

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	8
1.1 Понятие «темпо-ритмическая организация речи» в психолого-педагогической литературе.....	8
1.2 Развитие темпо-ритмической организации речи у дошкольников в онтогенезе	12
1.3 Минимальные дизартрические расстройства: понятие, характеристика	19
Выводы по первой главе.....	26
ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ И МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ.....	28
2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами.....	28
2.2 Особенности темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста.....	35
2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений темпо-ритмической стороны у детей дошкольного возраста	41
Выводы по второй главе.....	47
ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ И МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ.....	49
3.1 Изучение темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста.....	49

3.2 Содержание коррекционной работы по развитию темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствам	63
Выводы по третьей главе.....	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	85
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	87
ПРИЛОЖЕНИЕ	94

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В исследованиях установлено, что коррекция нарушения темпо-ритмической стороны речи является важным фактором устранения заикания. М.Э. Южакова отмечает, что у дошкольников с различными речевыми нарушениями наблюдаются нарушения в темпе и ритме речи [70]. Становление чувства ритма содействует развитию моторики, зрительно-двигательной координации, эмоциональной сферы и речи, и в целом, чувство ритма способствует согласованию целостного психического развития детей (Л.В. Лазарева) [33].

Темпо-ритмическая организация речи – это контролируемая говорящим динамическая система, представляющая собой совокупность свойств речевого потока, которая характеризуется устойчивым ритмом в чередовании слогов во время речевого выдоха и свободно варьируемым темпом, адекватным возрастной норме. На сегодняшний день актуальной проблемой среди детей дошкольного возраста являются различные нарушения речи, включая проблему дизартрии, которая имеет тенденцию значительно возрастать. При дизартрии, из-за недостаточной иннервации речевого аппарата, речь детей смазана, малоразборчива, что ведет к нарушениям артикуляции и сопровождается нарушениями речевого дыхания, голосообразования. При этом также страдает просодика. Дизартрические проявления могут выражаться у детей по-разному, затрагивая при этом различные компоненты речи, в том числе темпо-ритмическую организацию речи, куда входят темп речи и ритм.

В современной литературе под определением темпо-ритмической стороны речи понимают контролируемую говорящим динамическую систему речи, характеризующуюся устойчивым ритмом в чередовании слогов и без труда варьируемым темпом, соответствующим возрасту ребенка. Изучением проблемы просодики, в том числе отдельно темпа и

ритма, занимались такие исследователи, как Е. Ф. Архипова [2], Е. Г. Коновалова [30], Л. И. Белякова [4], А. В. Консур [31] и др.

Просодической стороной речи занимались многие ученые лингвисты и психолингвисты, такие как Н.В. Уфимцева [59], З.В. Поливара [50]. В логопедии просодикой занимались Е.Ф. Архипова [2], В.А. Гринер [17], Г.А. Волкова [13] и другие. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выделяет большое значение развитию речи ребенка, а просодическая сторона является ее неотъемлемой частью, так как влияет на разборчивость, внятность, эмоциональный рисунок речи. В содержании образовательных программ выделяется отдельная образовательная область – речевое развитие. Куда включается развитие интонационной культуры речи.

Адаптированные образовательные программы для детей с тяжелыми нарушениями речи также выделяют развитие просодической стороны речи отдельно, где прописываются все требования в данной области. Все это говорит о том, что просодическая сторона речи требует к себе большого внимания, а темпо - ритмическая организация речи является тем стержнем, который объединяет и координирует все процессы, затрагивающие устную речь. Если вопросы преодоления звуков произносительных расстройств, при дизартрии в исследованиях психологов и дефектологов представлены в достаточном объеме, то приемы преодоления по определению особенностей темпо-ритмической стороны речи именно у детей с дизартрией, изучены недостаточно, что определяет актуальность данной проблемы.

У детей с данным речевым дефектом отмечается и некоторая темпо-ритмическая дезорганизация речи, нарушение нервно-психических процессов. Однако остаются недостаточно изученными вопросы формирования темпо-ритмической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией. Проблемы организации коррекционно-логопедической помощи этим детям в указанном направлении остаются актуальными.

Правильная темпо-ритмическая организация обеспечивает выразительность, ясность, играет важную роль в осуществлении коммуникативной функции речи, поскольку с помощью данных категории говорящий человек передаёт не только четко информацию, но и свое эмоциональное состояние. У детей со стертой формой дизартрии темпо-ритмическая организация нарушается в следствие минимального органического поражения подкорково-мозжечковых ядер и проводящих путей, регулирующих мышечный тонус, последовательность сокращений речевой мускулатуры, синхронность в работе артикуляционного, дыхательного и голосового аппарата, а также эмоциональную выразительность речи.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность коррекции темпо-ритмической организации речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами.

Объект исследования – коррекционная работа по организации темпо-ритмической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами.

Предмет исследования – особенности темпо-ритмической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и логопедическую литературу по проблеме исследования.

2. Изучить особенности темпо-ритмической стороны у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами.

3. Отобрать комплекс упражнений для коррекции темпо-ритмической организации речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

и минимальными дизартрическими расстройствами и проверить его эффективность.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, изучение документов, наблюдение, эксперимент, беседа, методы качественной и количественной обработки информации.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников

База исследования. МДОУ «Детский сад 20 Дельфин» г. Южноуральск.

Участники исследования: в исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня и минимальными дизартрическими проявлениями в количестве 10-и человек.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «темпо-ритмическая организация речи» в психолого-педагогической литературе

Начиная с самого раннего детства у ребенка формируется просодическая сторона его речи. К ее главным составляющим относятся: темп, интонация, тембр, ритм, речевое дыхание. Наибольшую значимость представляет темпо-ритмическая организация речи. Объясняется это тем, что ее нарушение является главным свидетельством наличия определенных отклонений, возникающих в процессе становления и развития речевой функции [29, с. 225].

Определенный ряд характеристик просодии образуют единый комплекс между темпо-ритмической организации речи, сочетающей в себе все элементы устной речи. Сегодня можно найти большое количество исследований отечественных, ученых в области рассматриваемой темы. Ей, в частности, посвящены труды Е.Ф. Архиповой [2], М.М. Кольцовой [27], И.А. Поваровой [51], Ю.О. Филатовой [62], Г.Р. Шашкина [68] и др.

Просодия – это система фонетических средств, которая реализуется в речи на всех уровнях речевых сегментов и играет смыслоразличительную роль. В просодии выделяются следующие компоненты: темп, ритм, интенсивность и тембр голоса, мелодика, логическое ударение и пауза. Темп и ритм являются важными компонентами просодической стороны речи, которые взаимосвязаны и взаимозависимы между собой. В устной речи темпо-ритмическая организация речи координирует все ее составляющие, так как темп является скоростью протекания речи в единицу времени, а ритм периодическим повторением соизмеримых речевых единиц [46, с.125].

Устная речь характеризуется многими физическими параметрами. Наряду с её содержательной стороной большое значение для восприятия

слушателем имеет просодическая сторона речи. Просодия, по мнению Н.И. Жинкина, является высшим уровнем развития языка [19, с.5].

Отдельные характеристики просодии объединяются и координируются между собой темпо-ритмической организацией речевого потока. Темпо-ритмическая организация речи объединяет и координирует все составляющие устной речи, включая лексико-грамматическое структурирование, артикуляторно-дыхательную программу и весь комплекс просодических характеристик.

Темп (от итал. *tempo*, лат. *tempus* – время) – это скорость произнесения элементов речи: звуков, слогов, слов. Темп – это относительное ускорение или замедление отдельных отрезков речи [42, с.114].

Понятие темпа, по данным Ж.Е. Далькроза, заимствован из музыкальной терминологии для характеристики течения речи и иногда именуется как движение. Темп речи понимается как скорость протекания речи во времени, ее ускорение или замедление, обуславливающее степень ее артикуляторной напряженности и слуховой отчетливости. Таким образом, темп речи определяется количеством слогов или слов, произносимых в единицу времени [18].

Темп речи зависит от следующих параметров:

- стиля произношения (Л.Р. Зиндер) [21];
- скорости произношения слов в единицу времени, от характера паузирования (Г.Н. Иванова-Лукьянова)[22];
- смысла речи, эмоционального состояния говорящего, эмоционального содержания высказывания (Н.В. Черемисина-Ениколопова) [66].

Е.А. Артемова отмечает, что темп речи как индивидуальная характеристика обусловлен также ситуацией общения. В таком случае его рассматривают как скорость артикуляции и измеряют числом звуковых единиц, произносимых в единицу времени. Однако, при решении вопросов измерения темпа нет единого мнения среди исследователей о единицах

измерения (звук, слог, слово), об учете идеального или реального фонемного состава и др., поэтому различные способы подсчетов приводят к весьма различающимся результатам [1, с.74].

Н.Д. Светозарова считает, что изменение темпа интонационно обусловлено. Так, ускорение темпа характерно для интонации вопроса, а его замедление – для повествовательного предложения и для текста, перегруженного логическими ударениями, Кроме того, медленный темп речи вызывает повышение тона, а ускоренный темп – его понижение [58].

Темп является одним из выразительных средств устной речи, он зависит как от быстроты произнесения следующих друг за другом речевых звуков, так и от частоты и длительности пауз между словами и предложениями.

Темп речи формируется одновременно с развитием речи, и влияют биологические (наследственные) и социальные факторы. В практике выделяют три основных вида темпа: нормальный, быстрый и медленный.

По мнению Л.И. Беляковой, темп речи во многом определяет своеобразие другого параметра речи — ритма. Ритм речи представляет собой звуковую организацию речи при помощи чередования ударных и безударных слогов [6].

Ритм речи – это упорядоченность звукового, словесного и синтаксического состава речи, определенная ее смысловым заданием.

Различают ряд компонентов ритма. Основным свойством речевого ритма является регулярность. Метрические признаки ритма составляют его основу, что отражено в метрических схемах (количество и порядок ударных и безударных слогов). Различают еще и неметрические признаки ритма, которые входят в понятие мелодики речи.

Н.В. Черемисина-Ениколопова указывает на наличие ритмомелодики в речи, которая представляет собой членение речи в соответствии с определенными интонационными и ритмическими моделями. Автор объясняет это тем, что существует тесная связь мелодики с ритмом, причем

не только с ритмом слова, но и с ритмической организацией синтагмы и предложения [66, с.58].

В.А. Гринер отмечает, что темпо-ритмическая организация речи отвечает за ясность речевого высказывания, понятность и эмоциональность произносимой речи; нарушение любого из компонентов ведёт к нарушению коммуникации ребёнка. Темпо-ритмическая организация речи координирует все процессы, связанные с устной речью ребенка, в том числе и лексико-грамматические умения, артикуляторную и дыхательную часть и систему просодических характеристик. У детей может быть ускорение темпа речи (тахилалия), несущее за собой искажение звукослоговой системы, либо замедление темпа речи (брадилалия) с наличием паузирования и речевых ошибок [17].

По мнению исследователей, понятие ритма можно интерпретировать с двух точек зрения: с физиологической и психолингвистической. Например, Н.И. Жинкин предлагает рассматривать речевой ритм в качестве поочередного использования ударных и безударных слогов, что в свою очередь играет одну из наиболее важных ролей в ходе организации двигательно-моторной функции речи [19, с.12]. Если рассматривать ритм с физиологической стороны, то, по мнению И.П. Павлова, ритм можно трактовать как последовательное дублирование четко организованной системы процессов, которая наделена особыми временными и пространственными параметрами [48, с.193].

Главную роль в системе темпо-ритмической организации занимает ритм, состоящий из смены ударных и безударных слогов. Ритм позволяет передать тип произносимого материала, модальность и эмоциональность. Темп - это скорость произнесения звуков, слогов и слов. Темп и ритм всегда находятся во взаимосвязи и зависят друг от друга. У ритма есть конкретная структура. Основопологающим элементом речевого ритма является его постоянство. Ритм включает в себе метрические и неметрические свойства. Метрические характеристики определяют порядком и количеством ударных

и безударных слогов, а неметрические включены в мелодику речи. Ритм - это выражение порядка и последовательности на физиологическом уровне, фундамент для живых и неживых систем. Развитие ритма в норме носит неравномерный, скачкообразный характер, что является общепринятым и для развития речи.

Таким образом, важные характеристики просодии – это темп и ритм речи. Темп – это скорость произнесения элементов речи: звуков, слогов, слов. Темп – это относительное ускорение или замедление отдельных отрезков речи. Ритм речи – это регулярное повторение сходных и соизмеримых речевых единиц, выполняющее структурирующую, текстообрующую и экспрессивно-эмоциональную функции.

1.2 Развитие темпо-ритмической организации речи у дошкольников в онтогенезе

Темпо-ритмическая организация речи начинает активно формироваться уже в раннем возрасте и является основой для последующего речевого развития в дошкольном возрасте.

Проблемой изучения развития темпо-ритмической организации речи занимались Н.И. Жинкин [19], А.И. Максаков [41], Л.В. Лопатина [37], Р.Е. Левина [36] и др.

По мнению Р.Е. Левиной, отклонения в овладении речью затрудняют общение с близкими взрослыми, препятствуют развитию познавательных процессов, отрицательно влияют на формирование самосознания [36].

О.А. Бохан отмечает, что ритм речи – это свойство протекания речевых движений, связанное с членением их акцентами и паузами, это повторяемость подобных, но не идентичных элементов. При восприятии высказывания его ритмическая сторона воспринимается на слух как многоплановая, «многослойная», составленная из разных субритмов. Каждый класс входящих в высказывание речевых единиц (слог, слово, синтагма, фраза, текст) имеет свои ритмические особенности [10, с.103].

Начальный уровень — послоговой ритм, является итеративным, т. е. равномерно повторяющимся. Он осуществляется преимущественно за счет подкорковых структур (экстрапирамидных отделов) и совпадает с сердцебиением, дыханием, шагом и т. д.

А.Н. Гвоздев считает, что развитие темпо-ритмической стороны речи у детей дошкольного возраста происходит по-разному. В норме у детей, речь двигается в заданном тоне, произнесение звуков происходит друг за другом, у ребенка удлиняется выдох. Гласные звуки он способен произносить в течение 3-7 с, дети способны различать разнообразные интонационные структуры, могут продуцировать логические ударения, в этом возрасте уже сформированы навыки определения и интонирования движений мелодии сверху вниз, ребенок может владеть своим голосом, изменять его по высоте [15].

