

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
Высшего профессионального образования

«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Сергеева А. И.

**ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ:
ТЕХНОЛОГИЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ МОТОРНЫХ
ФУНКЦИЙ**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

ТОМСК 2010

ББК 74. 37
С 32

Рекомендовано к печати
учебно-методическим советом
Томского государственного
педагогического университета

С 32 Сергеева, А. И. Логопедические технологии: технология обследования моторных функций : учебно-методическое пособие / А. И. Сергеева ; ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во ТГПУ, 2010. – 60 с.

Данное издание содержит материалы, обеспечивающие учебно-методическое сопровождение курса «Технология обследования моторных функций» для специальности «Логопедия».

Предназначено для студентов и преподавателей вузов.

Рецензенты:

Л. А. Беляева, канд. пед. наук, зав. кафедрой общей педагогики и психологии Томского государственного университета

В. И. Морозова, директор Филиала Российского государственного социального университета в Томске

© Томский государственный
педагогический университет, 2010
© Сергеева А. И., 2010

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
ТЕМА 1. ОБСЛЕДОВАНИЕ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ КАК ЧАСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ, НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ	5
1.1. Обследование моторных функций как часть психолого-педагогического обследования, его научное обоснование	5
1.2. Принципы обследования моторных функций и речи	11
ТЕМА 2. МАТЕРИАЛЫ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБСЛЕДОВАНИЯ МОТОРНОЙ СФЕРЫ	14
2.1. Возрастные особенности развития общей моторики в раннем и дошкольном возрасте	14
2.2. Особенности развития тонкой моторики рук	20
2.3. Праксис и виды апраксии (Нейропсихологический аспект проблемы развития моторной сферы и её нарушений)	22
ТЕМА 3. ОБСЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ МОТОРИКИ: МИМИЧЕСКОЙ И РЕЧЕВОЙ	30
3.1. Обследование произвольной мимической моторики	30
3.2. Обследование речевой моторики	32
ТЕМА 4. ПРОЦЕДУРА ОБСЛЕДОВАНИЯ СОСТОЯНИЯ ОБЩЕЙ ПРОИЗВОЛЬНОЙ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	34
4.1. Обследование произвольной общей моторики	34
4.2. Обследование мелкой моторики и действия с предметами	37
ЛИТЕРАТУРА	44
КРАТКИЙ СЛОВАРЬ ПОНЯТИЙ И ТЕРМИНОВ	45
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	46
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	56

Предисловие

Учебно-методическое пособие адресовано студентам заочной формы обучения по специальности «Логопедия», изучающих дисциплину «Технология обследования моторных функций», а также преподавателям педагогических вузов.

Целью издания является развитие педагогической компетентности как у студентов, будущих учителей-логопедов, так у тех, кто осуществляет профессиональную деятельность в этой области.

Пособие содержит материалы лекций по учебной дисциплине «Технология обследования моторных функций», в которых рассматриваются принципы комплексного педагогического обследования детей, подробно представлены разделы обследования моторной сферы как важной части логопедического обследования, так как развитие моторики и речи имеет тесную связь в онтогенезе.

В материалы курса лекции включены возрастные особенности развития общей моторики и тонких движений пальцев рук, мимической и артикуляционной моторики. В пособии представлен современный нейропсихологический подход: дано понятие о праксисе, разных видах апраксии, которые имеют прямое отношение к тяжелым нарушениям речи.

Изучение этих разделов позволит повысить точность в постановке логопедического заключения, на основании которого возможно адекватно планировать программу коррекционно-педагогической работы с детьми специалисту.

Содержание пособия отражает требования Государственного стандарта по специальности «Логопедия», материал настоящего пособия структурирован в соответствии с существующей программой учебной дисциплины «Технология обследования моторных функций».

Пособие может быть использовано как преподавателями на занятиях, так и студентами при подготовке к зачетам и экзаменам.

Материал, представленный в данном пособии, основан на учебных и авторских монографиях, посвященных проблеме комплексной диагностики речи и неречевых функций у детей в норме и с нарушениями речи.

Допуская наличие возможных неточностей в приведенном материале, а также полноты иллюстрирования некоторых разделов, автор рассматривает любые замечания и предложения в свой адрес.

ТЕМА 1. ОБСЛЕДОВАНИЕ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ КАК ЧАСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ, НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ

План

1.1. Обследование моторных функций как часть психолого-педагогического обследования, его научное обоснование.

1.2. Принципы обследования моторных функций и речи.

1.1. Обследование моторных функций как часть психолого-педагогического обследования, его научное обоснование

В современной коррекционной педагогике в настоящее время при обследовании ребенка современным и актуальным является комплексный подход. Для адекватного планирования программы логопедической и лечебной работы и определения её эффективности необходимо комплексное обследование, которое предполагает согласованную работу различных специалистов. Обследование включает психолого-педагогическое и логопедическое изучение ребенка, а также анализ результатов медицинского обследования. Врач определяет соматическое, неврологическое и психическое состояние ребенка, Учитель-логопед и педагог-психолог обследует состояние его речи, особенности личности, моторику. Прежде чем логопед приступит к обследованию, он должен тщательно изучить медицинскую и психолого-педагогическую документацию. Эта документация может содержать данные о состоянии интеллекта, слуха, зрения (заключения специалистов: психоневролога, отоларинголога, офтальмолога и др.). Кроме этого, документация может включать характеристики, составленные воспитателем, учителем, психологом и другими специалистами. Комплексное обследование обычно состоит из трех этапов: 1) сбор анамнестических данных; 2) обследование состояния общей моторики и тонких движений пальцев рук, мимической и артикуляционной моторики; 3) изучение личностных особенностей ребенка.

В данном пособии подробно освещен второй этап обследования, первый и второй этап обследования изучается дисциплиной «Технология обследования речи». Перейдем непосредственно

к проблеме обследования моторных функций. Моторика – совокупность двигательных реакций, умений, навыков и сложных двигательных действий, свойственных человеку.

Объектом обследования моторных функций является состояние произвольной двигательной сферы. Предметом – различные приемы и методы обследования моторной сферы. К задачам обследования относятся выявление состояния произвольной общей, тонкой, мимической и речевой моторики у детей с речевыми нарушениями.

Необходимо рассмотреть научное обоснование обследования моторной сферы как одной из важных составляющих комплексного педагогического обследования детей с речевыми проблемами.

Речь – это деятельность, которая осуществляется при согласованном функционировании головного мозга и других отделов нервной системы. В осуществлении речевой функции принимают участие слуховой, зрительный, двигательный и кинестетический анализаторы.

Для правильного произнесения звука ребенку требуется воспроизвести артикуляторный уклад, состоящий из сложного комплекса движений, при этом артикуляция, фонация и дыхание должны быть достаточно скоординированы в своей работе, а речедвижения соотнесены с соответствующими слуховыми ощущениями. Для того чтобы ребенок понял значение слова, необходимо слияние между собой слуховых, зрительных и осязательных ощущений в единый образ предмета. И. М. Сеченов отмечал, что всякое ощущение по природе смешанное, к нему обязательно примешивается мышечное ощущение, которое является более сильным по сравнению с другими.

Физиологи придавали большое значение мышечным ощущениям, возникающим при артикуляции. Так, И. П. Павлов отмечал, что речь – это, прежде всего, мышечные ощущения, которые идут от речевых органов в кору головного мозга. Развитие звукопроизношения связано с совершенствованием работы периферического речевого аппарата. У здорового ребенка овладение звуковой системой языка происходит, одновременно с развитием общей моторики и дифференцированных движений рук. М. М. Кольцова экспериментально доказала, что при тренировке тонких движений пальцев рук речь не только развивается более

интенсивно, но и оказывается более совершенной. Взаимосвязь между развитием речи и формированием общей, мелкой и артикуляционной моторики подчеркивается многими исследователями.

Таким образом, развитие двигательного аппарата является фактором, стимулирующим развитие речи, и ему принадлежит ведущая роль в формировании нервно-психических процессов у детей.

Н. А. Бернштейн разработал теорию организации движений и отнес речь к высшему уровню организации движений. Бернштейном определены этапы выполнения произвольного движения, которые необходимо учитывать при коррекционной работе с различными формами речевой патологии, характеризующейся нарушением произвольных моторных актов.

На начальном этапе осуществляется восприятие и оценка ситуации самим индивидом, включенным в данную ситуацию.

На втором этапе намечается двигательная задача и образ того, что должно быть. Двигательная задача постепенно усложняется. По ходу выполнения движения ЦНС осуществляет коррекцию с тем, чтобы поставленная двигательная задача и модель (эталон) будущего движения совпали.

На третьем этапе происходит программирование решения определенной задачи, то есть индивид сам намечает цель и содержание движения и адекватные средства, с помощью которых он может решить двигательную задачу.

На четвертом этапе осуществляется фактическое выполнение движений: человек преодолевает все избыточные степени движения, превращает его в управляемую систему и выполняет нужное целенаправленное движение.

Это возможно в том случае, если индивид овладел координацией движений. Нарушение одного из компонентов координации (точность, соразмерность, плавность) ведет к нарушению движения.

Координация движений развивается постепенно на основе опыта и упражнений, поскольку это сложный сенсомоторный акт, начинающийся с афферентного потока и кончающийся адекватным центральным ответом.

Л. В. Фомина обследовала детей в различных детских учреждениях и обнаружила, что уровень развития речи всегда находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук.

Невропатолог и психиатр В. М. Бехтерев писал, что функция движения руки всегда тесно связана с функцией речи, и развитие первой способствует развитию второй. М. М. Кольцовой с сотрудниками Научно-исследовательского института физиологии детей и подростков АНМ СССР установлено:

- около трети всей площади двигательной проекции головного мозга занимает проекция кисти руки, которая расположена рядом с проекцией речевой моторной зоны;
- работа над движениями пальцев рук действительно стимулирует созревание центральной нервной системы, что проявляется, в частности, в ускорении развития речи ребенка.

Высказывание И. П. Павлова о том, что «речь - это, прежде всего, мышечные ощущения, которые идут от речевых органов в кору головного мозга», подтверждается многими исследователями детской речи. Поэтому при изучении проблемы, как стимулировать развитие речи ребенка, возникла мысль об использовании мышечных ощущений от речевого аппарата. Посмотрев «карту» головного мозга, мы видим, что двигательная речевая область расположена рядом с двигательной областью, а площадь двигательной проекции занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой моторной зоны. Величина проекции кисти и ее близость к моторной речевой зоне навели многих ученых на мысль о том, что тренировка тонких движений пальцев рук окажет большое влияние на развитие активной речи ребенка.

В невропатологии и дефектологии уже давно имелись наблюдения, говорившие о тесной связи речевой функции и двигательной функции руки. Так, было известно, что при травме или кровоизлиянии в речевой моторной области в левом полушарии у человека утрачивается не только речь, но и тонкие движения пальцев правой руки, даже когда сама область двигательной проекции пальцев не затронута.

Двигательный анализатор человека достигает очень высокого совершенства: человеку доступны такие тонкие и точные двигательные акты, как письмо, рисование, игра на музыкальных инструментах, речь и так далее, требующие дифференцированных реакций многих мышечных групп. Структурные и функциональные особенности двигательного анализатора, заключающиеся в том, что он имеет чрезвычайно богатые связи со всеми

структурами центральной нервной системы и принимает участие в их деятельности, дают повод предполагать особое значение двигательного анализатора в развитии деятельности мозга.

Тонкая моторика – это двигательная деятельность, которая обуславливается скоординированной работой мелких мышц руки и глаза. Ее необходимо осваивать, так как навыки тонкой моторики помогают ребенку исследовать, сравнивать, классифицировать окружающие его вещи и, тем самым, позволяют ему лучше познать мир, в котором он живет. Навыки тонкой моторики помогают ребенку самостоятельно обслуживать себя, выражать себя через творчество – игру, пластику, способствуют повышению самооценки ребенка. Они облегчают ему участие в играх и (в школьном возрасте) в работе, то есть дают возможность приобрести социальный опыт.

