медведь - мидиветь);

- сокращения согласных в стечениях (шкаф - каф, бант – бат, туфли – туфи, медведь – миветь, мидеть, автомат – атамат, светофоры – ситафоры, клубника – квуника, кьюбика);
- сокращения числа слогов (апельсин – писин, телевизор - тивижай, воспитательница – воспитатильса);
- замены по типу уподобления слогов (автомат – татамат; молоток – мататок, пирамида – пимамида);
- замены гласных звуков по типу уподобления (помидор – пимидоу, кукуруза – какагуза, пуговица – пугавася);
- добавления звуков по типу уподобления (полотенце – палянтеньсе, чемодан - чимандан).

Перестановки слогов отмечены у отдельных дошкольников и возникали при проговаривании некоторых слов: молоток (маталок, тамалок), панама (памана), пирамида (мипамида).

Таким образом, для большинства детей с *минимальными проявлениями алалии* характерны преимущественные искажения структуры слов в виде сокращений стечений согласных звуков и числа слогов в многосложных словах, для части из них - замены звуков и слогов по типу уподобления.

Отраженное и *сопряженное* воспроизведение знакомых и незнакомых слов, соответствующих таким структурам как СГС, СГСГ, СГСГС, СГССГ, СГСГСГ, СГСГСГС не вызывало трудностей у дошкольников этой категории.

У половины детей при отраженном и сопряженном проговаривании улучшается произнесение односложных и двусложных слов со стечениями согласных звуков, уменьшается количество антиципаций, сокращений числа слогов в трехсложных словах.

Стойко искажаются слова с двумя стечениями согласных звуков: двусложные (клюква – клюкава, звезда – зизда, зьвида, спутник – спутиник, спутаник), трехсложные (космонавт – касманат, подвинься - павинься). Перестановок и уподоблений слогов и звуков не обнаружено.

Многokратные повторения одного и того же слова доступны большинству детей с *минимальными проявлениями алалии*. Повторения же без опоры на эталон, предлагаемый экспериментатором, приводит к «соскальзыванию» на привычное (неверное) слоговое оформление данных слов.

Следует отметить, что у детей, показавших замены по типу уподобления звуков и слогов при спонтанном произнесении, во время отраженного проговаривания возрастает количество различных perseverаций. Подобные трудности отчетливо проявляются при воспроизведении незнакомых и малочастотных слов, что выражается в следующем:

- в добавлении числа слогов (памятник – папаминик, бегемоты – бигимимоты, виноград – вагададат, чемодан - тимадаман);
- в перестановках слогов (велосипедист - селовиселист, фотоаппарат – фапатаат);
- в добавлениях звуков по типу уподобления (раковина – ланканвина, выключатель – вычкучатей);
- в заменах звуков по типу уподобления (памятник – памикник, охотник – ахокник, осьминог - исьминог).

Многokратное отраженное повторение (без постоянного предъявления образца) труднодоступных слов этими детьми (показавшими обилие perseverаций) характеризуется появлением разных вариантов искажений одного и того же слова (воспитательница – васьпитаниса, вашписьпитаниса, велосипед – висипет, виви...випет, футболист – фубаист, фубалис, фуфбаис).

Состояние ритмической и темпинговой организации воспроизводимых слов у указанного контингента детей характеризуется преимущественным сокращением количества слогов. Ненормативные паузирования, скандирование слов встречаются в единичных случаях и свойственны детям, у которых обнаружены perseverации.

Следует указать, что дошкольники описываемой категории способны адекватно оценивать правильность структурного оформления используемых слов: отмечаются попытки улучшения последующих вариантов проговаривания одного и того же слова (клубника – кулбика, кулумника, кулубника, клубника), характерна устойчивость структуры конкретного варианта при многократном проговаривании (нет распада слова, нет нарастания ошибок, не отмечены случаи появления новых искажений, ухудшающих первоначальный вариант).

Данные факты свидетельствуют о том, что дети с *минимальными проявлениями алалии* обнаруживают тенденцию к использованию удовлетворяющих вариантов оформления слов, и при этом могут показывать попытки к использованию оптимизирующего подхода.

Анализ экспериментальных данных (изучение возможностей восприятия структурных и ритмических характеристик слова и проговаривания слов различной структурной сложности) позволяет говорить о том, что у детей с *минимальными проявлениями алалии* выявляется **частичная** несформированность механизмов, определяющих процессы восприятия и проговаривания (*упреждающего синтеза, вероятностного прогнозирования, генерализации, идентификации, посегментного анализа*).

Выводы

Обобщение материалов анализа позволяет выделить ряд особенностей восприятия и оформления слов различного слогового состава детьми с *минимальными проявлениями алалии*:

- преимущественное наличие таких типов искажений как пропуски, перестановки слогов, сокращения стечений согласных звуков в словах усложненного слогового состава;
- незначительное количество уподоблений согласных и отсутствие уподоблений гласных звуков;

- единичные случаи искажений ритмического состава слова (изменение места ударения, паузирование, скандирование);
- преобладание в использовании удовлетворяющих вариантов произнесения лексических единиц (по сравнению с оптимизирующими);
- ограниченный самостоятельный поиск оптимизирующих вариантов произнесения слов, необходимость постоянной стимуляции;
- корреляция трудностей восприятия и актуализации ритмического и количественного состава лексических единиц;
- возможность использования восприятия в качестве фактора, влияющего на качество проговаривания слов (при наличии специального обучения);
- длительный период овладения труднодоступной структурой (от одного года до полутора лет), возможный возврат к удовлетворяющему варианту проговаривания при наличии оптимизирующего.

3.2.5 Восприятие структурных и ритмических характеристик слова детьми с минимальными проявлениями дизартрии

Специальное изучение особенностей восприятия ритмических и структурных характеристик лексических единиц дошкольниками четырех/четырёх с половиной лет *со стертой дизартрией (или с минимальными проявлениями дизартрии)* показывает наличие у них некоторых незначительных трудностей.

Для большинства детей указанной категории не всегда доступны задания на определение акцентов в последовательностях звуков, слогов, слов. Так, последовательность, содержащая акценты (у-у-у, **ла**-ла-ла, дом-дом-**дом** и т.д.) определяется детьми как безакцентная структура, в то же время звуковые и слоговые ряды, ряды слов, не имеющие выделяемых элементов, ошибочно относятся к структурам с акцентами. Определенной части детей требуются дополнительные (повторные) предъявления языковых единиц для

восприятия, что, как правило, способствует верной идентификации. Зафиксированы многочисленные случаи поиска верного решения посредством проговаривания воспринимаемой структуры, что в отдельных случаях способствовало достижению положительного результата.

Некоторые дошкольники рассматриваемой группы допускают ошибки при определении количественного состава последовательностей языковых единиц. В заданиях, нацеленных на соотнесение воспринимаемых звуковых или слоговых рядов с материальными опорами, дети выкладывают либо большее, либо меньшее количество фишек. Характерным является следующее: когда детям предлагаются последовательности, содержащие много элементов (три, четыре), они предъявляют большее количество фишек. Части дошкольников удается успешно справиться с заданием при повторном восприятии структур.

У большинства дошкольников с *минимальными проявлениями дизартрии* установлена возможность дифференцировать длинные и короткие слова (пух-пароход). Дети безошибочно соотносят воспринятые слова с соответствующими символами. Единичные ошибки проявляются в определении трехсложных слов как коротких.

Все дети с *минимальными проявлениями дизартрии* показывают способность узнавать ритмические и структурные искажения в квази-словах. Дети безошибочно определяют квази-слова (**рука / рука**, тамалок / молоток и др.) как несуществующие. При этом, помощь в виде опоры на предметные картинки им не требуется.

У дошкольников данной категории не обнаружено трудностей при выполнении заданий на прогнозирование окончания воспринимаемых лексических единиц. Дошкольники угадывают слова любой степени сложности без опоры на картинный материал.

Кроме того, установлено, что дети *со стертой дизартрией* способны без труда дифференцировать на слух слова, имеющие одинаковые

фрагменты. При восприятии они ориентируются не на отдельный фрагмент, а на весь абрис слова.

Представленные данные свидетельствуют о том, что состояние процессов восприятия ритмических и структурных характеристик слова у дошкольников со *стертой дизартрией* в значительной степени отличается от детей с *алалией* и с *минимальными проявлениями алалии*. Очевидно, что формирование сенсорных эталонов у детей с *минимальными проявлениями дизартрии* происходит нормативно (соответствует показателям онтогенеза), что и является базой для преодоления имеющихся трудностей проговаривания слов (трехсложных, многосложных со стечениями согласных звуков).

3.2.6 Проговаривание слов различной слоговой сложности детьми с минимальными проявлениями дизартрии

Анализ результатов речевой продукции детей младшего дошкольного возраста с *минимальными проявлениями дизартрии* показал, что значительное количество ошибок проговаривания слова детьми рассматриваемой категории касается его ритмической организации. Особенностью является нестойкость характера нарушений ритмогармонического оформления языковых единиц. Ребенок находится в состоянии постоянного поиска правильного варианта произношения, что говорит о наличии у него возможности использования оптимизирующего варианта проговаривания слова. Подтверждение этому находим в следующем примере, показывающем динамику овладения ритмикой и структурой слова «бабочка» ребенком трех лет с минимальными проявлениями дизартрии: **баба катя, баба катя, бабакатя, бабасика, бабакатя, бабатька** (период овладения наиболее оптимальным вариантом – 2 месяца).

Анализ подобных примеров позволяет охарактеризовать особенности оформления слов детьми с *минимальными проявлениями дизартрии*: паузирование в середине слова (его раздельнооформленность), двудударность, увеличение количества слогов за счет подстановки гласного между согласными в стечениях, возврат к менее удовлетворяющему варианту произношения слова. Кроме того, нами обнаружено, что дети рассматриваемой категории проявляют четкую тенденцию к сохранению одного из имеющихся стечений согласных звуков в словах многосложной структуры (тинитька – черничка). Искажения слогового состава слов с одним стечением встречаются в отдельных случаях и проявляются в добавлении гласных между согласными (мозяня – можно, букава – буква, батиняки – ботинки).

На оформление слова влияют имеющиеся у детей замены звуков, так наиболее многочисленными типами замен являются различные уподобления. Частотными признаны *уподобления гласных звуков*, чаще антиципирующего характера (идивай – одевай, усеська у маня – расческа у меня, памамытька – пирамидка). Кроме того, встречаются и *уподобления согласных звуков*: а) антиципирующие (регрессивные) (пазязезик – паровозик, пагагай – помогай, дадуга – радуга); б) прогрессивные (зезения – зеленая, сясяет – самолет).

Анализ процессов субституции позволил вывить постоянную тенденцию к улучшению каждого последующего варианта произношения (телефон – кафафонь тифафонь, тийифонь). Видно, что ребенок осуществляет поиск наиболее приемлемого (оптимального) варианта оформления слова. Следует отметить, что появление очередного наиболее удовлетворяющего варианта проговаривания слова у детей с *минимальными проявлениями дизартрии* рассредоточено во времени (две-три недели).

Анализ результатов данной части экспериментального исследования с точки зрения рассмотрения функционирования механизмов, значимых для восприятия и / или проговаривания лексических единиц различной

структурной сложности (*упреждающего синтеза, вероятностного прогнозирования, линейного посегментного анализа и сегментации, идентификации, генерализации*), позволяет говорить о том, что данные механизмы в основном сформированы у дошкольников с *минимальными проявлениями дизартрии*.

Выводы

Таким образом, основными характеристиками, определяющими процесс становления слоговой структуры слова у детей с *минимальными проявлениями дизартрии*, являются:

- обилие искажений ритмического состава слов;
- преобладающие типы искажений слоговой структуры слова – увеличение количества слогов за счет подстановки гласных между согласными в их стечениях; сокращение количества согласных звуков в их стечениях;
- преимущественное искажение структуры многосложных слов со стечениями согласных звуков и сохранность структуры слов более простого слогового состава;
- использование отраженного и сопряженного проговаривания слов для улучшения их структурно-ритмической организации;
- ориентация на восприятие как на значимый фактор при овладении оптимальными вариантами проговаривания слов различной степени сложности;
- преобладание трудностей актуализации ритмических и количественных признаков лексических единиц над проявлениями трудностей восприятия;
- выраженное стремление к реализации оптимизирующего подхода при выборе вариантов произнесения слов с преобладанием отсроченного поиска (в течение одной-двух недель);
- использование оптимизирующего подхода в восприятии и удовлетворяющего в проговаривании лексических единиц;

- продление сроков становления слоговой структуры слова (по сравнению с нормой) с тенденцией к последующему выравниванию;
- сохранность (по преимуществу) механизмов, значимых для восприятия и проговаривания лексических единиц; недостаточная сформированность механизма линейного посегментного анализа.

Представленные данные свидетельствуют о том, что дети с *минимальными проявлениями дизартрии* незначительно отличаются от детей с нормальным речевым развитием в возможностях восприятия и проговаривания структурных составляющих лексических единиц.

Кроме того, несовершенство ритмического компонента в двигательной программе артикуляционного аппарата детей с *минимальными проявлениями дизартрии* преодолевается в короткие сроки. Тогда как у детей с *алалией*, так же с *минимальными проявлениями алалии*, проблемы ритмической организации слова могут оставаться на долгие годы. Данный факт мы связываем с разным состоянием механизмов, влияющих на восприятие и проговаривание слов, у детей рассмотренных категорий.

3.2.7. Проговаривание слов различной слоговой сложности детьми с заиканием

Дети с заиканием имеют собственные специфические особенности оформления речевого высказывания как в ритмическом, так и слоговом отношении.

В трудах исследователей представлены данные, характеризующие специфические проявления в структуризации и сегментации речевого потока детьми с заиканием.

Так, в исследованиях Ю.А. Кузьмина (1989) такие факты как количество и длительность пауз, частотность повторов (слоговых и

звуковых), добавлений лишних звуков в структуру слова выступают показателями степени тяжести заикания.

В работах С.Р. Аслановой (2007) представлены данные, где такие проявления как повторы (звуков, частей слова, целого слова), восклицания, паузы, дыхательные итерации и пересмотры выступают значимыми показателями при анализе неплавности спонтанной речи детей трех-четырех лет.

В исследованиях Л.И. Беляковой, Е.А. Дьяковой (1998) говорится о том, что на появление запинок в речи детей значительным образом влияет ритмическая структура слова. В большинстве случаев запинки возникают на предударных и ударных слогах, а также на первом слоге слова или фразы. При проговаривании ударных слогов запинки возникают реже. Авторы также отмечают, что степень тяжести заикания у одного и того же заикающегося непостоянна и зависит от целого ряда условий. К наиболее значимым относят эмоциональное состояние заикающегося в определенный момент времени и эмоциональную значимость ситуации. Кроме того, исследователи выделяют лингвистические факторы, способствующие появлению судорожных запинок. К ним относят, например, фонетические характеристики звуков. Глухие и звонкие смычные согласные, (“п, т, к”), сочетания этих звуков с другими согласными (“тр”, “ст”, “кр”) относят к тем, которые чаще других сопровождаются судорогами. Таким образом, степень затруднений связывается с наличием труднопроизносимых звуков в словах, составляющих целое высказывание.

Ориентируясь на отдельные языковые единицы, авторы отмечают, что запинки в наибольшей степени вероятны в словах, которые менее характерны для индивидуального словаря говорящего (малочастотные), а также в словах или словосочетаниях, которые несут основную информационную нагрузку во фразе и тем самым отражают информационную значимость сообщения.

В исследовании С.Р. Аслановой, Н.Ю. Шариповой (2013) представлены особенности слоговой и ритмической организации речевого континуума (на примере слов различной слоговой структуры) дошкольниками пятого года жизни с заиканием.

Детям предлагались для самостоятельного, отраженного и (при необходимости) сопряженного проговаривания слова различной слоговой структуры. В экспериментальном исследовании использованы практические материалы, представленные в работе Г.В. Бабиной, Н.Ю. Шариповой (2010).

Для дошкольников рассматриваемой категории характерными являются рассмотренные ниже особенности слогового и ритмического оформления слов.

Наиболее частотными оказались *повторы* слогов. Следует отметить, что повторы чаще проявляются в словах трехсложной (многосложной) структуры. Примерами подобного вида искажений могут служить следующие варианты проговаривания: [па-па-па-ку**бај**] – попугай; [сяпади-ди-**ди**] – сапоги; [виласипи-**пет**] – велосипед. Типичным является быстрый темп проговаривания, иногда затрудняющий определение количества повторяющихся слогов. Наличие стечений согласных звуков усугубляет ситуацию и приводит к комбинированию (в рамках одного слова) застреваний на начальном звуке стечения и повторов ударных и / или заударных слогов: [с..с...скака...**кај**ка] - скакалка; [с...с...с...тга..**ититиль**] – строитель.

Своеобразие структурной организации вербальных единиц иллюстрируют следующие варианты проговаривания: [самаммма...вај] - самамммавай] - самовар; [малаттга...ток - малаттгаток] – молоток; [памиддди..дои - памидддидои] – помидоры. Наряду с вынужденным повтором слога и паузой в середине слова отмечается наличие темпоральных контрастов в реализации одного слова: замедление в начальной части слова с

пролонгацией согласного – [самаммма...] – и ускорение в последней части [элемент вај], далее повторное, ускоренное, более слитное проговаривание всего слова [самамммавај]; пролонгация согласного звука сохраняется.

Частотными являются удвоения (*редупликации*) значимых частей слова, сочетающиеся с вынужденным паузированием на границе предударного и ударного слогов: [кат...кат...каток] - каток; [твит...твит... твиты] – цветы.

Значимыми представляются многочисленные факты специфического ритмического оформления структур типа СГССГ (слов с ударением на первом слоге и стечением согласных звуков в середине). Традиционные запинки и застревания на согласном звуке в начале слова сочетаются с запинками на первом звуке стечения согласных в середине слова. Попытки справиться с *паузированием*, возникающим в середине слова, приводят к своеобразному скандированию ([с...с...сум...к...ка] – сумка, [к...к...кеп...к...ка] – кепка).

Добавления гласных звуков в стечения согласных также составляют значительный процент от общего числа выявленных трудностей слогового и ритмического оформления слов детьми рассматриваемой категории. Вероятно, таким способом ребенок пытается справиться с возникающей запинкой или избежать ее. Добавления гласных встречаются и в начале ([с..сатуј] – стул), и в середине ([тыкк..кава] – тыква), и в конце слова ([тигајит] – тигр). Последний пример показывает, что попытки правильного оформления труднодоступной структуры нередко приводят к дополнительным искажениям, например, добавлению лишнего слога.

Анализ реализации ритмических и звуко-слоговых компонентов слова детьми с заиканием выявляет еще один вид специфических ошибок. Наличие вынужденного (неверного) *слогораздела* характеризует многие искаженные слова: ([сам...ммалет] – самолет, [паммм...ммидои] – помидоры, [скавввв...каваода] – сковорода, [с...с...с...ка...ка...јка] – скакалка,

[с...с...с...т..т...гаит...ти..тиль] - строитель). Вынужденные паузы часто возникают не только на границе слогов, но и внутри слога, что ведет к выраженным изменениям сегментации фонетического слова. Перекомпоновка звукокомплексов соседних слогов, дробление слога, изменение границ между слогами отражает своеобразие нарушений слоговой структуры слова у детей с заиканием.

Следует отметить, что соотношение выявленных трудностей у детей неодинаково. У одних - преобладают многочисленные повторения слогов и редупликации, у других – добавления гласных в стечения согласных звуков сочетаются с неверным паузированием, ненормативным слогоразделом и скандированием.

Выводы

Анализ данных литературы, результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие положения:

- дошкольники с заиканием имеют собственные (особые) искажения ритмического и слогового состава слов;
- для детей данной категории такие виды нарушений как перестановки (метатезы) звуков и слогов, слоговые замещения, сокращения звуков и слогов не являются характерными (ср. с дошкольниками с алалией);
- при обилии и выраженности искажений структуры слова у дошкольников с заиканием не выявлено явных фактов ассимиляции, как прогрессивного, так и регрессивного характера;
- для дошкольников с заиканием свойственны следующие типичные нарушения слоговой и ритмической организации слов: а) многочисленные повторы слогов (разных по выделенности, в разных позициях), б) редупликация значимых частей слов, в) неупорядоченная сегментация фонетических слов, выражающаяся в дроблении слога на звуки, неверном

слогоразделе, наличии пауз внутри слова, г) деформация соотношения по длительности между ударным слогом и безударными (на фоне удлинённого проношения отдельных звуков в безударных слогах нивелируется выделенность ударного слога).

Как показывает анализ, нарушения слоговой структуры слова у заикающихся дошкольников всегда (или по преимуществу) сопряжены с выраженной нестабильностью ритмического структурирования вербальных единиц родного языка. Искажение ритмического контура слов приводит к отступлению от универсальных ритмических тенденций, характерных для русского языка (изометрия, изохронность между ударными интервалами). Трудности реализации субстанциональных и функциональных составляющих речевого ритма (на уровне фонетического слова) оказывают отрицательное влияние на овладение заикающимися детьми специфическим языковым кодом данного языкового ареала.