В возрасте 6-12 мес. ребенок усваивает ритм. Усвоение ритмической структуры слова предшествует усвоению ее слоговой структуры. Н.И. Жинкин отмечает, что дети до полуторалетнего возраста очень чувствительны к интонации. Общение осуществляется с помощью эмоциональной интонации. Только потом все большее значение начинает приобретать звуковой рисунок слова [19].

Т.А. Граф утверждает, что с нейропсихологической точки зрения, нетипичное формирование темпо-ритмической организации речи является следствием нарушения становления подкорково-корковых и межполушарных взаимодействий, функциональной специализации правого и левого полушарий головного мозга [16, с.142]. В подкорковой области, в белом веществе больших полушарий, имеется скопление серого вещества, образующее базальные ядра. Данное скопление – стриополлидарная система, которая подчиняется к коре головного мозга, осуществляет контроль за точным и согласованным перераспределением мышечного тонуса для совершения движения. Кора головного мозга совершенствует строго дифференцированные движения всего тела.

М.С. Маргулис, указывает, что нарушения в деятельности стриопаллидарной системы приводят к сбоям нормальной регуляции коры головного мозга. То есть при нарушении работы подкорковой области, происходит темпо-ритмическая дезорганизация речи. Стоит отметить, что полушария головного мозга имеют различную функциональную специализацию, но осуществляют совместную деятельность через специализированные проводящие пути – экстрапирамидные (стриопаллидарная система) и пирамидные. От продолговатого мозга пирамидные пути идут к двигательным зонам коры, расположенным в лобно-теменной области. Здесь происходит постоянный контроль за движениями и положением органов тела. В теменных долях происходит анализ движений в пространстве (симультантные функции), а в лобных долях – анализ движений во времени (сукцессивные функции). Соответственно этому анализу на периферию подаются импульсы, приводящие к движению. Правое полушарие контролирует двигательные функции левой половины тела, а левое полушарие – правой половины тела. Левое полушарие ответственно за язык и речь, а правое полушарие управляет навыками, которые связаны с пространственным и зрительным опытом. Левое полушарие отвечает за переработку информации аналитически и последовательно, а правое – одновременно и целостно [42].

Исследование, проведенное Г.В. Бабиной и Н.Ю. Сафонкиной, показало, что усвоение компонентов интонации не происходит одновременно. Так, для детей в возрасте от 2-4 лет характерен более медленный темп речи по отношению к темпу речи взрослых [3]. Е.В. Жулина связывает это с трудностями, которые испытывают дети при овладении звуками речи, и называет это явление «физиологической брадилалией» [20, с.79].

Г.В. Бабина и Н.Ю. Сафонкина отмечают, что в этом возрасте дети еще не способны связывать темп речи с коммуникативным типом высказывания. Тенденция к связанности темпа высказывания с его

коммуникативным типом отмечается в возрасте 4-х лет, но она носит непостоянный характер [3]. Следовательно, в возрасте 2 – 3,5 лет у детей наблюдается неустойчивость темпоральных характеристик речи, которая свидетельствует о несформированности временного компонента интонационной системы.

Г.В. Дедюхина отмечает, что темпо-ритмические способности определяются функционированием правого полушария. Так как левое полушарие имеет важное значение для речи и ее понимания, оно является доминирующим, а правое – второстепенным. У левшей доминирующим полушарием является правое. При нарушениях взаимодействий полушарий головного мозга происходит межполушарный конфликт, где смысловой компонент речи должен стать доминантным, а ритм субдоминантным, что приводит к ритмико-смысловой дискоординации [14].

Ж.Е. Далькроз утверждает, что речь ребенка становится средством его интеллектуального и речевого развития. У трёхлетнего ребёнка появляется повышенная потребность в речевой активности. Он говорит постоянно, обращается к взрослому с вопросами, инициативно подключая взрослого к общению с собой. Любые, главным образом, психические стрессы в этот период, а также любые виды сенсорных деприваций могут не только изменить темп речевого развития (задержка речевого развития), но и привести к патологии речи (заикание) [18].

Л.И. Белякова пишет, что третья гиперсензитивная фаза наблюдается в 5 – 6 лет, когда в норме формируется контекстная речь, т.е. самостоятельное порождение текста. В этот период у ребёнка интенсивно развивается и существенно усложняется механизм перехода внутреннего замысла во внешнюю речь. Как и в возрасте 3 лет, центральная нервная система детей 5 – 6 лет испытывает особое напряжение в процессе речи. В это время можно наблюдать «сбои» речевого дыхания в момент произнесения сложных фраз, увеличение количества и длительности пауз, связанных с затруднениями лексико-грамматического оформления

высказывания. К пяти годам у ребенка формируется пластичность общих движений, их ритмика и координация, хорошо развивается способность к выразительным действиям [7].

Согласно мнению Л.И. Беляковой, созревание способности к оценке чувства ритма происходит в 5-7-летнем возрасте. Это связано с тем, что для выполнения заданий на воспроизведение ритма необходим, с одной стороны, достаточно высокий уровень развития слуховых дифференциаций, а с другой стороны - моторное программирование воспринятых на слух ритмических структур, сформированность слухомоторных, слухозрительных и зрительномоторных координаций. Для речи этого периода психомоторного развития характерно рифмирование, словотворчество [5].

А.И. Максаков проследил возможности дошкольников в регуляции темпа речи. Полученные данные свидетельствовали о том, что дети легче ускоряют темп речи, чем замедляют его, темп во многом зависит от содержания высказывания, его сложности. При воспроизведении детьми простых, легких по содержанию рассказов скорость речи взрослого не оказывала существенного влияния на точность и последовательность передачи текста ребенком. При использовании более сложных текстов правильно передавали его лишь те дети, которые слушали рассказ в замедленном темпе. Был сделан вывод о том, что темп речи взрослых имеет немаловажное значение для точного и правильного восприятия и понимания речи детьми дошкольного возраста [41, с.87].

По мнению Р.И. Мартыновой, словесная и музыкальная формы речи усваиваются ребенком до понимания их смыслового значения. Поэтому такие виды речи, как стихотворения, перечисление дней недели и месяцев быстро запоминаются ребенком путем ритмического повторения. С особым удовольствием дети усваивают ритмические движения звуковых построений порядковой речи (первый, второй ...) при растягивании слогов в певучем или музыкальном ритме, т. е. у них рано появляется ритмическая

способность, причем положительная эмоция только закрепляет действие [43, с.98]. Чувство ритма способствует гармонизации психофизического развития детей в целом.

Важнейшее значение для развития ритмической способности имеет сохранность анализаторов (зрительного, слухового, двигательного), обуславливающих становление временно-пространственного различения у ребенка. Становление чувства ритма теснейшим образом связано с развитием моторики и речи у ребенка, его эмоциональной сферы и зрительно-моторной координации. Именно ритм является организующим принципом речемыслительной деятельности ребенка.

И.С. Лопухина утверждает, что нарушение темпо-ритмической организации речи – это сложное психофизиологическое расстройство, связанное с искажением речевой плавности. Сочетание и чередование ударных и безударных слогов, а также их соотношение называется ритмом речи. Темп же – это степень быстроты сменяющихся в потоке речи звучащих элементов. Именно эти элементы могут быть нарушены при общем недоразвитии речи [38].

В речевой симптоматике, помимо нарушения звукопроизношения и фонематического слуха, наблюдаются просодические нарушения: речь монотонна, маловыразительна, тембр чаще низкий, голос тихий, темп речи замедленный или ускоренный. Л.В. Лопатина отмечает, что фонетическая сторона речи представляет собой тесное взаимодействие основных ее компонентов: звукопроизношения и просодики. Разнообразные фонетические средства оформления высказывания (темп, ритм, ударение, интонация) тесным образом взаимодействуют, определяя как смысловое содержание, так и отношение говорящего к содержанию. У детей со стертой дизартрией нарушения просодики влияют на разборчивость, внятность, эмоциональный рисунок речи [38, с.295].

М.С. Пермякова указывает, что просодические единицы влияют на реализацию эмоциональных и смысловых компонентов речи. Темпо-

ритмическая организация речи объединяет и координирует все процессы, затрагивающие устную речь, включая лексико-грамматическое структурирование, комплекс просодических характеристик. У детей может отмечаться ускорение темпа речи (тахилалия), сопровождающееся искажением звуко-слоговой структуры, либо замедление темпа речи (брадилалия) с множеством необоснованных пауз, речевых эмбол. Ограниченность активного словаря, недостаточная сформированность звукопроизношения, фонематического слуха приводят к тому, что речь становится замедленной, аритмичной, наблюдаются паузы в построении речевого высказывания. Это обусловлено тем, что у детей с нарушениями темпа, ритма и паузации в анамнезе присутствуют патологические факторы, повлиявшие на речевое развитие детей [49, с.415].

О.В. Правдина в учебном пособии «Логопедия» описывает, что в дошкольном возрасте дети с нарушением речи обращают на себя внимание замедлением физического развития, общей физической ослабленностью, отставанием психического развития с проявлением общего недоразвития речи, двигательной расторможенностью, нарушениями активного внимания, зрительного и слухового восприятия. Повышенная отвлекаемость сочетается у них с малой познавательной активностью, личностной незрелостью, трудностями в обучении. У многих детей с системным недоразвитием речи при неврологическом обследовании выявляются различные, обычно не резко выраженные двигательные нарушения. Они характеризуются изменениями мышечного тонуса, легкими парезами, нарушениями равновесия, координации движения. Отмечается также выраженная в разной степени общая моторная недостаточность, а также отклонения в развитии движений пальцев рук, так как движения пальцев рук тесно связаны с речевой функцией. Дети с нарушением речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают

его составные части, испытывают неуверенность в выполнении дозированных движений [52, с.139].

По мнению Н.А. Рычковой, развитие двигательной сферы характеризуется плохой координацией движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Сами собой дефекты звукопроизношения не исправляются. Но при благоприятных условиях обучения дети способны к самокоррекции [56].

Таким образом, принадлежа к базовым структурам языковой способности, темпо-ритмическая организация речи первоначально начинает проявляться в предречевых вокализациях, на стадии гуления, а затем и лепета. Роль предречевых вокализаций в довербальный и «дограмматический» период очень велика. Она заключается в формировании коммуникативных умений, в построении первоначальной базы для развития семантической и синтаксической сторон экспрессивной речи.

1.3 Минимальные дизартрические расстройства: понятие, характеристика

Минимальные дизартрические расстройства (МДР) – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленные недостаточной иннервацией речевого аппарата лёгкой степени выраженности вследствие минимальных органических повреждений центральной нервной системы. У детей дошкольного возраста минимальные проявления дизартрии являются одной из наиболее часто встречающихся форм речевой патологии. Минимальные дизартрические расстройства относительно недавно стали рассматриваться в качестве особого вида речевых нарушений. Проблемой изучения минимальных дизартрических расстройств занимались Р.И. Мартынова [43], Е.Ю. Рау [53], Н.А. Рычкова [56] и др.

Минимальные дизартрические расстройства занимают промежуточное положение между дислалией и дизартрией, поэтому в специальной, отечественной литературе коррекционно-педагогической направленности для обозначения этого нарушения используется термин «стертая дизартрия», предложенный О.А. Токаревой в 1969 году, которая характеризует проявления «стертой дизартрии» как легкие (стертые) проявления «псевдобульбарной дизартрии», которые отличаются особой трудностью преодоления. По ее мнению, обычно эти дети с данной речевой патологией большинство изолированных звуков могут произносить правильно, но в речевом потоке слабо автоматизируют их и недостаточно дифференцируют на слух. Однако, в трудах отечественных исследователей в области дефектологии, излагаются учеными и другие научные взгляды на понятие «стертая дизартрия» [50, с.10]. Проблемы изучения проблемы расстройств дизартрического характера занимались отечественные и зарубежные исследователи Е. Ф. Архипова [2], Л. В. Лопатина [37], Р. И. Мартынова [43].

Л.И. Белякова утверждает, что дизартрия — в переводе с латинского языка означает расстройство членораздельной речи. Это нарушение координации речевого процесса, которое является симптомом повреждения моторного анализатора и эфферентной системы. Ведущий дефект - нарушение звукопроизводительной и просодической стороны речи [4].

Е.Г. Коновалова пишет, что в современном звучании дизартрия — нарушение звукопроизношения и просодической стороны, обусловленное органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата. И в этом определении мы чётко видим, как раскрывается прежде всего симптоматика нарушения и его механизм. Патогенез дизартрии определяется органическим поражением центральной и периферической нервной системы в перинатальный, натальный и постнатальный период под воздействием неблагоприятных экзогенных и эндогенных факторов [30, с.169].

Существует несколько классификаций дизартрии. В литературе достаточно полно описаны классификации:

М.С. Маргулис (1926) – этиопатогенетическая.

И.И. Панченко, Л.А. Щербаковой (1975) – неврологическая.

Е.Н. Винарской (1978) - нейролингвистическая.

М.С. Маргулис (1926) описал дифференциальную диагностику различных форм дизартрии с неврологических позиций [42]. Л.Б. Литвак (1959) раскрыл структуру дефекта при дизартрических расстройствах речи. В учебнике «Логопедия» (1973) О.В. Правдиной представлены отдельные синдромы произносительных расстройств при дизартрии [52]. В учебнике «Основы логопедии» Г.В.Чиркиной рассматриваются психолого-педагогические аспекты дизартрии [67]. В учебнике «Логопедия» Е.М. Мастюковой освещено клинико-психолого-педагогическое обоснование содержания коррекционной работы при дизартрии у разных категорий детей, в том числе и при ДЦП [44]. Большинство специалистов, занимающихся изучением структуры дефекта речи при дизартрии, понимают под этим дефектом невнятную, смазанную, мало разборчивую речь, обусловленную очаговыми поражениями мозга. Основные проявления дизартрии: нарушения артикуляции звуков; речевого дыхания; нарушение голосообразования и, как следствие, нарушение качества голоса; нарушения темпа, ритма и интонации речи. Все нарушения могут проявляться в различной степени.

В отечественной логопедии термин «стертая дизартрия» был введен О. А. Токаревой в 50-60 гг. прошлого столетия. Автор констатирует, что дети, с данным нарушением в бытовой речи большинство звуков произносят правильно, но испытывают трудности в автоматизации и дифференциации [8].