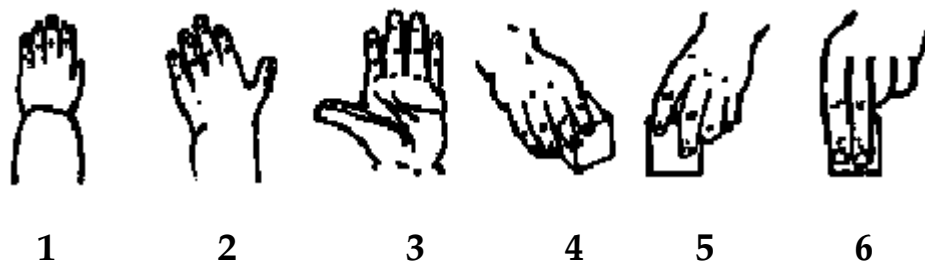
Артикуляция звуков речи, так называемая «моторная речь», заключается в координации движений языка, губ, ротовой полости, гортани, дыхательных движений. Двигательная проекция органов речи находится в нижней части передней центральной извилины, процесс же координации движений осуществляется в двигательной речевой области Брока, расположенной в нижней части лобной извилины.

Рисование, как и письмо, – инструментальное действие, оно сложнее, чем просто движение рукой: ведь необходимые движения кончика рисующего карандаша возможны только в том случае, если скоординированы движения пальцев, кисти, руки, туловища, если ребенок может управлять ими, контролировать их. При этом возраст 6–7 лет является сензитивным для развития кисти руки. В этом возрасте, организуя различные виды деятельности, систематически применяя тренировочные упражнения, можно достичь хороших результатов в развитии моторики кисти.

В двигательной проекции различных частей тела в прецентральной извилине более чем $1/3$ площади занимает проекция кисти руки. Кроме того, проекция движений кисти и речевые зоны расположены в непосредственной близости. Именно величина проекции кисти и ее близость к моторной речевой зоне навели ученых на мысль, что тренировка тонких движений пальцев рук должна оказать большее влияние на развитие активной речи ребенка, чем тренировка общей моторики.

В лаборатории высшей нервной деятельности ребенка в электрофизиологическом исследовании было обнаружено, что, когда ребенок производит ритмические движения пальцами, у него резко усиливается согласованная деятельность лобных и височных отделов мозга. Оказалось, что если ребенок производит ритмические движения (сгибание и разгибание) пальцами правой руки, то в левом полушарии мозга у него возникает усиление согласованных электрических колебаний именно в лобной и височной зонах. Движения пальцев левой руки вызвало такую же активизацию в правом полушарии.

На протяжении всего раннего детства четко выступает эта зависимость – по мере совершенствования тонких движений пальцев рук идет развитие речевой функции.



Этапы развития функций кисти руки ребенка (по Х. Хальверсон): 1 – положение кисти в 16 недель; 2 и 3 – в 56 недель; 4 – в 60 недель; 5 – в 3 года; 6 – взрослый.

Следовательно, связь развития двигательной сферы и речи научно доказана, поэтому одним из этапов комплексного педагогического обследования является выявление состояния произвольной общей, тонкой, артикуляционной и мимической моторики.

Учитель-логопед может воспользоваться материалами медицинской карты ребёнка, в которой представлены результаты обследования моторных функций врачом-неврологом, затем уточнить состояние произвольной общей, тонкой, артикуляционной и мимической моторики при обследовании и составлении логопедического заключения. Логопедическое заключение становится отправным пунктом для планирования коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими речевые нарушения.

Вопросы и задания

1. Объясните термин «моторная речь» и укажите, какие зоны в головном мозге отвечают за артикуляцию звуков.

2. Обоснуйте, опираясь на научные исследования нейрофизиологии, тесную связь между состоянием тонкой моторики пальцев рук ребёнка и его речевым развитием.

3. Почему Н. А. Бернштейн, являющийся автором теории организации движений, отнес речь к высшему уровню организации движений?

4. Обоснуйте необходимость выявления состояния моторной сферы при обследовании детей с нарушениями речи.

1.2. Принципы обследования моторных функций и речи

Под принципами понимаются исходные теоретические положения, которыми педагог руководствуется в своей диагностической и коррекционной деятельности. Правильно разработанные принципы являются основой эффективности диагностики и коррекции речевых нарушений, поэтому вопрос о принципах восстановительного обучения актуален как в стране, так и за рубежом.

Исходной теоретической основой разработки принципов диагностики и организации коррекционной работы стало учение о закономерностях, компенсаторных и резервных возможностях, а также о движущих силах развития ребенка. Это разработано в трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца и других исследователей.

Выбор целей, направленности диагностики, коррекции, стратегия её осуществления определяются рядом принципов. Одним из принципов является комплексный подход.

Принцип системного изучения ребенка и системы коррекционных мероприятий является одним из важнейших подходов в методологии отечественной педагогики. Реализация этого принципа обеспечивает устранение причин и источников нарушений, а его успех базируется на результатах диагностического обследования.

Комплексный подход, как один из основных педагогических принципов, означает требование всестороннего тщательного обследования и оценки особенностей развития ребенка. Этот

подход охватывает не только речевую, интеллектуальную, познавательную деятельность, но и поведение, эмоции, уровень овладения навыками, а также состояние зрения, слуха, двигательной сферы, его неврологический, психический и речевой статусы. Сведения о соматическом состоянии ребенка, о состоянии его нервной системы, органов чувств, о возможной наследственной природе нарушений не менее важны при *активности в решении поставленных задач, позволяют не только определить структуру речевого дефекта, его этиологию, патогенез, но и сформулировать диагноз, выбрать оптимальную коррекционную методiku, дать вероятностный прогноз.*

Для разработки основ диагностики, в том числе и речевой, особо важное значение имели два положения, сформулированные Л. С. Выготским. Одно из них состоит в том, что основные закономерности развития нормального ребенка сохраняют свою силу и при аномальном развитии, являются общими для обоих случаев.

Вместе с тем Л. С. Выготский отметил и наличие специфических закономерностей аномального развития, что затрудняло взаимодействие ребенка с окружающими.

Принцип системного подхода получил достаточно глубокое развитие в исследованиях Л. С. Выготского, его учеников и последователей. Он является одним из основных в методологии. Однако его полная реализация представляется весьма непростым делом и осуществляется системный подход далеко не всегда.

Принципы условно можно разделить на психофизиологические, психологические и педагогические.

К психофизиологическим принципам относят: принцип квалификации дефекта; принцип опоры при обучении на сохраненные анализаторы, который опирается на учение о функциональных системах, их пластичность; принцип опоры на сохраненные психические функции, взаимодействующие с пострадавшей; принцип опоры на разные уровни организации психических функций; принцип контроля, так как только поток обратной сигнализации обеспечивает своевременную коррекцию допускаемых в речи ошибок.

Психологические принципы включают: принцип опоры на сохраненные формы вербальной и невербальной деятельности

человека; принцип опоры на предметную деятельность; принцип организации деятельности с опорой на программное обучение; принцип учета личности ребенка, его индивидуальности, что должно лежать в основе всего коррекционно-образовательного процесса.

К педагогическим принципам относят: принцип от простого к сложному; принцип учета объема и степени разнообразия материала – вербального и наглядно-иллюстративного (объем должен быть «комфортным», не загружать внимания, лучше работать на малом объеме и при малом разнообразии материала); принцип учета сложности вербального материала (фонетической, лексической, доступности, частотности); принцип учета эмоциональной стороны материала (вербальный и невербальный материал должен создавать благоприятный фон, стимулировать положительные эмоции).

Таким образом, основные принципы системы коррекционно-педагогической работы включают целый комплекс методик и предполагают раннее начало работы, поэтапное развитие нарушенных речевых функций, а также творчество, систематичность, последовательность, активность и наглядность.

Все принципы между собой тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Они широко используются в коррекционной работе, но обязательно с учетом компенсаторных возможностей и личностных особенностей детей, имеющих дизартрию; с учетом структуры дефекта, его этиологии, патогенеза.

Перечисленные принципы педагогической диагностики и коррекции речевых нарушений являются научной основой, способствуют выбору наиболее оптимальных диагностических коррекционно-образовательных путей.

Вопросы и задания

1. Дайте определение принципам диагностики и коррекции речи, укажите авторов, которые занимались их разработкой.

2. Объясните, как реализуется комплексный подход при обследовании моторных функций и речи.

3. Перечислите виды принципов, укажите, какие из них, по Вашему мнению, наиболее значимы при обследовании моторной сферы как части логопедического обследования.

Литература

1. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования / О. Е. Грибова. – М. : АРКТИ, 2005.
2. Кирьянова, Р. А. Комплексная диагностика и её использование учителем – логопедом в коррекционной работе с детьми 5–6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи / Р. А. Кирьянова. – СПб. : Феникс, 2006.
3. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи ; под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М. : ТЦ «Сфера», 2007.
4. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006.

ТЕМА 2. МАТЕРИАЛЫ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБСЛЕДОВАНИЯ МОТОРНОЙ СФЕРЫ

План

- 2.1. Возрастные особенности развития общей моторики в раннем и дошкольном возрасте.
- 2.2. Особенности развития тонкой моторики рук.
- 2.3. Праксис и виды апраксии (нейропсихологический аспект проблемы развития моторной сферы и её нарушений)

2.1. Возрастные особенности развития общей моторики в раннем и дошкольном возрасте

Объективная оценка моторной сферы должна основываться на знании норм развития моторных функций, поэтому необходимо рассмотреть какие движения формируются у физически здорового малыша в определенном возрасте.

Т. Г. Визель в труде «Основы нейрофизиологии» приводит следующие данные развития моторной сферы детей раннего возраста и дошкольного:

0–1,5 мес. В функциональном отношении преобладает безусловно-рефлекторная сфера. Лежа на спине, ребенок беспорядочно движет руками, ногами. Эта способность является врожденной.

2 мес. На этот возраст приходится начало ориентировочной деятельности ребенка и соответственно включения в работу элементарных уровней коры мозга. Ребенок может приподнимать головку, когда лежит на спине, подносить руки ко рту, схватывать предметы, которые прикасаются к рукам, осматривает движения своих рук.

3-4,5 мес. В этот период включаются в работу различные двигательные системы мозга: пирамидные, стволовые, подкорковые. Ребенок, лежа на животе, высоко поднимает головку (почти на 90°), опираясь в это время на предплечья, играет со своими руками, вытянутыми вперед, осматривает их. Все эти действия свидетельствуют том, что продолжается развитие ориентировочной деятельности. Сфера охвата окружающего пространства расширяется.

4,5-5 мес. Продолжается совершенствование функционирования всех двигательных систем. Ребенок пытается сесть, когда его тянут за руки. Когда поддерживают поясницу – сидит и держит головку прямо. Это чрезвычайно важные приобретения. Они говорят о том, что появилась тенденция к принятию вертикального положения. В это же время появляется способность извлекать звуки из погремушки, вложенной ему в руку. Данное действие также знаменательно. Оно – начало предметной деятельности и, следовательно, созревания коры мозга.

5-5,5 мес. Появляется способность трогать руками колени, лежа на спине, перекатываться со спины на бок. Так начинается освоение схемы тела, которая впоследствии приведет к появлению своего «Я». Активизируется созревание теменных структур мозга. Это означает, что продолжается развитие предметной деятельности, то есть предпринимаются попытки взять увиденный предмет, провести пальцем по поверхности игрушки.

5,5-6,5 мес. Созревают функции постцентральных и премоторных зон мозга, на базе которых формируются отдельные позы тела и конечностей, а также их серии. Ориентировочная деятельность приобретает более сложный характер. Лежа на животе, ребенок опирается на вытянутые руки, кисти раскрыты. Грудь при этом поднята, а подбородок слегка опущен. Эта поза удобна для того, чтобы смотреть вперед. Еще удобнее это делать сидя. По этому появляется способность сидеть с опорой (когда посадят) и поворачивать в стороны голову. Кисти рук у ребенка часто

раскрыты, поза руки бывает предуготована соответственно предмету, который он берет. Это следует рассматривать как подготовку к более сложной, чем схватывание, предметной деятельности.

6,5–7,5 мес. Еще более активизируется теменная доля мозга. Это период интенсивного освоения схемы тела. Лежа на спине, ребенок поднимает ноги вверх и трогает ступни руками; сидит некоторое время без поддержки, но легко теряет равновесие. Имеется продвижение и в перекладывании предмета из руки в руку. Появляется способность вращать кистью, в которой находится игрушка.