ГЛАВА 4

Теоретические и практические аспекты исследования предпосылок становления слоговой структуры слова

4.1 Оптико-пространственная ориентация, динамическая и темпо- ритмическая организация серийных движений и действий как предпосылки усвоения слоговой структуры слова

Многочисленные исследования, проводимые в рамках рассматриваемой тематики, способствуют уточнению и конкретизации предпосылок, определяющих становление слоговой структуры слова. Анализ данных литературы свидетельствует о том, что существенное значение для восприятия и проговаривания лексических единиц различной слоговой сложности имеют следующие процессы: оптико-пространственная ориентация, динамическая и темпо-ритмическая организация серийных движений и действий.

Рассмотрение такого феномена как *пространство*, а также тесно связанной с ним категории *времени*, осуществлялось в рамках различных научных направлений: философии, физиологии, психологии, нейропсихологии, биологии, педагогики [Абасов: 1985, Айрапетьянц: 1961, Ананьев, Рыбалко: 1964, Брагина, Доброхотова: 1975 и др.].

Философские трактовки данных категорий сводятся к представлению о времени и пространстве как индикаторах понимания человеком целостности картины Вселенной. Античные мыслители рассматривали время как последовательные изменения (возникновение, становление, исчезновение), происходящие с определенной цикличностью и повторяемостью. Пространство и время как основа бытия, как важнейшие составляющие жизни, неотъемлемые признаки существования всех предметов и явлений окружающего мира, всегда привлекали человека. Время, пространство,

материя, взаимодействие, энергия, развитие, изменение входят в состав категорий, тесно переплетенных в сознании человека.

Когнитивные исследования в области языка и поведения человека представляют результаты изучения вопросов организации знаний человека (в данном случае, пространственно-временной направленности) и их ментальной репрезентации.

В контексте нашего исследования актуальными представляются работы, касающиеся рассмотрения способов формирования пространственных смыслов. В работах когнитивного направления представлено рассмотрение проблемы концептуализации пространства на основе выявления когнитивных схем, которые структурируют соответствующие концепты, проводится анализ когнитивных и языковых механизмов формирования конкретных пространственных смыслов у человека. Основу концептуализации пространства составляют следующие когнитивные схемы: *точка, отрезок, вектор, пунктир, прямая линия, полупрямая, круг, спираль, вместилище, часть-целое*. Исследователи отмечают, что любая когнитивная схема структурирует концепт и выделяет его конкретные характеристики, которые становятся объектом концептуализации и объективации в языке. Так, например, когнитивная схема *вместилище* позволяет обнаружить такие характеристики, или структурные элементы, концепта «пространство», как: «внутреннее содержание», «границы», «внешний фон». Фрагменты пространства, которые характеризуются наполненностью объектами, представляют собой «вместилища» этих объектов. При этом, находящееся внутри самого вместилища может являться частью по отношению к нему. Таким образом, соотношение понятий «часть-целое» дает нам информацию о том, как объект воспринимается и воссоздается в сознании каждого конкретного индивида. Когнитивные схемы «вместилище» и «часть – целое» являются инструментами в структурировании концепта пространство и основой для вербальной репрезентации его составляющих. [Болдырев 2009: 57; 2010: 21; Кубрякова 1999: 6; Лакофф 2004: 355; Чейф 1983: 43]. Если

говорить о пространстве как о «целом», то любой отрезок или точка будут являться «частью», фрагментом этого «целого».

Исследования концепта пространства, проводящиеся в когнитивном аспекте, базируются на «гипотезе о пространственном воплощении форм», представленной в трудах Дж. Лакоффа (1987). Размышляя о структуре когнитивных моделей, автор говорит о том, что а) имея понятия базового уровня и образно-схематические концепты, можно строить сложные когнитивные модели; б) образные схемы являются источником структур, используемых в этих моделях. Определенные пространственные схемы (*вместилище, источник-путь-цель, связь, часть-целое, вверх-вниз, передняя сторона – задняя сторона*) структурируют наш пространственный опыт. Цитата: «Я утверждаю, что такие схемы структурируют сами концепты. Я придерживаюсь той точки зрения, что на самом деле образные схемы формируют то, что мы все имеем в виду под термином "структура", говоря о сфере абстрактных категорий. Когда мы обнаруживаем в чем-то абстрактную структуру, мы понимаем ее в терминах образных схем» [Lakoff: 1987, p. 320]. Суть «гипотезы о пространственном воплощении форм» Дж. Лакоффа заключена в следующих положениях:

- категории (в общем случае) понимаются в терминах схемы *вместилище*;
- иерархические структуры понимаются в терминах схем *часть-целое* и *вверх-вниз*;
- структуры отношений понимаются в терминах схемы *связь*;
- радиальные структуры в категориях интерпретируются в терминах схемы *центр-периферия*;
- структура "обсуждаемого - предполагаемого" (foreground- background structure) понимается в терминах схемы *передняя сторона-задняя сторона*;
- шкалы линейной упорядоченности по количеству понимаются в терминах схем *вверх-вниз* и *линейная упорядоченность*.

Дж. Лакофф и его фундаментальные труды, наряду с работами других исследователей (Ф. Бартлетт 1932, М. Айзенк , С. Д. Минский и др.),

положили начало вопросам рассмотрения проблемы формирования, упорядочивания, структурирования и переработки знаний посредством когнитивных схем. Проблемы ментальной репрезентации пространственно-временных знаний и представлений являются наиболее значимыми (базовыми и фундаментальными) в науках когнитивного направления.

Время, как и пространство, является универсальной и объективной формой существования материи. Е.С. Кубрякова предполагает, что на раннем этапе развития человечества время и пространство в рамках взаимодействия человека с окружающей средой ощущались и воспринимались «целостно и едино» [Кубрякова 2004: 256-257]. Современные научные концепции также отражают пространство и время как диалектически связанные феномены, как отражение единой формы существования материи, обусловленной пространственно-временной и причинно-следственной структурой мира.

Исследователи А.Я. Гуревич (1984), Е.В. Бондаренко (2009), отмечают, что восприятие, переживание и осознание времени человеком является результатом индивидуального осмысления, зависит от особенностей когниции конкретного человека, цивилизации, в которой данный индивид существует, и стадии ее развития. Н.Д. Арутюнова (1997) говорит об изолированности времени от человека, время неподвластно человеческому осязанию, обонянию, слуху. Смена времен дня, сезонов года является единственным способом осознания времени для человека. В работах А.В. Кравченко отмечается, что с самых ранних этапов развития человеческой культуры восприятие времени человеком неразрывно связано с видимым путем, проходимым солнцем [Кравченко 1996: 62].

В трудах А.М. Анисова (2001) также постулируется, что реальность восприятия времени заложена в индивидуальном опыте человека. Восприятие времени реализуется через пространство (вспомним, «время идет так медленно», «время помчалось вскачь»), неизменным является факт осознания универсальности, безостановочности, необратимости (однонаправленности), ассиметричности, линейности и длительности

течения времени и неподвластности этого процесса человеку. Время является собой единство прошлого, настоящего и будущего. Суть процесса течения времени заключается в том, что события будущего становятся событиями настоящего, а события настоящего – фактами прошлого. Психолого-философские концепции рассмотрения триады «настоящее – прошлое – будущее» придают им разную значимость: будущее является доминантой по отношению к настоящему и прошлому [Анисов 2001: 15-16].

Физико-математический аспект изучения феномена «время» акцентирует внимание исследователей на свойстве «направленность», которое рассматривается как не принадлежащее собственно времени, а как характеристика, присущая любым физическим системам. Направленность придает времени дополнительные свойства, а именно, линейность и длительность. На современном этапе развития физики как науки всем моментам времени придают одинаковый статус их существования, т.е. не характеризуют понятиями «настоящее, прошлое, будущее». Данное положение называют «опространствованием времени», или его «геометризацией» [Казарян 2006: 108-109]. Время рассматривается как отношение порядка между точками математического множества, т.е. вся цепочка временных событий, моментов, отношений реконструируется аналогично пространственной линейной рядоположенности геометрических точек [Казарян 2009: 32]. В таких науках как физика, математика, геометрия, и др. время относится к измеряемым единицам. Движение небесных тел, психологическое восприятие всевозможных изменений, смена времен года, биологические ритмы, исторические эпохи, процесс счета – это способы и механизмы измерения времени. Человечество в своей эволюции прошло длительный путь в создании приборов измерения такой физической величины как время – от песочных часов до молекулярных и атомных структур. При этом, неизменным остается способ измерения времени - через пространство [Семенова 2000: 119].

Для концептуализации времени исследователи в области наук

когнитивного направления используют те же когнитивные схемы, которые связаны с представлением пространства и его составляющих. Схемы в целом призваны организовывать человеческий опыт и знания.

Рассмотренные выше концептуальные положения представляют особую актуальность для решения вопросов формирования пространственно-временных представлений и неречевого ритма у детей. При создании массива коррекционных упражнений необходимо учитывать выделенные когнитивные схемы, что позволит структурировать представления дошкольников о категориях времени, пространства и их ритмической упорядоченности.

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

Со времен древней мифологии и философии строение Вселенной рассматривается как переход от Хаоса, неупорядоченности, дисгармонии к Космосу, который ассоциируется с гармонией, стройностью, согласованностью, соразмерностью, ритмичностью [Абасов: 1985, Асмус: 1993, Ахундов: 1982, Вернадский: 1989].

Объединяясь в бесконечном количестве вариантов, пространство и время выступают в ритмических структурах как неразрывное единство, как основа существования любого явления, протекания любого процесса, как средство его гармонизации [Далькроз: 1914].

Композитор и исследователь М.А. Марутаев выдвинул гипотезу осмысления *гармонии* как общей закономерности в природе. Он обнаружил законы гармонии в музыкальных рядах, в таблицах Менделеева, в планетарных расстояниях, в микро- и макрокосмосе. Автор подчеркивает: «Гармония

первична, она есть основа существования мира, и ею должно объяснять другие явления и законы, а не наоборот» [Марутаев: 1999, с. 231].

Знания, касающиеся пространственной организации окружающего мира, аккумулируют в себе весь опыт культурной эволюции и имеют универсальный характер. Человек, являясь частью Вселенной, биологически предрасположен к организации своей жизнедеятельности по законам повторности, чередования, симметрии. Аристотель говорил, что «у гармонии и ритмики существует родство с душой, сама душа человека есть гармония, душа носит гармонию в себе» [Асмус: 1993, с. 192].

Существуют исследования, доказывающие, что для нормального функционирования всей психики человека необходимо постоянное ощущение равномерной пульсации, накапливающейся во времени и пространстве из разрозненных сегментов речи. Психофизиологические функции, связанные с положительными эмоциями, предполагают наличие высокой степени ритмичности. Эта психофизиологическая закономерность лежит в основе интуитивного выбора того или иного ритма устного высказывания [Манелис: 1999, Марутаев: 1999, Хомская: 1998, 1999].

В нейропсихологических исследованиях отражена попытка анализа вертикального, уровневого становления пространственных представлений человека параллельно с его временными ощущениями. Выделенные уровни формируются постепенно и надстраиваются один над другим [Ахутина: 1998, Семенович, Умрихин: 1995, Хомская: 1999].

Первый уровень образуют *нейробиологические предпосылки систем восприятия*, к которым относят «темное мышечное чувство»; биоритмы, биологические часы человека, детерминированные включенностью в *ритмику* окружающей среды.

На втором уровне формируется *соматогнозис*, т.е. пространство, существующее в пределах собственного тела субъекта и оформленное им путем взаимодействия с внешним пространством «от тела»; происходит

фиксация, ощущение *гомеостатической ритмики* своего организма, ритма дыхания, сердца, гормональных колебаний, ходьбы.

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

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

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

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

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

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

Теория перцептуального пространства, предложенная И.М. Сеченовым и И.П. Павловым (1909), получила свое проективное представление в многочисленных отечественных и зарубежных исследованиях [Айрапетьянц: 1961, Ананьев: 1960, Ахундов: 1982, Бехтерев: 1994, Галкина: 1959, Голубева: 1956 и др.].

Психологический аспект проблемы восприятия и развития ориентировки в пространстве у детей представлен в фундаментальных трудах Б.Г. Ананьева (1958, 1959, 1960), Э.Т. Айрапетьянца (1960), Л.И. Леушиной (1982) и др. и отражает важнейший вывод авторов о наличии полимодального механизма восприятия пространства. Ядро этого механизма составляет комплекс зрительных, вестибулярных, кинестетических связей, а роль связующего звена в межанализаторных отношениях принадлежит двигательному анализатору. Установлено также, что условные рефлексы на пространственные сигналы вырабатываются в несколько раз медленнее по сравнению с другими.

Психолого-педагогические работы М.В. Вовчик-Блакитной (1961), О.И. Галкиной (1959), А.А. Люблинской (1979), Т.А. Мусейибовой (1959, 1961, 1970, 1971), Ф.Н. Шемякина (1940, 1969) и др. содержат детальное рассмотрение вопросов, связанных с генезисом ориентировки в пространстве у детей. Авторами признается тот факт, что формирование элементарных знаний о пространстве происходит в процессе взаимодействия ребенка с окружающим миром и тесно связано с накоплением ребенком чувственного и двигательного опыта.

Собственно ориентировку в пространстве большинство исследователей понимает как способность человека определять свое местоположение и положение других объектов в пространстве, дифференцировать направления пространства и свободно передвигаться в нем. Для успешной ориентировки в пространстве ребенку необходимо овладеть следующими пространственными категориями: знание направлений пространства, умение определять местоположение в пространстве субъекта или объекта «от себя» и

оценивать расстояние и расположение объекта или субъекта. Перечисленные пространственные ориентиры соотносятся с рассмотренными ранее когнитивными схемами (*источник-путь-цель, линейная упорядоченность, вверх-вниз, передняя сторона – задняя сторона и др.*).

Развиваясь на основе важнейших новообразований младенчества, раннего и дошкольного детства, ориентировка в пространстве складывается как целостная способность к восприятию, воспроизведению и преобразованию действительности – предметной и социальной.

Исследователи, изучавшие освоение пространства нормально развивающимися детьми, отмечают, что пространственные представления являются одной из наиболее рано дебутирующих, но долго формирующихся в онтогенезе психических функций. Самые элементарные формы ориентировки в пространстве возникают уже в младенческом возрасте [Голубева: 1956, Гуревич: 1961, Кистяковская: 1970].

Первыми попытками осознания схемы собственного тела считаются исследовательские реакции ребенка по отношению к собственному телу, проявляющиеся в возрасте 4-6 месяцев (игра пальцами рук и ног, приближение их к лицу, рассматривание) [Кистяковская: 1970, Ломпшер: 1958 и др.].

К концу первого года жизни исследовательское поведение преобразуется в изучение себя в зеркале: дети фиксируют внимание на изменениях тела в пространстве и пытаются неоднократно воспроизвести движения. В этом возрасте ребенок уже может действовать в близком пространстве, а к началу второго года жизни - понимать расстояние до предмета, его местонахождение и осознанно передвигаться по направлению к нему. Научившись ходить, ребенок осваивает «пространство пути» и связанные с ним пространственные категории [Бернштейн: 1990, Бушурова: 1956, Осипенко: 1996].

Освоение и завоевание ребенком пространства продолжается на протяжении всего периода детства и носит не спонтанный, а

целенаправленный характер. Целенаправленность любой деятельности осуществляется благодаря взаимодействию ребенка со взрослым, в процессе которого восприятие малыша приобретает человеческую структуру [Венгер: 1968, Запорожец: 2000, Леонтьев: 1961 и др.].

От уровня восприятия пространства зависит способность его преобразования, возможность его отображения. Практическое преобразование пространственных отношений начинается с первых попыток малыша организовать игрушки или предметы в упорядоченную линейную конструкцию.

Существенное изменение в восприятии пространства у ребенка наблюдается с появлением речи, пополнением словарного запаса вербальными эквивалентами, обозначающими пространственное расположение предметов и вещей. Благодаря этому восприятие пространства поднимается на качественно новый уровень, происходит образование пространственных представлений.

А.А. Люблинская (1956) отмечает, что степень вербализованности пространственных представлений у детей не только отражает уровень их речевого развития, но и характеризует способность выделять и осознавать пространственные признаки предметного мира как самостоятельные объекты познания.

Овладение каждой отдельной группой пространственных отношений проходит стадию выработки известного опорного образца, выполняющего функцию точки отсчета в системе координат, после чего становится возможным дифференциация противоположных объектов. В каждой из пар пространственных обозначений первоначально осваивается только одно из них; освоение противоположных значений происходит позже и на основе идентификации с первым. Дифференциация одного из пространственно противоположного значения является подкреплением для образования знаний о другом [Колодная: 1954].

По данным отечественных и зарубежных авторов, к четырехлетнему возрасту нормально развивающийся ребенок приобретает следующие способности: 1) отражать удаленность предмета и его месторасположение (далеко, близко, высоко низко), 2) ориентироваться в направлениях пространства (вперед, сзади, наверху, внизу), 3) отражать пространственные отношения между предметами (около, рядом, между). Он может оперировать вербальными эквивалентами указанных пространственных отношений, отчетливо описать словами расположение предметов вокруг себя. Дошкольники старшего возраста имеют возможность ориентироваться в перечисленных направлениях с позиции другого человека. В лексиконе дошкольников 6-7 лет адекватным считается присутствие следующих определений пространственных отношений: рядом, около, напротив, между, справа, слева [Голубева: 1956, Колодная: 1954, Люблинская: 1956 и др.].

По мнению А.Н. Корнева (1997) более позднее освоение детьми пространственных понятий «право» и «лево» обусловлено их большей абстрактностью, они оказываются наименее чувствительно подкрепленными по сравнению с понятиями «вперед», «сзади», «наверху» и «внизу». Так, понятия «вперед – сзади» подкрепляются ощущением различий вентральной и дорсальной частей тела, а «верх – низ» - отношением к вертикальной оси «голова – ноги» [Корнев: 1997, с. 87].

Основываясь на нейропсихологических исследованиях закономерностей нормального развития, некоторые авторы объясняют этот феномен этапностью в созревании различных структур головного мозга и в оформлении морфо-функциональных связей между ними. Известно, что корково-подкорковые (вертикальные) взаимодействия формируются раньше, чем внутрислошарные и межслошарные (горизонтальные) [Лурия: 1957, Хомская: 1999, Цветкова: 1995].

Для ребенка дошкольного возраста специфическим способом отображения и изменения окружающего пространства являются продуктивные виды деятельности: рисование и конструирование, выступающие индикатором

индивидуального уровня состоятельности пространственных представлений. Возникновение продуктивных форм деятельности у ребенка детерминировано необходимостью приобщения к наглядно-графической культуре восприятия-воспроизведения пространственных отношений.

Продуктивные формы деятельности детей различных возрастных групп достаточно изучены отечественными и зарубежными исследователями [Бушурова: 1956, Доброхотова, Брагина: 1975, Поддьяков: 1963, Якиманская: 1980, Ярмоленко: 1961 и др.].

Конструирование (моделирование) рассматривается как процесс, направленный на получение объемных моделей предметов и ситуаций, ставящий перед ребенком определенные перцептивные задачи и требующий ориентировки на целый комплекс заданных условий [Венгер: 1965, 1968].

Моделирование выступает в роли связующего звена между ребенком и окружающей предметной действительностью, трансформирует его практический опыт, обуславливает формирование плана представлений [Запорожец: 2000].

Качество моделей ребенка изменяется с возрастом: складываются новые сложные виды анализа и синтеза, формируется ориентировка на целостный образ, предмет или ситуация начинают выступать во взаимосвязи составных сегментов. Опыт моделирования и конструирования опосредован такими когнитивными схемами как «вместилище», «часть-целое», «связь» и др.

Плоскостные изображения имеют определенное своеобразие, заключающееся в том, что передача реальных пространственных отношений достигается условно-специфическими изобразительными приемами, одними из которых ребенок овладевает собственным опытным путем, другими – в процессе специального обучения [Волокитина: 1940, Воронова: 1994, Галкина: 1959, Лабунская: 1965].

При создании графических и конструктивных композиций различают копировальную и самостоятельную деятельность. Копирование и самостоятельный рисунок часто используют в качестве теста для

определения уровня развития зрительного восприятия, памяти, мелкой моторики, интеллекта, психических состояний. Самостоятельный детский рисунок впервые был применен с диагностической целью в 1926 г. Е.Л. Гууденоухом. Наиболее показательными являются тесты на срисовывание с образца, самый старый тест такого типа - зрительно-моторный гештальт-тест [Корнев: 1997].

Копирование требует от ребенка определенного уровня графических, конструктивных навыков и общих структурных возможностей, которые позволяют не только удерживать предложенную программу пространственно организованной деятельности, но и последовательность движений в сериях, распределенных во времени и пространстве.

Различают три вида стратегии при копировальной графической деятельности: дедуктивную (нормативную) с последовательным переходом от целого к частям, фрагментам фигуры; пофрагментарную, с поэлементным воспроизведением одного фрагмента за другим с относительно выраженным вектором продвижения от одного края перцептивного поля к другому; хаотичную, без ясной последовательности действий [Ананьев, Ломов: 1961, с. 35]. Выбор стратегии деятельности обусловлен возрастными и индивидуальными особенностями, а также наличием или отсутствием клинического диагноза у испытуемого.