Зарубежный учёный М.С. Маркулис определяет стёртую дизартрию как «речевую или артикуляционную диспраксию развития». Данный дефект он определяет как нарушение контроля за речевыми движениями.

«Диспраксия – это расстройство речи нейрогенного происхождения, но в отличие от дизартрии это расстройство связано не только с двигательными нарушениями» [42]. Природа двигательных нарушений при стертой дизартрии остается недостаточно раскрытой, вследствие чего исследователи для её обозначения предлагают различные термины: артикуляторная диспраксия (М. Морлей, 1957), центральная, органическая или усложненная дислалия (М. Зеeman, 1961) [11].

В зависимости от ведущего клинического синдрома при ДЦП может встречаться спастико-ригидная, спастико-паретическая, спастико-гиперкинетическая, спастико-атактическая, атактико-гиперкинетическая дизартрия.

Н.Ш. Макарова утверждает, что логопедическая классификация основана на принципе понятности речи для окружающих и включает в себя 4 степени тяжести дизартрии:

1 степень (стертая дизартрия) – дефекты звукопроизношения могут быть выявлены только логопедом при специальном обследовании.

2 степень дефекты звукопроизношения заметны окружающим, но в целом речь остается понятной.

3 степень- понимание речи пациента с дизартрией доступно только близкому окружению и частично посторонним людям.

4 степень речь отсутствует или непонятна даже самым близким людям (анартрия)[40] .

Отечественные исследователи Е. Ф. Архипова [2], Л. В. Лопатина [37] выявили общие признаки стертой формы дизартрии. К ним относятся: нарушение звукопроизношения, нарушение артикуляционной моторики, нарушение и изменение речевого дыхания, нарушение просодической стороны речи и фонации.

По мнению В.И. Лубовскому, нарушения речи в той или иной степени (в зависимости от характера речевых расстройств) отрицательно влияют на все психическое развитие ребенка, отражаются на его деятельности,

поведении. Нарушения речи, ограниченность речевого общения могут отрицательно влиять на формирование личности ребенка, вызывать психические наслоения, специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствовать развитию отрицательных качеств характера (застенчивости, нерешительности, замкнутости, негативизма, чувства неполноценности) [39].

Л.В. Лопатина определяет стертую дизартрию или минимальные дизартрические расстройства как речевую патологию, проявляющуюся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающую вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга [37]. В диагнозе до года у ребенка стоит ПЭП (перинатальная энцефалопатия). К двум годам диагноз при комплексной и своевременной реабилитации и положительном прогнозе снимается или переходит в ММД (минимальную мозговую дисфункцию) невыраженного характера. Иное определение подобного нарушения речи предложено А.Н. Корневым. Ученый определяет это расстройство как избирательные, негрубые, но довольно стойкие нарушения звукопроизношения, которые сопровождаются легкими, своеобразными нарушениями иннервационной недостаточности артикуляционных органов [45].

По мнению И.А. Поваровой, классификация в отечественной невропатологии и логопедии создана с учетом механизма нарушения, по локализации поражения. В зависимости от локализации очага поражения, при поражении периферического двигательного нейрона и его связи с мышцей выделяют периферический паралич. При поражении центрального двигательного нейрона и его связи с периферическим нейроном развивается центральный паралич.

1. Бульбарная дизартрия.

Характер поражения мозга. Одностороннее (безразлично, право- или левостороннее) или двустороннее поражение периферических

двигательных нейронов (тройничного, лицевого, языкоглоточного, блуждающего и подъязычного).

Патогенез (особенности двигательных расстройств). Избирательные вялые, преимущественно право- или левосторонние параличи мышц речевого аппарата (языка, губ, мягкого нёба и глотки, гортани, поднимающих нижнюю челюсть, дыхательных). Атрофии этих мышц, их атония (язык вялый, дряблый). Снижены или отсутствуют глоточный и нижнечелюстной рефлекс. Расстройства любых произвольных и произвольных движений в соответствующих группах мышц[51].

2. Псевдобульбарная дизартрия.

Характер поражения мозга. Обязательно двусторонние поражения центральных двигательных кортикобульбарных нейронов.

Патогенез (особенности двигательных расстройств). Пирамидные спастические параличи мышц речевого аппарата. Мышечных атрофий нет. Тонус мышц повышен по типу спастической гипертонии (язык напряжен, отодвинут назад). Глоточный и нижнечелюстной рефлекс усилены. Нередки насильственные смех и плач. Параличи всегда двусторонние, хотя возможно их значительное преобладание справа или слева. Наиболее расстроены: произвольные движения и самые тонкие движения кончика языка[51].

3. Мозжечковая дизартрия.

Характер поражения мозга. Встречается при поражении мозжечка и его связей с другими структурами мозга.

Отмечается выраженная асинхронность между дыханием, фонацией и артикуляцией. Вследствие этого речь замедлена по темпу, толчкообразная, с нарушенной модуляцией ударения, с затуханием голоса к концу фразы, то есть скандированная речь[51].

4. Подкорковая дизартрия (экстрапирамидная)

Характер поражения мозга. Различные поражения подкорковых ядер мозга и их нервных связей.

Патогенез (особенности двигательных расстройств). Экстрапирамидные расстройства мышечного тонуса в виде гипертонии, гипотонии или дистонии. Насильственные движения (гиперкинезы) в мышцах речевого аппарата в виде дрожания (например, интонационный тремор), медленных червеобразных сокращений мышц (например, при двойном атетозе), быстрых внезапных сокращений разных мышечных групп (например, при хорее), быстрых ритмических сокращений одних и тех же мышц (например, при миоклонии) [51].

5. Кинестетическая постцентральная корковая дизартрия.

Характер поражения мозга. Одностороннее поражение постцентральных полей коры (их нижних отделов) доминантного, обычно левого полушария мозга.

Патогенез. Апраксия кинестетического типа. Распад кинестетических обобщенных схем артикуляции шумовых признаков звуков в структуре слога с трудностями различения соответствующих артикуляционных укладов[51].

6. Кинетическая премоторная корковая дизартрия

Характер поражения мозга. Одностороннее поражение премоторных полей коры (их нижних отделов) доминантного, обычно левого, полушария мозга.

Патогенез. Апраксия кинетического типа. Распад временных обобщенных схем артикуляторного действия с напряженностью, замедленностью отдельных движений, распадом артикуляторных действий на составляющие их элементы; трудности переключения с одного элемента на другой, персеверации [51].

Таким образом, основными симптомами дизартрии являются дефекты звукопроизношения и голоса, сочетающиеся с нарушениями речевой, прежде всего артикуляционной моторики и речевого дыхания.

Выводы по 1 главе

Темпо-ритмическая организация речи – это контролируемая говорящим динамическая система, представляющая собой совокупность свойств речевого потока, которая характеризуется устойчивым ритмом в чередовании слогов во время речевого выдоха и свободно варьируемым темпом, адекватным возрастной норме. Правильная темпо-ритмическая организация обеспечивает выразительность, ясность, играет важную роль в осуществлении коммуникативной функции речи, поскольку с помощью данных категории говорящий человек передаёт не только четко информацию, но и свое эмоциональное состояние.

Овладение темпо-ритмической организации речи анализируют многие исследователи: Е.Ф. Архипова, М. Зеeman, М.М. Кольцова, Р.В. Тонкова-Ямпольская, Н.Х. Швачкин и др. Темпо-ритмическая организация речи первоначально начинает проявляться в предречевых вокализациях, на стадии гуления, а затем и лепета.

Проявление неврологической симптоматики оказывает неблагоприятное воздействие на речь и моторную сферу ребёнка. Органическая природа дефекта при минимальных дизартрических расстройствах сказывается на становлении познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления) и личностном развитии детей, что необходимо учитывать в ходе коррекционно-логопедической работы.

Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. Психологические особенности детей с дизартрией существенно затрудняют процесс их обучения. Следовательно,

для коррекции дизартрии необходим комплексный подход с участием врачей, логопедов, психологов и педагогов.

ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ И МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами

Клиническая картина дизартрии сложна. Основными её проявлениями являются нарушения звукопроизношения, голосообразования, а также нарушения ритма, темпа и интонации. Состояние неречевых функций у детей со стёртой дизартрией характеризуется качественным своеобразием. Это проявляется в специфических особенностях ВПФ, моторной сферы и личностном развитии детей. Данные нарушения были подробно исследованы Р. И. Мартыновой [43], Л. В. Лопатиной [37], В. А. Киселёвой [25]. Авторы отмечают, что дизартрия возникает вследствие патологии пренатального, натального и постнатального периода развития. Среди причин пренатального периода отмечается токсикоз беременности, острые и хронические инфекции, интоксикации, кислородная недостаточность. Причинами натального периода являются затяжные или стремительные роды, резус — конфликт, асфиксия, слабость родовой деятельности.

В постнатальный период развития у детей с дизартрией выявляется нарушение сна, беспокойство, слабость крика, повышенное утомление, вялость акта сосания. У детей раннего возраста могут возникать такие заболевания, как менингиты, менингоэнцефалиты, травматические нарушения, нарушения мозгового кровообращения, опухоли головного мозга, пороки развития нервной системы. Безусловно, вышеперечисленные особенности отрицательно сказываются на психическом и речевом развитии ребёнка. Так, Р. И. Мартынова установила, что в раннем возрасте дети со стёртой дизартрией отстают от своих сверстников по психофизическим

показателям. Автором было замечено, что «У 44 % детей отмечалась задержка в развитии зубов; 64 % детей начинали ходить после 1,5–5 лет [43].

Задержка в развитии речи обнаружилась у 92 % детей. Первые слова появлялись у большинства детей в возрасте двух — четырёх лет, элементарная фразовая речь к четырём — шести годам». Р. И. Мартынова обнаружила, что в физическом статусе этих детей имеется соматическая ослабленность, истощение, бледность или покраснение кожных покровов. Несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту [43].

По мнению Р. И. Лалаевой, особенности в построении высказывания, характерные для детей с общим недоразвитием речи - результат трудностей планирования и развития речевого общения. Аналогичное высказывание речи свидетельствует о большом числе сбоев в грамматическом оформлении сообщения. Чем больше его объем, тем чаще встречаются разнообразные аграмматизмы [34].

А.В. Консур отмечает, что неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе [31].

С. Ильин указывает, что в большинстве случаев в анамнезе не содержится данных о грубых нарушениях центральной нервной системы, что обеспечивает большую сохранность моторных функций, психических реакций и поведения в целом. Отмечается лишь наличие негрубой родовой травмы, длительные соматические заболевания в раннем детстве. Неблагоприятное воздействие речевой среды, просчеты воспитания, дефицит общения также могут быть отнесены к факторам, тормозящим нормальный ход речевого развития. В этих случаях обращает на себя внимание, прежде всего, обратимая динамика речевой недостаточности [23, с.14].

М.Ю. Картушина отмечает, что несмотря на определенные отклонения от возрастных нормативов (в особенности в сфере фонетики), речь детей обеспечивает ее коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. У них более выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу [24].

Профессор Р.Е. Левина, изучая наиболее тяжелые речевые расстройства, выделила и подробно описала такую категорию детей, у которых наблюдается недостаточная сформированность всех языковых структур. У детей данной группы в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем, а, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования, словарный запас отстает от нормы как по количественным, так и по качественным показателям; страдает связная

речь. Такое системное нарушение получило название «общее недоразвитие речи» (ОНР) [36].

Р. Е. Левина определила три уровня речевого развития детей:

Первый уровень речевого развития характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или весьма ограниченным их развитием в этот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной.

У детей, находящихся на первом уровне речевого развития, словарный запас крайне беден, в результате чего ребенок вынужден прибегать к активному использованию паралингвистических (неязыковых) средств – мимики, жестам, интонации.

Речь детей на первом уровне речевого развития малопонятна и имеет жесткую ситуативную привязанность [36].

Р.Е. Левина утверждает, что отличительной чертой второго уровня речевого развития является более высокая речевая активность детей. У них появляется фразовая речь, однако, весьма искаженная в фонетическом и грамматическом отношении. Словарь характеризуется большим объемом и разнообразием, отмечаются различные лексико-грамматические разряды слов. Использование слов в самостоятельной речи часто бывает неверным: наблюдаются смысловые замены слов. Формируются грамматические значения, однако, в спонтанной речи они передаются искаженно. Связная речь характеризуется недостаточной передачей некоторых смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению увиденных событий и предметов. При третьем уровне общего недоразвития речь детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [36].

По мнению В.А. Киселевой, типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться,

например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения. Возросли возможности детей в использовании предложных конструкций с включением в отдельных случаях простых предлогов. В самостоятельной речи уменьшилось число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т.д. Однако специально направленные задания позволяют выявить трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах. По-прежнему явно недостаточным будет понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются на простые [25].

Н.В. Корзун в своем исследовании пишет, что ребенок с ОНР III уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Наряду с этим, ребенок затрудняется в правильном выборе производящей основы, использует неадекватные аффиксальные элементы. Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением [32].

Е.А. Ларина утверждает, что словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки. Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет определить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры. Образцы связной речи свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: дети могут переставлять местами части рассказа, пропускать важные элементы сюжета и обеднять его содержательную сторону [35, с.39].

Таким образом, дети с общим недоразвитием III уровня уже пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются

фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчетливо они проявляются в разных видах монологической речи — описание, пересказ, рассказы по серии картин.

У детей с дизартрией уже в раннем возрасте может отмечаться рахит, диспластичность в строении скелета, экссудативный диатез, хронический тонзиллит. Дыхание у таких детей короткое, поверхностное, воздушная струя используется неэкономно. В. А. Киселёва отмечает тот факт, что у детей с минимальными дизартрическими расстройствами наблюдается не резко выраженная неврологическая симптоматика. Для неё характерны признаки: наличие кифосколиоза, лицевые асимметрии, асимметрии глазных щелей, лопаток, наличие невусов, ангиом. По мнению автора, эти неврологические симптомы свидетельствуют о «вовлечении в функциональную дезавтономию каудальных отделов ствола головного мозга».