7,5–8,5 мес. Кинестетический (афферентный) и кинетический (афферентный) праксис и, соответственно, теменно-премоторные зоны мозга становятся более зрелыми. Предмет делается объектом спонтанного внимания ребенка: он сидит без поддержки и сам занимается игрушкой. Усложняются двигательные координации: ребенок поднимает предмет двумя руками. Укрепляется также «вертикаль»: когда поставят на ножки, ребенок упирается на них и делает попытки пружинить.

8,5–9,5 мес. К двигательным системам мозга подключаются лобные доли, оказывающие регулирующее воздействие на все усложняющиеся двигательные акты. В действиях ребенка появляется заметная произвольность и владение телом. Он переворачивается со спины на живот, а также с живота на спину, ползает на животе. Появляются первые непредметные действия, а именно хлопки в ладоши. Это первые ростки жестовой коммуникации, которой позже ребенок будет активно пользоваться.

9,5–11 мес. Продолжается развитие широкой сенсомоторной зоны мозга. Ребенок активно осваивает ползание: он встает на четвереньки и раскачивается вперед-назад, сидит, а затем самостоятельно встает на четвереньки. Совершенствуется также пальцевый праксис. Предметная деятельность достигает в этот период достаточно сложных форм. Ребенок берет предмет двумя пальцами («пинцетный захват»);

11–12 мес. Иннервация мышц тела со стороны головного и спинного мозга достигает уровня, способного обеспечить его вертикальное положение. Ребенок настойчив в попытках встать, и к 11 месяцам встает, если за что-то держится. Правда, оставляет за собой право менять положение и присаживается, держась

за опору. В предметной деятельности идет совершенствование кистевого и пальцевого праксиса. Ребенок осваивает бросание. Он бросает предметы в игре, и иногда кидает все подряд, радуясь тому, что взрослые обращают на это внимание, иногда грозя пальцем: «Нельзя!» Ребенок воспринимает это как игру и продолжает бросать, хитро посматривая на окружающих.

1-1,5 года. Совершенствуются функции сенсомоторной зоны мозга. Ребенок стоит без опоры несколько секунд. Может сделать напряженно несколько шагов, вытянув руки вперед. Предметы также занимают его. Он пытается манипулировать ими, внимательно смотря на них (разъединяет кольца, разнимает кольцо и палочку). Большие успехи отмечаются в координации движений, а, следовательно, в созревании подкорковых структур мозга, мозжечка. Ребенок встает с пола самостоятельно, самостоятельно ходит, причем руки у него свободны и расслаблены. В предметной деятельности намечается тяга к образу: появляются попытки рисовать, водить карандашом «как попало» (каракули). Становится доступной элементарная конструктивная деятельность: ребенок ставит на кубик еще 1-2 кубика. Разворачивает завернутый предмет.

1,5-2 года. Движения корпуса характеризуются освоением рельефа, а, следовательно, выработкой ассоциативных связей между теменно-премоторными зонами и затылочными (зрение). Ребенок осваивает не только ровный, но и неровный рельеф: приставным шагом ребенок поднимается по ступенькам, держась за перила и за руку взрослого. Появляется мелкая моторика рук: ребенок опускает предмет в маленькое отверстие.

2-3 года. Этот возраст характеризуется особенно активным развитием подкорковой (экстрапирамидной) и мозжечковой двигательных систем, которые, действуя совместно с пирамидными и стволовыми, обеспечивают достаточно сложные двигательные координации. Его можно назвать возрастом первых «трюков». Ребенок встает со стульчика без опоры, ходит задом наперед, перешагивает через препятствия. Сам спускается по лестнице приставным шагом. Пытается поймать мяч, который катится к нему. Такие действия требуют достаточно сложных двигательных координации. Строит башенку из 4 кубиков. Переливает жидкость из одного сосуда в другой.

3 года. Вырабатываются первые двигательные автоматизмы, что свидетельствует о значительной степени зрелости двигательной сферы в целом. Ребенок стоит на одной ноге 2–3 секунды. Встает на цыпочки. Поднимается по лестнице сам приставным шагом. Подталкивает ногой мячик по ходу. Ударяет по мячу ногой с размаху. Пытается подпрыгнуть, но не отрывает ноги от пола. Крутит педали трехколесного велосипеда. Раскатывает пластилин, делая неровную «колбаску». Пытается резать бумагу ножницами.

3–4 года. Бросает мяч из-за головы. Хватает катящийся мяч, спускается вниз по лестнице, используя попеременно ту или другую ногу. Прыгает на одной ноге. Стоит на одной ноге в течение 10 с. Сохраняет равновесие при качании на качелях.

4–5 лет. Прыгает на одной ноге, ходит по бревну. Прыгает попеременно на одной, затем на другой ноге. Поднимается вверх по лестнице.

5–6 лет. Хорошо прыгает, бегаёт, прыгает через веревочку, прыгает попеременно на одной и другой ноге; бегаёт на носках. Катается на двухколесном велосипеде, учится кататься на коньках, играть в хоккей.

Вопросы и задания

1. Заполните таблицу, опираясь на приведенные выше данные возрастных особенностей развития общей моторики ребенка:

Возраст	Навыки поведения
0–1,5 мес.	
2 мес.	
3–6 мес.	Лежит на животе, опираясь на согнутые под прямым углом предплечья (4 мес.); на вытянутые руки (5 мес.). Приподнимает голову, поворачивается на бок (4–5 мес.), садится (6 мес.)

Возраст	Навыки поведения
6–12 мес.	<p>Посаженный, сидит, опираясь на руки, ползает на животе, поворачивается с живота на спину (7 мес.); садится и сидит, не опираясь, становится на четвереньки, ухватившись за опору, становится на колени (8 мес.), встает, ухватившись за опору; переступает, поддерживаемый за руки (9 мес.), стоит самостоятельно, ходит, держась одной рукой (10 мес.), уверенно стоит без опоры, приседает; ходит, держась одной рукой, делает несколько шагов без опоры (11 мес.); ходит без поддержки, приседает, встает (12 мес.).</p>
1–2 года	<p>Ходит уверенно, наклоняется, чтобы достать предмет с пола.</p> <p>Останавливается, ходит в сторону и назад, бросает мяч. Короткое время стоит на одной ноге. Относит предмет на короткое расстояние. При легкой поддержке спускается вниз по лестнице, поднимается самостоятельно, прыгает на месте, крутит педали трехколесного велосипеда.</p>
2–3 года	<p>Учится бегать, ходит на носках, сохранять равновесие на одной ноге. Сидит на корточках, спрыгивает с последней ступеньки.</p>
3–4 года	<p>Бросает мяч из-за головы. Хватает катящийся мяч, спускается вниз по лестнице, используя попеременно ту или другую ногу.</p> <p>Прыгает на одной ноге. Стоит на одной ноге в течение 10 с.</p>
4–5 лет	<p>Сохраняет равновесие при качании на качелях.</p>
5–6 лет	<p>Хорошо прыгает, бегает, прыгает через веревочку, прыгает попеременно на одной и другой ноге; бегает на носках. Катается на двухколесном велосипеде, учится кататься на коньках, играть в хоккей.</p>

2. Проанализируйте, в каких возрастных периодах происходит мощный скачок в развитии движений у ребенка.

2.2. Особенности развития тонкой моторики рук

Как известно, развитие рук находится в тесной связи с развитием речи и мышлением ребенка. Одним из показателей и условий хорошего физического и нервно-психического развития ребенка является развитие его руки, кисти и мелкой пальцевой моторики.

Обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты внимание, память, связная речь и другие психические функции. Неподготовленность к письму, недостаточное развитие мелкой моторики может привести к возникновению негативного отношения к учебе, тревожного состояния ребенка в школе. Поэтому в дошкольном возрасте важно развивать механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребенком практического двигательного опыта, развития навыков ручной умелости.

В процессе индивидуального развития ребенка речь тесно связана с движениями, в первую очередь, пальцев рук. Дети, совершающие многочисленные оживленные движения пальцами рук, развиваются в речевом отношении явно быстрее других.

Речь ребенка непосредственно связана с его деятельностью, с ситуациями, в которых происходит общение. Раньше всего ребенок начинает называть те предметы, которые чаще трогает руками; при этом детали, которые он трогает, выделяются чаще (например, ручка чашки в сравнение с ее дном). Слово – название предмета, становится словом – понятием лишь после того, как на него выработается значительное количество двигательных условных связей.

М. А. Поваляева предлагает таблицу, содержащую возрастные особенности развития тонкой моторики пальцев рук у детей:

Возраст	Навыки поведения
1-2 года	Держит два предмета в одной руке; чертит карандашом, переворачивает страницы книги. Ставит друг на друга от 2 до 6 кубиков

Возраст	Навыки поведения
2–3 года	Открывает ящик и опрокидывает его содержимое. Играет с песком и глиной. Открывает крышки, использует ножницы, красит пальцем. Нанизывает бусы. Держит карандаш пальцами, копирует формы несколькими чертами. Собирает и строит постройки из 9 кубиков.
3–4 года	Рисует карандашами или цветными мелками. Строит постройки более чем из 9 кубиков. Складывает бумагу более чем раз.
4–5 года	Определяет предметы в мешке на ощупь, лепит из пластилина (от 2 до 3 частей), шнурует ботинки.

Л. В. Фомина, на основе проведенных опытов и обследований большого количества детей обнаружила, что уровень развития речи у них всегда находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук (с уровнем же развития общей моторики он совпадал не всегда). Эти отношения показаны в таблице:

СТЕПЕНЬ РАЗВИТИЯ ДВИЖЕНИЙ ПАЛЬЦЕВ	СТЕПЕНЬ РАЗВИТИЯ РЕЧИ
норма	норма
норма	норма
ниже нормы	ниже нормы
выше нормы	выше нормы
ниже нормы	ниже нормы

Вопросы и задания

1. Опираясь на материалы, представленные в таблице Л. В. Фоминой, перечислите, при каких речевых расстройствах грубо нарушается мелкая моторика пальцев рук у детей.

2. Проанализируйте, существует ли прямая взаимосвязь между развитием общей моторики и речевой функции, исходя из данных таблицы Л. В. Фоминой:

СТЕПЕНЬ РАЗВИТИЯ ДВИЖЕНИЙ ПАЛЬЦЕВ	СТЕПЕНЬ РАЗВИТИЯ РЕЧИ	СТЕПЕНЬ РАЗВИТИЯ ОБЩЕЙ МОТОРИКИ
норма	норма	норма
норма	норма	ниже нормы
ниже нормы	ниже нормы	норма
выше нормы	выше нормы	норма
ниже нормы	ниже нормы	выше нормы

3. Выдающийся русский просветитель 18 века Н. И. Новиков в 1782 г. утверждал, что «что натуральное побуждение к действию над вещами» у детей есть основное средство не только для получения знаний об этих вещах, но и для их умственного развития. Согласны ли Вы с этим утверждением, объясните почему?

2.3. Праксис и виды апраксии (нейропсихологический аспект проблемы развития моторной сферы и её нарушений)

Одной из актуальной проблем современной логопедии является изучение нарушений речи в нейропсихологическом аспекте. Поэтому целесообразно рассмотреть произвольные действия и виды их нарушений, сопутствующих речевым расстройствам именно с точки зрения нейропсихологии. Кроме того, данный раздел поможет освежить учебный материал по курсу «Основы нейропсихологии», изучающийся студентами по специальности «Логопедия».

Понятие праксиса и его неречевые виды

Термин праксис обозначает практическое (предметное) действие. Таких действий человек осваивает великое множество: от самых простых (еда, одевание и пр.) до сложнейших, представленных, например, профессиональными навыками и прочим.

Учение о праксисе и его нарушениях – апраксии – было создано немецким неврологом К. Липманном, который развил и уточнил положения, выдвинутые еще антропологом П. Брока, впервые описавшим моторную афазию и введшим ее в науку.

К. Липманн подчеркивал, что праксис – это система не только предметных, но и произвольных действий. Нарушение способности воспроизводить эти действия носит название апраксии. Принципиально важно, что больные с апраксией теряют способность выполнять движения и действия именно произвольно. Не произвольно эти же действия могут быть ими легко выполнены.

К. Липманн обратил внимание и на то, что для выполнения какого-либо двигательного акта необходимо совершить серию отдельных движений, соответствующих его общему замыслу. Такой замысел К. Липманн назвал «идеаторным эскизом (наброском)». По существу, он представляет собой план действия, который разворачивается в отдельные двигательные акты

(«кинетические мелодии»). Чтобы действие совершилось, необходима также передача представлений о нем в исполнительный (моторный) центр.