Копирование рассматривается как индикатор общей тенденции сканирования ребенком окружающего мира, поэтому рисунок плоскостного предмета с устойчивой структурой элементов, по мнению ряда авторов, отражает *общие структурные способности* человека в любом виде деятельности, в том числе и вербальной [Колодная: 1954, Комарова: 1970, Корсакова, Микадзе, Балашова: 1997, и др.].

Современные данные нейропсихологической науки говорят о пространственных представлениях как о базисе, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов у ребенка – письмо, чтение, счет и др. [Курганский, Ахутина: 1996 и др.]. Специфическая роль

пространственного фактора в речевой деятельности заключается в возможности восприятия симультанных схем и в дальнейшей их перестройке в нормативную последовательность сегментов [Лурия: 2000].

Исследователи Б.Г. Ананьев (1956), Ф.Н. Шемякин (1959) и др. установили, что процесс установления межанализаторных связей непрерывно протекает в ходе развития ребенка, захватывая весь период практической ориентировки, в течение которого рука обучает глаз в ходе решения практических задач.

Данные А.В. Запорожца (1966), Л.А. Венгера (1968), Н.П. Саккулиной (1963), Т.В. Осипенко (1996) свидетельствуют о том, что для нормально развивающихся детей адекватными являются следующие зрительно-конструктивные умения и навыки -

в 3-4 года:

- самостоятельное графическое изображение «цветка», «человечка» (из двух частей – голова, туловище);
- копирование следующих графических изображений: «вертикальная линия», «кружок», «крестик», «треугольник»;
- самостоятельное построение башни из восьми элементов, композиции из пяти кубиков;
- спонтанное выкладывание «дорожек» из мозаики и их копирование с установленным чередованием цветовых элементов;
- собирание пирамиды из шести элементов;

в 4-5 лет:

- самостоятельное графическое изображение «человечка» из шести частей (голова, туловище, две руки, две ноги), «машины» из шести элементов (кабина, кузов, четыре колеса);
- графическое копирование «квадрата», «прямоугольника»;
- конструирование из кубиков знакомых предметов: дома, машины, поезда и т.д.;
- выкладывание по образцу из мозаики изображений предметов;

в 5-6 лет:

- самостоятельное графическое изображение геометрических фигур: «круг», «квадрат», «треугольник»;
- самостоятельное выкладывание предметов и композиций из мозаики;
- освоение конструктора, моделирование предметов: дома, машины, робота, корабля и т.д.;
- построение сложных сюжетных композиций из песка, пластилина, картона.

Исследователи, изучавшие детский рисунок, отмечают особенности композиционных решений детских изображений. А.В. Бакушинский, Н.П. Сакулина (1963) и др., анализируя динамику детских композиций, говорят об отсутствии глубины пространства в рисунках детей-дошкольников. В этом случае пространственные отношения изображения имеют два измерения: по вертикали и по горизонтали. Такое построение рисунка называют фризovým, т.к. оно напоминает расположение изображений в скульптурных фризах.

По данным Н.П. Саккулиной (1963), отражение глубины пространства появляется в детском рисунке уже в старшем дошкольном возрасте. Нормально развивающиеся дети за пределами дошкольного возраста осваивают отображение пространственной отдаленности.

Данные нейропсихологии свидетельствуют о том, что дефицит координатных и метрических представлений закономерен для любого вида онтогенеза вплоть до 8-9-летнего возраста. Однако, обилие и нарочитая выраженность подобных особенностей графической деятельности могут быть проекцией будущих трудностей ребенка при овладении письмом, поэтому, требуют специального внимания со стороны специалистов и родителей [Горфункель: 1953, Семенович, Умрихин, Цыганок: 1992 Корсакова, Микадзе, Балашова: 1997].

По данным этих же авторов, при копировании графического изображения возможны частичные и полные риверсии. Наличие риверсий при любом виде

деятельности – специфическая особенность детей вплоть до 7-8 лет. Однако, обилие риверсий в деятельности (особенно, при непосредственном манипулировании предметами) на фоне различных видов дизонтогенеза может являться одним из наиболее явных знаков неблагополучия парной работы полушарий мозга.

Наименее изученными в онтогенезе пространственных представлений оказываются вопросы формирования стратегий пространственно организованной деятельности.

Формирование таких стратегий у детей, по данным этих же авторов, протекает до 10-12 лет. Малейшая несостоятельность пространственных стратегических параметров полностью деформирует любую деятельность. Данный факт объясняется исследователями отсутствием в этом возрасте регулирующего речевого потенциала деятельности, что резко элиминирует возможности компенсации [Семенович, Умрихин: 1997, Хомская: 1997]. Авторы отмечают, что при переработке информации, в том числе и вербальной, человек может использовать любую стратегию – хаотичную и целостную, симультанную и сукцессивную, иметь или не иметь навык структурирования материала. Однако, все эти и многие другие параметры «суть в корне своем – пространственные представления» [Семенович, Умрихин: 1997, с. 10].

Анализ специальной литературы показал, что в логопедической науке представлено ограниченное количество работ, касающихся вопросов формирования пространственных представлений и становления оптико-пространственной ориентации у дошкольников с первично сохранным слухом и интеллектом и имеющих нарушения речевого развития.

А.П. Воронова (1994), занимавшаяся изучением данной проблемы у старших дошкольников с нарушениями речевого развития, отмечает у них ряд трудностей, отражающих специфику оптико-пространственной ориентации. К ним относятся: слабость ориентировки в собственном теле, в двухмерном и трехмерном пространствах, недостаточность проективных представлений,

неопределенность правой и левой сторон, трудности понимания временных отношений, зеркальное написание печатных букв.

Ряд авторов обращались к изучению данной проблемы у детей младшего школьного возраста, посещавших ранее логопедические группы и имеющих дисграфические проблемы в школе [Бабина, Анищенкова: 1997, Белякова, Гаркуша и др.: 1991, Власенко: 1988]. В работах отмечаются трудности вербализации пространственных отношений, низкий уровень ориентировки в двухмерном и трехмерном пространствах, особенно в право-левых отношениях. Отдельные формы дисграфии исследователи связывают именно с несформированностью пространственных представлений.

Некоторые исследователи связывают любую форму дизонтогенеза с дефицитностью пространственных гнозиса и праксиса, другие свидетельствуют о том, что различные отклонения пространственного характера у детей с нормальным интеллектом и первично сохранным слухом имеют в своей основе задержку созревания психомоторного профиля [Власенко, Голод, Алле: 1982, Гуревич: 1961, Манелис: 1999 и др.].

Анализ данных литературы различных областей научного знания свидетельствует о том, что организация жизнедеятельности человека имеет пространственно-временную базу, которая ассоциируется с *гармонией, упорядоченностью и ритмичностью*. Степень проникновения человека в специфику пространственных и квази-пространственных отношений качественно влияет на уровень его общих и частных структурных возможностей. Дефицитность пространственных представлений различной степени выраженности может иметь место при любом речевом развитии, как нормальном, так и патологическом. Подобные проявления не только нарушают *линейность* построения и *этапность* прохождения любой сенсорной и двигательной программы, но и деформируют деятельность различных уровней, в том числе и речевую, непосредственно проецируясь в своей недостаточности на восприятие и воспроизведение последовательностей элементов слова.

В качестве следующей предпосылки формирования слоговой структуры слова рассматриваются *сложные параметры движений и действий* (динамический и ритмический), возможности организации *серийно-последовательной деятельности*, а также их развитие в онтогенезе и дизонтогенезе.

Данные литературы в области философии, психологии, биологии, физиологии, педагогики свидетельствуют о том, что потребность в двигательной активности является одной из наиболее значимых для человека, оказывающей влияние на функционирование всех его систем [Аркин: 1969, Ахундов: 1982, Бельтюков: 1977, Бернштейн: 1990, Запорожец: 2000, Люблинская, Леонтьев: 1979 и др.].

Существенное значение для понимания психофизиологических механизмов движений имеют фундаментальные исследования Н.А. Бернштейна (1935, 1947, 1966, 1990). Автором представлена схема построения двигательного акта и теория уровней построения движений. Исходными положениями для уровневой теории построения движений явились исследования о решающей роли афферентных систем, которые подают сигналы в головной мозг о положении движущего органа в пространстве и о состоянии мышечного аппарата.

Исследователь пишет, что акты коррегирования реализуются не «сырыми рецепторными сигналами», а ведутся «синтезированными комплексами». Эти синтезы или сенсорные поля и определяют собой уровни построения тех или иных движений. Каждая двигательная задача находит уровень сенсорных коррекций, адекватный смысловой структуре движения, и их перешифровок с языка пространственно-кинематических и динамических представлений на язык фактической мышечной динамики. Этот уровень и является ведущим для данного движения. В начале формирования двигательного навыка почти все коррекции осуществляются ведущим уровнем, однако, технические детали движения постепенно находят себе

адекватные нижележащие уровни афферентаций и перешифровок, т.е. автоматизируются. В результате образуется многоуровневая постройка [1947].

В каждом двигательном акте различают особую смысловую задачу и индивидуальный двигательный состав. Двигательный состав определяется не только задачей, но и моторными возможностями индивида, устройством кинематических цепей его двигательного аппарата, содержанием накопленного психо-моторного опыта, наличием или отсутствием предметного орудия [1947].

При любом двигательном тренинге упражняется не рука, а мозг. Диалектика развития двигательного навыка заключается в том, что каждое следующее исполнение лучше предыдущего, а значит, не повторяет его. Следовательно, упражнение суть не повторение, а построение движения. При этом автор отмечает, что мозг в состоянии наметить для предстоящего момента своего рода таблицу вероятностей возможных исходов двигательной программы. Одним из важнейших законов деятельности вообще и речевой деятельности в частности Н.А. Бернштейн признает влияние прошлого опыта, выражающееся в *«предугадывании, предвосхищении, упреждении будущего»* [1947, с. 146].

Н.А. Бернштейн указывает на то, что двигательный навык есть координационная структура. Именно координация является центральным звеном движения. Она обеспечивает точность, плавность, соразмерность движения. Нарушение одного из компонентов координации ведет к нарушению движения. Координация развивается постепенно, на основе опыта и упражнений [Бернштейн: 1935].

Понятие координации Бернштейн связывает с понятием темпа. *Темп* движения зависит от скорости образования рефлекса и определяется подвижностью нервных процессов. Особенности перехода от одного движения к другому, от одного темпа к другому является, по мнению автора, индивидуальной способностью. К высшему уровню организации движений

Н.А. Бернштейн относит речь, которая неразрывно связана со всеми нижележащими уровнями организации двигательных функций [Бернштейн: 1935].

Анализ исследований в различных областях научного знания (физиологии, нейрофизиологии, нейропсихологии и др.) показывает, что речевое движение подчиняется тем же законам и реализуется теми же механизмами, что и другие произвольные движения. Работы М.М. Кольцовой (1973) о развитии моторики кисти и ее взаимодействии с уровнем развития речи указывают на то, что становление речевых функций неотъемлемо от организации центральных моторных механизмов в целом. Исследованиями нейрофизиологов, в частности А.Р. Лурия, доказано, что речевая функция обеспечивается чрезвычайно сложной сенсомоторной организацией с множеством иерархических уровней и высшим интегративным центром в коре больших полушарий. Двигательная реализация вербального стимула возможна при наличии скоординированной *серийной последовательности* артикуляторных актов [Лурия: 1056, 1957, 1959]. Двигательная реализация вербального стимула возможна при наличии скоординированной *серийной последовательности* артикуляторных актов. «Для произнесения слов требуется хорошо упроченная серийная организация последовательных артикуляций с хорошей денервацией предшествующих движений и плавным переключением на последующие ... при достаточно пластичном изменении артикуляции того или иного звука» [Лурия: 2000, с. 195].

Следует отметить, что любая высшая психическая функция представляет собой сложную сознательную форму психической деятельности и обладает динамическими характеристиками [Лурия: 2000]. Нейропсихологические исследования свидетельствуют о том, что не существует единой мозговой организации серийных движений, а есть *динамические функциональные системы*, меняющиеся в зависимости от сложности и контекста серийного движения [Хомская и др.: 1995].

Динамические характеристики психических процессов являются общими неспецифическими характеристиками, которые могут проявляться при выполнении любого вида деятельности [Хомская и др.: 1995, с.131]. Согласно отечественной нейропсихологической традиции выделяют два аспекта динамической деятельности: регуляторный и энергетический. К числу первого относят процессы, обеспечивающие программирование, выполнение последовательности операций в соответствии с заданной программой, контроль над полученными результатами. К числу второго – процессы, обеспечивающие энергетическую или активационную сторону психической деятельности, которая характеризуется такими временными показателями как скорость, длительность, равномерность, продуктивность.

Динамика развития движений в онтогенезе изучалась многими исследователями: В.М. Бехтеревым (1994), Н.А. Бернштейном (1966), В.С. Горфункель (1953), А.В. Запорожцем (1960), М.Ю. Кистяковской А.Р. Лурия (1957) и др.

Исследователи отмечают, что два важных типа двигательных навыков тесно связаны с первыми доступными формами овладения пространством:

- формированием произвольных движений, способности принимать специфические человеческие положения для обозрения пространства и передвижения в нем;
- овладением исследовательскими, предметными действиями, позволяющими практически познавать и изменять пространственные свойства и отношения.

Известно, что в течение первых месяцев жизни ребенка все его двигательные проявления находятся в состоянии негармоничного разлада. До 3.5-4 месяцев движения ребенка носят безусловно-рефлекторный характер. Первая двигательная функция – хватание – появляется на основе безусловного рефлекса и выступает как одно из первых произвольных направленных действий в системе рука-глаз. Появление способности к

хватанию предмета знаменует собой становление основы пространственного предметного восприятия, начало периода практической ориентировки ребенка в пространстве [Бернштейн: 1935]. С четырех месяцев у ребенка появляются простые движения руки, направленные на непосредственный контакт с объектом (притягивание, ощупывание, рассматривание, отбрасывание, похлопывание, размахивание, стучание), начинается этап «результативного» действия с предметом. Переход от произвольных ориентировочных реакций к первым перцептивным действиям исследователи связывают с овладением ребенком собственными органами чувств – зрением, слухом, осязанием, что является главным условием для обследования действительности и моделирования ее свойств. С пяти месяцев в хватании предмета большое участие начинают принимать пальцы рук, заметно доминирует положение большого пальца. Ребенок приобретает способность перекладывать предмет из одной руки в другую. Кроме того, обнаруживается ритмическое размахивание предметом с целью извлечения звуков. А в возрасте шести месяцев ребенок способен крепко удерживать предмет и брать его из любого положения [Бушурова: 1956, Запорожец: 1960, Леонтьев: 1974 и др.].

По данным тех же авторов, возраст 7-10 месяцев принято называть «этапом соотносящего действия», когда ребенок начинает соотносить предмет с определенным местом в пространстве, вкладывать и вынимать предметы, укладывать на определенное место, перемещать их, закрывать крышки коробочек, употреблять один предмет по отношению к другому в качестве орудия, нанизывать крупные предметы. К возрасту одного года трех месяцев появляются функциональные действия, отличающиеся от манипулятивных тем, что выражают социальную значимость предмета. В последствии наблюдается интенсивное развитие тонких движений всех пальцев, которое продолжается на протяжении всего периода раннего детства. Таким образом, постепенно формируется механизм зрительно-моторной координации, что перерастает в дальнейшем в устойчивое

взаимодействие глаза и движущейся, осязающей руки. Исследователями он рассматривается в качестве важнейшей и необходимой предпосылки развития ориентировки ребенка в трехмерном пространстве. Следует отметить, что статико-моторная координация общих движений формируется на всем протяжении дошкольного детства.

По данным А.В. Запорожца (1960) к нормам физического развития ребенка третьего года жизни относят следующие двигательные умения и навыки: раскачивание на качелях, катание на трехколесном велосипеде, попытки ходьбы на лыжах, осуществление движения в заданных направлениях (ходьбы, бега), спрыгивание со ступеньки, перепрыгивание небольшого препятствия, прыганье на двух ногах на месте и с продвижением, копирование движений рук (вперед, в стороны, вверх, за спину), сгибание и разгибание ноги в колене, выставление пятки вперед, поворачивание в стороны туловища и наклоны его вперед, назад.

По данным того же автора, к четырем годам формируется структура бега, фаза полета характеризуется устойчивостью. Недостаточно равномерным остается беговой шаг, скорость бега невысока, отталкивание несильное, полет короткий, а движения рук малоактивны. К пяти годам общие движения дошкольника имеют вполне преднамеренный и целенаправленный характер. Среди двигательных умений ребенка этого возраста выделяют: катание на двухколесном велосипеде, коньках, роликах, скольжение на ледяных дорожках. Походку характеризует уверенность, соблюдение намеченного направления. В этом возрасте окончательно оформляется координационная структура походки, устанавливается правильная последовательность шагов, появляется ритмичность. Исследователи отмечают у детей этого возраста не только наличие возможности, но и возникновение потребности действовать в заданном темпе и ритме. Кроме того, дети начинают не только хорошо различать виды движений, но и представлять себе их смысл, назначение, обсуждать результаты своих действий.

Нейропсихологические данные последних лет свидетельствуют о том, что любая серийная двигательная программа обладает *ритмической составляющей*, без которой не возможно само существование действия [Хомская: 1995, Курганский, Ахутина: 1996, Корсакова, Микадзе, Балашова: 1997]. Ахутина, Курганский: 1996, Манелис: 1999, Хомская и др.: 1998 и др.].

К.В. Тарасова указывает на то, что сенсо-моторная субстанция, называемая «чувством ритма», формируется в онтогенезе не сразу, а покомпонентно (1976, 1989). Первой появляется способность к восприятию-воспроизведению темпа следования звуковых сигналов, что соотносится в онтогенезе со 2-3 годами жизни ребенка. Второй появляется способность к восприятию-воспроизведению соотношения акцентированных и неакцентированных звуков (4 год жизни ребенка). Последней появляется способность к восприятию-воспроизведению непосредственно ритмического рисунка (конец 4 года жизни – начало пятого года жизни).

В психологических исследованиях К. Бюхера (1923) сделана попытка осмысления природы человеческого творчества как деятельности. Используя обширный историко-этнографический материал, автор показывает, что все, что мы сейчас называет искусством, является неотъемлемой частью трудового процесса, который интуитивно организовывался человеком при помощи песни как ритмизированной структуры. При этом происходило двоякое упорядочивание действия: в пространстве – со стороны координации, во времени – со стороны перехода от одной фазы к другой и от одного действия к другому. Автор делает вывод о том, что идеальная форма действия психосоматична, аффективно-выразительна и внутренне ритмична. Ритмическая организация действия названа К. Бюхером «дыханием действия». Без ритма действие «задыхается», т.е. перестает существовать. Автор называет ритм «всеобщим способом существования действия» [Бюхер: 1923, с. 38].

Отечественными физиологами И.М. Сеченовым (1947), И.П. Павловым (1951), Г.П. Квасовым (1952), В.М. Бехтеревым (1994) и др. доказано, что

основой развития ритмичности движений у людей является образование условной реакции на время, которое выступает своеобразным объективным раздражителем наряду с другими его видами: зрительным, слуховым, тактильным. Таким образом, восприятие ритма у человека зависит от совершенства процессов возбуждения и торможения, от правильности соотношения этих процессов по силе, уравновешенности и подвижности, что предполагает формирование подвижных динамических стереотипов в кортикальных отделах мозга.

Б.М. Теплов (1946) показывает, что чувство ритма в своей основе имеет моторную природу. Нельзя просто слышать ритм, только совоспроизведение ритма помогает слушателю его сопереживать. Кроме того, для возникновения ритмичности необходима возможность сознательного структурного объединения рядов звуков во времени или нескольких предметов (изображений) в пространстве.

Исследователь К.В. Тарасова (1976, 1989) приходит к заключению о том, что основными сенсорными компонентами такой сенсо-моторной способности как чувство ритма, являются:

- восприятие отношений деятельности звуков и пауз, лежащих в основе ритмического рисунка;
- восприятие отношений акцентированных и неакцентированных звуковых элементов;
- восприятие скорости следования звуков.

Исследования в области нейрофизиологии свидетельствуют о том, что в основе ритмической организации человеческой речи лежит естественный, первичный ритм, который характеризует деятельность человеческого организма и в, частности, человеческое дыхание. Ритмичность дыхательного процесса определяет ритмичность человеческой речи. Естественная необходимость периодических вдохов и выдохов вызывает соответствующие остановки голоса — паузы, которые расчленяют речь на единицы, речевые такты. Таким образом, ритм речи представляет собой результат

закономерного повторения однородных элементов речи (звуков, слогов, слов, фраз), характер которых определяется составом данного языка. Единицей речевого ритма признают слово или группу слов, отграниченные от последующих при помощи интервала, например сильной паузы, и соизмеряющиеся с другими единицами благодаря повторению однородных словесно-звуковых особенностей. Речевой ритм является сложным явлением, в основе которого лежит целый комплекс признаков (пауза, расстановка ударных и безударных слогов, расположение окончаний и т. д.), он получает свое реальное наполнение лишь в связи с той словесной системой, в которой он реализуется.