В исследованиях Л. В. Лопатиной отмечается, что у детей со стёртой дизартрией основное нарушение со стороны черепно-мозговых нервов связано с органическим поражением лицевого, языкоглоточного, блуждающего и подъязычного нервов. Автором было установлено, что при поражении подъязычного нерва ограничиваются движения языка в сторону, вверх, вперёд. Отмечается слабость одной половины языка, чрезмерное напряжение спинки языка, нарастающее утомление мышц, нарушение координации, отклонение языка в сторону при высовывании, парез и атрофия одной половины языка, фибриллярное его подёргивание. Это можно заметить, если предложить ребёнку в течение 20 секунд пощёлкать языком, а затем положить кончик языка на нижнюю губу. При этом кончик языка начнёт синеть и отклоняться в сторону. При поражении лицевого нерва дети начинают выполнять движения не в полном объёме, при наличии синкинезий, имеется сглаженность носогубных складок, слабость надувания щёк [37, с.298].

Поражение блуждающего и языкоглоточного нервов проявляется в поперхивании, в глухом голосе с носовым оттенком, вялом сокращении мягкого нёба во время речи, понижении глоточного рефлекса и отклонении языка в сторону. Из-за патологии тройничного нерва у детей можно наблюдать следующие симптомы: движения органов артикуляции приблизительные. Из-за этого дети часто поперхиваются, имеются трудности в глотании и жевании пищи, в произнесении слов. Л. В. Лопатина обозначила всю неврологическую симптоматику у детей с дизартрией, как «пирамидную недостаточность» [37, с.299].

По данным Р. И. Мартыновой у 82 % детей со стёртой дизартрией выявлены:

- 1) повышение сухожильных надкостничных рефлексов (82 % детей);
- 2) патологические рефлексы Бабинского и Пессепа (74 % детей);
- 3) рефлексы орального автоматизма (44 % детей);
- 4) нарушения походки (76 % детей)
- 5) парезы рук и ног (60 % детей) [43, с.109].

По данным Л. В. Лопатиной, данные моторные трудности возникают из — за:

- 1) несовершенства руброспинального уровня регуляции движений (гипотанические расстройства);
- 2) недостаточности работы таламо-паллидарного уровня (гиподинамические расстройства);
- 3) недостаточности деятельности пирамидно-стриального уровня (нарушение координации, точности движений);
- 4) недостаточности деятельности кортикального теменно-премоторного уровня (диспраксия). Следует отметить особенности ВПФ у детей со стёртой дизартрией [37, с.300].

Важные данные были получены в исследовании В. А. Киселёвой. Она отмечала, что при обследовании зрительного гнозиса у детей со стёртой дизартрией обнаруживается сужение объёма восприятия. А при

обследовании оптико-пространственного гнозиса у детей проявляются изменения стратегии восприятия, а также зеркальность при выполнении проб [25, с.28]. Неоднократно в работах Р. И. Мартыновой отмечается, что для детей с дизартрией характерны вегетативные нарушения. Они часто проявляются в виде посинения, потливости, похолодания конечностей. Р. И. Мартынова выявила тот факт, что для большинства детей со стёртой дизартрией характерно снижение работоспособности. Это проявляется в том, что дети с данной речевой патологией в начале занятия являются более активными, внимательными, чем в конце [43, с.108].

При легкой степени дизартрии общая разборчивость речи может быть не нарушена, но звукопроизношение несколько смазанное, нечеткое. Искажения наблюдаются чаще всего при произнесении свистящих, шипящих и/или сонорных звуков. При произнесении гласных самые большие затруднения вызывают звуки [и] и [г]. Нередко оглушаются звонкие согласные звуки. Иногда изолированно ребенок все звуки может произносить правильно (особенно если с ним занимается логопед), но при увеличении речевой нагрузки отмечается общая смазанность звукопроизношения. Также наблюдаются недостатки речевого дыхания (учащенное, неглубокое), голоса (тихий, глуховатый) и просодики (маломодулированность).

2.2 Особенности темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста

Ритм речи представляет собой звуковую организацию речи при помощи чередования ударных и безударных слогов. Темп и ритм находятся в сложной взаимосвязи и взаимозависимости.

Различают ряд компонентов ритма. Основным свойством речевого ритма является регулярность. Метрические признаки ритма составляют его “скелет”, что отражено в метрических схемах (количество и порядок

ударных и безударных слогов). Различают еще и неметрические признаки ритма, которые входят в понятие мелодики речи.

Н.А. Рычкова указывает, что темпо-ритмическая организация устной речи является тем стержнем, который объединяет и координирует все составляющие устной речи, включая лексико-грамматическое структурирование, артикуляторно-дыхательную программу и весь комплекс просодических характеристик [55, с.78].

Ю.О. Филатова утверждает, что в настоящее время можно говорить о таких понятиях, как темпо-ритмо-интонационное членение речи, которое возникает не в результате звуковой аранжировки, готовой лексико-синтаксической структуры высказывания, а в процессе текущего формирования мысли и ее вербализации. Темпо-ритмо-интонационное членение пронизывает все фазы построения высказывания, начиная от намерения говорящего (интенция) и включая лексико-синтаксическое структурирование, а также моторно-дыхательную ритмизацию речевого потока (артикуляция и дыхание) [62, с.445].

По мнению М.Н. Фишман, в роли элементарной единицы просодии выступает синтагма, т.е. отрезок высказывания, объединенный интонационным и смысловым значением. Она имеет физиологическую целостность и отграниченность и выступает как ритмический период устной речи. Синтагма связана со смыслом, а значит с синтаксисом и интонацией. В прозе синтагма в среднем включает 2-4 слова, а в стихе — 2-3 слова. Она произносится на одном речевом выдохе и представляет единый артикуляционный комплекс [65, с.29].

Г.Р. Шашкина указывает, что синтагму, произносимую на одном речевом выдохе, без пауз в процессе непрерывной артикуляции, можно связывать с понятием плавности речи. Другими словами, плавная речь характеризуется единым артикуляционным комплексом произнесения синтагмы на одном речевом выдохе. В нормальной речи плавность органически сочетается с паузами, которые являются необходимым

компонентом речевого высказывания. Их длительность и характер распределения в речевом потоке во многом определяют ритмико-мелодическую сторону интонации[68, с.74].

Паузу принято определять как перерыв в звучании голоса на определенное время. При этом акустическим коррелятом паузы является падение интенсивности голоса до нуля, а физиологическим — перерыв в работе артикуляционных органов. Самые короткие паузы связаны с особенностями произношения смычных согласных. Они характеризуются отсутствием голоса на тот период, пока органы артикуляции находятся в сомкнутом состоянии перед “взрывом”. В среднем они длятся около 0,1 сек. 70]

Л.В. Лазарева пишет, что в процессе устной речи периодически появляется необходимость сделать вдох для удовлетворения биологических потребностей и для поддержания оптимального подсвязочного давления в процессе речи. Это происходит в момент так называемых “дыхательных пауз”. Их частота и длительность зависит от общего темпа речи и границ синтагм. Эти паузы несут на себе также и смысловую нагрузку, так как членят текст на смысловые отрезки [33].

М.М. Кольцова утверждает, что в контекстной устной речи, в отличие от чтения, паузы встречаются не только на границах синтагм, но и внутри них. Их продолжительность очень переменчива. Эти паузы получили название пауз хезитации. Существует несколько гипотез относительно пауз хезитации. Считается, что эти паузы характеризуют период напряженной умственной деятельности, связанной с решением мыслительной задачи (“что сказать?”), а также с осуществлением планирования высказывания на лексико-грамматическом уровне, т.е. длительность пауз отражает мыслительную активность говорящего в процессе внутрнеречевого планирования высказывания. Все акустические характеристики устной речи постепенно оформляются в процессе речевого онтогенеза и становятся

достаточно стабильными и индивидуальными у взрослого человека [27, с.98].

Ритм является не только необходимым компонентом биологической жизни (ритм дыхания, ритм сердцебиения и т. п.), но и в качестве одного из важных компонентов входит в структуру наших художественных способностей, а также устной речи и письма. Знание генетического аспекта ритмической стороны речи, этапов ее формирования, а также влияние на ее овладение различными видами деятельности (изобразительная, музыкальная, речевая и д. р.), то есть понимание универсальности ритмической стороны речи необходимо при анализе различных форм патологии речи.

М.М. Кольцова отмечает, что развитие ритмической стороны речи в норме носит неравномерный, скачкообразный характер, что свойственно и речевому развитию. Первый качественный скачок в овладении ритмическими структурами приходится на четвертый год жизни ребенка, а второй – на седьмой год. Как правило, ритм рассматривается как особая форма организации движения или деятельности во времени и пространстве, то есть ритм как бы сочетает в себе две стороны – временную и пространственную. В зависимости от вида осуществляемой деятельности происходит доминирование одной из его сторон [26].

Большинство детей не сразу овладевают нормальным темпом речи. Многие дошкольники говорят слишком быстро. Это объясняется тем, что у них ещё слабы тормозные процессы и контроль за собственной речью. Ребенок говорит то очень быстро, то слишком медленно даже в пределах одной фразы. Но в большинстве случаев такие явления с возрастом исчезают.

Усвоение ритмической организации начальных речевых форм способствует тренировке артикуляторного аппарата, развитию артикуляторных движений, образованию линейных отношений, которые со временем перерастают в способность ребенка устанавливать

синтагматические связи. Большое влияние на развитие ритмической способности оказывает восприятие и воспроизведение стихотворных текстов. При этом наблюдается доминирование ритма над другими компонентами – интонацией, смыслом и т. д., то есть наблюдается та же закономерность, что и при восприятии и воспроизведении музыкальных произведений – песен. Ребенку доставляет удовольствие воспроизведение ритмической стороны текста. Однако восприятие и воспроизведение изолированно предъявленных ритмических рисунков является очень сложной задачей для детей дошкольного возраста. Дети с нормальным речевым развитием в возрасте 6 лет и старше без затруднений воспроизводят многие ритмические последовательности [47, с.8].

Ритмико-интонационная активность ребенка направляется в сторону стихотворного творчества. Это характерно для всего периода дошкольного детства. Наблюдаются случаи, когда в детском саду дети постигают ритм песни, не улавливая всех ее слов. Стихотворное творчество ребенка на начальной ступени обычно сопровождается его телодвижениями. Однако не все стихи ребенка непосредственно связаны с жестикуляцией. Есть песенки и прибаутки, не сопровождаемые никакими движениями и забавляющие ребенка своим содержанием, ритмом, мелодией.

Исследователем было обнаружено снижение объёма слухоречевой памяти, замедление мыслительных процессов, недостаточность восприятия предъявляемого объекта. Р. И. Мартынова исследовала у детей со стёртой дизартрией и особенности памяти, внимания, мышления, эмоционально-волевой сферы. Так, нарушение памяти проявлялось в снижении объёма запоминания речевого материала и быстром его забывании. Особенности внимания у детей с дизартрией проявляются в чрезмерной отвлекаемости ребёнка, в неумении сосредоточиться на одном роде деятельности [43, с.98].

Н.А. Рычкова утверждает, что темпо—ритмическая организация речи — это контролируемая говорящим динамическая система, представляющая собой совокупность свойств речевого потока, которая характеризуется

устойчивым ритмом в чередовании слогов во время речевого выдоха и свободно варьируемым темпом, адекватным возрастной норме. Темпо-ритмическая организация речи объединяет и координирует все процессы, затрагивающие устную речь, включая лексико-грамматическое структурирование, артикуляторно-дыхательную программу и комплекс просодических характеристик. В процессе программирования и формирования мысли, а затем и ее вербализации происходит темпо-ритмо-интонационное членение речи. Подобному действию поддаются все этапы построения высказывания, включая намерение говорящего (интенция), лексико-синтаксическое структурирование, а также моторно-дыхательную ритмизацию речевого потока (артикуляция и дыхание) [77, с.208] .

Темпо-ритмическая организация речи – это контролируемая говорящим динамическая система, представляющая собой совокупность свойств речевого потока, которая характеризуется устойчивым ритмом в чередовании слогов во время речевого выдоха и свободно варьируемым темпом, адекватным возрастной норме [77, с. 209].

Ю.О. Филатова утверждает, что правильная темпо-ритмическая организация обеспечивает выразительность, ясность, играет важную роль в осуществлении коммуникативной функции речи, поскольку с помощью данных категории говорящий человек передаёт не только четко информацию, но и свое эмоциональное состояние. У детей со стертой формой дизартрии темпо-ритмическая организация нарушается в следствие минимального органического поражения подкорково-мозжечковых ядер и проводящих путей, регулирующих мышечный тонус, последовательность сокращений речевой мускулатуры, синхронность в работе артикуляционного, дыхательного и голосового аппарата, а также эмоциональную выразительность речи [62, с. 447]. То есть, поражение данных структур мозга вызывают нарушение тонуса речевой мускулатуры, трудности переключаемости движений, а также нарушения просодии, в структуру которой и входит темпо-ритмическая организация речи.

Акустическими коррелятами интонационных характеристик являются часто сменяющаяся частота и сила основного тона голоса, изменение длительности некоторых фонетических элементов. При прохождении воздуха через глотку, голосовые складки, полости рта и носа, формируется тон голоса. Дополнительным артикуляционно-акустическим компонентом голоса является тембр. В отличие от тона голоса, общего для множества людей, тембр у каждого человека свой. Темпо-ритмическая организация речевого потока представляется взаимодействием и совокуплением отдельных характеристик просодики. Отличительную роль в структуре темпо-ритмической организации речи играет ритм, отражающийся в чередовании ударных и безударных слогов. При помощи ритма передается характер речевой информации, ее модальность и эмоциональность. Темп и ритм находятся в тесной взаимосвязи и взаимодополняемости. У ритма отмечают ряд компонентов. Одним из главных признаков речевого ритма является регулярность.

2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений темпо-ритмической стороны у детей дошкольного возраста

Коррекции темпо-ритмической стороны речи уделяется большое внимание в рамках работы по устранению заикания. Однако при обследовании дошкольников, имеющих диагноз ОНР можно обнаружить, что просодические компоненты речи и, в частности, ритмизация речи, имеет нарушения. У детей наблюдается ускоренный темп речи, наряду с искажением звуко-слоговой структуры или наоборот, темп замедленный, с множеством необоснованных пауз, междометий, эмболофразий. Таким образом, возникает необходимость в рамках логопедического занятия уделить внимание этому аспекту речи. Как правило, игры и упражнения, направленные на коррекцию темпо-ритмической организации речи, являются элементом подгруппового занятия и могут быть представлены на различных его этапах в зависимости от содержания [69, с.8].