Таким образом, в структуру праксиса как высшей психической функции входит три звена: идеаторное, передаточное и исполнительное.

А. Р. Лурия, основываясь на учении К. Липманна о праксисе и апраксии, существенным образом развил его. Он разделил все праксические действия на кинестетические (чувствительные) и кинетические (двигательные), постулируя таким образом наличие двух видов праксиса – кинестетического и кинетического. Кинестетический праксис А. Р. Лурия обозначил как афферентный, а кинетический – как эфферентный. Это уточнило понимание праксиса – как одной из высших психических функций, и апраксии – как его патологии.

Добавим к этому, что термин афферентный означает «центростремительный, подразумевающий направление нервных импульсов от периферии к центру», а термин эфферентный означает «центробежный, подразумевающий направление нервных импульсов от центра к периферии».

Таким образом, один вид праксиса – кинетический по способу приобретения и использования – кинестетический и афферентный по направленности нервных импульсов. Второй вид праксиса по способу приобретения и использования и эфферентный по направленности нервных импульсов.

Для того чтобы пояснить сказанное, обратимся к тому, что посредником между человеком и его произвольными действиями является предмет, понимаемый как объект действительности в самом широком смысле слова. Вначале это был предмет, пред оставляемый природой (камень, ветка дерева, плоды, шкуры убитых животных), а затем появился предмет, являющийся продуктом деятельности самого человека, то есть рукотворный. И те и другие предметы сыграли решающую роль в формировании праксических действий людей. Для того, чтобы сорвать плод с дерева, нужно принять соответствующую позу, поднять руку вверх и сделать движение отрыва плода от ветки; для того чтобы поймать мяч, нужно протянуть обе руки вперед и сделать захватывающее движение; для того, чтобы взять иголку, нужно соединить

два пальца – большой и указательный – на одной руке. Все эти действия отличны друг от друга и могут выполняться только в соответствии с конфигурацией предмета и, что особенно важно, впоследствии и в отсутствии предмета, то есть на основе имитации действия с реальным предметом. Так, мы можем не срывать плод с дерева, а показать, как это делается, не ловить реальный мяч, а показать, как ловят воображаемый мяч.

Совокупность рукотворных предметов составила значительную часть созданной человеком цивилизации. В современном мире роль предмета не столь доминантна, как ранее, однако остается еще очень важной, особенно в детском возрасте. Современный ребенок с его ранней готовностью к сложным видам отвлеченной деятельности не обходится, тем не менее, без предмета, без оперирования им. Взрослый человек также пользуется предметом повсеместно и ежеминутно, однако многие секреты предметной деятельности им утеряны. Достаточно вспомнить колоссов острова Майя, пирамиды Хеопса, которые сделаны руками человека, но как именно, теперь нам не понятно. Секрет сотворения этих «чудес» утерян. Но даже если бы человек и оставался таким же искусным в ручной деятельности, вряд ли он стал делать подобные предметы. Они перестали быть столь необходимыми, как ранее (и в эстетическом, и в практическом смысле). В результате нас уже не окружают люди в костюмах, ручная отделка которых изумляет и умиляет, дома и их убранство упростились до геометрических форм. Стили помпадур, барокко, рококо – историческая данность, переставшая быть реальностью сегодняшнего дня. Правда, сохранились еще православные храмы, готические соборы, «кружевные» мечети Востока, которыми мы можем любоваться, но создавать в том первоначальном виде уже не будем, да и не можем. В «предметный» период онтогенеза ребенку, как и нашим предкам, необходимо разнообразие предметов, которыми он может оперировать. В первую очередь, это игрушки, затем – бытовые предметы, а затем и все остальные. «Королевой» игрушек, по праву, можно считать погремушку. Она стимулирует и зрительный, и слуховой гнозис, и кистевой праксис, вырабатывает направленность внимания и деятельности в целом. Не менее «великими» являются куклы, кубики и пирамидки. Это незаменимые стимулы для развивающегося гнозиса и праксиса.

Способность совершать смысловые предметные действия без предметов (по имитации) носит название символического праксиса. К нему относятся все смысловые жесты (как едят, как пьют, рубят дрова, водят машину и пр.). Известно, что именно символические жесты составляют особый язык глухих – амслен. Вербальная способность слышащих людей оттеснила язык жестов на второй план, однако всем известны ситуации, когда вместо слов приходится использовать жесты (нельзя кого-то разбудить, нужно что-либо неслышно подсказать, наконец, что-либо сообщить, когда слов не слышно, например, в момент отправления поезда).

Особое место занимает кистевой и пальцевый праксис. Он свидетельствует о значительной степени дифференцированное кистевых действий. Маленький ребенок очень рано (начиная с 5–6 месяцев) проявляет любовь к игре с пальчиками. В это же время у него появляется осмысленный указательный жест, делающий ребенка принципиально отличающимся от всех животных, даже от примата, который, если и может что-то обозначить, то рукой, а не пальцем. Своего апогея любовь ребенка к действиям с пальцами достигает в широко известной игре «Сорока-ворона».

Еще более сложным, чем пальцевый, является оральный праксис. Он формируется на основе менее предметных, следовательно, более абстрактных действий. К движениям орального праксиса относится умение по заданию подуть, поцокать, пощелкать языком, надуть щеки и прочее.

Непроизвольность праксических действий обеспечивается высокой степенью их упроченности (автоматизации). Особенно ярко это прослеживается на примере орального праксиса. Не произвольно, то есть в виде рефлекса, названные выше оральные движения, как правило, выполняются. Так, больной, который не может по заданию подуть, тут же задувает горящую спичку, поднесенную к его губам. Овладение оральным праксисом составляет весьма важную подготовительную фазу речевого развития. От качества и объема оральных навыков во многом зависит усвоение нормативного звукопроизношения.

2. Артикуляционный праксис

Наиболее сложный из всех видов праксиса – артикуляционный, то есть способность произносить звуки речи и их серии (слова). Если праксис – это предметное действие, а предмет – образец, с которого делается «слепок» этого действия, то возникает вопрос, что служит таким предметом в артикуляционной деятельности? Иными словами, на базе чего формируется артикуляционный праксис, что служит «предметом» для той или иной артикуляционной позы?

Наиболее четко ответ на этот вопрос сформулировала Е. Н. Винарская – автор известных работ по клиническим проблемам афазии и дизартрии. Она дала формулировку, согласно которой условным предметом для артикуляционной позы звука речи служит его акустический образ. Ребенок слышит звук речи и «подгоняет» под него артикуляционный уклад. Конечно, это удается ему не сразу, а путем постепенного приближения к желаемому результату и по мере уточнения слухо-речевых представлений. При этом все другие опоры, включая зрительный образ звука речи, наблюдаемый при артикулировании взрослых, полезны, но являются лишь дополнительными. Подтверждением этого является то, что невидящий (слепой) ребенок, тоже овладевает артикуляционными движениями без принципиальных затруднений.

Выше было сказано, что А. Р. Лурия выделил афферентный и эфферентный виды артикуляционного праксиса.

Афферентный артикуляционный праксис – это способность воспроизводить изолированные звуки речи, их артикуляционные уклады (позы), которые часто называют также речевыми кинестезиями или артикулемами.

Эфферентный артикуляционный праксис – это способность произносить серии звуков речи. Эфферентный артикуляционный праксис принципиально отличается от афферентного тем, что требует способности совершать переключения с одной артикуляционной позы на другую. Эти переключения сложны по способу исполнения. Они предполагают овладение вставными фрагментами артикуляционных действий – коартикуляциями, которые представляют собой «связки» между отдельными артикуляционными позами. Без коартикуляций слово произнести невозможно, даже если каждый звук, входящий в него, доступен для воспроизведения. Произнося, например, слово «кошка»,

в момент артикулирования первого звука [К] мы уже готовим артикуляционный уклад для последующих звуков и слогов. Слово «кошка» не звучит как [К], [О], [Ш], [К], [А], а представлено целостной цепочкой плавно перетекающих друг в друга артикулом. Таким образом, слово – не набор отдельных артикуляционных поз, а их серия. Овладение серийной организацией артикуляционного акта происходит на основе специальных программ, заложенных в самом слове. Неудивительно, что вначале осваиваются наиболее простые из них, то есть открытые слоги (лепет) и слова типа «мама, папа» – с двумя повторяющимися открытыми слогами, а затем уже – более сложные.

Над предметным несимволическим праксисом (действия с предметом), предметным символическим праксисом (условные действия – без предмета); пальцевым, оральным, артикуляционным – надстраиваются различные виды абстрактной символической деятельности.

Виды апраксии

Апраксия – это неспособность к произвольной практической предметной деятельности, упроченной ранее. Непроизвольное действие, недоступное к выполнению по заданию, может быть легко выполнено. Поскольку параличи или парезы у больных с апраксией отсутствуют, несостоятельность в произвольной деятельности может быть обусловлена лишь нарушением в управлении ею со стороны центральных механизмов мозга.

Неречевая апраксия

Неречевая апраксия подразделяется на чувствительную – кинестетическую, афферентную, и двигательную – кинетическую, эфферентную. Кинестетическая (афферентная) апраксия состоит в потере способности распознавать (узнавать) предметы на ощупь, несмотря на то, что первичное тактильное чувство у них имеется. Кинетические (эфферентные) апраксии проявляются в неспособности совершать предметные действия, особенно без предмета. И тот и другой вид апраксии может относиться к раз личным частям тела. Наиболее часто встречается кистевая апраксия, или, иначе, мануальная (от лат. manus – «рука»). Причем симптомы апраксии только в правой руке свидетельствуют о поражении в левом полушарии или же в обоих одновременно, а симптомы апраксии только в левой руке свидетельствуют о поражении правого полушария. Это, однако, можно установить

лишь в том случае, когда обе руки непаретичны. Чаще всего такая дифференциальная диагностика по рукам используется применительно к детям с недоразвитием практической сферы.

В рамках мануальной апраксии выделяют кистевую и пальцевую. Они характеризуются неспособностью выполнять по заданию позы кисти или пальцев, или их серии. Основным проявлением оральной апраксии является неспособность произвольно управлять органами, расположенными в оральной (ротовой) полости (подуть, поцокать языком, пощелкать т. п.). При этом произвольно эти движения могут быть легко выполнены. На пример, больной, который не может по заданию выполнить движение, имитирующее задувание спички, легко задувает горящую спичку, поднесенную близко к его рту.

Выделяют также апраксию туловища, когда нарушается способность распределить туловище конечности в пространстве, а также апраксию одевания с симптомами астазии-абазии. При этом расстройстве больные путают одни части одежды с другими, не могут найти лицевую сторону, и особенно трудно им дается, например, завязывание шнурков и застегивание пуговиц.

Артикуляционная апраксия

Этот вид апраксии является наиболее сложным и состоит в неспособности членораздельно говорить, несмотря на отсутствие параличей или парезов органов артикуляции.

Согласно учению об афазии А. Р. Лурии, артикуляционная апраксия является первичным дефектом при моторных афазиях.

1. Афферентная артикуляционная апраксия

Одним из основных звеньев практического акта является афферентный, относящийся к зоне чувствительных проекций. Его нарушение связывается в нейропсихологии с поражением теменной (постцентральной) коры, а точнее, с деятельностью вторичных полей данной области мозга, которые ответственны за реализацию (афферентацию) отдельных поз.

Несостоятельность в воспроизведении единичных поз носит название афферентной (кинестетической) апраксии. Это относится и к мануальным (кистевым и пальцевым) позам, и к оральным, и к артикуляционным. Характерными проявлениями кинестетической апраксии являются поиски позы, состоящие в хаотических

движениях кистями или пальцами рук, замене одних поз другими. В то же время в составе привычных произвольных действий, таких, как еда, одевание и т. п., эти же позы, как правило, легко воспроизводятся.

2. Эфферентная артикуляционная апраксия

Несостоятельность в воспроизведении серии движений обозначается как кинетическая, эфферентная апраксия. Её возникновение связывается с поражением вторичных полей коры премоторной (прецентральной) области. Больные с кинетической, эфферентной, апраксией затрудняются в воспроизведении серии практических актов, сливающихся в единое действие или представляющих собой определенную двигательную программу. Например, такую как многократное воспроизведение в заданной последовательности поз: «кулак-ладонь-ребро».