Анализ данных литературы свидетельствует о том, что у детей дошкольного возраста выявляется определенный уровень сформированности сложных параметров движений и действий (динамического и ритмического).

В специальной литературе представлен ряд исследований, отражающих состояние двигательных функций, а также возможностей темпо-ритмической организации движений у детей с нарушениями речевого развития.

Опираясь на периодизацию уровней речевого недоразвития Р.Е. Левиной (1968), Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и Т.Б. Филичева (2006) сделали попытку представить корреляцию двигательных трудностей и речевых нарушений у детей разной степени выраженности. Исследования авторов свидетельствуют о том, что у дошкольников, имеющих невыраженные признаки общего недоразвития речи, как правило, отсутствуют локальные поражения нервной системы (парезы, параличи, выраженные подкорковые и мозжечковые нарушения), что свидетельствует о сохранности у них первичных зон речедвигательного анализатора. Отмечаются малые неврологические дисфункции, которые ограничиваются нарушениями регуляции мышечного тонуса, недостаточностью тонких дифференцированных движений пальцев рук, отдельной несформированностью кинестетического и динамического праксиса.

У детей второй группы общее недоразвитие речи, как правило, сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. По данным авторов, тщательное неврологическое обследование детей этой категории позволяет выявить неврологическую симптоматику, которая свидетельствует не только о задержке созревания центральной нервной системы, но и о невыраженном повреждении отдельных мозговых структур. Двигательные нарушения в данном случае могут проявляться в следующем: в расторможенности и истощаемости, в изменениях мышечного тонуса, обусловленными легкими геми – и монопарезами, в нерезко выраженных нарушениях равновесия и координации движений, в недостаточности дифференцированной моторики пальцев рук, в несформированности общего и орального праксиса.

Дошкольники третьей категории составляют группу детей с моторной алалией. Статико-моторную недостаточность общих и мелких движений на фоне различной выраженности неврологической симптоматики констатируют все авторы, занимавшиеся данной проблемой.

Н.Н. Трауготт (1947) отмечает несовершенство моторного развития у детей с алалией: «Мешковатость, недостаточная координация движений, иногда с замедлением темпа, несовершенство ручной моторики приводит к тому, что дети с трудом приобретают простые обиходные навыки и в школьном возрасте, плохо пользуются вилок, ножом..., иногда не умеют самостоятельно одеваться» [Трауготт: 147, с. 16].

В.К. Орфинская (1959) пишет, что в результате агностико-апраксических расстройств нарушаются такие формы деятельности, при которых необходимо участие двигательного и зрительного анализатора, что замедляет темп его психического развития.

Нейропсихологические исследования последних лет рассматривали вопросы недостаточности ритмических и динамических параметров движений у детей с нарушениями речевого развития.

Исследования И.Т. Власенко, В.И. Голода и А.Х. Алле (1982) показывают, что у части детей с трудностями обучения одной из глубинных причин их школьного неуспеха является отставание в развитии серийной организации движений. Авторы указывают на недостаточность «того функционального компонента, который обязательно входит в большинство видов учебной деятельности и проявляет себя прямо и косвенно в снижении эффективности любой синтетической деятельности, которая опирается на любой синтетический компонент» [Власенко, Голод, Алле: 1982, с. 152].

А.В. Курганским, Т.В. Ахутиной (1996) выявлена корреляция между сложностями обучения и ритмическими трудностями у детей начальных классов. Специалисты отмечают, что упрощение программы серийной деятельности и дезорганизация ритмической деятельности являются характерными особенностями детей с дисграфией [Курганский, Ахутина: 1996].

Анализ специальной литературы показывает специфические особенности развития оптико-пространственной ориентации, сложных параметров серийных движений и действий у детей с нарушениями речи. Рядом исследований установлена корреляция трудностей формирования указанных неречевых процессов у детей с недостатками формирования их устной и письменной речи. Результаты анализа других работ позволяют говорить о том, что процессы восприятия и реализации структурных и ритмических компонентов слова опосредуются сформированностью *оптико-пространственной ориентации, возможностями построения и удержания серийных движений*. Рассматриваемые неречевые процессы определяются нами как базовые факторы становления слоговой структуры слова у детей.

4.2 Состояние процессов, значимых для становления слоговой структуры слова, у дошкольников с нарушениями речевого развития

Нами осуществлено собственное исследование состояния ритмического и динамического параметров, серийной организации движений и действий, оптико-пространственной ориентации у детей с *алалией*, *минимальными проявлениями алалии* и *минимальными проявлениями дизартрии*. Для проведения экспериментальной работы нами использованы задания, направленные на изучение сложных параметров движений органов артикуляции, тонких движений рук, движений рук и ног. Изучение сложных параметров движений и действий у детей осуществлено при помощи нескольких комплексов заданий, разработанных нами на основе тестов Н.И. Озерецкого (1935), М.Б. Эйдиновой (1959), методики А.Р. Лурия (2000). Особенности сомато-пространственной ориентации, возможностей пространственной организации движений, специфика пространственных представлений и ориентации в трехмерном и двухмерном пространстве исследовались при помощи трех комплексов специальных заданий, составленных нами на основе практических разработок, предлагаемых отечественными и зарубежными специалистами [Б.Г. Ананьев (1969), Л.А. Венгер (1968), Э. Вюрпилло (1978), А.А. Люблинская (1959) и др.].

4.2.1 Состояние процессов, значимых для становления слоговой структуры слова, у дошкольников с алалией

Дошкольники с *алалией* показали низкие результаты по всем сериям предложенных заданий. Анализ результатов показал, что им недоступно самостоятельное построение и непродолжительное удержание двигательной последовательности любой степени сложности. Характерно, что помощь экспериментатора в виде отсчитывания или одновременного выполнения заданий с детьми вносит еще большую дезорганизацию в их деятельность.

Артикуляторные движения дошкольников состоят из хаотичных неконтролируемых одновременных движений губ и языка. Тонкие движения

пальцев рук также характеризуются хаотичностью, бесцельностью, аритмичностью. Последовательная смена движений двух рук («кулак-ладонь») недоступна детям данной группы. Предложенную серию дети заменяют одновременными или беспорядочными, хаотичными движениями.

Воспроизведение заданного количества хлопков без акцентуации в умеренном темпе с первой попытки удается некоторым детям. Увеличение темпа постукиваний вызывает дезорганизацию в деятельности детей и приводит к хаотичным многократным ударам. В замедленном темпе дошкольники воспроизводят один удар. Часть детей отказались выполнять задание в этом темпе со ссылкой на неумение.

Выполнение серии последовательных движений руками и ногами дошкольниками рассматриваемой группы характеризуется заменами последовательности ТХ (топ-хлоп) на ХТ (хлоп-топ) с нарушением структуры двигательной серии (увеличение количества ударов), либо заменами на одновременные хаотичные, аритмичные удары значительной силы. При самостоятельных попытках воспроизведения отмечается их распад. Организация двигательной серии из трех движений оказалась недоступной для всех детей группы.

Копирование серии движений с последующим ее удержанием (руки – в стороны, на пояс; руки – на пояс, на плечи, верх) также недоступно для всех детей группы. Действия распадаются, становятся беспорядочными, увеличивается время их выполнения (т.е. замедляется темп).

Рассмотрение результатов выполнения заданий, связанных с ритмической организацией движений, показывает, что из 10 предложенных заданий ни одно не выполнено правильно всеми детьми группы.

Трудности проявляются в неспособности удерживать структуру ритмического рисунка и соскальзывании на беспорядочное постукивание. Кроме того, отмечается обратный порядок воспроизведения моделей х-Х, Х-х (ориентировка на конечный элемент модели); сокращение количества ударов в трехступенчатых рисунках (опускаются «безударные» (слабые)

элементы в моделях типа X-xx, xx-X; безударные компоненты заменяются на ударные). Большинство детей заменяют все предложенные модели на множественные ритмичные хлопки значительной громкости.

Воспроизведение ритмических постукиваний ногами характеризуется еще более низкими показателями. Дошкольники рассматриваемой группы способны лишь к воспроизведению единичных ударов. Попытки детей организовать серию двигательных актов сопровождаются нарастанием хаотичных, ритмичных ударов, увеличением их силы, появлением беспорядочных движений руками.

Таким образом, ритмически организованная серийная деятельность всех детей с *алалией* характеризуется наличием хаотичных, ритмичных, бесцельных ударов одинаковой силы (либо одинаково громких, либо одинаково тихих) и усугублялась появлением синкинезий (открыванием рта, высовыванием языка, поднятием бровей). Следует отметить неспособность дошкольников оценивать правильность / неправильность собственных действий.

Рассмотрим состояние *оптико-пространственной ориентации* у детей с *алалией*.

Обследование состояния сомато-пространственной ориентации у детей данной категории обнаружило ряд выраженных трудностей. Показательным явилось задание, направленное на исследование качества манипулирования реальными предметами одежды и обуви (варежки, тапочки, ботинки и т.д.). Степень освоения детьми схемы собственного тела не позволяет использовать предложенные предметы с учетом асимметрии конечностей. Так, ботинок, предназначенный для правой ноги, дошкольники с *алалией* пятого года жизни обувают на левую, и наоборот. Кроме того, дети не способны определить на какую руку (правую или левую) необходимо надеть варежку, а так же, оценить результат своей деятельности.

При копировании положений рук или ног в заданных направлениях (в заданиях на воспроизведение статичных движений по показу

экспериментатора) часть детей изменяют направления (образец: нога - вперед, выполнение: нога - в сторону); часть - используют противоположную конечность для выполнения действий. Праксис позы двух рук или руки и ноги осуществляется со стойкой зеркальностью всеми дошкольниками группы (образец: правая рука – в сторону, левая нога – вперед; выполнение: левая рука – в сторону, правая нога - вперед). У всех детей появляются беспорядочные, хаотичные движения, предваряющие выполнение действий.

Для дошкольников данной группы характерно отсутствие соматощущений от ошибочно выполняемых действий.

Обследование возможностей ориентации детей этой категории в трехмерном пространстве показывает выраженную недостаточность пространственных представлений, несформированность всех пространственных понятий («далеко», «близко», «высоко», «низко», «впереди», «сзади», «слева», «справа», «в середине»).

Ошибки, выявленные у всех детей в различных комбинациях и с разной частотностью, выражаются в дезориентации при перемещениях в пространстве и при манипулировании предметами. Для действий детей характерны хаотичность движений, беспорядочная перестановка игрушек, поиск тактильной опоры, невозможность выполнения двухступенчатых инструкций. Дошкольники, показавшие способность к манипулированию предметами в рамках одноступенчатой инструкции, проявляют множественные риверсии при построении предметного ряда.

Анализ результатов заданий, направленных на обследование особенностей ориентации детей в двухмерном пространстве, показал следующее. При копировании линейного ряда 95% детей данной группы показывают стойкую риверсивную деятельность: частичные риверсии (образец - треугольник, круг, квадрат; выполнение – треугольник, квадрат, круг) и полные (образец – треугольник, круг, квадрат; выполнение - квадрат, круг, треугольник). Большинство детей упрощают программу, т.е. пропускают элементы предметного ряда.

Встречаются случаи полной неспособности линейно располагать предметы на плоскости в соответствии с заданными пространственными ориентирами, дети хаотично раскладывают геометрические фигуры на столе, что свидетельствует о невозможности удержания стратегии пространственно организованной деятельности.

Все дошкольники с *алалией* показывают выраженную дезориентацию на листе бумаги при изображении графических знаков, что проявляется в их хаотичном расположении (без учета пространственных характеристик). Некоторые дети могут упорядочить расположение графических знаков, но с риверсированием их пространственных координат.

При манипулировании элементами фигуры в занятиях аппликацией у всех дошкольников выявлены бесцельные движения, хаотичность стратегии пространственно организованной деятельности и, в результате, ошибочное расположение элементов, искажающее изображение. Некоторые дети обнаруживают частичное игнорирование перцептивного поля. В данном случае расположение графических знаков, элементов аппликативной фигуры сосредоточивается в определенном пространстве листа. Выявлены случаи невозможности самостоятельного создания фигуры в аппликации (дети хаотично располагают на плоскости элементы изображения) и недостаточность копирования образца фигуры посредством рисунка (отказываются от деятельности или располагают элементы в произвольном порядке).

Частичное упорядочение действий и улучшение качества выполнения аппликации происходит при линейном предъявлении элементов изображаемой фигуры, что помогает ребенку завершить аппликативную фигуру.

Аналитическое рассмотрение результатов выполнения заданий детьми с *алалией* позволяет охарактеризовать специфические особенности состояния оптико-пространственной ориентации, возможностей серийной организации движений и действий дошкольниками данной категории:

- неспособность к построению и непродолжительному удержанию двигательных серий;
- невозможность воспроизведения ритмических моделей любой степени сложности;
- наличие специфических особенностей серийно-организованной деятельности (распад начатых действий, последовательности движений и переход к хаотичным, аритмичным, бесцельным, неконтролируемым движениям);
- выраженная несформированность пространственных представлений;
- дезориентация во всех направлениях пространства;
- аритмичность, хаотичность, бесцельность производимых движений и их серий;
- невозможность удержания последовательности серийных действий и стратегии пространственно ориентированной деятельности.

4.2.2 Состояние процессов, значимых для становления слоговой структуры слова, у дошкольников с минимальными проявлениями алалии

Дети с минимальными проявлениями алалии имеют следующую специфику возможностей *серийной организации движений и действий*.

Анализ результатов выполнения заданий, направленных на выявление состояния динамических параметров артикуляторных движений, показывает, что чередования двух движений губ или языка доступно всем детям данной категории. Существуют различия в количестве удержанных серий.

Двигательную серию, состоящую из трех движений, непродолжительно (2-3 раза) удерживали половина дошкольников. Для остальной части детей с минимальными проявлениями алалии характерно нарушение последовательности, повторы, сокращение серии до двух движений либо

увеличение до четырех-пяти. Характерно, что помощь экспериментатора в виде вербализации выполняемых движений, а так же повторные попытки улучшают показатели у большинства детей данной группы.

Анализ результатов заданий, направленных на выявление состояния динамического параметра тонких движений, показал, что выполнение последовательных движений пальцами рук (пересчет пальцев) доступно всем детям. Движение «перекрест пальцев» - некоторым дошкольникам описываемой группы. С увеличением количества выполненных серий изменяется порядок движений, наблюдаются их пропуски.

При выполнении последовательных движений двумя руками («кулак-ладонь») выявлены следующие трудности: изменение точности движений, застревание на предыдущем действии, замены последовательных движений на одновременные. С увеличением количества выполненных серий трудности нарастают.

Анализ результатов заданий, направленных на выявление состояния динамического параметра общих движений, показывает следующие трудности у детей с *минимальными проявлениями алалии*. Для всех дошкольников указанной категории данный вид заданий является трудновыполнимым. Степень проявления трудностей различна. Большая часть детей справляется с заданием при помощи экспериментатора – совместном выполнении действий или вербализованной помощи. Трудности нарастают при необходимости изменения темпа ударов / хлопков. Быстрый темп чаще способствует увеличению числа хлопков, медленный – уменьшению. Некоторым детям задание недоступно, количество ударов всегда не соответствует заданному, вне зависимости от темпа.

При выполнении последовательных хлопков руками и ударов ногами (типа «топ-хлоп», «хлоп-топ») отмечены нарушения последовательности, пропуски элементов модели, «соскальзывание» на воспроизведении движений только руками или только ногами, переходы с последовательного выполнения движений на одновременное.

Копирование и самостоятельное продолжение серий, состоящих из двух движений (руки - в стороны, на пояс), доступно всем детям группы. Увеличение количества выполненных серий (руки - на пояс, на плечи, в стороны) вызывает следующие трудности: изменение последовательности движений (руки – в стороны, на плечи, на пояс), пропуски элементов серии (руки – на пояс, в стороны), повторение элементов серии при попытке сохранить количество движений (руки – на пояс, на плечи, на пояс), увеличение количества движений путем повтора некоторых из них (руки – на пояс, на плечи, в стороны, на пояс).

Анализ результатов заданий, направленных на выявление особенностей *ритмической организации движений* показывает, что воспроизведение двухступенчатых ритмических моделей (типа X-x, x-X) доступно большинству обследованных детей. Трехступенчатые модели доступны некоторым детям с *минимальными проявлениями алалии*.

Трудности большинства детей выражаются в том, что в заданные ритмические модели включаются лишние постукивания, упрощается рисунок, указанные ритмические рисунки воспроизводятся без учета силы ударов, их структура искажается (отмечается смещение акцентов). Следует отметить, что ошибки в выполнении заданий адекватно оценены детьми.

Рассмотрим состояние *оптико-пространственной ориентации* у детей с *минимальными проявлениями алалии*. Нами выявлено наличие трудностей различной степени выраженности у всех детей указанной категории.

Состояние сомато-пространственной ориентацией отчетливо проявляется при выполнении предметно-практических действий (например, надевание варежек и ботинок). Действия детей носят неавтоматизированный характер, осуществляются путем примеривания и сравнения, чаще всего - без учета асимметрии конечностей.

Копирование сомато-положений по образцу доступно всем детям рассматриваемой группы при использовании одной руки или одной ноги (правая рука – на пояс / левая нога – в сторону). Праксис позы двух

конечностей (правая рука - вверх, левая нога - вперед) характеризуется зеркальностью у четвертой части группы детей.

Особенности ориентации в трехмерном пространстве выражаются в трудностях определения некоторых пространственных координат («слева», «справа», «далеко», «близко»). Доступными всем детям для определения и практического ориентирования являются направления - «высоко», «низко», «впереди», «сзади».

Обследование ориентации детей в двухмерном пространстве позволило установить склонность к упрощению программы деятельности у детей данной группы, что выражается в пропусках элементов последовательно организованного предметного ряда, недорисовывании (пропуске) фигур, риверсивном расположении элементов предметного ряда (отмечено при построении линейного ряда).

Риверсии направлений обнаружены и при изображении графических знаков на листе бумаги: знаки, которые должны были изображаться наверху листа или сверху от ориентира, изображались внизу; знаки, которые должны были изображаться с левой стороны листа или слева от ориентира, изображались справа, и наоборот. Рассмотрение результатов выполнения заданий позволило установить недостаточную определенность и прочность усвоения понятий «справа», «слева», «наверху», «внизу», «в середине».

Пространственно организованная деятельность дошкольников данной группы характеризуется неопределенностью стратегии, трудностями удержания предложенной последовательности действий, недостаточностью метрических представлений, что отражается на способе манипулирования элементами фигуры при выполнении аппликации, и на качестве копирования графического образца.

Обобщение материалов анализа позволяет выделить ряд особенностей оптико-пространственной ориентации, способностей серийной организации движений и действий детьми с *минимальными проявлениями алалии*:

- доступность самостоятельной организации и непродолжительного удержания двигательных серий;
- способность к воспроизведению отдельных темпо-ритмических моделей;
- трудности изменения темпа и последовательности движений;
- упрощение двигательной программы (пропуски элементов), несоблюдение последовательности элементов труднодоступных двигательных серий;
- несформированность отдельных пространственных понятий;
- парциальная дезориентация в двухмерном и трехмерном пространстве;
- возможность частичного сохранения предложенной стратегии пространственно организованной деятельности.

4.2.3 Состояние процессов, значимых для становления слоговой структуры слова, у дошкольников с минимальными проявлениями дизартрии

Обследование возможностей *серийной организации движений и действий* у детей с *минимальными проявлениями дизартрии* показывает некоторую специфику, характерную для детей данной категории.

Анализ результатов выполнения заданий выявляет низкие показатели динамических параметров артикуляторных движений. Части дошкольникам указанной категории доступно чередование двух движений губ или языка. Двигательную серию, состоящую из трех движений, способны воспроизвести некоторые дети с *минимальными проявлениями дизартрии*. У всех дошкольников наблюдается утомление, снижение амплитуды движений, изменение тонуса мышц, замедление или ускорение темпа выполняемых движений при увеличении количества выполненных серий. Следует отметить, что повторные попытки не улучшают результатов, наоборот, отмечается снижение качества выполнения задания.

Анализ результатов заданий, направленных на выявление состояния динамического параметра тонких движений, показывает, что выполнение последовательных движений пальцами рук (пересчет пальцев) доступно всем

детям. Различия заключались в количественных показателях.

С увеличением количества выполненных серий снижается темп и амплитуда, изменяется порядок движений. Качественный анализ выявляет недостаточность их точности, плавности и целенаправленности.

Единичное движение «перекрест пальцев» доступно некоторым дошкольникам описываемой группы. Последующие серии характеризуются резким уменьшением амплитуды, изменением плавности и темпа движения. Большинство детей с *минимальными проявлениями дизартрии* выполняют задание с напряжением, помогают другой рукой.

Выполнение последовательных движений двумя руками («кулак-ладонь») характеризуется следующими трудностями: изменением темпа, амплитуды, точности движений, снижением их плавности, застреванием на предыдущем действии, заменами последовательных движений на одновременные. Проблемы нарастают с увеличением количества выполненных серий.