Специфика формирования темпо-ритмической организации речи у дошкольников с дизартрией, обусловленной общим недоразвитием речи, заключается в комплексном применении методов по развитию чувства темпа и ритма в речевом и неречевом аспектах. Структура работы включает в себя формирование темпо-ритмической стороны речи на трех основных уровнях: слоговом, словесном, синтагменном, с учетом психофизиологических основ параметров речи.

Формирование темпо-ритмической организации речи предполагает развитие основополагающих психических функций: слухо-моторных и зрительно-моторных координаций.

Данный вид работы осуществляется с помощью методики развития сукцессивных функций (операции различения, запоминания, воспроизведения временных и пространственных последовательностей, вербальных стимулов, действий, звуковых ритмов, изображений, предъявляемых в определенной последовательности) А.М. Горчаковой и методики графических проб М.М. Безруких. В основе формирования сукцессивных функций лежит поэтапность выполнения заданий:

1. Формирование сукцессивных функций на основе автоматизированных рядов.
2. Формирование сукцессивных функций на основе произвольно заданных рядов.
3. Формирование сукцессивных функций на основе произвольно заданных серий последовательностей [70].

На начальных этапах работы используют автоматизированные ряды. Затем постепенно переходят к восприятию произвольно заданных последовательностей. На заключительном этапе работы используют серии последовательностей. Многократность повторения упражнений предполагает постепенный перевод сформированных умений на уровень автоматизированных действий. Этому способствует ежедневность и систематичность упражнений. Задания должны быть адресованы всем

анализаторам, причем не только каждому отдельно взятому анализатору, но и направлены на формирование, прежде всего, связей между ними (на формирование межанализаторной интеграции).

Развитие зрительно-моторных координаций по методике М.М. Безруких основывается на выполнении различных графических проб: рисование прямых ровных линий, копирование, обведение заданных элементов, рисование в заданной границами области.

При коррекции темпо-ритмического чувства эффективны в применении методы логопедической и фонопедической ритмики Г.А. Волковой и Н.В. Микляевой, которые включают в себя работу по формированию:

- развитию чувства ритма в речевом и неречевом плане;
- оптимизации мышечного тонуса;
- формированию пространственных представлений;
- развитию целостного образа тела и повышению устойчивости;
- развитию психических процессов (внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения) [28].

Методика работы над ритмом в логопедической практике Г.В. Дедюхиной предполагает поэтапность в работе. На первом этапе реализуются следующие задачи:

Усвоение ритмических эталонов темпа.

Формирование представлений о ритмическом ударе.

На втором (основном) этапе ставятся и реализовываются задачи:

Усвоение слога-ритмической структуры слова.

Слоговой и звукобуквенный анализ слова.

Выделение морфологических признаков слова [6, с.28].

В структуре коррекционной работы по формированию темпо-ритмической организации речи важное место отводится преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей по методике С.Е. Большаковой. Автор подразделяет работу на два основных этапа:

Формирование предпосылок развития слоговой структуры слова.

Развитие слоговой структуры слова.

На первом этапе работы используются следующие варианты упражнений на развитие:

- оптико-пространственной ориентации;
- сомато-пространственной ориентации;
- ориентации в двухмерном пространстве (на листе бумаги);
- временно-пространственной ориентации;
- динамической и ритмической организации движений.

На втором (речевом) уровне используются:

Упражнения на повторение с выделением ударного слога.

Упражнения с перестановкой слогов.

На современном этапе развития логопедии эффективным в применении является метод коррекции темпо-ритмического чувства Е.А. Лариной, основными задачами которого является: обучение восприятию и воспроизведению темповых отличий на основе ритма, формирование восприятия и воспроизведения комплексов ритмических структур, трансформация ритмических структур с заданным темпом и ритмом из одной модальности в другую, обучение восприятию и воспроизведению акцентированных и неакцентированных сигналов, развитие темпо-ритмического чувства речевых и неречевых движений, формирование произвольного контроля за темпо-ритмическими характеристиками речи [35, с.39].

К коррекционным задачам относятся: преодоление основного речевого нарушения, развитие дыхания, голоса, артикуляции, а также развитие и совершенствование основных психомоторных качеств (статической и динамической координации, переключаемости движений, мышечного тонуса, двигательной памяти и произвольного внимания) во всех видах моторной сферы (общей, мелкой, мимической и артикуляционной).

В образовательные задачи входит формирование двигательных навыков и умений, знакомство с разнообразием движений, с пространственной организацией тела, с некоторыми музыкальными понятиями («музыкальный метр», «размер», «темп», «регистр»).

К воспитательным задачам относятся воспитание и развитие чувства ритма музыкального произведения и собственного ритма движений, воспитание способности ритмично двигаться под музыку и критически относиться к своим движениям и речи [60].

На логоритмических занятиях развитие психомоторики осуществляется на неосознанном, произвольном уровне. Достигнутые успехи в развитии двигательной сферы помогают организовать речь.

Логопедические занятия, направленные на преодоление темпоритмических нарушений по методике В.И. Селиверстова. Эта методика подходит для данных условий, так как рассчитана на лечение заикающихся дошкольников в специальных медицинских учреждениях.

Большое значение придаётся работе с родителями. Родители посещают открытые логопедические занятия на всех этапах коррекционных занятий. Речевые упражнения предлагают с учетом степени самостоятельности речи, ее громкости, ритмичности, структуры; с учетом обстановки и видов деятельности ребенка, в процессе которых происходит его речевое общение. В. И. Селиверстов особо подчеркивает значение индивидуального подхода. В условиях логопедической работы с группой детей формы речевых упражнений выбирают для каждого ребенка отдельно [37, с.296].

В соответствии с данной системой предусматривается регулярное и обязательное использование магнитофона на всех этапах работы. Это позволяет детям активизировать внимание на речевых ошибках, как собственных, так и на ошибках других детей.

Таким образом занятие представляет собой логически законченную структуру. В ходе занятия используют разнообразные обучающие,

развивающие и коррекционные приемы с опорой на различные анализаторы:

- тактильный: игра «Волшебный мешочек».

- зрительный:

1) разложить продукты в нужную посуду;

2) при обучении навыку синтеза морфем с использованием картинок-символов;

3) в задании «Кто самый внимательный» (при создании путаницы в продуктах и посуде – разложить правильно);

4) в упражнении на снятие мышечного напряжения (сопряженность действий).

- слуховой:

1) постепенное усложнение инструкций от 1-ой к 2-м, 3-м ступенчатым;

2) формирование операции вычленения частицы НИЦА в словах;

3) изменение линейного ряда из 5-ти элементов.

- речедвигательный:

1) воспитание плавной, интонированной речи;

2) четкое проговаривание слов на протяжении всего занятия.

Также в занятие включают задания, направленной на развитие регулирующей функции речи:

1) Посредством постепенного усложнения инструкции от 1-ой к 2-м, 3-м ступенчатым;

2) Использование проблемной ситуации, основанной на схожести звукового облика слов (лимонница, грибница на являются посудой);

3) Использование конфликтной ситуации (противоречие инструкции и непосредственного впечатления, упражнение «Бревнышки-веревочки»).

В общей и речевой моторике также наблюдаются специфические проявления нарушения темпа и ритма, вот почему для этих детей очень важны все музыкальные, стихотворные, гимнастические, артикуляторные

стройные формы с осознанием для чего то или иное действие производится, но основная цель всё же – спонтанная правильная речь, которая тем проще получается, чем более комплексно решаются эти важные вопросы. Семья и благополучная в ней обстановка при этом стоят на первом месте [38].

И в завершение: коррекция нарушений темпо-ритма иными словами звучит как упорядочивание, т.е. приведение в порядок: если неравномерно растянутая во времени, значит чётко определять необходимые паузы и постепенно предлагая всё более нарастающий темп предлагать повторять слова, фразы отражённо, затем самостоятельно не менее 2 раз, чтобы дать возможность прислушаться к своему новому звучанию и запомнить этот образ правильной речи.

То же самое с ускоренной речью, только наоборот, даём образцы правильной слегка замедленной, чёткой, внятной, со всеми флексиями (началом, основой и окончанием) в каждом слове, если надо то и по слогам, постепенно сливая в слова, затем в норму.

Очень важно с самого начала обучить ребёнка приёмам рефлекторной регуляции:

1. дыхание должно быть не слишком глубоким, спокойным и плавным; если произошёл рецидив, реагировать спокойно, восстановив дыхание соблюдать правила речи, которые по мере возрастания речевых возможностей, подобно аффирмациям, расширяются и углубляются:

2. говорить надо на выдохе / я говорю на выдохе / у меня получается красиво говорить на выдохе и т.д.

Также очень помогает такой действенный приём как «голова баса» с использованием наклона головы немного вниз и вперёд, с мягкой придыхательной подачей голоса.

Выводы по второй главе

Восприятие и самостоятельное воспроизведение интонационной структуры, предполагающее в данном случае слухопроизносительную

дифференциацию повествовательной и вопросительной интонации, вызывает значительные трудности у детей. При этом процесс слуховой дифференциации интонационных структур оказывается более нарушенным, чем процесс их самостоятельной реализации.

Основной отличительный признак минимального дизартрического расстройства от иных нарушений произношения состоит в том, что в данном случае нарушено не произношение отдельных звуков, а всей произносительной стороны речи. У детей, страдающих минимальным дизартрическим расстройством, речевая и мимическая мускулатура имеют ограниченную подвижность.

Звукопроизношение нечеткое, смазанное. Голос является тихим, слабым, а в других случаях, наоборот, резким. Наблюдается нарушение ритма дыхания. Речь утрачивает плавность. Возможен как ускоренный, так и замедленный темп речи.

Восприятие и самостоятельное воспроизведение интонационной структуры, предполагающее в данном случае слухопроизносительную дифференциацию повествовательной и вопросительной интонации, вызывает значительные трудности у детей. При этом процесс слуховой дифференциации интонационных структур оказывается более нарушенным, чем процесс их самостоятельной реализации.

Основной отличительный признак минимального дизартрического расстройства от иных нарушений произношения состоит в том, что в данном случае нарушено не произношение отдельных звуков, а всей произносительной стороны речи. У детей, страдающих минимальным дизартрическим расстройством, речевая и мимическая мускулатура имеют ограниченную подвижность.

ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ И МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

3.1 Изучение темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста

Экспериментальное исследование проводилось в Муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад №20 «Дельфин» Южноуральского городского округа. Было обследовано 10 детей, посещающих старшие и подготовительную к школе группы детского сада.

Участники исследования: в исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня и минимальными дизартрическими проявлениями в количестве 10-и человек. 5 детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами, и 5 детей со стертой дизартрией.

Таблица 1 - Общая характеристика детей группы

№	Обучающийся	Заключение (логопедическое / ПМПК / офтальмологический диагноз, др.) – по результатам собеседования и изучения документации по организации образовательного процесса
1	Денис И.	Общее недоразвитие речи (III уровень).
2	Милана Л.	Общее недоразвитие речи 3 уровня речевого развития.
3	Игорь М.	Общее недоразвитие речи 3 уровня речевого развития.
4	Алексей Р.	Общее недоразвитие речи (III уровень).
5	Олеся Л.	Общее недоразвитие речи (III уровень).
6	Виолетта М.	Общее недоразвитие речи (III уровень).
7	Михаил П.	Общее недоразвитие речи 3 уровня речевого развития.
8	Григорий Ш.	Общее недоразвитие речи 3 уровня речевого развития.
9	Марина Д.	Общее недоразвитие речи (III уровень).
10	Мирослава С.	Общее недоразвитие речи 3 уровня речевого развития.

Цель исследования: диагностика темпо-ритмической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Разделение детей на возрастные группы осуществляется в соответствии с возрастом детей. В специализированные группы согласно возрасту детей и заключению районной психолого-медико-педагогической консультации и приказа заведующего по учреждению.

В группах общеразвивающей направленности осуществляется дошкольное образование в соответствии с основной общеобразовательной программой дошкольного образования «От рождения до школы».

При обследовании использовался комплекс методик, предложенных А.В. Ястребовой и О.И. Лазаренко:

Для обследования изменения темпа речи детей применялись следующие методики:

1. Произношение автоматизированных рядов слов с изменением речи по инструкции
2. Анализ темпа стихотворения
3. Чтение стихотворения с разным темпом речи.

Для обследования и воспроизведения ритма речи детей применялись следующие методики:

1. Узнать ритмический рисунок фразы по простукиванию
2. Узнать ритмический рисунок 2-х стихотворных текстов, контрастных по интонационному рисунку
3. Прочсть два стихотворных текста, определить, с каким ритмом нужно читать, затем прочсть эти стихи без слов или прохлопать
4. Прочсть стихотворение и вставить пропущенные слова

Описание методик:

Обследование изменения темпа речи детей.

Методика 1. Произношение автоматизированных рядов слов с изменением речи по инструкции.

Цель: обследовать умение ребенка изменять темп речи на отработанном ряду слов.

Инструкция: посчитай от 1 до 10 (перечисли дни недели), произнося слова сначала в медленном темпе (медленно), затем в среднем темпе (нормально), закончи быстрым темпом (быстро). И наоборот.

Оценка и критерии выполнения:

1 балл - низкий уровень. Ребенок не меняет темпа; произносит монотонно;

2 балла - средний уровень. Ребенок меняет темп речи на отработанном ряду слов, но с трудом переключается с одного темпового режима на другой;

3 балла - высокий уровень. Ребенок с легкостью меняет темп речи на отработанном ряду слов.

Методика 2. Анализ темпа стихотворения.

Инструкция: прослушай три стихотворения и, исходя из текста, скажи какое нужно читать в медленном темпе, какое в среднем темпе, какое в быстром.

Цель: определить умение ребенка на слух по содержанию текста использовать нужный темп речи в стихотворном тексте.

Инструкция: педагог читает в среднем темпе три стихотворения, а ребенок должен определить, в каком темпе нужно прочесть все три стихотворных отрывка.

1. Ходит кот по лавке -

Мягонькие лапки,

Ушки пушисты,

Глазки золотисты

2. Очень медленны движенья,

И «походка» как скольженье,

В дом свой прячется от

страха,

Хвост поджавши черепаха.

3. С горки мчится паровоз

Без трубы и без колес

С паровозом - три вагона:

Михаил и два Антона.

Оценка и критерии выполнения:

1 балл - низкий уровень. Ребенок не может на слух по содержанию текста использовать нужный темп речи в стихотворном тексте; произносит монотонно;

2 балла - средний уровень. Ребенок может частично использовать нужный темп речи в стихотворном тексте (в одном-двух случаях из трех);

3 балла - высокий уровень. Ребенок с легкостью использует нужный темп речи в стихотворном тексте на слух по содержанию текста (во всех трех стихотворениях).