А. Р. Лурия называет распад серийного двигательного акта распадом кинетической мелодии действия.

Воспроизведению заданной серии поз препятствуют особого рода застревания – персеверации. При данном виде апраксии они похожи на застревание зубчатого колеса, поэтому иногда их обозначают как персеверации по типу зубчатого колеса. Этим данный вид персевераций отличается от тех, которые возникают при поражении «глубины» мозга, когда застревания являются отставленными во времени. Например, глубинная персеверация может насильственно возникнуть через некоторый промежуток времени после предыдущего воспроизведения и воспрепятствовать выполнению текущего действия. Такие персеверации иногда называют всплывающими со дна.

В некоторых видах деятельности нарушения гнозиса и праксиса выступают совместно, одновременно, и поэтому их трудно отделить друг от друга. К ним относятся конструктивная, сомато-пространственная деятельность, рисование, пространственно-ориентировочные действия. Действительно, часто трудно определить, из-за чего человек неспособен нарисовать что-либо: отсутствует у него образ того, что нужно изобразить (гностический момент), или же он неспособен выполнить это рукой (практический момент). Аналогично этому неясно, из-за чего трудно выполнить сомато-пространственные пробы – из-за нарушений

ориентировки в пространстве или же неуправления рука ми, которые должны воспроизвести заданную позу. Такие нарушения называют апрактоагнозиями.

Вопросы и задания

1. Дайте определение праксису, какие типы праксиса существуют?
2. Охарактеризуйте виды неречевой апраксии и перечислите ученых, изучавших данную проблему.
3. Укажите, какая связь существует между афазией и её формами и видами неречевой апраксией.

Литература

1. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии / Т. Г. Визель. – М. : АСТ : Транзиткнига, 2006.
2. Методы обследования речи детей / Под ред. Г. В. Чиркиной. – М.: ВЛАДОС, 2005.
3. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева, Т. Е. Киселенко, И. А. Могилева и др. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
4. Пятница, Т. В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах / Т. В. Пятница. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.

ТЕМА 3. ОБСЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ МОТОРИКИ: МИМИЧЕСКОЙ И РЕЧЕВОЙ

План

- 3.1. Обследование произвольной мимической моторики.
- 3.2. Обследование речевой моторики.

3.1. Обследование произвольной мимической моторики

Обследование состояния произвольной моторики включает следующие моменты:

- обследование произвольной мимической моторики (качество и объем движений мышц лба, глаз, щек);
- обследование речевой моторики (сила, точность, объем, переключаемость движений губ, языка, щек);

- состояние отдельных компонентов общей произвольной моторики статическая и динамическая координация, одновременность, отчетливость движений;
- обследование тонкой моторики пальцев рук (качества и степени дифференцированного движения, возможности действий с предметами).

Одним из значимых этапов изучения моторной сферы является обследование произвольной мимической моторики (качество и объем движений мышц лба, глаз, щек), так как при различных речевых нарушениях выявляются разные варианты изменения состояния мимики ребенка. Например, ребенок с дизартрией затрудняется поднять брови, прищурить глаза, сморщить нос, нахмуриться, надуть щеки, лицо остается амимичным. Проблемы, выявленные при обследовании произвольной мимической моторики фиксируются в речевой карте ребенка.

1. Обследование произвольной мимической моторики.

Для обследования детей от 4 до 6 лет обычно используется тесты Л. А. Квинта в модификации Г. Гельнитца (методика адаптирована применительно к разным возрастам):

1. Поднять брови («Удивление»).
2. Слегка сомкнуть веки.
3. Прищурить глаза («Яркое солнце»).
4. Плотно сомкнуть веки («Стало темно»).
5. Сжать губы.
6. Придать губам такое положение, которое требуется для игры на духовом инструменте.
7. Вытянуть губы как для произнесения звука «о».
8. Надуть щеки.
9. Оскалить зубы («Заборчик»),
10. Вытянуть губы, как для свиста.

Задания повторяются подряд 3 раза. Желательно проводить обследование в игровой форме.

Оценка производится по трехбалльной системе. Полноценное, четкое выполнение оценивается 1 баллом; частичное, недостаточно четкое – 2 баллами; невыполнение более 7 заданий – 3 баллами.

Дается общая характеристика мимики: живая, вялая, напряженная, спокойная, отсутствие – амимия, гримасничанье, дифференцированная и недифференцированная.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте, какие нарушения произвольной мимической моторики свойственны при разных формах дизартрии.
2. Перечислите, какие тесты будут трудны для детей с открытой ринолалией.
3. Укажите, какие нарушения произвольной мимической моторики выявляются при тестировании детей с моторной алалией.
4. Заполните таблицу, исходя из анализа результатов обследования состояния произвольной мимической моторики при тяжелых речевых расстройствах:

Виды речевых нарушений	Состояние произвольной мимической моторики
Дислалия	
Ринолалия	
Дизартрия	
Алалия	
Афазия	

3.2. Обследование речевой моторики

Данный этап обследования является обязательным компонентом комплексного обследования ребенка, его результаты обязательно вносятся учителем – логопедом в речевую карту, в каком бы варианте она не использовалась в практической работе. Обследование речевой моторики организуется после изучения состояния артикуляционного аппарата. Обследование речи чаще всего проходит по классическим методикам, предложенным Т. Б. Филичевой и Н. А. Чевелёвой.

При обследовании артикуляционного аппарата учитывается, что правильное произношение звуков во многом определяется сохранностью каждой из частей периферического речевого аппарата: ротовой и носовой полостей, а также глотки и носоглотки. Проверяя строение языка, зубов, губ, неба, челюстей, выясняется, есть ли у детей органические дефекты периферического речевого аппарата. В процессе обследования подвижности артикуляционного аппарата ребенку предлагается по подражанию выполнить ряд упражнений:

1. Открывание и закрывание рта.
2. Рот полуоткрыть, широко открыть, закрыть.
3. Имитация жевательных движений;
4. Попеременное надувание щек.
5. Втягивание щек.
6. Оттягивание углов рта как для произнесения звука «и», затем губы сделать круглыми – «о»; вытянуть губы – «у».
7. Высовывание «широкого» и «узкого» языка, удержание заданной позы на счет до пяти.
8. Покусывание кончика языка.
9. Касание кончиком языка поочередно правого и левого углов рта, верхней и нижней губы («Часы»).
10. Упор кончика языка в нижние зубы с одновременным выгибанием спинки языка («Кошка сердится»).
11. Присасывание спинки языка к небу, пощелкивание «Поцокаем», «Поехали на лошадке»).
12. Поднять кончик языка вверх, облизать верхнюю губу сверху вниз («Вкусное варенье»).
13. Произнесение гласных звуков на твердой и мягкой атаке. Задания преподносятся в игровой форме, каждое движение повторяется 3 раза.

Оцениваются сила речевых движений (слабые, сильные), точность (неточные, точные), объем (неполный, полный) и переключаемость (медленная, быстрая). Отмечаются наличие синкинезий, девиации языка, быстрота формирования артикуляционного уклада, длительность удержания позы.

Оценка: 1 балл – четкое выполнение движений; 2 балла – незначительные изменения объема, силы и точности движений; 3 балла – отсутствие удержания поз; выраженные изменения силы, точности, объема; трудности переключения речевых движений; девиация языка.

Вопросы и задания

1. Укажите, какие отличия существуют между твердой и мягкой атаками звуков речи.
2. Обоснуйте, почему обследование речевой моторики проводится после обследования строения артикуляционного аппарата.

3. Заполните таблицу, исходя из анализа результатов обследования состояния речевой моторики при разных нарушениях речи:

Виды речевых нарушений	Состояние произвольной речевой моторики
Дислалия	
Ринолалия	
Дизартрия	
Алалия	
Афазия	

При выполнении данного задания Вы можете добавить строки в таблице и заполнить их, применяя полученные ранее знания.

Литература

1. Методы обследования речи детей / Под ред. Г. В. Чиркиной. – М.: ВЛАДОС, 2005.
2. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева, Т. Е. Киселенко, И. А. Могилева и др. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
3. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.

ТЕМА 4. ПРОЦЕДУРА ОБСЛЕДОВАНИЯ СОСТОЯНИЯ ОБЩЕЙ ПРОИЗВОЛЬНОЙ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

План

- 4.1. Обследование произвольной общей моторики.
- 4.2. Обследование мелкой моторики и действия с предметами.

4.1. Обследование произвольной общей моторики

Обследование состояния общей моторики служит дополнительным материалом для дифференцированной диагностики речевых нарушений. Невролог при определении неврологического статуса ребенка обычно обследует состояние произвольной

общей моторики, результаты которого фиксируются в медицинской карте, которую обязан изучить учитель-логопед на предварительном этапе логопедического обследования.

С целью обследования общей моторной сферы используются тесты мотометрической шкалы Озерецкого-Гельнитца. Обследуются как статическая, так и динамическая координация, одновременность, отчетливость движений.

4 года

1. Стояние в течение 15 с. с закрытыми глазами; вытянуты по швам, ноги поставлены таким образом, чтобы носок левой ноги тесно примыкал к пятке правой ноги, стопы расположены по прямой линии. (Схождение с места, балансирование при выведении балльной оценки учитывается как минус).

2. Пальце-носовая проба. Коснуться, закрыв глаза, указательным пальцем правой и левой рук (по очереди) кончика носа. (Задание считается невыполненным, если ребенок коснется не кончика носа, а какого-либо другого места, или сначала коснется другого места, а потом - кончика носа. Допускается повторение задания 3 раза для каждой руки. Положительная оценка выставляется при двукратном правильном выполнении задания.)

3. Подпрыгивание. Одновременно отделяются от земли обе ноги. Высота прыжка не учитывается. Задание считается невыполненным, если обследуемый не умеет сразу отделить от земли обе ноги, приземляется на пятки, а не на носки, в течение 5 с. производит меньше 7 подпрыгиваний. Допускается повторение.

4. Обследуемому предлагается в течение 10 с. указательными пальцами горизонтально вытянутых рук описывать в воздухе круги произвольного, но одинакового размера. Правой рукой круги описываются по направлению часовой стрелки, левой – в обратном направлении. (Задание считается невыполненным, если ребенок вращал руками в одноименную сторону, описывал круги неправильной формы или неодинакового размера. Задание может повторяться не более 3 раз.)

5. Подать руку, попросить крепко пожать ее сначала правой, потом левой и, наконец, обеими руками. При наличии лишних движений задание считается невыполненным.

5 лет

1. Стояние в течение 10 с. на пальцах ног («на цыпочках») с открытыми глазами. Руки вытянуты по швам, ноги плотно сжаты, пятки и носки сомкнуты. (Задание считается невыполненным, если обследуемый ребенок сошел с первоначальной позиции или коснулся пятками пола. Учитываются шатание и опускание на пальцах ног. Допускается повторение до 3 раз.)

2. Подпрыгивание с открытыми глазами попеременно на правой и левой ноге на расстояние 5 м. Ребенок сгибает под углом ногу в коленном суставе, руки на бедрах. По сигналу он начинает прыгать и, допрыгав до заранее указанного ему места, опускает подогнутую ногу. Скорость не учитывается. (Задание считается невыполненным, если обследуемый больше чем на 50 см отклоняется от прямой линии, касается пола подогнутой ногой и размахивает руками. Допускается повторение задания 2 раза для каждой ноги.)

3. Справа и слева по бокам спичечной коробки (на расстоянии равном длине спички) расположены тесно в ряд вертикально по 10 спичек с каждой стороны. По сигналу обследуемый начинает укладывать спички в коробку, для чего он должен большим и указательным пальцами обеих рук, попеременно брать с каждой стороны по спичке и одновременно складывать их в коробку. Первыми берутся спички, ближайšie к стенкам коробки. В течение 20 с. должно быть уложено не менее чем по 5 спичек. (Задание считается невыполненным, если ребенок производит движения, разновременно или уложил за 20 с. менее 5 спичек. Допускается и повторение задания.)

4. Обследуемому предлагается оскалить зубы широко улыбнуться). Следят за тем, чтобы не было лишних движений.

6 лет

1. Стояние с открытыми глазами в течение 10 с. попеременно на правой и левой ноге. Одна нога согнута под прямым углом в коленном суставе, руки вытянуты по швам. Задание считается невыполненным, если обследуемый опустил приподнятую ногу, коснулся пола подогнутой ногой, сошел с места. Учитывается и приподнимание подогнутой ноги балансирование, подпрыгивание.