Анализ результатов заданий, направленных на выявление состояния динамического параметра общих движений, свидетельствует о различии количественных и качественных показателей выполнения заданий детьми с *минимальными проявлениями дизартрии*.

Легкая степень проявления трудностей характеризуется нарушением количественного состава движений при изменении темпа их выполнения. Быстрый темп, как правило, способствует увеличению числа хлопков, медленный – уменьшению. Следует отметить, что с увеличением количества ударов нарастает их сила.

При выполнении последовательных хлопков руками и ударов ногами (типа «топ-хлоп», «хлоп-топ») отмечены нарушения последовательности, плавности движений, нарастание силы ударов, пропуски элементов модели, «соскальзывание» на воспроизведении движений только руками или только ногами, переходы с последовательного выполнения движений на одновременное.

Копирование и самостоятельное продолжение серий, состоящих из двух движений (руки - в стороны, на пояс), доступно всем детям группы, однако, как и в предыдущих сериях заданий, увеличение количества выполненных серий (руки - в стороны, на пояс, в стороны, на пояс) вызывает снижение качества выполнения движений (изменяется их темп, последовательность, уменьшается амплитуда).

Анализ результатов заданий, направленных на выявление особенностей *ритмической организации движений* показал, что воспроизведение двухступенчатых ритмических моделей (типа X-x, x-X) доступно некоторым из обследованных детей. Трехступенчатые модели вызывают значительные трудности у большинства дошкольников с *минимальными проявлениями дизартрии*, что выражается в следующем: указанные ритмические рисунки воспроизводятся без учета силы ударов (т.е. сохраняется лишь заданное количество, при этом удары могут быть неадекватно громкими или слабыми), структура ритмических рисунков искажается (отмечается смещение акцентов). Характерным является нарушение плавности, точности, целенаправленности движений. Выявлены случаи изменения мышечного тонуса в шейно-плечевом отделе.

Далее рассмотрим результаты обследования состояния *оптико-пространственной ориентации* у детей с *минимальными проявлениями дизартрии*.

Выявлено, что все задания, направленные на изучение состояния сомато-пространственной ориентации, доступны для выполнения дошкольникам данной группы. Дети с *минимальными проявлениями дизартрии* без труда копируют сомато-положения по предъявляемому экспериментатором образцу. Некоторые дети обнаруживают затруднения при попытках использования предметов одежды и обуви с учетом асимметрии конечностей.

Особенности ориентации в трехмерном пространстве выражаются в трудностях определения левых и правых сторон направления пространства.

Направления «далеко», «близко», «высоко», «низко», «вперед», «сзади» доступны для определения всем детям с *минимальными проявлениями дизартрии*.

Анализ результатов выполнения заданий, направленных на изучение возможностей ориентировки в двухмерном пространстве, выявил некоторых дошкольников, испытывающих затруднения. Характерно, что это были дошкольники, допускавшие ошибки в предыдущих видах заданий (на сомато-пространственную ориентацию и ориентацию в трехмерном пространстве). Трудности ориентировки в двухмерном пространстве выражаются в реверсивном расположении элементов на листе бумаги при выполнении различных видов заданий (при построении аппликативной фигуры, копировании и продолжении линейного ряда).

Аналитическое рассмотрение результатов выполнения заданий детьми с *минимальными проявлениями дизартрии* позволяет охарактеризовать специфические особенности состояния оптико-пространственной ориентации, возможностей серийной организации движений и действий дошкольниками данной категории:

- доступность самостоятельной организации и непродолжительного удержания двигательных серий;
- способность к воспроизведению отдельных темпо-ритмических моделей;
- трудности изменения темпа и последовательности движений при утомлении;
- упрощение двигательной программы (пропуски элементов), несоблюдение последовательности элементов труднодоступных двигательных серий при утомлении;
- отсутствие выраженных трудностей сомато-пространственной ориентации (основные ошибки сопряжены с трудностями определения левых и правых сторон направления пространства);
- возможность сохранения предложенной стратегии пространственно организованной деятельности.

ГЛАВА 5

Основные направления

формирования слоговой структуры слова

Результаты представленного выше эксперимента, данные об особенностях восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова, развития оптико-пространственной ориентации, а также данные о динамической и ритмической организации серийных движений и действий у детей с трудностями слогового оформления слов легли в основу направлений коррекционного обучения дошкольников.

Содержание коррекционного обучения в каждом из предлагаемых направлений определялось рядом исходных положений.

1. Анализ литературы в области лингвистики и психолингвистики указывает на тесную взаимосвязь процессов восприятия и проговаривания структуры лексических единиц, что свидетельствует об их сложной интермодальной сущности. Адекватность восприятия определяется возможностью ориентировки в сложном внутреннем пространстве языковой единицы, в системе взаимоотношений ее компонентов. Проговаривание слова является процессом последовательного развертывания линейной структуры во времени и пространстве. При восприятии и проговаривании вербальная конструкция облекается в ритмические формы, стремится к произносительному удобству и подчинена в своем существовании законам эвфонии. Данные литературы, материалы нашего исследования свидетельствуют о том, что процессы восприятия и произнесения слов различного структурного наполнения выступают как полярные проявления одной лингвистической способности.

Рассматриваемое положение является определяющим для включения в коррекционную работу направлений по развитию и совершенствованию не только способности к проговариванию, но и к восприятию лексических единиц различной структурной сложности.

2. Анализ литературы различных областей научного знания (психолингвистики, психофизиологии, психологии), экспериментальные материалы показывают, что закон опережающего отражения действительности, выдвинутый П.К. Анохиным (1936) в качестве общего принципа существования материального мира, является специфической характеристикой для процессов восприятия и порождения речи. Проявлением указанной закономерности в восприятии выступает механизм *вероятностного прогнозирования*, а в проговаривании - механизм *упреждающего синтеза*, суть которых заключается в опознании целой структуры и предвидении последующего ее элемента. При этом, функционирование указанных механизмов определяет возможность *линейного посегментного анализа* (и последующего синтеза) воспринимаемой и произносимой структуры. При нормативном функционировании механизма *идентификации*, как универсального для восприятия человека и проявляющегося в сенсорной речевой деятельности, в коре головного мозга человека образуется «чувственный конкрет» сенсорного эталона, генерализация которого детерминирует определенность его ритмических, структурных, просодических характеристик. Феномен *генерализации* – еще одно условие адекватности процессов восприятия и последующего проговаривания. Для придания той или иной концептуальной форме соответствующей структурной организации необходима сформированность тех базовых стратегий, которые обеспечивают специфику расчленения концептуального пространства реальной действительности и его соответствующую структурную организацию. Оформление фонетических слов в соответствующие

данному языку структуры поддерживается функционированием механизма *конфигурации*. Взаимодействие между ощущениями разных модальностей и между ощущениями и эмоциями обеспечивается когнитивным механизмом *синестемии*. А регуляторную функцию при восприятии и проговаривании берет на себя когнитивный механизм *контроля языковой правильности высказывания*. При разработке содержания коррекционных направлений особая роль отводится учету значимости функционирования указанных механизмов для восприятия и проговаривания слов различной слоговой структуры.

3. Теоретические и экспериментальные данные в области исследования онтогенеза речевого развития свидетельствуют о том, что для нормативного восприятия и проговаривания структуры лексических единиц необходимо наличие определенного уровня сформированности ряда неречевых процессов, а именно, оптико-пространственной ориентации, сложных параметров движений и действий (динамического и ритмического), а также возможностей построения двигательных серий. Дефицитарность указанных процессов патологическим образом проецируется на функционирование механизмов вероятностного прогнозирования, упреждающего синтеза, посегментного анализа языковых единиц, идентификации и генерализации их нормативных эталонов, что сказывается на восприятии и произнесении слов различной структуры. Результаты констатирующего эксперимента явились определяющей предпосылкой для включения в содержание коррекционной работы по формированию слоговой структуры слова у детей направления, посвященного развитию и совершенствованию *оптико-пространственной ориентации возможностей динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации*.

4. Нейропсихологические, психологические, физиологические характеристики оптико-пространственной ориентации, возможностей динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации, экспериментальные данные позволяют оценить значимость указанных процессов для развития слоговой структуры слова и определить их как **базовые предпосылки** ее становления. Определяющим принципом построения этапов коррекционного воздействия явился учет обязательного опережающего формирования базовых предпосылок с их последующим параллельным совершенствованием в процессе работы над восприятием и воспроизведением слов различной слоговой структуры у дошкольников с нарушениями речевого развития.

В качестве принципов организации логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у младших дошкольников, имеющих нарушения речевого развития, мы использовали следующие концептуальные основания:

- многоаспектная квалификация дефекта, нацеленная на нейропсихологический анализ психических функций и выявление ведущих факторов нарушения (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова);
- использование сохранных психических процессов и сохранных анализаторных систем в качестве опоры при обучении (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский), что подразумевает не механическое замещение нарушенного процесса, а его самостоятельное развитие в компенсаторном направлении;
- учет взаимосвязи развития речи и других психических процессов (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн), предполагающей формирование языковых обобщений на основе чувственного познания.

5.1 Формирование пространственных представлений и оптико-пространственной ориентации

Цель:- сформировать у детей знания и представления о пространственно-временных категориях в структуре следующих когнитивных схем: вместилнице, часть-целое, источник-путь-цель, связь, линейная упорядоченность, точка, отрезок, прямая линия, пунктир.

А) Направления коррекционной работы по развитию ориентации в собственном теле:

- в структуре когнитивных схем «вместилнице», «часть-целое», «связь»:

- практическое освоение схемы собственного тела и тела другого субъекта: вертикальных (вверху/внизу) и сагитальных (спереди/сзади) пространственных отношений частей тела и лица (например, тело как целое вмещает в себя части – голову, руки, ноги и др.; лицо как целое вмещает в себя части – лоб, нос, глаза, губы, щеки, подбородок, расположение которых имеет определенную пространственную иерархию), асимметрии конечностей (рассматривание, примеривание варежек, перчаток, предметов обуви);
- выполнение, удержание, изменение, самостоятельное построение пространственно-организованных движений и двигательных серий (по подражанию: руки вверх-в стороны-вниз и др.).

Выполнение данного вида заданий предполагает усвоение и активное использование соответствующих вербальных эквивалентов для обозначения пространственных понятий и ориентиров (вверху, внизу, между, посередине).

Б) Направления работы по развитию ориентации в трехмерном пространстве:

- в структуре когнитивных схем «линейная упорядоченность», «связь»:

- освоение и дифференциация сагитальных и вертикальных пространственных отношений между предметами и собственным телом / телом другого субъекта («Кукла позади меня, мишка впереди меня», «Кошка позади Светы, Чебурашка впереди Светы», «Шарик высоко висит, снежинка - низко» и т.д.);
- освоение динамики общих пространственных отношений при определении степени удаленности предмета от собственного тела / тела другого субъекта («Мишка сидит далеко от меня», «Мишка сидит близко от Светы»);
- построение, удержание, изменение серий манипулятивных действий с предметами по инструкциям («Поставь пирамидку, справа от нее поставь кубик, мячик положи между пирамидкой и кубиком», «Продолжи ряд предметов: мячик, кубик, пирамидка, мячик, кубик, пирамидка...»);

- в структуре когнитивных схем «отрезок», «прямая линия», «линейная упорядоченность», «связь»:

- определение расстояния между предметами путем подбора «дорожек» разной длины («Собачка далеко от домика, нужна длинная дорожка, собачке долго идти», «Матрешка близко от домика, ей нужна короткая дорожка, матрешка скоро придет к домику»);
- составление последовательностей: построение «дорожек», «башен», «мостов», «цепочек» и др. из деталей конструктора,

геометрических тел и др. с чередованием и без чередования количества и состава структурных элементов («дорожки» - только из красных кубиков; «дорожки» с чередованием двух цветов: красный кубик – синий кубик; «дорожки» с чередованием разных форм: два кубика – один кирпичик и т.д.).

Выполнение данного вида заданий предполагает усвоение и активное использование соответствующих вербальных эквивалентов для обозначения пространственных понятий и ориентиров (впереди, позади, далеко, близко, высоко, низко), структурных характеристик линейно упорядоченных конструкций («эта дорожка состоит из кубиков двух цветов, а эта – из трех»), формирует правильное зрительное отслеживание предметного ряда. Актуализируется освоение детьми следующих синтаксических конструкций с локативным значением: вертикальной ориентации (предложно-падежных конструкций: на, к, от, за, перед, наречий наверх, наверху, вниз, внизу, снизу), сагитальной ориентации (впереди, сзади, между), горизонтальной ориентации (левый, правый).

В) Направления работы по развитию ориентации в двухмерном пространстве:

- в структуре когнитивных схем «точка», «отрезок», «прямая линия», «пунктир», «линейная упорядоченность»:

- выкладывание вертикальных и горизонтальных «дорожек», состоящих из чередования разных цветов мозаики (синий, красный, синий...); речевое опосредование пространственных ориентиров во всех видах выполняемых действий;
- выкладывание вертикальных и горизонтальных «дорожек», состоящих из геометрических фигур с чередованием и без чередования количества и состава структурных элементов

(треугольник, треугольник, круг, треугольник, треугольник, круг...и др.);

- построение последовательности из фигур с учетом величины (с возрастанием, убыванием, чередованием);
- изображение графического ряда из одинаковых и разных элементов (по цвету, форме, величине);
- определение расстояния между изображенными предметами путем подбора «дорожек» разной длины («Этот зайчик далеко от елочки, нужна длинная дорожка, зайчику долго идти. Эта белочка близко от елочки нужна короткая дорожка, белочка скоро придет»);
- рисование «дорожек», «мостов» и др., представляющих собой цельную, пунктирную, круговую линии различной длины.

- в структуре когнитивных схем «вместилище», «часть-целое», «связь»:

- освоение и вербализация пространственных отношений элементов плоскостного предмета («Это рыбка. Овал – это туловище. Большой треугольник – это верхний плавник, находится сверху от овала, маленький треугольник – нижний плавник, находится снизу от овала.»), «Рыбка состоит из пяти фигур» и т.д.);
- расположение предметов на плоскости с учетом заданных ориентиров («Треугольник - сверху, а квадратик – внизу, получается домик»);

Выполнение заданий данного типа предполагает усвоение и активное использование соответствующих вербальных эквивалентов для обозначения пространственных понятий и ориентиров, структурных характеристик

линейно и нелинейно упорядоченных конструкций, формирует правильное зрительное отслеживание порядка элементов предметного ряда (вертикального и горизонтального). Актуализируется освоение детьми следующих синтаксических конструкций с локативным значением: вертикальной ориентации (предложно-падежных конструкций: на, над, под, в, из, к, от, наречий *наверх, наверху, вниз, внизу, снизу*), сагитальной ориентации (*перед, за, наречий впереди, сзади, после, рядом, около, между*), горизонтальной ориентации (*левый, правый*). Обучающие задания основаны на реализации графической и предметной видов деятельности.

5.2 Развитие моторных функций: пространственной организации и сложных параметров серийных движений и действий

Цель: совершенствовать статико-динамические и темпо-ритмические параметры общих, мелких и артикуляторных движений.

А) Направления работы по совершенствованию статико-динамических и темпо-ритмических параметров общих движений и действий:

- воспроизведение заданной последовательности общих движений (чередование движений – *руки на пояс-руки вверх*);
- речевое опосредование последовательности выполненных движений;
- изменение порядка следования структурных элементов, количества и расположения акцентных частей в заданной последовательности;

- анализ заданной последовательности движений по количеству составляющих элементов, по наличию и расположению акцентных частей;
- различение, воспроизведение характеристика темпа, ритма на основе тактильно-кинестетических, зрительных, слуховых ощущений;
- воспроизведение последовательности одинаковых (разных) движений в заданном темпе (ритме);
- изменение темпа, ритма движений.

Б) Основные направления работы по совершенствованию статической и динамической координации движений пальцев рук:

- развитие переключаемости движений пальцев рук;
- развитие темпоральных, ритмических параметров движений пальцев рук;
- формирование пространственной организации движений пальцев рук.

В) Направления работы по развитию статической и динамической координации пальцев рук и органов артикуляции при выполнении совместных движений:

- соотнесение статических артикуляционных движений с движениями пальцев рук (губы удерживают артикуляционную позу, пальцы рук под счет передвигаются по фишкам);
- совместная серийная организация артикуляционных движений с движениями пальцев рук (совместное выполнение артикуляционного упражнения с последовательными движениями пальцев рук);

- выполнение серий артикуляционных упражнений совместно с чередующимися движениями пальцев рук (поочередное сгибание и разгибание пальцев, пересчет пальцев и т.д.);
- совершенствование пространственной организации движений и действий.

5.3 Формирование слоговой структуры слова (восприятие и проговаривание лексических единиц)

А) Развитие возможностей восприятия и воспроизведения изолированных языковых единиц (гласных звуков, слогов и слов)

Цель: обучение операциям идентификации, генерализации и контроля языковой правильности.

Направления работы:

- идентификация и дифференциация силы звучания языковой единицы (громкое, тихое звучание), длины звучания (длинное, короткое);
- воспроизведение предлагаемых образцов языковых единиц по следам восприятия;
- произнесение языковых единиц и контроль правильности (на основе соотнесения с соответствующими символами).

Б) Развитие возможностей восприятия и проговаривания последовательностей языковых единиц (звуков, слогов и слов)

Цель: обучение операциям идентификации, генерализации, посегментного анализа и контроля языковой правильности.

Направления работы:

- идентификация и анализ последовательностей языковых единиц по количественному составу, порядку их следования, темпу и ритму воспроизведения;
- воспроизведение заданного количества языковых единиц (с учетом порядка их следования, темпа, ритма, паузирования);
- произнесение серий языковых единиц и оценка правильности.

В) Развитие возможностей восприятия и произношения слов различной слоговой сложности

Цель: обучение операциям идентификации, генерализации, вероятностного прогнозирования, упреждающего синтеза, посегментного анализа, контроля языковой правильности.

Направления работы:

- определение наличия или отсутствия ритмического и структурного искажения в слове, воспринимаемом на слух;
- угадывание нормативного слова, содержащегося в квази-слове, воспринимаемом на слух;
- прогнозирование финального и инициального элементов слова (с опорой на предметные картинки);
- слоговые трансформации в словах;
- структурное оформление лексических единиц различного слогового состава (в процессе сопряженного, отраженного, самостоятельного однократного и многократного проговаривания).

Актуализация представленных направлений в коррекционно-образовательном процессе осуществляется на основе использования широкого спектра традиционных и авторских приемов формирования предпосылок и собственно слоговой структуры слова у дошкольников рассматриваемых категорий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В монографии представлена попытка теоретического и экспериментального обоснования возможности применения анализа речевой продукции, направленного на выяснение особенностей функционирования когнитивных механизмов, лежащих в основе процессов восприятия и проговаривания слов дошкольниками.

Представляется, что предложенный в данной работе подход к рассмотрению проблем овладения ребенком структурными особенностями слов родного языка, к диагностике и коррекции нарушений слоговой структуры слова позволяет сосредоточить внимание не только на результативной, но и на процессуальной составляющей речевой деятельности детей рассматриваемых категорий.

Произносительная способность индивида является категорией лингвистической, психофизиологической, когнитивной и социокультурной. Значимой произносительной единицей, участвующей в сегментации речевого потока, является слог. В слоге объективируются сегментные и супraseгментные составляющие, образующие наименьшую структуру, которая реализуется в звучащей речи. Эта структура характеризуется объективными (акустическими и артикуляторными) признаками и вычленяется при восприятии речевого потока [Потапова:1986].

Слог связан с более низким языковым уровнем (фонетическим) и с более высоким – уровнем слов. Кроме того, слог, как феномен звучащей речи, определяет своеобразие ритмической структуры высказывания, поскольку в пределах слога осуществляется актуализация просодических и спектральных признаков выделенности / невыделенности (ударности / безударности).

В исследованиях по когнитивной психологии рассматривается сложная природа восприятия звучащей речи. Восприятие (на уровне психофизиологии) детерминировано образованием в корковых зонах мозга перцептивных схем, которые обладают непрерывной циклической

активностью и динамическими характеристиками (развитие, трансформация). Функционированием перцептивных схем предопределяется формирование соответствующих образов (звуковых, кинестетических, зрительных). Собственно образы, лежащие в основе усвоения звукокомплексов родного языка, это интегральные, функциональные психические феномены, которые создаются на основе взаимодействия перцепций различных модальностей.

Моторная реализация звучащих языковых структур опосредована предшествующей перцептивной активностью зависит от имеющегося образа.

Теоретические и эмпирические исследования проблем восприятия звучащей речи, материалы наших экспериментов указывают на тесную взаимосвязь процессов восприятия и артикулирования элементов звуко-слоговых структур. Данное положение определяет важность целенаправленного формирования не только способности к проговариванию (конструированию), но и к восприятию структурных компонентов лексических единиц родного языка.