Методика 3: Чтение стихотворения с разным темпом речи.

Цель: определить умение ребенка использовать нужный темп речи в стихотворном тексте.

Инструкция: Прочти стихотворение про себя, подумай, в каком месте нужно прочесть в медленном темпе, в среднем, в быстром. Прочти стихотворение вслух.

Еле-еле, еле-еле	Все быстрее, быстрее бегом,
Завертелись карусели,	Карусель кругом, кругом,
А потом, потом, потом	кругом!
Все бегом, бегом, бегом!	Тише, тише, не спешите!
	Карусель остановите.

Оценка и критерии выполнения:

1 балл - низкий уровень. Ребенок не может использовать нужный темп речи в стихотворном тексте; произносит монотонно;

2 балла - средний уровень. Ребенок может частично использовать нужный темп речи в стихотворном тексте; совершает ошибки;

3 балла - высокий уровень. Ребенок с легкостью использует нужный темп речи в стихотворном тексте на слух по содержанию текста.

Обследование и воспроизведение ритма речи.

Методика 1: узнать ритмический рисунок фразы по простукиванию.

Цель: выявить возможности ребенка узнавать ритмо-интонационный рисунок предложенной педагогом фразы (без опоры на содержание).

Инструкция: Прослушай, я произнесу две фразы без слов, с помощью слогов (та-та-та) или простучу, затем я их произнесу, и ты попробуй угадать какую я произнесла первой, какую второй.

- Много снега – много хлеба.

- От топота копыт, пыль по полю летит.

Оценка и критерии выполнения:

1 балл - низкий уровень. Ребенок неправильно выполняет ритмические упражнения;

2 балла - средний уровень. Ребенок узнает ритмо-интонационный рисунок предложенной педагогом фразы (без опоры на содержание), но испытывает при этом затруднения;

3 балла - высокий уровень. Ребенок правильно и легко узнает ритмо-интонационный рисунок предложенной педагогом фразы (без опоры на содержание).

Методика 2: Узнать ритмический рисунок 2-х стихотворных текстов, контрастных по интонационному рисунку.

Цель: Выявить возможности ребенка узнавать ритмо-интонационный рисунок предложенных педагогом текстов.

Инструкция: Прослушай внимательно тексты, как я буду произносить, и попробуй угадать, какой из 2-х к нему относится. А теперь я произнесу один из текстов без слов с помощью слогов (та-та-та) или простучаю. Узнай, какой это текст 1-ый или 2-ой?

Зима не даром злится

Чернеет лес, теплом

Прошла ее пора –

разбуженный,

Весна в окно стучится

Весенней сыростью объят.

и гонит со двора.

А между кочками жемчужины

(Ф. Тютчев)

На тонких ниточках висят.

(С. Маршак)

Оценка и критерии выполнения:

1 балл - низкий уровень. Ребенок неправильно выполняет ритмические упражнения;

2 балла - средний уровень. Ребенок узнает ритмо-интонационный рисунок предложенных педагогом текстов, но испытывает при этом затруднения;

3 балла - высокий уровень. Ребенок правильно и легко узнает ритмо-интонационный рисунок предложенных педагогом текстов.

Методика 3: Прочсть два стихотворных текста, определить, с каким ритмом нужно читать, затем прочсть эти стихи без слов или прохлопать.

Цель: Выявить возможности детей самостоятельно подбирать ритмо-интонационный рисунок и отхлопать ритм стихотворения.

Инструкция: Прочти стихотворение про себя, постарайся почувствовать ритм стихотворения, прочти стихи вслух, затем прохлопай эти стихи.

Нивы сжаты, рощи голы.

От воды туман и сырость.

Колесом за сини горы

Солнце тихое скатилось.

(С. Есенин)

Буря мглою небо кроет,

Вихри снежные крутя;

То как зверь она завоет,

То заплачет как дитя.

(А. Пушкин)

Оценка и критерии выполнения:

1 балл - низкий уровень. Ребенок не может самостоятельно подбирать ритмо-интонационный рисунок и отхлопать ритм стихотворения;

2 балла - средний уровень. Ребенок может самостоятельно подбирать ритмо-интонационный рисунок и отхлопать ритм стихотворения (в одном случае из двух);

3 балла - высокий уровень. Ребенок может самостоятельно подбирать ритмо-интонационный рисунок и отхлопать ритм стихотворения (в обоих стихотворениях).

Методика 4: Прочти стихотворение, вставь пропущенные слова.

Цель: Выявить возможности детей чувствовать ритмический рисунок стихотворения и вставлять слова, которые подходят по ритму и смыслу.

Инструкция: Прослушай стихотворение

а) подбери из нескольких слов нужное.

б) подбери сам слово, которое подходит по ритму и по смыслу.

На шесте, ветвях, на крыше В самых разных морях они

Гнезда вьет он, где повыше, водятся

Ест лягушек, что попались, И опасны, коль рядом

С клювом длинным белый ... находятся.

(попугай, аист, лебедь)

Может съесть даже ножку от

(В. Талызин)

стула

Если пахнет съедобным

(рыба, кит, акула)

(В. Талызин)

Кто там крылышками машет

И цветка иного краше?

И похожа на жучка

Балерина

(птичка, бабочка, стрекоза)

(В.Талызин)

Оценка и критерии выполнения:

1 балл - низкий уровень. Ребенок не может определить ритмического рисунка стихотворения и не может вставить слово;

2 балла - средний уровень. Ребенок может частично использовать определить ритмического рисунка стихотворения; совершает ошибки при вставке слов;

3 балла - высокий уровень. Ребенок правильно определяет ритмический рисунок стихотворения, правильно вставляет пропущенные слова.

В экспериментальном исследовании участвовали 10 детей старшего дошкольного возраста с диагнозом ОНР 3 уровня с ЭГ2, и детей с КГ2 (со стертой дизартрией), из них 5 мальчиков и 5 девочек.

Результаты методики «Произношение автоматизированных рядов слов с изменением речи по инструкции» (обследование изменения темпа речи детей) представлены в табл. 2 и на рис. 1.

Таблица 2 - Результаты методики «Произношение автоматизированных рядов слов с изменением речи по инструкции»

№	Имя	Баллы	Уровень выполнения
1	Милана Л.	2	средний
2	Олеся Л.	1	низкий
3	Игорь М.	1	низкий
4	Алексей Р.	1	низкий
5	Виолетта М.	2	средний
6	Денис И.	1	низкий
7	Григорий Ш.	1	низкий
8	Марина Д.	1	низкий
9	Михаил П.	2	средний
10	Мирослава С.	2	средний

По результатам методики «Произношение автоматизированных рядов слов с изменением речи по инструкции» четверо детей показали средний уровень развития изменения темпа речи. Дети могут менять темп речи на отработанном ряду слов, но с трудом переключаются с одного темпового режима на другой. Так, Виолетта М. смогла переключиться с медленного темпа на средний, и затем быстрый, но затруднилась при переключении с быстрого темпа на средний и затем медленный. Михаил П. затруднялся при переключении с нормального на быстрый и медленный темп.

Шестеро детей показали низкий уровень развития изменения темпа речи. Дети не меняют темпа; произносят монотонно.

Таким образом, только 40% испытуемых смогли изменять темп речи на отработанном ряду слов.

Результаты методики «Анализ темпа стихотворения» представлены в табл. 3.

Таблица 3 - Результаты методики «Анализ темпа стихотворения»

№	Имя	Баллы	Уровень выполнения
1	Милана Л.	2	средний
2	Олеся Л.	1	низкий
3	Игорь М.	1	низкий
4	Алексей Р.	1	низкий
5	Виолетта М.	2	средний
6	Денис И.	1	низкий
7	Григорий Ш.	1	низкий
8	Марина Д.	1	низкий
9	Михаил П.	1	низкий
10	Мирослава С.	2	средний

По результатам методики «Анализ темпа стихотворения» трое детей (30%) показали средний уровень развития чувства темпа речи. Дети смогли лишь частично использовать нужный темп речи в стихотворном тексте (в одном-двух случаях из трех). Так, Мирослава С. смогла распознать и повторить стихотворение, которое нужно говорить в быстром темпе, а Милана Л. и Виолетта М. смогли распознать и повторить стихотворение, которое нужно говорить в медленном темпе.

Семеро детей (70%) показал низкий уровень развития чувства темпа речи. Дети не смогли на слух по содержанию текста использовать нужный темп речи в стихотворном тексте; произносили монотонно. Денис И. и Григорий Ш. не понимали требований педагога.

Результаты методики «Чтение стихотворения с разным темпом речи» представлены в табл. 4.

Таблица 4 - Результаты методики «Чтение стихотворения с разным темпом речи»

№	Имя	Баллы	Уровень выполнения
---	-----	-------	--------------------

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4
1	Милана Л.	2	средний
2	Олеся Л.	1	низкий
3	Игорь М.	1	низкий
4	Алексей Р.	1	низкий
5	Виолетта М.	2	средний
6	Денис И.	1	низкий
7	Григорий Ш.	1	низкий
8	Марина Д.	1	низкий
9	Михаил П.	2	средний
10	Мирослава С.	2	средний

По результатам методики «Чтение стихотворения с разным темпом речи» четверо детей (40%) показали средний уровень развития темпа речи. Дети могут частично использовать нужный темп речи в стихотворном тексте; совершают ошибки. Так, Виолетта М. смогла переключиться с медленного темпа на быстрый, но затруднилась при переключении с быстрого темпа на медленный. Милана Л. затруднилась при переключении с быстрого темпа на медленный.

Шестеро детей (60%) показали низкий уровень развития темпа речи. Дети не могут использовать нужный темп речи в стихотворном тексте; произносят монотонно.

Результаты методики «Узнать ритмический рисунок фразы по простукиванию» представлены в табл. 5.

Таблица 5 - Результаты методики «Узнать ритмический рисунок фразы по простукиванию»

№	Имя	Баллы	Уровень выполнения
1	Милана Л.	2	средний
2	Олеся Л.	2	средний
3	Игорь М.	2	средний
4	Алексей Р.	1	низкий
5	Виолетта М.	2	средний
6	Денис И.	1	низкий
7	Григорий Ш.	1	низкий
8	Марина Д.	2	средний
9	Михаил П.	2	средний
10	Мирослава С.	2	средний

По результатам методики «Узнать ритмический рисунок фразы по простукиванию» семеро детей (70%) показали средний уровень развития чувства ритма. Дети узнали ритмо-интонационный рисунок предложенной педагогом фразы (без опоры на содержание), но испытывали при этом затруднения. Так, Олеся Л. попросила повторить отбивание ритма. Марина Д. надолго задумалась, прежде чем ответить. Остальные дети также испытывали те или иные трудности при ответе.

Трое детей (30%) показал низкий уровень развития чувства ритма. Они не смогли выполнить ритмическое упражнение, не понимали смысла задания.

Результаты методики «Узнать ритмический рисунок 2-х стихотворных текстов, контрастных по интонационному рисунку» представлены в табл. 6.

Таблица 6 - Результаты методики «Узнать ритмический рисунок 2-х стихотворных текстов, контрастных по интонационному рисунку»

№	Имя	Баллы	Уровень выполнения
1	Милана Л.	2	средний
2	Олеся Л.	2	средний
3	Игорь М.	2	средний
4	Алексей Р.	2	средний
5	Виолетта М.	2	средний
6	Денис И.	1	низкий
7	Григорий Ш.	1	низкий
8	Марина Д.	2	средний
9	Михаил П.	2	средний
10	Мирослава С.	2	средний

По результатам методики «Узнать ритмический рисунок 2-х стихотворных текстов, контрастных по интонационному рисунку» восемь детей (80%) показали средний уровень развития чувства ритма. Дети узнавали ритмоинтонационный рисунок предложенных педагогом текстов, но испытывали при этом затруднения. Так, Алексей Р., сначала ошибся, но быстро поправился. Олеся Л. попросила повторить простукивание. Остальные дети также испытывали те или иные трудности при ответе.

Двое детей (20%) показали низкий уровень развития чувства ритма. Денис И. и Григорий Ш. неправильно выполнили ритмические упражнения. Не понимали требований педагога.

Результаты методики «Прочеть два стихотворных текста, определить, с каким ритмом нужно читать, затем прочеть эти стихи без слов или прохлопать» представлены в табл. 7.

Таблица 7 - Результаты методики «Прочеть два стихотворных текста, определить, с каким ритмом нужно читать, затем прочеть эти стихи без слов или прохлопать»

№	Имя	Баллы	Уровень выполнения
1	Милана Л.	2	средний
2	Олеся Л.	1	низкий
3	Игорь М.	1	низкий
4	Алексей Р.	1	низкий
5	Виолетта М.	2	средний
6	Денис И.	1	низкий
7	Григорий Ш.	1	низкий
8	Марина Д.	1	низкий
9	Михаил П.	1	низкий
10	Мирослава С.	2	средний

По результатам методики «Прочеть два стихотворных текста, определить, с каким ритмом нужно читать, затем прочеть эти стихи без слов или прохлопать» только трое детей (30%) показали средний уровень развития чувства ритма. Дети смогли самостоятельно подбирать ритмо-интонационный рисунок и отхлопать ритм стихотворения только в одном случае из двух.

Остальные семеро детей (70%) показали низкий уровень развития чувства ритма. Они не смогли самостоятельно подобрать ритмо-интонационный рисунок и отхлопать ритм стихотворения.

Результаты методики «Прочти стихотворение, вставь пропущенные слова» представлены в табл. 8.

Таблица 8 - Результаты методики «Прочти стихотворение, вставь пропущенные слова»

№	Имя	Баллы	Уровень выполнения
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1	Милана Л.	2	средний

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4
2	Олеся Л.	1	низкий
3	Игорь М.	1	низкий
4	Алексей Р.	1	низкий
5	Виолетта М.	2	средний
6	Денис И.	1	низкий
7	Григорий Ш.	1	низкий
8	Марина Д.	1	низкий
9	Михаил П.	2	средний
10	Мирослава С.	2	средний

По результатам методики «Прочти стихотворение, вставь пропущенные слова» четверо детей (40%) показали средний уровень развития чувства ритма. Дети смогли частично использовать определить ритмического рисунка стихотворения; совершали ошибки при вставке слов. Так, Мирослава С. угадала только слово «акула», Милана Л. только слово «стрекоза», Виолетта М. смогла правильно вставить два слова из трех.