2. Попадание мячом в цель с расстояния 1 м. Цель – квадратная доска 25 X 25 см на стене, на уровне груди обследуемого.

Ребенок кидает мяч диаметром 8 см с «развернутого плеча» сначала правой, затем левой рукой. Задание считается выполненным, если из 3 метаний правой рукой мальчики 2 раза попадут в цель (девочки – 2 раза из 4 метаний). В протоколе указывается, для какой руки задание не выполнено. Задание можно повторить.

Перепрыгнуть с места без разбега через веревку, про тянутую на высоте 20 см от пола. При прыжке необходимо сгибать обе ноги и одновременно отделять их от земли. Из трех проб испытуемый должен 2 раза перепрыгнуть веревку, не задев её. Задание считается невыполненным при касании руками пола, падении.

Обследуемый марширует по комнате в любой темпе. Маршируя, он должен, взяв катушку в левую руку, сматывать с неё нитку и наматывать её на указательный палец правой руки в течение 15 с. После перерыва в 5–10 с. предлагают взять катушку в правую руку. Задание считается не выполненным, если обследуемый во время маршировки более 3 раз менял темп или прерывал задание одновременно (отмечается, для какой руки выполнение не удалось), Допускается повторение 2 раза.

Ребенку предлагается взять в руки перкуссионный молоток и несколько раз сильно ударить им по столу. Следят за тем, чтобы не было лишних движений. Выполнение заданий оценивается по трехбалльной системе.

Вопросы и задания

1. Укажите, основываясь на каких принципах, строится обследование произвольной общей моторики ребенка.
2. Обоснуйте необходимость данного этапа обследования ребенка для уточнения его речевого статуса.

4.2. Обследование мелкой моторики и действия с предметами

Обследование тонких движений пальцев рук и определение качества и степени дифференцированности движений проводится в следующей последовательности:

1. Сжать пальцы в кулак.
2. Загнуть каждый из пальцев попеременно то на правой, то на левой руке («Пальчики прячутся»).

3. Соединить пальцы одной руки с пальцами другой («Пальчики здороваются»).

Обследование действий с предметами содержит задания:

1. Выложить узор мозаики.
2. Самостоятельно застегнуть пуговицы.
3. Вычертить карандашом вертикальные палочки в разлинованной тетради.
4. Нанизывать на нитку бусинки.
5. Укладывать в коробку правой и левой руками по одной 5 спичек (палочек).

Оценка: 1 балл – четкое выполнение всех заданий; 2 – выполнение не более 5 заданий из предложенных; 3 – выполнение одного – двух заданий из числа предложенных; плохая координация, неловкость движений.

На основании вышеописанных тестов разрабатываются современные методики обследования тонкой пальцевой моторики, приведем одну из них, наиболее распространенную в логопедической практике.

Обследование мелкой моторики детей по методике Г. А. Волковой.

В основе методики лежит обследование мелкой моторики детей с речевыми нарушениями. Обследование проводится на основе соблюдения принципов комплексности, возрастного, индивидуального подхода, учета личностных особенностей. Используются наглядные, словесные и практические методы.

В методике представлены следующие задания:

1 серия. Задания направлены на развитие движения кисти руки.

1.1. Сжатие и разжатие кисти в кулак в медленном, быстром и снова в медленном темпе.

Детям предлагается инструкция: «Давайте немножко поиграем с нашими ручками. Поставь локоть на стол и повторяй за мной движения: сжать и разжать кулачок, сначала медленно, потом быстрее, а теперь опять медленно».

При затруднении ребенку предлагаются следующие виды помощи:

1. Стимулирующая: «Молодец, у тебя хорошо всё получается, не бойся ошибиться, ты все правильно делаешь».

2. Организующая: «Настройся, соберись, сконцентрируй своё внимание на данном задании».

1.2. Согнуть руки в локтях, поставив их перед собой, и выполнять круговые вращательные движения кистями рук наружу, затем вовнутрь (5–6 раз).

В случае затруднения ребенку оказывается помощь:

1. Стимулирующая: «Молодец, ты сразу взялся делать правильно, продолжай также».

2. Организационная: «Сядь правильно, настройся на работу».

2 серия. Задания направлены на развитие движения пальцев.

2.1. Держа ладони на поверхности стола, на счет «раз-два» пальцы врозь-вместе (5–6 раз).

При затруднениях выполнения задания предлагаются следующие виды помощи:

1. Стимулирующая: «Умница, да, ты все хорошо делаешь, продолжай так же».

2. Организационная: «Соберись, настройся и внимательно выполняй под счет».

2.2. Сложить все пальцы в кольцо таким образом, чтобы 2-й, 3-й, 4-й, и 5-й пальцы касались первого; Затем раскрыть ладонь (5–6 раз).

При затруднениях предлагается помощь:

1. Стимулирующая: «Молодец, у тебя все хорошо получается».

2.3. На обеих руках одновременно показать второй и третий пальцы. (5–6 раз). Задание выполняется под счет логопеда (Упражнение «Зайчик»).

При затруднениях предлагается помощь:

1. Стимулирующая: «Умница, делаешь все просто замечательно».

2. Организационная: «Пожалуйста, настройся и слушай внимательно счет».

2.4. На обеих руках одновременно показать второй и пятый пальцы (5–6 раз). Задание выполняется под счет логопеда (упражнение «Кошечка»).

2.5. На обеих руках одновременно положить вторые пальцы на третьи. Задание также выполняется под счет.

При затруднениях предлагается помощь:

1. Стимулирующая: «Молодец, ты правильно делаешь».

2. Организационная: «Сядь правильно, настройся и внимательно выполняй упражнение».

2.6. На обеих руках одновременно положить третьи пальцы на вторые.

Задание выполняется под счет логопеда (5–6 раз).

3 серия. Задания направлены для проверки точности и согласованности движений пальцев рук.

3.1. Нанизывание пуговиц на леску, чтобы получились бусы.

В случае затруднения ребенку оказывается помощь:

1. Стимулирующая: «Молодец, ты сразу взялся делать правильно, продолжай также».

2. Организационная: «Посмотри внимательно на пуговицы и на леску, подумай, как ты будешь выполнять задание».

3.2. «Шнуровка». Ребенку предлагается инструкция: «У меня есть бабочка (изделие из кожи на картонной основе) и есть шнурок. Чтобы бабочка была красивее и чтобы укрепить ей крылышки, нужно бабочку зашнуровать, т.е. вдеть шнурок в дырочки».

При затруднении предлагается следующая помощь:

1. Стимулирующая: «Молодец, у тебя все хорошо получается, ты правильно зашнуровал первые две дырочки, дальше

2. Организующая: «Соберись, настройся, ведь тебе нужно выполнить задание правильно, подумай, как будешь делать».

3. Операционная: «А почему ты сделал именно так, как расположены дырочки, куда следует вдеть шнурочек?»

Задания оцениваются по трем уровням: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень – дети не справляются с заданием, действия выполняют при помощи взрослого.

Средний уровень – допускают ошибки во время действий, могут самостоятельно их исправить.

Высокий уровень – действия самостоятельны.

При обследовании моторных функций и в процессе наблюдений учитываются: общий вид ребенка, осанка, отношение к речевой инструкции, активность, ориентировка в пространстве, координация слова с движением, наличие патологических или сопутствующих речи движений, состояние мышечного тонуса, признаки утомляемости, темп движений, упражняемость в моторных навыках.

Вопросы и задания

1. Приведите пример взаимосвязи развития речи и тонкой моторики пальцев рук.
2. Укажите, какие виды помощи может использовать педагог при обследовании мелкой моторики пальцев по методике Г. А. Волковой.
3. Обоснуйте необходимость данного этапа обследования ребенка для уточнения его речевого статуса.

Литература

1. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушением речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г. А. Волкова. – СПб.: Детство-пресс, 2003.
2. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования / О. Е. Грибова. – М.: АРКТИ, 2005.
3. Кирьянова, Р. А. Комплексная диагностика и её использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5–6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи / Р. А. Кирьянова. – СПб.: Феникс, 2006.
4. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М.: ТЦ «Сфера».

Перечень примерных контрольных вопросов для самостоятельной работы

1. Отбор и структурирование материала для обследования
2. моторных функций.
3. Составление протоколов обследования по различным разделам.
4. Выбор и обоснование критериев анализа экспериментальной продукции, полученной в ходе обследования (для соответствующих разделов).
5. Обобщение результатов обследования.
6. Оформление речевой карты.
7. Этапы обследования моторных функций. Краткая характеристика.
8. Содержание и методическая организация обследования звукопроизношения.

9. Анализ и оценка результатов обследования речи (на примере 1-2-х разделов).
10. Формулировка выводов и составление заключения по результатам обследования моторных функций речи.
11. Разработка фрагментов протоколов обследования моторных функций.
12. Обследование речевой моторики у детей.
13. Обследование состояния общих моторных функций.
14. Обследование тонкой моторики у детей.
15. Схема обследования моторных функций у детей.
16. Обследование мимической моторики у детей.
17. Приемы обследования моторной сферы у детей раннего возраста в методике Ю. Ф. Гаркуши, Г. И. Словесновой, Т. С. Смирновой.

Примерный перечень вопросов к зачету

1. Этапы обследования моторных функций.
2. Содержание и методическая организация обследования моторных функций.
3. Анализ и оценка результатов обследования моторных функций (на примере 1-2-х разделов).
4. Формулировка выводов и составление заключения по результатам обследования моторных функций.
5. Нарушения общей, речевой, мимической и тонкой моторики при моторной алалии.
6. Нарушения общей, речевой, мимической и тонкой моторики при ринолалии.
7. Нарушения общей, речевой, мимической и тонкой моторики при дизартрии.
8. Нарушения общей, речевой, мимической и тонкой моторики при заикании.
9. Принципы обследования моторики у детей.
10. Технология организации обследования моторных функций.
11. Нарушения общей, речевой, мимической и тонкой моторики при афазии.
12. Нарушения общей, речевой, мимической и тонкой моторики при различных речевых расстройствах.
13. Обследование общей произвольной моторики у детей.

14. Обследование действий с предметами и тонкой моторики.
15. Обследование произвольной мимической моторики.
16. Обследование речевой моторики у детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии / Т. Г. Визель. – М.: АСТ: Транзиткнига, 2000.
2. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушением речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г. А. Волкова. – СПб.: Детство-пресс, 2003.
3. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования / О. Е. Грибова. – М.: АРКТИ, 2005.
4. Кирьянова, Р.А. Комплексная диагностика и её использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5–6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи / Р. А. Кирьянова. – СПб.: Феникс, 2006.
5. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М.: ТЦ «Сфера», 2007.
6. Логопедия: Учеб. пособие / Под ред. Л. С. Волковой. – 7-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2007.
7. Методы обследования речи детей / Под ред. Г. В. Чиркиной. – М.: ВЛАДОС, 2005.
8. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева, Т. Е. Киселенко, И. А. Могилева и др. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
9. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
10. Пятница, Т. В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах / Т. В. Пятница. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.
11. Светлова И. К. Развитие мелкой моторики и координация движений рук / И. К. Светлова. – М.: Эксмо, 2003.
12. Смирнова, И. А. Диагностика нарушений речи / И. А. Смирнова. – СПб.: ДЕТСТВО - ПРЕСС, 2007.

КРАТКИЙ СЛОВАРЬ ПОНЯТИЙ И ТЕРМИНОВ

Анализатор двигательный – анализатор, обеспечивающий восприятие и анализ положения тела в пространстве, а также движений отдельных частей тела.

Анализатор речедвигательный – анализатор, обеспечивающий восприятие и анализ информации, поступающей от органов речи, изменяющий напряжение и положение органов дыхания, голосообразования и артикуляции.

Апраксия – нарушение свободных целенаправленных движений и действий, возникающее при поражении коры головного мозга.

Апраксия артикуляционная – неспособность членораздельно говорить.

Апраксия оральная – расстройство сложных движений губ и языка, связанное с нарушениями речи.

Гиперкинез – чрезмерные произвольные движения, возникающие при нарушениях нервной системы.

Двигательные нарушения – нарушения движения, которые могут проявиться ограничением объема и силы движений, нарушениями их темпа, характера, координации, наличием произвольных избыточных движений.