В современных исследованиях в области когнитивной лингвистики разрабатываются вопросы опосредованности процессов восприятия и продуцирования речевых единиц функционированием соответствующих механизмов. К *когнитивным механизмам*, обеспечивающим становление и развитие слоговой структуры слова у детей, относятся механизмы *вероятностного прогнозирования, упреждающего синтеза, посегментного анализа (сегментации), конфигурирования, идентификации, генерализации, синестемии и контроля языковой правильности*. Установлено, что действие определенных механизмов может осуществляться как дифференцированно (например, только в отношении реализации восприятия), так и интегрировано (когда соответствующие механизмы принимают участие и в восприятии и в проговаривании). Следует учитывать, что проговаривание и восприятие звукослоговых комплексов определяется одновременным и / или последовательным участием нескольких механизмов. Целенаправленное формирование слоговой структуры слова важно осуществлять на основе

предварительного (на предметном материале) и последующего (сопряженного с языковым материалом) развития когнитивных механизмов.

Эмпирические и теоретические данные лингвистики, онтолингвистики, нейропсихологии, нейрофизиологии и др. наук свидетельствуют о том, что для нормативного восприятия и произношения структуры лексических единиц необходимо наличие определенного уровня сформированности целого ряда неречевых процессов. Оптико-пространственная и временно-пространственная ориентация, способность к серийно-последовательной обработке информации, возможность восприятия и организации серийных движений и действий определены нами как **базовые предпосылки** становления слоговой структуры слова у детей. Учет обязательного опережающего формирования указанных базовых предпосылок с их последующим параллельным совершенствованием в процессе работы над восприятием и воспроизведением слов различной слоговой структуры является определяющим принципом построения этапов коррекционного воздействия при работе с детьми с недоразвитием речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абасов А.С. Пространство и время, пространственно-временная организация. - Вопросы философии, 1985, №1, С. 71-81.
2. Абдуазизов АА Элементы общей и сравнительно типологической фонологии.- Ташкент: «Фан», 1981, 57 с.
3. Аванесов Р.А. О слогоразделе и строении слога в русском языке. – Вопросы языкознания, 1954, кн. 6, С. 8-15.
4. Аванесов Р.А. Фонетика современного русского литературного языка. – М.: Изд-во Московского Ун-та, 1956, 240 с.
5. Айрапетьян Э.Ш. К вопросу о функциональной структуре пространственного анализа. – В кн.: Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений, М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961, С. 15-21.
6. Ананьев Б.Г. Новое учение о восприятии пространства. – Вопросы психологии, 1960, №1, С. 15-28.
7. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение, 1964, 304 с.
8. Анисов А.М. Свойства времени // Логические исследования. Вып. 8. – М.: Наука, 2001. – С. 5-25.
9. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. – М.: Просвещение, 1968, 229 с.
10. Античные теории языка и стиля: Антология текстов / Пол ред. Троцкого И. М., Меликовой-Толстой С. и др. – СПб: Алетейя, 1996, 364 с.
11. Арама Б.Е., Шахнарович А.М. Интонация и модальность. – М.: Институт языкознания РАН, 1997, 110 с.
12. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. – М.: Просвещение, 1968, 445 с.

13. Арутюнова Н.Д. О новом, первом и последнем // Логический анализ языка: Язык и время / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова, Т.Е. Янко. – М.: Изд-во «Индрик», 1997. – С. 170-200.
14. Асланова С.Р. Проблемы неплавности речи у детей дошкольного возраста: Монография / Под общей редакцией докт.мед.наук, проф. Л.И. Беляковой – М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2007. 92 с.
15. Асланова С.Р., Шарипова Н.Ю. Дифференциальная характеристика структурной организации лексических единиц дошкольников с речевыми нарушениями, 2013
16. Асмус В.Ф. Античные мыслители об искусстве. – М.: Изд-во Московского Ун-та, 1993, 258 с.
17. Ахундов М.Д. Концепции пространства и времени: истоки, эволюция, перспективы. – М.: Наука, 1982, 222 с.
18. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М.: Изд-во МГУ им М.В. Ломоносова, 1989, 180 с.
19. Бабина Г.В., Анищенкова Т.С. Нарушения слоговой структуры слова у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи и их влияние на овладение грамотой. – В сб.: Научные труды МПГУ им. В.И. Ленина. – М.: Прометей, 1997, С. 192-202.
20. Бабина Г.В., Грассе Н.А. Формирование навыка фонемного анализа у детей с общим недоразвитием речи. // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М. – Воронеж: МОДЭК, 2001. – С. 174–192.
21. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Анализ ошибок письма, затрагивающих структуру лексических единиц / Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: научно-практическая конференция, посвященная 10-летию МГПУ. Том IV. – М.: МГПУ, 2005. – С. 21-26
22. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Механизмы структурной организации лексических единиц при недоразвитии речи у детей /

- Научные труды Московского Педагогического Государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. Сборник статей. - М.: «Прометей» - МПГУ, 2004. - С. 433-439
23. Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю. Исследование возможностей оперирования морфемной структурой слова у школьников с дизорфографией / Логопедия сегодня. М.: №4 (38), 2012, стр. 61-65
 24. Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю. Оперирование морфемной структурой слова как индикатор лингвистической компетенции школьников с дизорфографией // Совершенствование методов диагностики и коррекции нарушений речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза: материалы I международной научной конференции посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора Р.И. Лалаевой, 29 ноября 2012г. / под общ. Ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – стр.24-29.
 25. Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю. Феномен метаязыковой способности: перспективные тенденции исследования. / Ж-л Преподаватель XXI век – М.: «Прометей». - №1. Часть 2. 2012, стр.- 146-153
 26. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). – М.: Педагогика, 1977, 256 с.
 27. Бельтюкова В.И. Об усвоении детьми звуков речи. – М.: Просвещение, 1964, 90 с.
 28. Бернштейн Н.А. Проблема взаимодействия локализации и координации. – М.: Медгиз, 1935, Т. 38, №6, 58 с.
 29. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М.: Медгиз, 1947, 425 с.
 30. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активности. – М.: Наука, 1990, 495 с.
 31. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологической активности. – М.: Наука, 1966, 489 с.

32. Белякова Л.И., Гаркуша Ю.Ф., Усанова О.Н., Фигередио Э.Л. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормальной речью. – В сб.: Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с нарушениями речи: Межвузовский сборник научных трудов. – М.: Прометей, 1991, С. 74 – 89
33. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия».- М.: В. Секачев, 1998. 304 с.
34. Беседина Н.А. Морфологически передаваемые концепты: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Тамбов. 2006. / Besedina N.A. Morfologicheski peredavaemiye koncepti: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Tambov. 2006.
35. Бехтерев В.М. Теория образования наших представлений о пространстве. - СП-б.: МиМ, 1994, 19 с.
36. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Изд-во АПН СССР, 1963, Т. 1, 387 с.
37. Бондаренко Е.В. Эволюция концепта ВРЕМЯ в британском дискурсе // Когниция, коммуникация, дискурс. – 2010. № 1. – с. 22-29.
38. Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. – М.: Просвещение, 1977, 175 с.
39. Бондарко Л.В. Модель восприятия речи человека. Исследования речи. – Новосибирск, 1968, 256 с.
40. Бот О. Формирование тонких движений пальцев рук у детей с ОНР. - Дефектология. – М., 1983, №3, С. 56-60.
41. Брик О.М. Звуковые повторы: анализ звуковой структуры стиха. – В кн.: Русская словесность. – М.: Академия, 1997, С. 117-120.
42. Бушурова В.В. О первоначальном формировании функциональной асимметрии рук в связи с дифференцировкой

- направлений пространства. – М.: Известия АПН РСФСР, 1956, Вып. 86, С. 37-46.
43. Бюхер К. Работа и ритм. – М.: Наука, 1923, 198 с.
 44. Венгер Л.А. О способах зрительного восприятия формы предметов в раннем и дошкольном детстве. – В кн.: Развитие познавательной деятельности и волевых процессов у дошкольников. – М.: Просвещение, 1965, С. 81-160.
 45. Венгер Л.А. Развитие восприятия и сенсорное воспитание в дошкольном возрасте. - Автореферат дисс. кан. пед. наук. – М., 1968, 37 с.
 46. Венцов А. В. Касевич В.Б. Проблемы восприятия речи. – М.: Едиториал УРСС, 2003, 283 с.
 47. Вепрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху: монография. М.: Олма-Пресс; 2005. 384 с.
 48. Верлинский А.Л. Античные учения о возникновении языка. – СПб: Филологический факультет, 2006, 442 с.
 49. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. – М.: Наука, 1989, 288 с.
 50. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М.: 1987.
 51. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речевого развития. – М.: Педагогика, 1990, 193 с.
 52. Власенко И.Т. Проблемы логопедии и принципы анализа речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи. – Дефектология, 1988, №4, С. 3-12.
 53. Власенко И.Т., Голод В.И., Алле А.Х. Нейропсихологическое изучение детей. – В кн.: Методы обследования нарушений речи у детей. Под ред. Кузьмина Т.И. – М.: Наука, 1982, С. 144-160.
 54. Вовчик-Блакитная М.В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте. – В кн.: Проблема восприятия пространства и

- пространственных представлений. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961, С. 78-83.
55. Вовчик-Блаkitная М.В. Различение дошкольниками пространственных отношений между предметами. – В сб.: Материалы научного совещания по проблеме восприятия пространства и пространственных представлений. – Л.: Изд-во ЛГУ им. А.А. Жданова, 1959, С. 60-64.
56. Водейко Р.И. Ранние этапы онтогенеза речи. – М.: Педагогика, 1968, 217 с.
57. Волокитина М.Н. Особенности восприятия и графического изображения плоскостных фигур в дошкольном возрасте. Ученые записки. – М.: ГНИИпсих, 1940, Т. 1, С. 127-271.
58. Волков А.Г. и др. Контроль и ревизия: Учебное пособие / А.Г. Волков, Е.Н. Чернышева. – М.: Изд. Центр ЕАОИ, 2011. - 224 с.
59. Воробьева В.К. К понятию системности нарушения речевой деятельности при моторной алалии. – В сб.: Современная логопедия: теория, практика, перспективы. – М.: НПО «Экран», 2002, С. 48-50.
60. Воронова А.П. Нарушения зрительного гнозиса у дошкольников с речевой патологией. - Дошкольное воспитание. – СП-б, 1994, №6, С. 47-51.
61. Вюрпилло Э. Восприятие пространства // Экспериментальная психология / пер. с франц. – М.: Прогресс, 1978. Т. 6. С. 136-236
62. Галкина О.И. Развитие представлений о пространстве у детей в процессе обучения в начальной школе. – В сб.: Материалы научного совещания по проблеме восприятия пространства и пространственных представлений. – Л., Изд-во ЛГУ им. А.А. Жданова, 1959, С. 70-73.
63. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Просвещение, 1964, 87 с.
64. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык. Фонетика и морфология. Ч. 1. – М.: Просвещение, 1973, 432 с.

65. Гвоздев А.Н. От первых слов до первых книг. Дневник научных наблюдений. – Саратов: Изд-во Саратовского Ун-та, 1981, 23 с.
66. Глубуvene В.Б. Развитие фонологической системы языка ребенка раннего возраста. Автореферат дисс. канд. псих. наук. – Киев, 1977, 27 с.
67. Голев Н.Д. Когнитивный аспект русской орфографии: орфографоцентризм как принцип обыденного метаязыкового сознания // Отражение русской языковой картины мира в лексике и грамматике: Межвуз. сб. науч. трудов / Под ред. Т.И. Стексовой. – Новосибирск, 1999.- С.97-107.
68. Голубева Н.И. Опыт изучения ориентировки в пространстве на первом году жизни. – М.: Известия АПН РСФСР, Вып. 86, 1956, С. 19-36.
69. Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Функциональная структура действия. – М.: Педагогика, 1982, 365 с.
70. Горфункель П.А. Роль зрительных представлений в формировании письма. – М.: Академия пед. наук РСФСР, 1953, 182 с.
71. Гумбольдт В. Фон О сравнительном изучении языков применительно к различным эпохам их развития. – В кн.: История языкознания XIX-XX в очерках и извлечениях. Под ред. Звегинцева В.А. – М.: Просвещение, 1964, С. 73-85.
72. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс; 1984. 400 с.
73. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. – М.: Искусство, 1984. – 350 с.
74. Гуревич Б.Х. Об условнорефлекторном базисе зрительного восприятия пространства. – В кн.: Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. – М.: Наука, 1961, С. 47-52.
75. Гуревич М.О. Невропатология детского возраста / М.О. Гуревич, Н.И. Озерецкий. - М.: Учпедгиз, 1935. - С. 48-60.

76. Гуревич Э.Д. Моделирование системы немецкого словесного ударения (опыт экспериментально-фонетического исследования): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 2000.
77. Гуровец Г.В., Маевская С.И. К генезу фонетико-фонематических расстройств // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. – М.: 1982, с. 75
78. Далькроз Ж. Ритм и его воспитательное значение для жизни и искусства. 6 лекций. - Театр и искусство, 1914, №2, С 12-24.
79. Дейк Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1988. Вып.23. С.153–211.
80. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Пространственно-временные факторы в организации нервно-психической деятельности. - Вопросы философии, 1975, №5, С. 113-145.
81. Есечко Т.Б. Овладение слоговым составом слова учащимися школы для детей с ТНР. – В сб.: Обучение и воспитание детей с недостатками в физическом и умственном развитии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1970, 142 с.
82. Есечко Т.Б. Опыт формирования слоговой структуры состава слова у детей с ОНР. – В сб.: Методы коррекционного нарушения звуковой стороны речи у детей. – Киев.: КГПИ, 1979, С. 22-52.
83. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958, 369 с.
84. Жинкин Н.И. Новые данные о работе двигательного речевого анализатора в его взаимодействии со слуховым. – М.: Изд-во АПН РСФСР, Вып. 81, 1956, 264 с.
85. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. - Вопросы языкознания, 1964, №5, С. 54-72.
86. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи: Учебное пособие для студентов дефектологического и дошкольного

- факультетов педагогических вузов. – М.: УНПЦ «Энергомаш», 1994, 128 с.
87. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда. – Екатеринбург: Литур, 2006, 320 с.
88. Закорко С.В. Стратегии идентификации нового слова при личностных различиях // Электронный научный журнал «Теория языка и межкультурная коммуникация». 2010, № 1(7).
89. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека. Психолингвистическое исследование / А.А. Залевская. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 1990.
90. Запорожец А.В. Воспитание и обучение в детском саду. – М.: Просвещение, 1966, 58 с.
91. Запорожец А.В. Психология действия: Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт - Воронеж: НПО «Модэк», 2000, 731 с.
92. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. – М: Изд-во АПН РСФСР, 1960, 430 с.
93. Запорожец А.В., Зинченко В.П., Венгер Л.А., Рузская А.Г. Восприятие и действие. – М.: Просвещение, 1967, 323 с.
94. Звуковой строй языка. Сборник статей АПН СССР. Ред. колл. Р.И. Аванесов и др. – М.: Наука, 1979, 268 с.
95. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. – Л.: Изд-во ЛГУ им. А.А. Жданова, 1960, 33 с.
96. Зиндер Л.Р. О лингвистической вероятности. – В кн.: Вопросы статистики речи. – Л.: Лениблиздат, 1958, С. 243-278.
97. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. — М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с. (Серия «Психологи Отечества»).

99. Зимняя И.А. Упреждающий синтез и вероятностное прогнозирование в речевом поведении. – М.: Наука, 1973, 431 с.
100. Зинченко В.П., Зинченко Т.П. Восприятие. – В кн.: Общая психология. Под ред. Петровского А.В. – М.: Педагогика, 1977, С. 240-282.
101. Златоустова Л.В. Фонетические единицы русской речи: Автореф. дисс. ...докт.филол. наук. – М., 1970.
102. Златоустова Л.В. О ритмических структурах в поэтических и прозаических текстах // Звуковой строй языка / Отв. ред. Р.И. Аванесов. – М. 1979.
103. Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей. – Саратов: Изд-во СГУ, 1986, 162 с.
104. Казарян В.П. Темпоральность и естественные науки// На пути к пониманию феномена времени: конструкции времени в естествознании. Часть 3. Методология. Физика. Биология. Математика. Теория систем / Под ред. А.П. Левича. – М.: Прогресс-Традиция, 2009. – С.30-63.
105. Казарян В.П. Философские проблемы пространства и времени в естествознании// Философия естественных наук / Под ред. С.А.Лебедева. – М.: Академический проспект, 2006. – С.105-166.
106. Касаткин Л.Л., Клобуков Е.В., Лекант П.А. Краткий справочник по современному русскому языку (2-ое издание, исправленное и дополненное). Под ред. П.А. Леканта. – М.: Высшая школа, 1995, 380 с.
107. Квасов Д.Г. О развитии автоматизированных движений руки. - Физиологический журнал СССР им. И.М. Сеченова. – М., 1952, Т. 38, №4, С. 423-433.
108. Кистяковская М.Ю. Развитие движений у детей первого года жизни. – М.: Педагогика, 1970, 223 с.

109. Кистяковская М.Ю. Развитие и воспитание детей первого года жизни. – М.: Изд-во Мин-ва здравоохранения СССР, 1970, 27 с.
110. Киттерман Б. Опыт изучения слоговой эллизии в детском языке. – Русский филологический вестник. – М., 1913, Т. 69, №1, С. 66-82.
111. Кларк Г., Кларк Э. Как маленькие дети уподобляют свои высказывания. – В кн.: Психолингвистика. – М.: Просвещение, 1984, С. 353-366.
112. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. Л.: МиМ, 1985, 94 с.
113. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия как языковое расстройство. – В кн.: Изучение динамики речевых и нервно-психических нарушений. – Л.: ЛГПИ им. Герцена, 1983, С. 61-79.
114. Ковшиков В.А., Элькин Ю.А. Экспрессивная алалия: задержка нормального речевого развития или патологическое ее развитие?. – В кн.: Механизмы речевого процесса и реабилитация больных с речевыми нарушениями. – М.: Просвещение, 1989, С. 24-30.
115. Колодная А.Я. Развитие дифференцировки направлений «право» и «лево» у детей дошкольного возраста. – М.: Известия АПН РСФСР. Вып. 53, 1954, С. 183-228.
116. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М.: Педагогика, 1973, 144 с.
117. Комарова Т.С. Формирование графических навыков у дошкольников. – М.: Просвещение, 1970, 152 с.
118. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. СПб.: Речь; 2003. 330 с.
119. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М.: РПА, 1997, 123 с.

120. Кравченко А.В. Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации. – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1996. – 160 с.
121. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Ин-т языкознания РАН. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
122. Кузьмин Ю.М. Модели нормального процесса речи и механизмы речевых нарушений. // В сб.: Механизмы речевого процесса и реабилитация больных с речевыми нарушениями. Сб. научн. трудов. 1989. С. 5-24.
123. Курганский А.В., Ахутина Т.В. Трудности обучения и серийная организация движений у детей 6-7 лет. – В сб.: Вестник МГУ. Сер.14, 1996, С. 58-65.
124. Лабунская Г.В. Изобразительное творчество детей. – М.: Просвещение, 1965, 207 с.
125. Лебединский М.С. Развитие высшей моторики у ребенка. Экспериментальное исследование. – М-Л.: Очгиз, 1931, 160 с.
126. Левина Р.Е. К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь). – М.: Наука, 1936, 134 с.
127. Левина Р.Е. Принцип анализа речевых нарушений у детей. – В сб.: Труды 2-ой научной сессии по дефектологии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959, С. 166-173.
128. Левина Р.Е. Нарушения слоговой структуры слова у детей. - Специальная школа. – М.: Изд-во АПН РСФСР. Вып. 4, 1959, С. 86-89.
129. Левина Р.Е., Никашина Н.А. Характеристика общего недоразвития речи у детей. – В кн.: Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968, С. 67-85.
130. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Академия, 1991, 305 с.

131. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание. - М.: Наука, 1969, 37 с.
132. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. - М.: Наука. – 1965, 245 с.
133. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х Т.Т. – М.: Педагогика, 1983, 384 с., 405 с.
134. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности. – В кн.: Основы теории речевой деятельности. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1974, С. 321-389.
135. Леонтьев А.Н. О социальной природе психики человека. - Вопросы философии. – М., 1961, №1, С. 24-35.
136. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: Учеб. Пособие для вузов. Изд. 4 . М.: Смысл, ИЦ Академия; 2010. 511с.
137. Леонтьев А.Н., Запорожец В.П. Восстановление движения. – М.: Наука, 1945, 285 с.
138. Лепская Н.И. Язык ребенка с онтогенезом речевой коммуникации. – М.: Изд-во МГУ, 1998, 151 с.
139. Ломпшер И. О развитии понимания детьми некоторых пространственных отношений. Дисс. канд. пед. наук. - Л., 1958, 235 с.
140. Лопатина Л.В.
141. Лосик Г.В. Психологическая концепция моторной теории восприятия речи. – В сб. : Детская речь: психолингвистические исследования. – М. – 2001, стр. 9-22
142. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – М.: Просвещение, 1969.
143. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. - М.: Академический проект, 2000, 504 с.
144. Лурия А.Р. Двигательный анализатор и корковая организация произвольных движений. - Вопросы психологии, 1957, №2, С. 3-17.