Шестеро детей (60%) показали низкий уровень развития чувства ритма. Они не смогли определить ритмического рисунка стихотворения и не смогли вставить правильно ни одного слова.

Сводные результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в табл. 9 и на рис. 5.

Таблица 9 - Сводная таблица результатов констатирующего этапа эксперимента

№	Имя	Методики								Средний балл
		Исследование темпа речи			Средний балл	Исследование ритма речи				
		№ 1	№ 2	№ 3		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Милана Л.	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	Олеся Л.	1	1	1	1	2	2	1	1	1,5
3	Игорь М.	1	1	1	1	2	2	1	1	1,5
4	Алексей Р.	1	1	1	1	1	2	1	1	1,25
5	Виолетта М.	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
6	Денис И.	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	Григорий Ш.	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	Марина Д.	1	1	1	1	2	2	1	1	1,5
9	Михаил П.	2	1	2	1,67	2	2	1	2	1,75
10	Мирослава С.	2	2	2	2	2	2	2	2	2

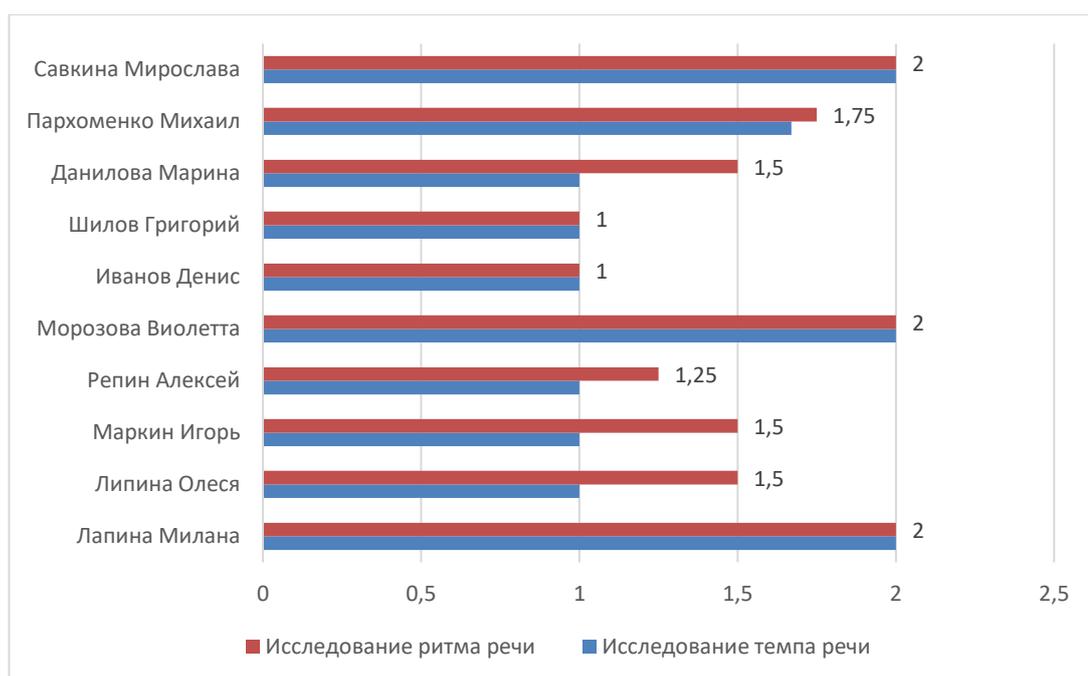


Рис.5. Сводная диаграмма результатов констатирующего этапа эксперимента

Таким образом, в ходе проведения методик можно сказать, что низкий уровень развития темпо-ритмической стороны речи характеризуется следующими показателями: ребенок не реагирует на изменения темпа; не меняет темпа по требованию, не может на слух по содержанию текста использовать нужный темп речи в стихотворном тексте, не может использовать нужный темп речи в стихотворном тексте, произносит монотонно, ребенок неправильно выполняет ритмические упражнения; не может самостоятельно подбирать ритмо-интонационный рисунок и отхлопать ритм стихотворения; не может определить ритмического рисунка стихотворения и не может вставить слово. Средний уровень темпо-

ритмического чувства характеризуется следующими показателями: ребенок меняет темп речи на отработанном ряду слов, но с трудом переключается с одного темпового режима на другой; может частично использовать нужный темп речи в стихотворном тексте; узнает ритмо-интонационный рисунок предложенной педагогом фразы, но испытывает при этом затруднения; частично может самостоятельно подбирать ритмо-интонационный рисунок и отхлопать ритм стихотворения.

В результате диагностического исследования у детей с ОНР выявлено, что темпо-ритмическая сторона их речи находится на среднем и низком уровне развития. Причем, ритмическая сторона речи у них развита лучше, чем чувство темпа речи.

3.2 Содержание коррекционной работы по развитию темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствам

Преодоление недостатков произношения требует определенной системы и особых методов коррекционной работы. Методам преодоления речевых расстройств посвящены работы Е. А. Пожиленко, Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой, С. Е. Большаковой, Р. И. Лалаевой, Н. А. Чевелевой и, конечно же, классиков логопедии М. Е. Хватцева, Р. Е. Левиной, О. В. Правдиной, Л. С. Волковой [3].

Были выделены три этапа коррекционной работы. I-й (пропедевтический) и II-й (коррекция фонетико-фонематической сферы) – обязательные для обеих групп, III-й (коррекция лексико-грамматических параметров речи) – обязательный для детей с МДР в структуре ОНР.

Система коррекционной работы носила комплексный характер, базировалась на методике Е.Ф. Архиповой, Л.В. Лопатиной, рекомендациях Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, М.Ф. Фомичевой, разработках В. В. Коноваленко, Л.И. Беяковой, Н. Н. Гончаровой, Ю. О. Филатовой, Т. Г. Хатнюковой-Шишковой.

Несмотря на относительную разработанность изучаемой проблемы, остается недостаточно изученным вопрос об особенностях коррекции звукопроизношения в зависимости от фонетического контекста. Кроме того, у большинства детей нарушения звукопроизношения входят в состав более сложных речевых расстройств, осложняются дизартрическими наслоениями, в силу чего звуки достаточно долго автоматизируются и с трудом вводятся в самостоятельную речь. Определение наиболее эффективных, оптимальных путей коррекции нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня явилось основной целью нашей научно-исследовательской деятельности. Для этого был составлен комплекс занятий по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с учетом уровня нарушений звуковой стороны речи.

При составлении комплекса занятий с дошкольниками с ОНР III уровня мы опирались на работы Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной, опыт работы В. В. Коноваленко и С. В. Коноваленко, Л. Г. Парамоновой, О. Ю. Федосовой. Задачами коррекционно-логопедической работы являлись: – формирование у детей умения узнавать звук по акустическим признакам, различать нормированное произнесение звука от ненормированного; – формирование у детей умения принимать необходимые артикуляционные позиции, обеспечивающие нормированный акустический эффект звука, варьировать артикуляционные уклады звуков в зависимости от их сочетаемости с другими звуками в потоке речи; – формирование у детей умения безошибочно использовать нужный звук во всех видах речи – формирование у детей умения осуществлять контроль за собственным произнесением и оценивать качество воспроизводимых в собственной речи звуков.

Цель коррекционной работы: обеспечение системы средств и условий для устранения речевых недостатков у детей старшего дошкольного

возраста с общим недоразвитием речи и осуществления своевременного, и полноценного личностного развития, обеспечения эмоционального благополучия посредством интеграции содержания образования и организации взаимодействия субъектов образовательного процесса. Предупреждение возможных трудностей в усвоении программы массовой школы, обусловленных недоразвитием речевой системы старших дошкольников.

Задачи коррекционной работы:

- устранение дефектов звукопроизношения (воспитание артикуляционных навыков, звукопроизношения, слоговой структуры) и развитие фонематического слуха (способность осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова);
- развитие навыков звукового анализа (специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова);
- уточнение, расширение и обогащение лексического запаса старших дошкольников с ОНР;
- формирование грамматического строя речи;
- развитие связной речи старших дошкольников;
- развитие коммуникативности, успешности в общении.

Методы, используемые в работе для реализации программы:

1. убеждение;
2. игра;
3. вопросно – ответная беседа;
4. наглядное моделирование;
5. проектный;
6. упражнения;
7. обучение;
8. стимулирование;
9. контроль.

Формы работы:

Учитель-логопед:- фронтальные занятия:

5-6 лет 3 раза в неделю, продолжительность каждого занятия 25 мин
(согласно СанПиН)

- подгрупповые и индивидуальные коррекционные занятия 3 раза в неделю для каждого ребенка, продолжительностью 15 мин

Занятия проводятся с применением дидактических игр и упражнений на развитие всех компонентов речи;

- экскурсии и наблюдения.

Воспитатель:

фронтальные, подгрупповые занятия по развитию речи с применением дидактических игр и упражнений на развитие всех компонентов речи; экскурсии, наблюдения, экспериментальная деятельность;

беседы, ознакомление с произведениями художественной литературы; контроль за выполнением заданий и произношением ребенка; выполнение рекомендаций учителя-логопеда.

Музыкальный руководитель: музыкально-ритмические игры; упражнения на развитие слухового восприятия, двигательной памяти; этюды на развитие выразительности мимики, жеста; игры-драматизации.

Родители: игры и упражнения на развитие артикуляционной моторики ребенка; контроль за выполнением заданий и произношением ребенка; выполнение рекомендаций учителя-логопеда.

В итоге логопедической работы речь детей должна соответствовать языковым нормам по всем параметрам:

- составлять рассказы, пересказы;

- владеть навыками творческого рассказывания;

- адекватно употреблять в самостоятельной речи простые и сложные предложения;

- понимать и применять в речи все лексико – грамматические категории слов;

- овладеть навыками словообразования разных частей речи;

- овладеть правильным звуко-слоговым оформлением речи;

- иметь развитые предпосылочные условия, определяющие готовность к школьному обучению:

- фонематическое восприятие;

- первоначальные навыки звукового и слогового анализа и синтеза;

- графомоторные навыки;

- элементарные навыки письма и чтения;

Формой подведения итогов является:

1. проведение диагностики на начало года (сентябрь), итогового (май) уровня реализации коррекционной программы;

2. проведение открытых мероприятий для родителей и педагогов;

3. участие воспитанников в различных конкурсах познавательно – речевой направленности.

Для наибольшей эффективности логопедического воздействия в ходе работы соблюдались следующие психолого-педагогические условия: – положительная мотивация на занятия; – сочетание традиционных и нетрадиционных методов и приемов коррекционно-логопедического воздействия (речевые игры, интерактивные игры, игры с мячом, суджок терапия, биоэнергопластика); – сочетание приемов работы, задействующих разные органы чувств (выполнение артикуляционных упражнений у зеркала, без зеркал, с закрытыми глазами; прием тактильно-кинестетической стимуляции — массажные мячики, прищепки, игольчатые тренажеры; прием взаимопомощи; техника прикосновений и легких надавливаний до частей лица и артикуляционного аппарата; прием самомассажа; использование веселых сказок, стихов и т. д.).

В целом, сроки преодоления недостатков произношения зависят от степени сложности дефекта, индивидуальных возрастных особенностей

ребенка, регулярности проводимой деятельности, помощи со стороны родителей, поэтому перечисленные факторы обязательно учитывались в нашей работе.

Коррекционно-логопедическая работа по формированию звукопроизношения с дошкольниками с ОНР III уровня проходила в три этапа:

Подготовительный. Формирование первичных произносительных умений и навыков. Формирование коммуникативных умений и навыков.

На каждом этапе использовались разнообразные упражнения и игровые задания. Переход от этапа к этапу осуществлялся последовательно и постепенно. В зависимости от речевых возможностей детей, а именно, особенностей их звукопроизношения и подвижности артикуляции, были использованы задания разных уровней сложности.

На подготовительном этапе мы осуществляли нормализацию мышечного тонуса в артикуляционной мускулатуре, развивали фонематическое восприятие и речевое дыхание, развивали подвижность артикуляционного аппарата, упражняли детей в удержании артикуляционных поз, стимулировали артикуляционную активность, что способствовало созданию необходимой артикуляционной базы для появления отсутствующих в речи ребенка звуков.

Неотъемлемым условием, способствующим выработке нормированных звуков и облегчающим ребенку процесс овладения умениями и навыками звукового оформления речи, явился адекватно выбранный способ постановки звуков. Для каждого ребенка он свой: по подражанию, механический и смешанный. На этапе автоматизации поставленных звуков предусматривалась система речевых упражнений, направленных на выработку умения употреблять в самостоятельных высказываниях поставленные звуки. Лексический материал подбирался разнообразный и включал не только изолированное произношение звука, но и слоговые упражнения, где поставленный звук занимает разную позицию.

При этом максимально исключались дефектно произносимые и смешиваемые звуки.

Упражнения коррекционно-развивающей работы, применяемой для развития темпо-ритмической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, представлены в Приложение.

Все коррекционно-развивающие индивидуальные, подгрупповые, групповые занятия носят игровой характер, насыщены разнообразными играми и развивающими игровыми упражнениями и ни в коей мере не дублируют школьных форм обучения.

Коррекционно-развивающая работа построена на принципе гуманно-личностного отношения к ребенку и позволяет обеспечить развивающее обучение дошкольников, формирование базовых основ культуры личности детей, всестороннее развитие интеллектуально-волевых качеств, дает возможность сформировать у детей все психические процессы.

Коррекционно-развивающая работа основывается на положениях:

1) фундаментальных исследований отечественной научной психолого-педагогической и физиологической школы о закономерностях развития ребенка дошкольного возраста;

2) научных исследований, практических разработок и методических рекомендаций, содержащихся в трудах ведущих специалистов в области современного дошкольного образования;

3) действующего законодательства, иных нормативных правовых актов, регулирующих деятельность системы дошкольного образования.

На этапе формирования коммуникативных умений и навыков мы используем во всём многообразии лингвистические, коммуникативно-речевые игры, так как они способствуют стимулированию речевой активности детей. Именно благодаря им у ребёнка происходит становление культуры речи и общения: формируется чёткость произношения поставленных звуков, интонационно-динамическая выразительность речи, её темпо-ритмические качества, правильность ударения в словах, умение

верно формулировать мысли, чтобы быть понятыми другими; развиваются диалогическая и монологическая речь; обогащается и активизируется словарный запас; формируются предпосылки письменной речи, и, что самое главное, участие в таких играх стимулирует собственно речевую активность ребёнка.