Девиация – отклонение языка от средней линии.

Моторика – совокупность двигательных реакций, умений, навыков и сложных двигательных действий, свойственных человеку.

Персеверация – повторение или настойчивое воспроизведение какого-либо действия или слога, слова.

Праксис – целенаправленное практическое (предметное) действие.

Психомоторика – индивидуальные, конституционные, а также связанные с полом и возрастом особенности двигательных реакций человека.

Синкинезия – произвольные содружественные движения.

Структура речевого дефекта – совокупность речевых и неречевых симптомов и их связи.

**Педагогическое обследование детей раннего возраста
с задержкой речевого развития**

Ю. Ф. Гаркуша, Г. И. Словеснова, Т. С. Смирнова.

Согласно научным данным, у детей с нарушенным речевым развитием имеются специфические особенности общего психического развития (Мастюкова, Е. М., Усанова, О. Н., Филичева, Т. Б., Чиркина, Г. В., Шаховская, С. Н. и др.). Уровень общего психического и речевого развития детей различен. Воспитанник детского сада, отстающий в обучении или имеющий трудности в поведении, испытывает дискомфорт в группе.

Характер затруднений ребенка, особенности их проявления и возможные пути их коррекции можно выяснить в ходе педагогического обследования ребёнка, которое проводится одновременно с логопедическим и психологическим обследованием в контексте комплексного психолого-медико-педагогического изучения детей в начале учебного года.

Дети, поступающие в группу ранней диагностики, чаще всего до поступления в дошкольное учреждение воспитываются в домашних условиях. Учитывая различный уровень педагогической компетенции родителей, их неодинаковые возможности в плане общего психического и речевого развития детей с задержкой в развитии речи, особое внимание следует уделять обследованию умений и навыков детей раннего возраста, имеющих задержку речевого развития. Использование предлагаемых методических материалов позволит педагогам провести тщательное обследование детей с патологией речи. Обсуждая полученные результаты вместе с логопедом, психологом, врачами, воспитатель сможет выяснить причины трудностей и прогнозировать темп обучения и особенности воспитания ребенка в специальном дошкольном учреждении. Данные проверки помогут воспитателям правильно разработать систему коррекционной работы в группе.

Обследование детей раннего возраста с задержкой речевого развития, осуществляемое воспитателями, включает изучение уровня развития игровой деятельности, проверку состояния умений и навыков по основным разделам обучения (сенсорному

воспитанию, физической и музыкальной культуре, изобразительной деятельности и конструированию). Обследование проводится трижды в год (в сентябре, январе, мае).

Изучение игровой деятельности проводится нами на основе материалов, представленных в работах Д. Б. Эльконина, Н. Ф. Комаровой. При оценке уровня игровой деятельности детей мы использовали модифицированный нами диагностический лист, разработанный Н. Ф. Комаровой, позволяющий оценить начальный уровень формирования сюжетной (точнее сюжетно-отобразительной) игры детей двух-трех лет.

Характер заданий, предлагаемых нами детям в ходе педагогического обследования других видов их деятельности, несколько различается в зависимости от времени их предъявления. В конце года в соответствии с возросшими возможностями детей в процессе коррекционно-развивающего воспитания задания усложняются.

При разработке системы заданий для проведения педагогического обследования нами выбраны важнейшие параметры, характеризующие, прежде всего, степень освоенности необходимых для дальнейшего развития детей умений, а не объем имеющихся у них знаний. Возможными формами документации, фиксирующей результаты проверки, могут быть следующие: тетрадь протоколов обследования, педагогический лист, графики, диаграммы и др.

В начале учебного года умения детей, связанные с изобразительной деятельностью и конструированием, как правило, практически не развиты. В связи с этим педагог фиксирует уровень возможностей детей в этом плане в процессе наблюдений в ходе занятий. Однако в конце года степень сформированных умений по изобразительной деятельности и конструированию специально и подробно проверяется.

Приводим систему заданий для проведения педагогического обследования в группе ранней диагностики в начале учебного года.

I. Обследование умений и навыков детей, связанных с физической культурой

Задание 1. «Путешествие на лесную полянку»

Цель: выяснить степень развития движений у детей.

- ходьбы в прямом направлении:

- а) по дорожке;
- б) по доске, приподнятой от пола;
 - подъема на ступеньку (ящик) и спуск с нее;
 - перешагивание через веревку (палку):
 - а) положенную на пол,
 - б) приподнятую над полом;
 - ползания, лазанья:
 - а) на расстояние до 2 м;
 - б) подползание под веревку;
 - в) проползание в обруч;
 - г) лазанье по стремянке вверх и вниз.

Оборудование: декорация «Полянка» (на полянке растут ягоды, вокруг полянки кусты и елочки, на них птицы, возле них – лесные зверушки); ящик высотой 10 см; 3 веревки (одна лежит на полу, другая приподнята с помощью опор на высоту 5–10 см, третья – на высоту 50 см); обруч, переплетенный «веточками с листочками»; доска (ширина 25 см, длина 1,5–2 м), приподнятая от пола (на 10–15 см); стремянка высотой 1 м.

Инструкция: «Видите вон ту полянку? На ней растет много ягодок. Давайте пойдём к этой полянке»; «Сначала пройдем прямо по дорожке»; «Теперь перешагнем через ручеек»; «А вот бревно. Пере шагнем и через него»; «Смотрите, какой большой камень! Поднимемся на него и спустимся»; «Пройдем по мостику через речку»; «А вот настоящая гора! Давайте поднимемся на нее, а потом спустимся»; «Вот и низенькие воротца. Пройдем через них в лес»; «Ветки деревьев сплелись в кольцо. Пролезем через него»; «Полянка уже близко. Давайте подползем к ней, чтобы не испугать лесных зверушек и птиц».

Ход выполнения задания. Педагог предлагает детям совершить путешествие на лесную полянку за ягодами. В ходе «путешествия» дети по очереди выполняют различные задания: идут по дорожке; перешагивают через «ручей» (веревку, лежащую на полу), а затем и через «бревно» (веревку, приподнятую над полом); перебираются через большой «камень» (поднимаются и опускаются с ящика); перебираются по «мостику» через «речку» (идут по доске); поднимаются и спускаются

с «горы» (лазанье по стремянке); проходят в низенькие «воротца» (подползание под веревку); пробираются через «сплетенные ветки деревьев»; ползут по траве.

Примечание. В случае утомления дети выполняют указанные упражнения на двух занятиях (на первом занятии организуется путешествие на «ягодную» полянку, на другом – на «грибную»).

Задание 2. «Играем с мячом»

Цель: выяснить возможности детей выполнять упражнения с мячом (катание вперед /сидя, стоя/ в паре с воспитателем; бросание мяча вниз, вдаль обеими руками и попеременно – правой и левой).

Оборудование: набор мячей.

Инструкция: «Посмотрите, какие у меня есть мячи: красивые, яркие, веселые. Хотите поиграть с ними?»; «Давайте катать мяч друг другу»; «Теперь будем бросать мяч далеко-далеко. Сначала бросаем двумя руками. Вот так. А теперь будем бросать одной рукой»

Ход выполнения задания. Педагог предлагает детям поиграть с мячом. Сначала дети катают мяч вперед (сидя и стоя) в паре с воспитателем. Затем дети бросают мяч вниз, вдаль обеими руками и попеременно – правой и левой рукой.

Задание 3. «Делай, как я»

Цель: определить возможности детей в выполнении общеразвивающих упражнений.

Оборудование: скамейки (стульчики) для детей; разноцветные пластмассовые шарики.

Инструкция: «Давайте поиграем? Поднимите ручки вперед, покажите их друг другу. Вот какие у нас ручки! Опустите ручки. Еще раз поднимите. Вот какие ручки! Снова опустите. А теперь спрячем ручки за спину. Где наши ручки? Спрятались! Вот наши ручки! Еще раз спрячем!»; «Наклонимся вниз, спрячем лицо. Поднимемся, улыбнемся друг другу. Снова спрячем личико»; «А теперь повернемся друг к другу, посмотрим в глазки. Вот так: вправо, влево»; «Давайте передавать друг другу вот эти разноцветные шарики? У каждого будет шарик»; «Наши ножки устали сидеть на скамеечке. Давайте встанем и будем приседать. Наши ножки приседают, как пружинки».

Ход выполнения задания. Педагог в игровой форме предлагает детям выполнить ряд общеразвивающих упражнений:

а) поднимание рук вперед, опускание их, отведение за спину (сидя на скамейке);

б) повороты вправо – влево (исходное положение – сидя), с передачей предмета (шарика), наклоны вперед и выпрямление;

в) приседание с поддержкой воспитателя.

Задание 4. «Поможем Колобку спрятаться»

Цель: выяснить степень развития мелкой мускулатуры рук детей.

Оборудование: шарик (Колобок); «лиса» (игрушка), коробка, подставка с отверстием (скамеечка для Колобка).

Инструкция: «Посмотри, кто к нам бежит. Это Колобок. Он прячется от лисы. Давай ему поможем»; «Сначала Колобок бежит по дорожке и скатывается с горки. Вот так»; «Теперь будем прятать Колобок в коробке. Открой коробку. Видишь здесь скамеечка для Колобка. Посади его, чтобы ему было удобно. Теперь закрой коробку»; «Пришла лиса. Где Колобок? Нет у нас Колобка. Не найдешь его, лиса».

Ход выполнения задания. Педагог предлагает ребенку помочь Колобку (шарик) спрятаться от лисы. Сначала Колобок скатывается с горки (ребенок скатывает шарик по желобку). Затем ребенок должен открыть коробку, «посадить» Колобок на специальную скамеечку (подставка с отверстием) в коробке, закрыть коробку.

Задание 5. «Поиграем вместе»

Цель: выяснить возможности участия ребенка в подвижной игре. Оборудование: атрибуты, необходимые для выбранной подвижной игры.

Ход выполнения задания. Педагог предлагает детям поиграть в одну из подвижных игр («Воробышки и автомобиль», «Солнышко и дождик» или др.). В процессе игры ведется наблюдение за действиями каждого из детей.

II. Сенсорное развитие. Выполнение действий с предметами, дидактическим материалом, игрушками, строительным материалом

Задание 1. «Разные шарики и кубики»

Цель: выяснить возможности детей в различении предметов по размеру (большой – маленький), по форме (шарик, кубик),

по цвету (красный, синий, желтый, зеленый) и назывании некоторых признаков; определить степень развития навыков постройки башни из кубиков.

Оборудование: шарики одного цвета, но разной величины; одинаковые по величине кубики разного цвета.

Инструкция: «Сегодня к нам в гости пришла кукла Катя. Вот эту коробку она принесла нам в подарок. Давайте посмотрим, что в ней?»; «Что это? А это? (последовательно показывает шарик и кубик)»; «Посмотрите на эти шарики. Какой этот шарик? А этот? (по последовательно показывает большой и маленький шарики)»; «А теперь у меня кубик. Дайте мне такой же кубик по цвету»; «Посмотрите на эти коробочки. Какие они красивые, разноцветные! Давайте разложим кубики в эти коробочки по цвету»; «Теперь постройте из кубиков башенки».

Ход выполнения задания. Педагог предлагает детям рассмотреть игрушки, которые им принесла в коробке кукла Катя. Дети выбирают предметы по инструкции педагога, сравнивают шарики по величине, кубики – по цвету. Затем каждый из детей строит из кубиков башню.

Задание 2. «Сложи матрешку»

Цель: выяснить возможности детей в складывании двух – трехместных матрешек.

Оборудование: двух - трехместные матрешки.

Инструкция: «Сегодня к нам в гости пришла матрешка. Но она не одна пришла. Посмотри, что внутри этой матрешки. Еще одна матрешка! А теперь попробуй сложить матрешку. Сделай так, как было».

Ход выполнения задания. Педагог знакомит ребенка с двухместной матрешкой, демонстрирует, как она разбирается. Затем предлагает собрать ее. Аналогично поступают с трехместной матрешкой.

Задание 3. «Разные коробочки»

Цель: выяснить возможности детей в соотношении предметов и их частей по форме.

Оборудование: коробочки разной формы с крышками (круглые, квадратные, прямоугольные); мелкие предметы.

Инструкция: «Вот какие у меня есть коробочки. Хочешь узнать, что внутри? Открой коробочки, посмотри. Можешь взять игрушки, поиграть с ними»; «Теперь положи игрушки в коробочки. Закрой коробочки крышками».