145. Лурия А.Р. О генезисе произвольных движений. - Вопросы психологии, 1957, №6, 21-38 с.
146. Лурия А.Р. Развитие речи и формирование психических процессов. – В сб.: Психологическая наука в СССР. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1959, Т. 1, 56-72 с.
147. Лурия А.Р. Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. — М.: Изд. АПН РСФСР, Т.Т. 1, 2, 1956-58, 36-49 с., 24-32 с.
148. Люблинская А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста. – М.: Изд. АПН РСФСР. Вып. 86, 1956, 47-62 с.
149. Люблинская А.А., Леонтьев А.А. Деятельность и общение. - Вопросы философии, 1979, №1, 121-132 с.
150. Лямина Г.М., Гагуа Н.И. О формировании правильного произношения у детей от полутора до трех лет. - Вопросы психологии, 1963, №6, 18- 27 с.
151. Маркова А.К. Особенности овладения слоговым структурированием детьми с ОНР. Автореферат диссер. канд. пед. наук. – М., 1963, 25 с.
152. Маркова А.К. Недостатки произношения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией. - Специальная школа. – М.: Изд-во АПН РСФСР. Вып. 3, 1961, 83-89 с.
153. Маркова А.К. Соотношение между произношением отдельных звуков и усвоением слогового состава слова у детей, страдающих алалией. – В сб.: Материалы научной конференции по дефектологии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962, С. 5-14.
154. Маркова А.К. Овладение слоговым составом слова в раннем возрасте. - Вопросы психологии, 1969, №5, С. 22-34.
155. Маркова А.К. Периодизация речевого развития. - Вопросы психологии, 1973, №6, С. 96-106.

156. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Просвещение, 1974, 225 с.
157. Маркова А.К., Пеньковская Л.А., Орфинская В.К. Воспитание детей 3-го года жизни. – М.: Педагогика, 1962, 375 с.
158. Манелис Н.Г. Нейропсихологические закономерности нормального развития. - Школа здоровья, 1999, Т.6, №1, 8-24 с.
159. Марутаев М.А. Гармония как закономерность природы.: В кн.: Золотое сечение: Три взгляда на природу гармонии. – М.: Наука, 1999, С. 130-234.
160. Матусевич М.И. Современный русский язык. Фонетика. - М.: Просвещение, с .171
161. Маховикова Д.В. Лексические средства концептуализации времени в современном английском языке. Автореферат дисс. канд. филологич. наук. – Тамбов, 2012, 19 с.
162. Международная конференция памяти А.Р. Лурия. Сборник докладов. Под ред. Хомской Е.Д., Ахутиной Т.В. – М.: Наука, 1998, 164 с.
163. Мелихова Л.В. Алалия. – В кн.: Очерки по патологии речи и голоса. Под ред. С.С. Ляпидевского. – М.: Учпедгиз, 1960, Вып. 1, С. 24-52.
164. Микляева Н.В. Совершенствование коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи в аспекте развития языковой способности. Автореферат дисс. канд. пед. наук. – М., 2001, 18 с.
165. Михалевская М.Б., Нагибина Н.Л. Исследование гармонической функциональной чувствительности к музыке. - Психологическое обозрение, 1995, № 1, С. 21-25.
166. Моисеева Н.И. Восприятие времени человеческим сознанием. – М.: Наука, 1989, 69 с.

167. Мусейибова Т.А. Генезис отражения пространства и пространственных отношений у детей дошкольного возраста. - Дошкольное воспитание, 1970, №5, С. 36-40.
168. Мусейибова Т.А. Дидактические игры в системе обучения детей пространственным ориентировкам. - Дошкольное воспитание, 1971, №5, С. 33-36.
169. Мусейибова Т.А. Первые пространственные представления у детей дошкольного возраста. - Дошкольное воспитание, 1959, № 4, С. 14-19.
170. Мусейибова Т.А. Развитие понимания пространственных отношений и отражения их в речи у детей дошкольного возраста. – В кн.: Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961, С. 89-95.
171. Найсер У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии. – Б: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртене, 1998, 224 с.
172. Неверович Я.З. Вопросы изучения и диагностики развития вербальной способности учащихся. – Вопросы психологии, 1983, №3, С. 32-38.
173. Нейропсихология сегодня. Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1995, 224 с.
174. Носиков С.М. Опыт фонетического описания лепета. – В кн.: Становление речи и усвоение языка ребенком. – М.: Педагогика, 1985, С. 36-64.
175. Овладение пространственными отношениями у ребенка дошкольного возраста. – В кн.: Проблемы психологии. Под ред. Б.Г. Ананьева. – Л.: Изд-во ЛГУ им. А.А. Жданова, 1948, С. 67-75.
176. Орфинская В.К. Типы моторной оптической алалии. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. Герцена, 1959, Т.7, 346 с.

177. Осипенко Т.Н. Психоневрологическое развитие дошкольников. – М.: Медицина, 1996, 289 с.
178. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. – М-Л.: Наука, 2-ое изд., 1951, Т. 3, Ч. 1, 390 с., 435 с.
179. Падучева Е.В. К семантике слова *время*: метафора, метонимия, метафизика // Поэтика. История литературы. Лингвистика. Сб. К 70-летию В.В. Иванова. – Москва, 1999. – 761-776.
180. Падучева Е.В. Пространство в облиции времени и наоборот (к типологии метонимических переносов) // Логический анализ языка. Языки пространств. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 239-254.
181. Палавандишвили М.Л. Формирование чувства ритма у детей 5-7 лет. - Дисс. канд. пед. наук. – М, 1973, С. 5-120.
182. Поддъяков Н.Н. Формирование у дошкольников способностей наглядно представлять перемещения предметов в пространстве. – В кн.: Сенсорное воспитание дошкольников. Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963, С. 163-185.
183. Потапова Р.К., Потапов В.В. Речевая коммуникация: от звука к высказыванию. – М.: Языки славянских культур, 2012 – 464 с.
184. Потапова Р.К. Параметрическая микро- и макросегментация слитной речи // Проблемы фонетики и фонологии: Мал-лы Всесоюзного совещания. М.: 1986
185. Потапов В.В. Динамика и статика речевого ритма: сравнительное исследование на материале славянских и германских языков. 2-е изд., доп. – М.. 2004
186. Потebня А.А. Из записок по русской грамматике.- М.: 1958, Т. 1-2
187. Проблемы восприятия пространственных отношений. Под ред. Б.А. Ананьева, Б.Ф. Ломова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961, 212 с.

188. Прокофьева Л. П. Звуко-цветовая ассоциативность в языковом сознании и художественном тексте: универсальный, национальный, индивидуальный аспекты: диссертация доктора филологических наук. - Саратов, 2009. – 388 с.
189. Радзиховская В.К. Функционально-семантическая категория взаимности в современном русском языке: Слож. Система, ее свойства, принципы изучения: [Моногр.] / В.К. Радзиховская; Моск. пед. гос. ун-т. – М.: «Прометей», 2005. – 136 с.
190. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер; 2009. 720 с.
191. Русская словесность. Под ред. Аверинцева А.А., Васильева В.И. и др. – М.: Академия, 1997, 259 с.
192. Рыбников Н.Н. Язык ребенка. – М-Л.: Очгиз, 1926, 24 с.
193. Сакулина Н.П. Значение рисования в сенсорном восприятии дошкольников. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963, 155 с.
194. Салахова А.Д. Развитие звуковой речи детей. Автореферат дисс. канд. пед. наук. – М., 1972, 25 с.
195. Сикорский И.А. О развитии речи у детей. Собрание сочинений. – Киев., 1899, Кн. 2, 143 с.
196. Семенова С.Ю. О некоторых свойствах имен пространственных параметров // Логический анализ языка. Языки пространств / Отв. ред.: Н.Д. Арутюнова, И.Б. Левонтина. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 117-126.
197. Семенович А.В., Умрихин С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. – М.: Медицина, 1997, 85 с.
198. Семенович А.В., Умрихин С.О., Цыганок А.А. Нейропсихологический анализ школьной неуспеваемости среди учащихся массовых школ. – Ж-л ВНД им. Павлова, 1992, Т.64, Вып.3, С. 45- 62.

199. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. – М.: Политиздат, 1947, 647 с.
200. Сеченов И.М. Очерки рабочих движений человека. – М.: Изд-во Московского Ун-та, 1901, 139 с.
201. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики. Психолингвистика. – М.: Просвещение, 1984, 168 с.
202. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М.: Наука, 1976, 94 с.
203. Соботович Е.Ф. Психологические механизмы, структура и формы первичных нарушений речевого развития. Недоразвитие и утрата речи. – В кн.: Вопросы теории и практики. – М.: МПГИ им. В.И. Ленина, 1985, С. 3-13.
204. Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. – Киев: КГПИ им. А.М. Горького, 1981, 389 с.
205. Соссюр Ф. Де Курс общей лингвистики. – М.: Соцэкгиз, 1933, 272 с.
206. Тарасова К.В. К онтогенезу чувства музыкального ритма. – В кн.: Генезис сенсорных способностей. Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1976, С. 16-67.
207. Тарасова К.В. Формирование чувства музыкального ритма как сенсорной способности. Автореферат дисс. канд. пед. наук. – М.: Просвещение, 1989, С. 5-18.
208. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Госполитиздат, 1946, 223 с.
209. Теплов Б.М. Способности и одарённость. // Психология индивидуальных различий. М.: изд-во Моск. Ун-та, 1982. Стр.9-20
210. Тлюстен Л.Ш. Роль языкового анализа и синтеза в повышении орфографической грамотности младших школьников / Л.Ш.Тлюстен // Образовательные технологии : (сб.науч.тр.). – Воронеж, 2006. - №1. – С.156-160

211. Тогоева С.И. Психолингвистические проблемы неологии: Монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т. 2000.
212. Торсуев Г.П. Разновидности типологии языков и показатели фонетической и фонологической типологии // Структурно-типологическое описание современных германских языков. – М., 1966
213. Тонкова-Ямпольская Р.В. Внешняя среда и психическое развитие ребенка. Под ред. Борман И.А., Пантюхина Г.В. и др. – М.: Медицина, 1984, 207 с.
214. Тонкова-Ямпольская Р.В. Стимуляция речевого развития у детей первого года жизни. Методическое письмо. – Львов: Изд-во Львовского научно-исследовательского института акушерства и гинекологии, 1968, 13 с.
215. Трауготт Н.Н. О сенсорной алалии и афазии в детском возрасте. – В сб.: Рефераты научно-исследовательских работ. Медико-биологические науки.– М.: АПН РСФСР, 1947, Вып. 1, С. 14-32.
216. Трахтеров А.Л. Основные вопросы теории слога и его определения. – В кн.: Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1956, С. 15-32.
217. Тульвисте Т. О развитии метаязыковых способностей у детей / Т. Тульвисте // Язык и структура знания. М.: Наука; 1990. С. 113-122.
218. Усанова О.Н. Логопедическая работа по формированию звукопроизношения у детей с моторной алалией в дошкольном возрасте. Диссертация канд. пед. наук. – М., 1970, 200 с.
219. Ушакова Т.Н. В поисках детерминации психических явлений. – В сб.: Теоретические и прикладные исследования психологии речи. – М.: Ин-т психологии АН СССР, 1988, С. 35-50.
220. Ушакова Т.Н. Семантика ранних голосовых экспрессий младенца. – В сб.: Детская речь: психолингвистические исследования. М.: 2001, стр. 22-38

221. Ушакова Т.Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 524 с.
222. Фант Г. Акустическая теория речеобразования: Монография // Перевод с англ. Л.А. Варшавского, В.И. Медведева / Под редакцией В.С. Григорьева. - М.: Наука, 1964. 304 с.
223. Фарбер Д.А. Формирование зрительного восприятия в раннем дошкольном возрасте. - В кн.: Физиология человека. – М.: Медицина, Т. 21, 1995, С. 27-36.
224. Фрадкина Р.И. Что должны знать родители о ребенке трех лет. Издание 2-ое. – Л.: Лениздат, 1935, 15 с.
225. Фрумкина Р.М. Вероятностное прогнозирование в речи. – М.: Просвещение, 1971, 272 с.
226. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. Учебник для вузов по направлению и специальности «Психология». – М.: Academia, 2001, 315 с.
227. Хватцев М.Е. К вопросу о развитии речи у неговорящих детей. – Л.: Лениздат, 1938, 31 с.
228. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-ое изд., перераб. и доп. СПб.: Питер; 2002. 272 с.
229. Хомская Е.Д. Нейропсихологический фактор: уровни анализа. Изучение биологических основ психики с позиций нейропсихологии. - Вопросы психологии, 1999, №3, С. 31-38.
230. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М.: Педагогическое общество России, 2000, 126 с.
231. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект. – М.: Просвещение, 1995, 303 с.

232. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. Учебное пособие для студентов высшего учебного заведения. – М.: ВЛАДОС, 2000, 240 с.
233. Цейтлин С.Н., Елисеева М.Б. От двух до трех: Дневниковые записи. СПб.: Издательство ТОО «Бионт», 1998. 158 с.
234. Черемисина Н.В. Вопросы эстетики русской художественной речи. – М.: Просвещение, 1981, 73 с.
235. Чистович Л.А. Текущее распознавание речи человеком. Машинный перевод и прикладная лингвистика. – М.: Наука, Вып. 6, 1961, С. 48-69.
236. Чистович Л.А., Бондарко Л.В. Об управлении артикуляционными органами в процессе речи. Анализ нарушений речи при задержке обратного сигнала. – М.: Изд-во АПРН РСФСР, 1963, 297 с.
237. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М.: Изд-во 12, 1958, 230 с.
238. Шахнарович А.М. К проблеме психолингвистического анализа детской речи. Дисс. кан. пед. наук. – М., 1974, 174 с.
239. Шахнарович А.М. Семантика детской речи, психолингвистический аспект. Дисс. доктора филос. наук. – М., 1985, 250 с.
240. Шахнарович А.М. Проблема формирования языковой способности / А.М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. М.: Наука; 1991. С. 185-202.
241. Швачкин Н.Х. Развитие речевых форм у младших дошкольников. – В кн.: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. Под ред. Леонтьева А.Н., Запорожца А.В. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948,
242. С. 48-79.
243. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, Вып. 13, 1948, 103 с.
244. Шеворокин В.В. О структуре звуковых цепей. Проблемы структурной лингвистики. М.: Наука, 1963, 181 с.

245. Шемякин Ф.Н. Ориентация в пространстве. – В кн.: Психологическая наука в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959, Т. 1, С. 140-193.
246. Шемякин Ф.Н. О психологии пространственных представлений. – В сб.: Ученые записки ГИП. – М.: Учпедгиз, 1940, Т. 1, С. 69-84.
247. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957, 211 с.
248. Щерба Л.В. Несколько слов о сложных согласных. – В кн.: Избранные труды по языкознанию и фонетике. – Л.: Изд-во ЛГУ им. А.А. Жданова, 1958, Т.1, С. 144- 195.
249. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974, 427 с.
250. Эйдинова М.Б., Правдина-Винарская Е.Н. Детские церебральные параличи и пути их преодоления. М. 1959. 275 с.
251. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Учпедгиз, 1960, 28 с.
252. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1989, 554 с.
253. Эльконин Б.Д. Психология развития. – М.: Академия, 2001, 141 с.
254. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Педагогика, 1980, 240 с.
255. Якобсон Р.О. Избранные работы. - М.: Прогресс; 1985. 460 с.
256. Якубинский Л.П. О звуках стихотворного языка. – В кн.: Русская словесность. – М.: Академия, 1997, С. 121-127.
257. Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование. М.: Наука, 1986, 207 с.
258. Ярмоленко А.В. Роль речи в отражении пространства. – В кн.: Проблема восприятия пространства и пространственных представлений. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961, С. 69-71.
259. Allen, W.S. – Transitivity and possession // Lg. 1964, v.40, N 3, 337-343.

260. Allport J. Theories of Perceptions and the Concept of Structure. – New-York, 1994, 143 p.
261. Bartlett, F. Thinking: An experimental and social study. New York: Basic Books, 1958.
262. Bartlett, F. C. Remembering. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.
263. Bever T.G., Fodor J.A., Weksell W. On the Acquisition of grammar: A critique of «contextual generalization». — In: «Psychological Review», 1965, 72, 467—482.
264. Braine M.D.S. On two types of models of the internationalization of grammars. — In: «The ontogenesis of grammar: A theoretical symposium», D. I. Slobin (ed.). New York: Academic Press, 1971, 153—186.
265. Bell A.M. Visible Speech, the science of universal alphabetics; or self-interpreting physiological letters, for the writing of all languages in one alphabet illustrated by tables, diagrams and examples, 1867.
266. Benveniste É. Problèmes de linguistique générale 2. Paris, 1974 (trad. it.: Problemi di linguistica generale - II. Milano, 1985).
267. Bialystok, E. Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence / E. Bialystok // Interlanguage Pragmatics / Ed by G. Kasper & Sh. Blum-Kulka. New York ; Oxford, 1993.-P. 43-64.
268. Chapanis L. Language deficits and cross-modal sensory perception. — In b.: Gruber Language development and neurological theoru. S. J. Segalowitz & A.F. — N.Y, 1979, P. 95-130.
269. Clark H.H. Clark E. Psychology and language. — In b.: An introduction to psycholinguistic. — N. Y., 1977, P. 32-58.
270. Fant G. Theory of Speech analysis. — Berlin: STL-QPSR, 1967, 158 p.
271. Fessenden S.A. Levels of listening. — London: Education, V. 75, 1991, 98 p.
272. Firth J. Sounds and Prosodies. — London: TPS, 1999, 152 p.

273. Formisano M., Pontecorvo C., Zucchermaglio C. Guida alla lingua scritta. Roma, 1986.
274. Fletcher H. Speech and hearing in Communication. – N.-Y., 1993, 74 p.
275. Fry D.B., Denes P. An Analogue of speech recognition process. To be presented at a symposium on the Mechanization of Thought processes. National Physical Laboratory. – Teddington: England, 1975, 112 p.
276. Gardner A. Theory of speech and language. – Oxford.: Univesity, 1995, 138 p.
277. Lakkoff, G. Women fire and dangerous things. What categories reveal about mind / G. Lakkoff. Chicago : The University of Chicago Press, 1987. — 614 c.
278. Leiberman A.M. Motor theory of speech perception. – In b.: Speech communication seminar. – Stockholm, 1968, 81 p.
279. Malmberg B. Phonetics .,1965, p/65
280. Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. In P. H. Winston (Ed.), The psychology of computer vision (pp. 211-277). New York: McGraw-Hill.
281. Menyuk P. Metalinguistic difficulties in children with specific language imhairment: Implications for diagnosis and intervention / P. Menyuk // H.Grimm, H.Skowronek (Eds.) Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention. Berlin- New York, 1993. P. 3-23.
282. Pinto M.A., Candilera G. La valutazione del primo sviluppo metalinguistico. Il Tam-I. Test di abilità metalinguistichen. 1: 4–6 anni. Manuale di istruzioni. Milano, 2000.
283. Osgood Ch., Sebeok T.A. Psycholinguistics. – Berlin: Baltimore, 1954.
284. Otto fon Essen. Otto fon Essen Allgemeine and Algewandte phonetik Berlin 1976 p, 126-136

285. Siersema B. Timbre, Pitch and intonation. – N.Y.: Lingua, V.XI, 1962, 115 p.
286. Stetson R. A. Motor Phonetics. — «Archives de Phonetique Experimentale», 3, 1928
287. Sweet H. Handbook of phonetics, including a popular exposition of spelling reform. 1877
288. Tunmer W.E., Pratt C, Herriman M.L. Metalinguistic awareness in children. Theory, Research, and Implications. Berlin; Heidelberg; New York; Tokyo, 1984.
289. Hawkins, J.A. – Word order universals. – N.Y. etc.: Acad. Press, 1983.
290. Williams M., Burden R.L. Psychology for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Список использованных словарей

1. Википедия. Свободная энциклопедия – URL: <http://ru.wikipedia.org>.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Методика обследования слоговой структур слова и предпосылок ее формирования

1. *Обследование произношения слов различной структурной сложности*

Задачи **первой серии**:

1. Определение уровня доступности слоговой структуры слова для спонтанного изолированного воспроизведения; характера и количества возможных искажений.

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

При отборе вербального материала мы рассматривали каждое слово с позиций его известности детям, частотности употребления и сложности его звуко-слогового состава. Речевой материал составили незнакомые, знакомые, часто и мало употребляемые слова различной слоговой сложности.

Изучение особенностей слогового оформления слов дошкольниками с общим недоразвитием речи предлагается осуществлять при помощи нескольких комплексов экспериментальных заданий («А», «Б», «В», «Г», «Д»), разработанных нами на основе принятых в логопедической практике традиционных методов обследования слоговой структуры слова (предложенные Р.Е. Левиной и сотрудниками сектора логопедии НИИ Дефектологии Академии педагогических наук А.К. Марковой, Л.Ф. Спириной и др.).

Комплекс «А»: задания на выявление особенностей спонтанного произнесения изолированных слов различной слоговой сложности

предлагаются с целью определения уровня сложности слоговой структуры слова, доступного для самостоятельного проговаривания; а так же установления характера и особенностей искажений слов. Ведущий прием – называние предъявляемых предметных картинок по инструкции: «Скажи, что это (кто это)».

Задание №1. Произнесение односложных слов.

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

Задание №2. Произнесение двусложных слов.

Речевой материал: а) слова типа СГСГ - муха, лиса, вода, вата, коты, ноты; б) слова типа СГСГС - петух, банан, диван, лимон, веник, вагон.

Задание №3. Произнесение односложных слов со стечениями согласных звуков.

Речевой материал: а) в начале слова - гном, хлеб, стул, блин, клен, внук; б) в конце слова - бант, танк, зонт, бинт, винт, лист.

Задание №4. Произнесение двусложных слов со стечениями согласных звуков.

Речевой материал: а) на стыке слогов - банка, банты, кофта, майка, тапки, танки, медведь; б) в начале слова - знаки, гномы, столы, слоны, шкафы, ступа.

Задание №5. Произнесение трехсложных слов.

Речевой материал: а) слова типа СГСГСГ - панама, кубики, бананы, собака, машина, лопата; б) слова типа СГСГСГС - самолет, помидор, колобок, телефон, бегемот, барабан.

Задание №6. Произнесение трехсложных слов со стечениями согласных звуков.

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

Задание №7. Произнесение многосложных слов.

Речевой материал: а) слова без стечений согласных звуков - Буратино, помидоры, самолеты, кукуруза, гусеница, макароны, пуговицы, пирамида,

карусели, барабаны, телевизор, велосипед; б) слова со стечениями согласных звуков - светофоры, сковородка, полотенце, космонавты, учительница, воспитательница.

Комплекс «Б»: задания на отраженное (при необходимости замедленное) и сопряженное проговаривание сложных по структуре и малочастотных слов. Предлагаются с целью установления характера искажений в данном варианте употребления слов, выяснения влияния эталона произнесения лексической единицы на качество проговаривания детьми. Ведущий прием – повторение слов за логопедом (или совместно с логопедом) со зрительной опорой на предметные или сюжетные картинки. Инструкции: «Посмотри, послушай, повтори», «Повторяй вместе со мной».

Задание №1. Отраженное (сопряженное) произнесение односложных слов.

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

Задание №2. Отраженное (сопряженное) произнесение двусложных слов без стечений согласных звуков.

Речевой материал: боты, дети, ива, кофе, киты, дома; венок, гамак, газон, дымок, кабан, салат.

Задание №3. Отраженное (сопряженное) произнесение односложных слов со стечениями согласных звуков.

Речевой материал: два, двор, сноп, лифт, мост, куст.

Задание №4. Отраженное (сопряженное) произнесение двусложных слов со стечениями согласных звуков.

Речевой материал: 1) со стечениями согласных звуков на стыке слогов - овца, индюк, тыква, нитки, зайка, кактус, миска, фонтан, кувшин, магнит, солдат, каштан; 2) слова со стечениями согласных звуков в начале и середине слова - клюква, плитка, звезда, гнездо, кнопка, спутник; 3) слова с несколькими стечениями согласных звуков - конверт, проспект, Москва, Кремль, пингвин, актриса.

Задание №5. Отраженное (сопряженное) произнесение трехсложных слов без стечений согласных звуков.

Речевой материал: дорога, ворона, сорока, ворота, Галина, калина, воробей, петушок, соловей, молоток, потолок, колосок.

Задание №6. Отраженное (сопряженное) произнесение трехсложных слов со стечениями согласных звуков.

Речевой материал: 1) с одним стечением согласных звуков - комната, гантели, аптека, осьминог, охотник, памятник, 2) с двумя стечениями согласных звуков - квартира, звездочка, продукты, футболист, спутники, космонавт.

Задание №7. Отраженное (сопряженное) произнесение многосложных слов.

Речевой материал: 1) без стечения согласных звуков - водолазы, чемоданы, самолеты, самокаты, бегемоты, телефоны, капитаны, тараканы, ящерица, раковина, паутина, пианино; 2) со стечениями согласных звуков - космонавты, выключатель, холодильник, экскурсовод, велосипедист, фотоаппарат.

Комплекс «В»: задания на выявление особенностей многократного отраженного воспроизведения слов (предлагаются с целью выяснения возможностей удержания программы действия в процессе проговаривания).

Задание №1. Многократное повторение слова с опорой на предъявляемый образец. Инструкция: «Послушай, повтори три-четыре раза».

Примерный набор слов: банан, хлеб, медведь, магнит, пингвин, памятник, воробей, петушок, апельсин, молоток, космонавт, ящерица, воспитательница.

Задание №2. Многократное повторение слова без опоры на эталон. Инструкция: «Посмотри, назови, повтори несколько раз».

Примерный набор слов: лимон, гамак, гном, винт, овца, кактус, звезда, спутник, панама, голова, самолет, паровоз, аптека, футболист, Буратино, гусеница, учительница.

Комплекс «Г»: задания на выявление возможностей использования слов различной степени сложности в составе словосочетаний и предложений.

Задание №1. Завершение предложений (подстановка нужного слова) с опорой на картинку.

Инструкция: «Я начну говорить, а ты закончишь, тебе поможет картинка».

Речевой материал: а) добавление слова без изменения его грамматической формы: «Желтый ... (лимон); Катина ... (панама); летит ... (самолет); колючий ... (кактус); отважный ... (солдат); длинноносый ... (Буратино)»; б) добавление слова с изменением его грамматической формы: «Я рисую... (гусеницу); мы кормили ... (Бима); мы полетим на ... (самолете); я положу письмо в ... (конверт); я хочу быть ... (космонавтом); я мечтаю о ... (велосипеде)». При необходимости логопедом использовались невербальные или вербальные средства помощи: указующий жест рукой на картинку или вопрос «Мы полетим...на чем?».

Задание №2. Отраженное проговаривание конструкций, включающих слова различной структурной сложности.

Речевой материал: а) Бим дома. Бим спит. Бим отдыхает. Лохматый Бим. Бим подметает. Бим охотится. б) Бим едет на грузовике. Бим играет на пианино. Бим кормит цыпленка. Бим увидел пингвина. Бим покупает продукты. Бим работает милиционером.

Комплекс «Д»: задания на выявление особенностей многократного воспроизведения словосочетаний и предложений (предлагаются с целью выяснения возможностей удерживать программу действия в процессе проговаривания).

Задание №1. Многократное воспроизведение конструкции с предъявлением образца. Инструкции: 1) «Послушай, повтори», 2) «Еще раз послушай, повтори» и т.д.

Речевой материал: Скачет зайчишка. Едут танкисты. Комнатный цветок. Гном ест хлеб. Галина ест малину. Садовник поливает шиповник.

Задание №2. Многократное воспроизведение синтаксической конструкции без постоянного предъявления эталона. Инструкция: «Послушай, повтори несколько раз».

Речевой материал: Катина панама. Цветная бумага. Едет машина. Знаки на перекрестке. В космосе спутники. Под кустом лиса.

Анализ результатов **первой серии** целесообразно осуществлять с учетом следующих критериев:

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

2. Обследование восприятия лексических единиц

Задачи второй серии:

1. Выявление возможностей восприятия и оценки длины слова, наличия или отсутствия акцентно выделяемых компонентов в слоговом ряду, определения дисритмии и искажений в лексической единице.
2. Исследование способности к вероятностному прогнозированию и посегментному анализу слова и определение специфики прогностических операций на различном материале.
3. Выявление наличия зависимости, определяющей уровень сформированности механизмов упреждающего синтеза,

вероятностного прогнозирования, посегментного анализа от степени овладения слоговой структурой слова в процессе проговаривания.

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

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

Комплекс «А»: задания на выявление просодической (длина слова или слоговой цепочки) и ритмической чувствительности к слову (наличие акцентной выделенности, количество структурных элементов).

Задание №1. Определение длины слова.

Детям предлагаются для прослушивания слова односложной и многосложной слоговой структуры и плоскостные символы в виде коротких и длинных полосок (ленточек). Данному виду задания должно предшествовать предварительное объяснение назначения символов (большая полоска – для длинного слова, маленькая – для короткого слова). Затем следует инструкция: «Послушай слово. Покажи нужную полоску».

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

Задание №2. Определение количества структурных элементов слоговой последовательности.

Для прослушивания предлагаются слоговые последовательности и плоскостные символы в виде кружочков.

Инструкция: «Послушай, сколько раз сыграла дудочка. Положи столько же кружочков».

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

Задание №3. Определение акцентно выделяемых компонентов в слоговом ряду.

Для прослушивания предлагаются цепочки слогов и плоскостные символы в виде цветков (цветок с бабочкой – для слоговой цепочки, содержащей акцент, цветок без бабочки – для слоговой цепочки без акцента). После предварительного объяснения следует инструкция: «Послушай песенку. Подними нужный цветочек».

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

Комплекс «Б»: задания на выявление особенностей восприятия дисритмии и структурных искажений в слове.

Задание №1. Определение наличия и отсутствия ритмического искажения в слове.

Для прослушивания предлагаются нормативные слова и квази-слова а) с опорой на предметные картинки, б) без опоры на предметные картинки.

Инструкция: а) «Правильно говорит Буратино «Это **нога**» («**нога**»)?», б) «Послушай, правильно говорит Буратино «Болит **рука**» («**рука**»)?».

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

Задание №2. Определение наличия и отсутствия структурного искажения в слове.

Детям предлагаются для прослушивания нормативные слова и квази-слова а) с опорой на предметные картинки, б) без опоры на предметные картинки. Инструкции: а) «Посмотри, скажи, здесь есть «сковородка» («касаботка»)?», б) «Послушай, скажи, есть такое слово – «сковородка» («касаботка»)?».

Речевой материал: нормативные слова - машина, молоток, самолет, чемодан, пуговица, тумбочка, сковородка; квази-слова – представлены

вариантами собственных искажений детей (тамалок, амасина, амает, масалет, сакарвотка и т.д.).

Картинный материал: тапки, тыква, гном, зонт, медведь, машина, газета, молоток, собака, радуга, пингвин, фонтан, магазин, сарафан, автобус, кузнечик, телефон, колобок, пароход, гусеница, барабаны, пуговицы, помидоры, самолеты, самокаты, телевизор, велосипед, сковородка и т.д.

Комплекс «В»: задания на выявление возможностей вероятностного прогнозирования.

Задание №1. Завершение начатого слова.

Для прослушивания предлагаются незаконченные слова а) с опорой на предметные картинки, б) без опоры на предметные картинки.

Инструкция: «Закончи мое слово».

Речевой материал: а) пуго..., чемо..., поду..., лопа..., поми..., само..., моло....; пу..., па..., ло..., са..., че...; б) соба..., руба..., пана..., каран..., газе...; мага...

Задание №2. Преобразование квази-слов в нормативные.

Для восприятия на слух предлагаются квази-слова с нормативным началом, но измененной последующей структурой, которые медленно проговариваются экспериментатором. Инструкция: «Послушай, угадай, какое слово спряталось в моем слове».

Речевой материал: чашак, шапак, пилак, лопама, тывка, фрутки, магазин, молотак, стульчак.

Задание №3. Оpozнание и дифференциация слов, имеющих одинаковые фрагменты (при опоре на предметные картинки).

Предлагаются слово и 2-3 картинки, при этом название одной из них имеет общий фрагмент с предъявляемым словом (картинка для названного слова отсутствует). Инструкция: «Скажи, здесь есть цветок?».

Речевой и картинный материал: 1) Слово «пила», картинки – лапа, санки, дом; 2) Слово «барашки», картинки – рубашки, носки, кошки; 3) Слово «базар», картинки – забор, стол, дерево; 4) Слово «листок», картинки –

цветок, елка, гриб; 5) Слово «крот», картинки – торт, хлеб, кот; 6) Слово «радуга», картинки – гора, зонтик, елка; 7) Слово «пугало», картинки – попугай, помидор, мухомор; 8) Слово «луковица», картинки – пуговица, шапка, сапоги; 9) Слово «ведерко», картинки – дерево, лопата, чайник; 10) Слово «кабан», картинки - банан, банка, мышка.

Анализ результатов **второй серии** обследования мы предлагаем осуществлять с учетом следующих критериев:

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

3. Обследование возможностей динамической и ритмической организации серийных движений и действий

Задачи **третьей серии**:

1. Выявление состояния сложных параметров двигательных актов: ритмического и динамического.
2. Изучение возможностей построения серийно организованных движений, характера и количества возможных трудностей.
3. Определение динамики обучения ритмизации, построению и удержанию серийно организованных движений в процессе обследования.

Изучение сложных параметров движений и действий у детей осуществляется при помощи нескольких комплексов заданий («А», «Б», «В», «Г», «Д»), разработанных нами на основе тестов Н.И. Озерецкого, М.Б. Эйдиновой, методики А.Р. Лурия.

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

Задание №1. Чередование движений губ: а) «улыбка-трубочка», б) «улыбка-трубочка-окошко».

Задание №2. Чередование движений языка: а) вверх-вниз - «Качели», б) вправо-влево - «Часики».

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

Задание №1. Выполнение движения «пересчет пальцев» («пальчики здороваются»).

Задание №2. Выполнение движения «перекрест пальцев» (второй палец кладется на третий, и наоборот).

Задание №3. Выполнение последовательных движений одной рукой («кулак-ладонь»).

Примечание. Задания комплексов «А» и «Б» предлагается воспроизвести по образцу, затем самостоятельно, затем под счет. Инструкции: «Делай как я», «Продолжай сам», «Продолжай под мой счет».

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

Задание №1. Воспроизведение заданного количества хлопков (ударов ногами) без акцентуации в заданном темпе: а) два удара, б) три удара.

Для прослушивания и последующего воспроизведения предлагаются серии хлопков и ударов ногой (разное количество) а) в умеренном, б) быстром, в) медленном темпах. Инструкция: «Послушай, запомни, сделай так же».

Задание №2. Воспроизведение последовательно организованных серий движений руками или ногами: а) серии из двух движений – 1) руки в стороны, руки на пояс; 2) руки на пояс, руки на плечи; 3) руки в стороны, руки
верх;

б) сери из трех движений - 1) руки на пояс, на плечи, вверх; 2) руки верх, в стороны, вниз; 3) нога назад, вперед, на место.

Примечание. Выполнять задания предлагается совместно с экспериментатором, затем продолжать самостоятельно. Инструкции: «Делай как я», «Продолжай сам».

Задание №3. Воспроизведение последовательно организованных движений руками и ногами: а) ногой, рукой (топ, хлопок - ТХ); б) рукой, ногой (хлоп, топ - ХТ), в) ногой, рукой, ногой (топ, хлопок, топ - ТХТ); г) рукой, ногой, рукой (хлоп, топ, хлопок - ХТХ).

Предлагается воспроизвести действия по образцу. Инструкция: «Посмотри, запомни, сделай так же». При необходимости экспериментатором предоставляется помощь в виде словесного подкрепления демонстрируемых действий («Хлоп, топ. Топ, хлопок и т.д.).

Комплекс «Г»: задания, направленные на исследование особенностей воспроизведения детьми ритмически организованных серий движений руками.

Задание №1. Воспроизведение ритмической модели типа х-Х (тихий хлопок - громкий хлопок).

Задание №2. Воспроизведение ритмической модели типа Х-х (громкий хлопок - тихий хлопок).

Задание №3. Воспроизведение ритмической модели типа х-х-Х.

Задание №4. Воспроизведение ритмической модели типа Х-х-х.

Задание №5. Воспроизведение ритмической модели типа х-Х-х.

Задание №6. Воспроизведение ритмических моделей типа 1) хх----х, 2) х----хх, 3) х---х---х.

Примечание. Для прослушивания предлагаются ритмические структуры, которые экспериментатор задает хлопками. Рекомендуется предоставлять детям возможность визуального контроля за действиями экспериментатора. После прослушивания дошкольник самостоятельно воспроизводит ритмический рисунок. Инструкция: «Послушай, запомни, прохлопай так же».

При необходимости экспериментатором предоставляется помощь в виде словесного подкрепления действий («**Раз**, два; раз, **два**»).

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

При анализе полученных материалов по **третьей серии** предлагается учитывать следующие критерии:

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

4. Обследование состояния оптико-пространственной ориентации

Задачи **четвертой серии:**

- сомато-пространственной ориентации и пространственной организации движений рук и ног;
- состояния пространственных представлений и ориентации в трехмерном и двухмерном пространствах;
- возможностей удержания предложенной стратегии пространственно организованной деятельности;
- возможностей выполнения пространственно-ориентированных действий в процессе изобразительной и конструктивной деятельности;

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

Изучение особенностей оптико-пространственной ориентации у дошкольников с общим недоразвитием речи осуществляется при помощи трех комплексов специальных заданий («А», «Б», «В»), составленных нами на основе практических разработок, предлагаемых отечественными и зарубежными специалистами (Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер, Э. Вюрпилло, Р.Я. Лехтман-Абрамович, А.А. Люблинская и др.).

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

Задание №1. Манипулирование реальными предметами одежды и обуви (их использование).

Ребенку предлагаются в хаотичном порядке варежки и ботинки. Инструкция: «Возьми и примерь то, что ты хочешь».

Задание №2. Копирование положений одной руки: вверх, в сторону, вперед, назад.

Задание №3. Копирование положений одной ноги: сгибание в колене, отведение в сторону, вытягивание вперед, отведение назад.

Задание №4. Копирование несимметричных движений двух рук: правая рука поднята вверх, левая отведена в сторону; правая рука находится на поясе, левая поднята вверх; правая рука отведена назад, левая вытянута вперед.

Задание №5. Копирование движений руки и ноги: левая рука поднята вверх, правая нога отведена в сторону; правая рука отведена в сторону, левая нога согнута в колене; левая рука – на плече, правая нога вытянута вперед.

Примечание. Процедура проведения обследования по копированию движений следующая: экспериментатор становится спиной к ребенку и осуществляет показ действий. Инструкция: «Сделай как я».

Комплекс «Б»: задания, направленные на выяснение особенностей пространственных представлений и ориентации в трехмерном пространстве.

Задание №1. Перемещения в знакомом пространстве, направляемые а) одноступенчатыми, б) двухступенчатыми инструкциями экспериментатора.

Перемещения осуществляются в знакомой комнате. Для организации обследования используются предметы мебели, всегда находящиеся в помещении, и игрушки, расположенные на ковре.

Инструкции: а) «Сделай два шага вперед; отступи шаг назад; встань около шкафа; встань рядом с мишкой; встань позади мишки; встань впереди мишки»; б) «Встань около стола, а затем рядом с мишкой; встань около стула, а потом перед мишкой; встань возле стула, а потом позади мишки».

Задание №2. Манипулирование предметами в пространстве: а) в соответствии с одноступенчатой, б) в соответствии с двухступенчатой инструкциями экспериментатора.

Инструкции: а) «Положи мячик перед собой; посади куклу позади себя; поставь пирамидку близко к себе; положи мячик далеко от себя; поставь кубик дальше мячика; посади куклу между пирамидкой и мячиком»; б) «Поставь кубик ближе всех, а куклу посади дальше всех; поставь пирамидку за куклой, а кубик перед куклой».

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

Задание №1. Построение линейного ряда в порядке, заданном экзаменатором (копирование).

Ребенку предлагается продолжить горизонтальный и вертикальный линейные ряды из трех геометрических фигур, попеременно сменяющих друг друга (круг, квадрат, треугольник, круг, квадрат, треугольник и т.д.).

Задание №2. Изображение графических знаков на чистом листе бумаги а) в заданных пространственных позициях; б) относительно друг друга с учетом заданных пространственных координат.

Процедура обследования следующая: а) каждому ребенку предлагается чистый лист бумаги и инструкции: «Нарисуй кружок в середине листа. Поставь крестик наверху листа. Нарисуй треугольник внизу листа»;

б) каждому ребенку предлагается лист бумаги, в центре которого схематично изображен домик, в правой половине листа - схематичное изображение дерева.

Инструкции: «Нарисуй кружок сверху от домика. Поставь крестик снизу от домика. Нарисуй квадратик между домиком и деревцем».

Задание №3. Манипулирование элементами изображаемой фигуры в процессе создания аппликации («Рыбка»).

Выполнение задания осуществляется поэтапно.

На первом этапе экспериментатор предлагает план-образец расположения элементов фигуры на плоскости. Инструкция: «Посмотри, сначала в середину листа кладем туловище (овал), затем рот (треугольник), глаз (круг), хвост (треугольник), потом верхний плавник, нижний плавник (треугольники)».

На втором этапе ребенку предоставляются геометрические фигуры, необходимые для создания аппликации. Инструкция: «Сделай сам».

Образец остается перед ребенком.

Задание №4. Рисование пространственно организованной фигуры на листе бумаги («Дерево»).

Выполнение задания осуществляется в два этапа.

На первом этапе экспериментатор предлагает план-образец изображения. Инструкция: «Смотри, запоминай». Далее следуют комментарии действий: «Проводим линию сверху вниз, это ствол. Теперь сверху вниз от ствола рисуем линии слева и справа, это ветки».

Второй этап - деятельность детей. Рисунок-образец остается перед ребенком.

Для анализа результатов выполнения заданий **четвертой серии** можно использовать следующие критерии оценки полученных данных:

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