Ход выполнения задания. Педагог предлагает ребенку рассмотреть коробочки и узнать, что в них находится. Ребенок раскрывает коробочки, вынимает из них предметы. В это время педагог меняет крышки местами. Затем просит ребенка снова положить игрушки в коробочки и закрыть коробочки крышками.

Задание 4. «Отгадай, как это сделать»

Цель: выяснить возможности детей в использовании вспомогательных средств в ходе выполнения действий с предметами (напри мер, подтягивание за веревку тележки, воздушного шара, вылавливание мелких предметов сачком из ведра, таза и др.).

Оборудование: тележка; палочка с кольцом на конце; воздушный шарик с веревочкой; ведерко с водой и мелкими плавающими предметами (рыбка, уточка, шарик); сачок.

Инструкция: «Давай поиграем? Сначала будем играть с шариком. Достань его. Молодец! Давай бросать шарик друг другу»; «Посмотри, что у меня еще есть! Посмотри, что плавает в ведерке. Хочешь поиграть с этими игрушками? Достань их этим сачком»; «Пока игрушки высохнут, давай достанем вон ту тележку. Попробуй палочкой достать тележку, не сходя с этого места»; «Теперь можешь покатать рыбку, уточку и шарик на тележке».

Ход выполнения задания. Педагог предлагает ребенку поиграть. Сначала педагог просит ребенка достать шарик, подвешенный над его головой. Далее педагог и ребенок бросают шарик друг другу. Затем педагог показывает ребенку ведерко с плавающими предметами, дает ему сачок и предлагает достать игрушки из воды. Пока мокрые игрушки сохнут, педагог дает ребенку палочку с кольцом на конце и просит достать тележку, не сходя с места. Далее ребенок катает игрушки в тележке.

Задание 5. «Строим из кубиков и кирпичиков»

Цель: выяснить возможности детей в выполнении заданий со строительным материалом (башня; высокий и низкий забор; по показу простейшие постройки – стол, стул, диван, кровать; перекрытия – скамейка, ворота, домик).

Оборудование: строительный материал (кубики, кирпичики).

Инструкция: «Посмотрите, что есть у меня. Это кубики и кирпичики. Давайте из них сделаем постройки. Сначала будем строить высокий забор».

Вот так надо строить. Теперь вы стройте»; «Построим низкий забор (стол, стул, диван, кровать; скамейку, ворота, домик)».

Ход выполнения задания. Педагог показывает детям детали строительного материала и предлагает построить из них разные предметы по его показу.

Примечание. Выполнение предлагаемых педагогом построек осуществляется на трех-четырёх занятиях.

III. Обследование навыков и умений, связанных с музыкальной культурой

Задание 1. «Послушаем песенки»

Цель: изучить возможности детей слушать песни и народные мелодии, подпевать повторяющиеся слова.

Инструкция: «Дети, посмотрите, какая кукла пришла к нам в гости. Это Таня. Таня любит слушать веселую музыку, плясую. Кукла посидит, послушает. И вы посидите, послушайте. Таня будет внимательно слушать. И вы слушайте внимательно»; «Кукле музыка очень понравилась. А вам понравилась? Музыка веселая, радостная, задорная, громкая, плясовая. Кукла захотела поплясать. Я еще буду играть, а вы кукле в ладошки похлопайте»; «Теперь я вам песенку спою. Буду петь тонким, высоким, звонким голосом»; «А где ваши ладошки? Вот они. Теперь сюите со мной песенку о ладошках».

Ход выполнения задания. Педагог знакомит детей с куклой, которая любит слушать музыку. Предлагает вместе с ней послушать музыку (например, «Ах вы, сени, мои сени...»). Затем педагог поет песенку (к примеру, «Ладушки, ладушки»), просит детей подпевать повторяющиеся слова («Да - а - а»), при протяжном произнесении конца фразы дети кладут руки на колени.

Педагогом отмечается у детей проявление интереса, эмоционального отношения к персонажу песни; слушают внимательно или невнимательно, выслушивание до конца исполнения и т. д.

Задание 2. «Ходим-бегаем под музыку»

Цель: выяснить возможности детей в выполнении действий ходьбы и бега под музыку.

Инструкция: «Дети, идите ко мне. Посмотрите, как я умею маршировать. Теперь вы попробуйте маршировать. Ножки поднимайте повыше. Сейчас будет звучать красивая, маршевая музыка. А вы маршируйте вместе с музыкой»; «Звучала музыка

громкая, веселая, маршевая. Вы маршировали под эту музыку. Теперь музыка будет звучать громко, весело, легко. А вы побегайте. Вот так, на носочках»; «Хорошо побегали. Теперь я опять буду играть маршевую музыку, вы маршируйте».

Ход выполнения задания. Педагог показывает детям, как надо маршировать под музыку, а затем предлагает походить им самим (вместе с воспитателем). После этого педагог знакомит детей с двумя разными (контрастными) частями музыки (пьеса Е. Тиличевой «Ходим-бегаем») и предлагает маршировать и бегать в соответствии с ними (части чередуются три раза).

Выясняется, есть ли у детей представление о начале, окончании музыки; ощущение смены двух контрастных частей и т. д.

Задание 3. «Тихо – громко»

Цель: выяснить возможности детей в различении силы звука.

Инструкция: «Сейчас мы с вами поиграем. А играть будут ладошки. Когда музыка будет громко звучать, хлопайте в ладошки громко.

А тихо буду играть, ладошки должны тихо хлопать».

Ход выполнения задания. Педагог предлагает детям поиграть с ладошками. Объясняет, что во время звучания громкой музыки ладошки хлопают громко, а при звучании тихой музыки – тихо.

Задание 4. «Собака и щенок»

Цель: выяснить возможности детей в различении высоты звука.

Инструкция: «Посмотрите, кто к вам пришел. Это собачка и щенок. Послушайте, как они лают. Вот лает большая собака. А щенок лает тоненьким голосочком. Вот так»; «А теперь собака и щенок спрячутся за ширму. А вы отгадайте, кто будет лаять».

Ход выполнения задания. Педагог показывает детям игрушечных собачку и щенка. Демонстрирует, каким голоском лает собачка, каким щенок. Затем поочередно прячет игрушки за ширму и предлагает детям отгадать, кто лает.

Задание 5. «Отгадай, что звучит»

Цель: определить возможности детей в различении звуков по тембру.

Оборудование: 2 разные по тембру музыкальные игрушки (бубен, гармошка).

Инструкция: «Хочу познакомить вас с куклой Катей. Она любит играть на разных инструментах. Это бубен, а вот гармошка.

Послушайте, как они звучат»; «Кукла спряталась за ширму. А теперь отгадайте, на чем будет играть Катя»; «Какой инструмент звучал?»

Ход выполнения задания. Педагог знакомит детей с куклой, которая играет на разных инструментах. Дети слушают, как звучит та или иная музыкальная игрушка. Затем педагог прячет игрушки за ширму. Дети отгадывают, какой инструмент звучит.

Задание 6. «Пляшем вместе»

Цель: выяснить возможности детей в выполнении некоторых плясовых движений, передаче игровых действий.

Инструкция: «Давайте танцевать вместе с куклой. Делайте так, как я»; «А теперь поиграем в игру «Зайчики и лиса». Вы будете зайчиками, а я лисой. Зайчики будут делать то, о чем в песенке поется».

Ход выполнения задания. Педагог предлагает детям поплясать вместе с куклой. Дети выполняют несложные танцевальные движения (хлопки, покачивания, переступание с ноги на ногу, полуприседания, поворот кистей рук, помахивания рукой) по показу воспитателя. Затем педагог предлагает поиграть в игру «Зайчики и лиса» («Птички» и др.). По ходу игры дети передают по показу педагога несложные игровые действия (зайчики прыгают, греют лапки, прячутся от лисы; птички летают и т. п.), изображая зайчиков (птичек или др. персонажей) в соответствии с музыкой, словами песенки.

**Процедура обследования произвольных движений
у детей дошкольного возраста с заиканием
(Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова)**

Статическая координация

Определяется возможность удержания заданной позы:

- стоять попеременно то на правой, то на левой ноге. Отмечается: удержание позы; недержание при резком балансировании, подогну тая нога касается пола; не удается сохранить позу, схождение с места;
- стоять на «цыпочках». Отмечается: удержание позы, схождение с места; балансирование резко выражено; опускание на стопу, частое схождение.

Динамическая координация

Определяется возможность прыгать попеременно то на правой, то на левой ноге (руки на бедрах). Отмечается: свободно ли прыгает на одной ноге или касается пола другой ногой; общее мышечное напряжение; сильные взмахи руками; не удается прыгать на одной ноге.

Определяется возможность прыгать с места через веревку, которая находится на расстоянии 20 см от пола. Отмечается: прыжок производится легко и свободно; прыжок неловкий, не удается оттолкнуться двумя ногами; прыжок не удается.

Одновременность движений

Определяется возможность выполнения движений двумя руками одновременно. Справа и слева по бокам спичечной коробки располагают по 10 спичек с каждой стороны (на расстоянии, равном длине спички), ребенку предлагают уложить спички в коробку, взяв одновременно обеими руками с каждой стороны по спичке и одновременно положить их в коробку. Отмечается: одновременные движения обеими руками удаются, спички берутся и кладутся одновременно; движения не всегда одновременные; одно временные движения не удаются.

Определяется возможность одновременных движений рук и ног. Ребенку предлагают катушку ниток: маршируя, он должен сматывать с катушки нитку и наматывать ее на указательный

палец. Отмечается: марширует и наматывает нитку одновременно; движения не всегда одновременные; одновременные движения не удаются. Отмечается также общий характер движений: ловкий, неловкий, пластичный, неуклюжий.

Процедура обследования тонких движений пальцев рук

Ребенку предлагают выполнить следующие упражнения:

- 1) соединить большой палец руки со всеми остальными поочередно сначала на правой, затем на левой руке;
 - 2) загнуть каждый палец поочередно на правой и левой руке;
 - 3) соединить пальцы одной руки с пальцами другой, «пальчики здороваются»;
 - 4) застегнуть и расстегнуть пуговицы, завязать шнурки.
- Отмечается: ведущая рука – точное и четкое выполнение; недостаточно четкое; плохая координация, неловкость.

Процедура обследования произвольных мимических движений

Определяется выразительность мимики при выполнении следующих проб: а) поднять брови («удивиться»); б) прищурить глаза («яркое солнце»); в) сморщить нос («кислый лимон»); г) улыбнуться («веселый клоун»); д) надуть щеки («толстый помидор»); е) выпятить губы («имитация свиста»).

Отмечается: мимика живая, выразительная, адекватная; недостаточно выразительная; мимика вялая; амимичность.

Процедура обследования артикуляционной моторики

Определяется точность, объем, подвижность, переключаемость движений при выполнении следующих артикуляционных поз под счет логопеда до 10:

- 1) удержание губ в позе «улыбка» (как при звуке «и»);
- 2) удержание губ в позе «овал» (как при звуке «о»);
- 3) удержание губ в позе «трубочка» (как при звуке «у»);
- 4) удержание языка в позе «лопаточка»;
- 5) удержание языка в позе «иголочка»;
- 6) удержание языка в позе «парус»;
- 7) переключение движений губ («улыбка» – «трубочка»);
- 8) касание кончиком языка поочередно правого и левого углов рта («часы»);

- 9) касание кончиком языка у верхних и нижних зубов («качели»);
- 10) пощелкать языком («лошадки»).

Отмечается: удерживает заданную позу, хорошо переключается с одного движения на другое, движения точные, в полном объеме; движения недостаточно точные, не в полном объеме, переключаемость нарушена незначительно; отсутствие удержания позы, выраженные изменения объема, точности и переключаемое артикуляционных движений.

Учебное издание

Анна Иосифовна Сергеева

**ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ:
ТЕХНОЛОГИЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ МОТОРНЫХ
ФУНКЦИЙ**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Технический редактор: М. Ф. Чертова
Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Подписано к печати 21.01.2010 г. Формат 60x84^{1/16}

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 3,5 Уч.-изд. л. 2,5

Тираж 100 экз. Заказ № 884/У

Издательство

Томского государственного педагогического университета.

Отпечатано в типографии ТГПУ

634041, г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 52-12-93.