Для реализации данной работы создана необходимая материально – техническая база:

1) Материалы для логопедического обследования. Альбомы с наглядным материалом для логопедического обследования психических процессов, звукопроизношения, речевых умений и навыков.

2) Дидактические материалы и учебно-наглядные пособия. Лексико-грамматическая сторона речи: Папки по лексическим темам. Картотека картинок по формированию лексико – грамматических конструкций. Демонстрационный материал. Комплекты карточек. Схемы предлогов пространственного назначения.

Коррекция звукопроизношения: Настольные логопедические игры со звуками С, З, Ц, Ш, Ж, Л, Р. Дидактические игры по автоматизации звуков и развитие речевого выдоха. Картотеки.

Развитие мелкой моторики: Пазлы, массажные мячи, игра «Шнуровки», мягкий конструктор.

Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия:

Пособия для различения неречевых звуков. Дидактические игры на различение парных звонких – глухих согласных, на различение твердых – мягких согласных звуков. Альбом дидактических игр на развитие фонематического слуха.

3) Материал для развития навыков звуко-буквенного анализа и синтеза и обучения грамоте:

Пеналы для проведения звукового анализа. Символы звуков. Схемы предложений. Дидактические игры на деление слов на слоги.

4) Карточки: «Игры на развитие голоса», «Развитие фонематического восприятия», «Физминутки и пальчиковые игры»

5) Материал для работы с родителями: консультации, альбомы.

6) Библиотечный ресурс: коррекционное направление; познавательно-речевое направление;

С целью коррекции темпо-ритмической стороны речи в логопедической работе мы предлагаем применять логопедическую ритмику. Она представляет собой систему музыкально-двигательных, речедвигательных, музыкально-речевых заданий и упражнений, направленных на развитие речедвигательной, мышечной и музыкально-двигательно-речевой координации, а также на развитие большинства высших психических функций [13].

Логопедическая ритмика включает разнообразные двигательные упражнения в следующей последовательности:

1) Ритмическая разминка. Цель – развитие ритмических движений под музыку, в процессе чего уточняются и развиваются координированные движения рук и ног, формируется умение менять темп и ритм движения, а организация детей, создание «настроя» на определённый вид деятельности.

2) Упражнения, регулирующие мышечный тонус. Цель – снижение или перераспределение мышечного напряжения, воспитание пластичности движений. Используются специальные упражнения на напряжение и расслабление мышц.

3) Упражнения для развития чувства темпа и ритма. Цель – ритмизация движений, от самых простых до самых сложных, артикуляционных. Используются: ходьба, отхлопывание и отстукивание под разные музыкальные темпы и ритмы, а потом пропевание слогов и слов на заданные ритмы.

4) Упражнения на развитие координации речи с движениями. Цель – ритмизация устной речи. Используются двигательные упражнения под музыку с одновременным проговариванием речевых заданий.

5) Пение. Цель – коррекция темпа речи и нормализация речевого дыхания. Для этого выбираются ритмичные и мелодичные песни. Постепенно в процессе работы подбираются песни с более сложными темпо-ритмическими характеристиками.

б) Игра. В конце логоритмического занятия у детей дошкольного возраста, как правило, проводится игра, целью которой является закрепление навыков, полученных на занятиях.

В настоящее время в логопедии разработан целый ряд авторских методик по логопедической ритмике, которые используются практиками в системе коррекционной работы с детьми, имеющими различные нарушения речи (Г. А. Волкова, Н. А. Рычкова, Г. Р. Шашкина и др.)

Особенно хотим отметить логопедические технологии, предложенные Ю.О. Филатовой, Н.Н. Гончаровой, Е.В. Прокопенко по развитию моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи [44]. В их основе лежит технология двигательного обучения. Что позволяет развивать темпо-ритмические качества движений и речи, поэтапно формируя и закрепляя новый ритмически организованный речевой навык.

Содержание коррекционной работы у детей с нарушениями речи представлено пятью разделами, каждый из которых имеет собственные задачи, средства и условия реализации.

Раздел	Название	Задачи
I	Моторный ритм	Развитие темпа движений и темпа речи, координации движений на музыкальных и логопедических занятиях. – первый комплекс упражнений направлен на развитие восприятия, дифференциации и воспроизведения темпа движений; – второй – на развитие восприятия, дифференциации и воспроизведения темпа движений и речи; – комплекс упражнений на развитие темпа речи в процессе произнесения слогов, одного слова, одного предложения, стихотворного текста, прозаического текста
II	Музыкальный ритм	Развитие чувства музыкального ритма – Обучение выделению метрического акцента в движении; – Обучение выделению неожиданного и переходного акцента в движении;

		– Развитие чувства музыкального размера;
III	Речевой ритм на музыкальных занятиях	Развитие слогового, словесного и синтагменного ритмов на музыкальных занятиях
IV	Речевой ритм на логопедических занятиях	Развитие слогового, словесного и синтагменного ритмов на логопедических занятиях
V	Логоритмические игры	Развитие темпо-ритмических и координаторных способностей на логопедических и музыкальных занятиях

Особое значение в содержании педагогической технологии придается следующим условиям обучения:

– совместной работе учителя-логопеда и музыкального руководителя с четким согласованием целей и задач по развитию ритмических процессов;

– определенному чередованию проведения занятий музыкального руководителя и учителя-логопеда на каждом этапе формирования моторного и речевого ритмов.

Одно из важнейших воздействий логопедической ритмики – развитие координации между дыханием и голосом, звуком, словом и фразой. Ритм дает возможность человеку непроизвольно реализовать правильное согласование общих и речевых движений. Логопедическая ритмика занимает особое место в системе комплексного метода преодоления темпо-ритмических нарушений у детей дошкольного возраста [8].

После завершения формирующего этапа эксперимента для определения эффективности применения экспериментальной программы, направленной на развитие темпо-ритмической стороны речи старших дошкольников с ОНР был реализован контрольный этап эксперимента.

На контрольном этапе эксперимента были использованы те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе.

Результаты методики «Произношение автоматизированных рядов слов с изменением речи по инструкции» (обследование изменения темпа речи детей) на контрольном этапе эксперимента представлены в табл. 10.

Таблица 10 - Результаты методики «Произношение автоматизированных рядов слов с изменением речи по инструкции»

№	Имя	Баллы	Уровень выполнения
1	Милана Л.	3	высокий
2	Олеся Л.	2	средний
3	Игорь М.	2	средний
4	Алексей Р.	2	средний
5	Виолетта М.	3	высокий
6	Денис И.	2	средний
7	Григорий Ш.	2	средний
8	Марина Д.	3	высокий
9	Михаил П.	3	высокий
10	Мирослава С.	3	высокий

По результатам методики «Произношение автоматизированных рядов слов с изменением речи по инструкции» на контрольном этапе эксперимента пятеро детей (50%) показали высокий уровень развития изменения темпа речи. Дети с легкостью меняли темп речи на отработанном ряду слов.

Пятеро детей (50%) показали средний уровень развития изменения темпа речи. Дети могут менять темп речи на отработанном ряду слов, но с трудом переключаются с одного темпового режима на другой. Так, Игорь М. смог переключиться с медленного темпа на средний, но затруднился при переключении со среднего темпа на быстрый.

Низкий уровень развития темпа речи по данной методике не показал ни один ребенок.

Результаты методики «Анализ темпа стихотворения» на контрольном этапе эксперимента представлены в табл. 11.

Таблица 11 - Результаты методики «Анализ темпа стихотворения» на контрольном этапе эксперимента

№	Имя	Баллы	Уровень выполнения
1	Милана Л.	3	высокий
2	Олеся Л.	2	средний
3	Игорь М.	2	средний
4	Алексей Р.	2	средний
5	Виолетта М.	3	высокий
6	Денис И.	1	низкий
7	Григорий Ш.	2	средний
8	Марина Д.	3	высокий

9	Михаил П.	3	высокий
10	Мирослава С.	3	высокий

По результатам методики «Анализ темпа стихотворения» на контрольном этапе эксперимента пятеро детей (50%) показали высокий уровень развития чувства темпа речи. Дети с легкостью использовали нужный темп речи в стихотворном тексте на слух по содержанию текста (во всех трех стихотворениях).

Четверо детей (40%) показали средний уровень развития чувства темпа речи. Дети смогли лишь частично использовать нужный темп речи в стихотворном тексте (в одном-двух случаях из трех). Так, Григорий Ш. смог распознать и повторить только стихотворение, которое нужно говорить в быстром темпе, а Игорь М. смог распознать и повторить стихотворение, которое нужно говорить в медленном темпе.

Только один ребенок (Денис И.) (10%) показал низкий уровень развития чувства темпа речи. Он не смог на слух по содержанию текста использовать нужный темп речи в стихотворном тексте; произносил монотонно, хотя и понимал требования педагога.

Результаты методики «Чтение стихотворения с разным темпом речи» на контрольном этапе эксперимента представлены в табл. 12.

Таблица 12 - Результаты методики «Чтение стихотворения с разным темпом речи» на контрольном этапе эксперимента

№	Имя	Баллы	Уровень выполнения
1	2	3	4
1	Милана Л.	3	высокий
2	Олеся Л.	3	высокий
3	Игорь М.	2	средний
4	Алексей Р.	2	средний

Продолжение таблицы 12

5	Виолетта М.	3	Высокий
6	Денис И.	2	средний
7	Григорий Ш.	2	средний
8	Марина Д.	3	высокий
9	Михаил П.	3	высокий
10	Мирослава С.	3	высокий

По результатам методики «Чтение стихотворения с разным темпом речи» на контрольном этапе эксперимента шестеро детей (60%) показали высокий уровень развития темпа речи. Дети с легкостью использовали нужный темп речи в стихотворном тексте на слух по содержанию текста

Четверо детей (40%) показали средний уровень развития темпа речи. Дети могут частично использовать нужный темп речи в стихотворном тексте; совершают ошибки. Так, Алексей Р. смог переключиться с медленного темпа на быстрый, но затруднился при переключении с быстрого темпа на медленный.

Низкий уровень развития темпа речи по данной методике не показали ни один ребенок.

Результаты методики «Узнать ритмический рисунок фразы по простукиванию» на контрольном этапе эксперимента представлены в табл. 13.

Таблица 13 - Результаты методики «Узнать ритмический рисунок фразы по простукиванию» на контрольном этапе эксперимента

№	Имя	Баллы	Уровень выполнения
1	Милана Л.	3	высокий
2	Олеся Л.	3	высокий
3	Игорь М.	2	средний
4	Алексей Р.	3	высокий
5	Виолетта М.	3	высокий
6	Денис И.	2	средний
7	Григорий Ш.	2	средний
8	Марина Д.	3	высокий
9	Михаил П.	3	высокий
10	Мирослава С.	3	высокий

По результатам методики «Узнать ритмический рисунок фразы по простукиванию» на контрольном этапе эксперимента семеро детей (70%)

показали высокий уровень развития чувства ритма. Дети правильно и легко узнавали ритмо-интонационный рисунок предложенной педагогом фразы (без опоры на содержание).

Трое детей (30%) показал средний уровень развития чувства ритма. Дети узнали ритмо-интонационный рисунок предложенной педагогом фразы (без опоры на содержание), но испытывали при этом затруднения. Так, Григорий Ш. и Денис И. надолго задумались, прежде чем ответить.

Низкий уровень развития темпа речи по данной методике не показал ни один ребенок.

Результаты методики «Узнать ритмический рисунок 2-х стихотворных текстов, контрастных по интонационному рисунку» на контрольном этапе эксперимента представлены в табл. 14.

Таблица 14 - Результаты методики «Узнать ритмический рисунок 2-х стихотворных текстов, контрастных по интонационному рисунку» на контрольном этапе эксперимента

№	Имя	Баллы	Уровень выполнения
1	Милана Л.	3	высокий
2	Олеся Л.	3	высокий
3	Игорь М.	3	высокий
4	Алексей Р.	3	высокий
5	Виолетта М.	3	высокий
6	Денис И.	2	средний
7	Григорий Ш.	2	средний
8	Марина Д.	3	высокий
9	Михаил П.	3	высокий
10	Мирослава С.	3	высокий

По результатам методики «Узнать ритмический рисунок 2-х стихотворных текстов, контрастных по интонационному рисунку» на контрольном этапе эксперимента восемь детей (80%) показали высокий уровень развития чувства ритма. Дети правильно и легко узнавали ритмо-интонационный рисунок предложенных педагогом текстов.

Двое детей (20%) показали средний уровень развития чувства ритма. Дети узнавали ритмо-интонационный рисунок предложенных педагогом текстов, но испытывали при этом затруднения. Так, Денис И. попросил повторить простукивание.

Низкий уровень развития темпа речи по данной методике не показал ни один ребенок.

Результаты методики «Прочеть два стихотворных текста, определить, с каким ритмом нужно читать, затем прочеть эти стихи без слов или прохлопать» на контрольном этапе эксперимента представлены в табл. 15.

Таблица 15 - Результаты методики «Прочеть два стихотворных текста, определить, с каким ритмом нужно читать, затем прочеть эти стихи без слов или прохлопать» на контрольном этапе эксперимента

№	Имя	Баллы	Уровень выполнения
1	Милана Л.	3	высокий
2	Олеся Л.	2	средний
3	Игорь М.	2	средний
4	Алексей Р.	2	средний
5	Виолетта М.	3	высокий
6	Денис И.	1	низкий
7	Григорий Ш.	2	средний
8	Марина Д.	2	средний
9	Михаил П.	3	высокий
10	Мирослава С.	3	высокий

По результатам методики «Прочеть два стихотворных текста, определить, с каким ритмом нужно читать, затем прочеть эти стихи без слов или прохлопать» на контрольном этапе эксперимента четверо детей (40%) показали высокий уровень развития чувства ритма. Они смогли самостоятельно подобрать ритмо-интонационный рисунок и отхлопать ритм стихотворения (в обоих стихотворениях).

Пятеро детей (50%) показали средний уровень развития чувства ритма. Дети смогли самостоятельно подбирать ритмо-интонационный рисунок и отхлопать ритм стихотворения только в одном случае из двух.

Один ребенок (Денис И.) (10%) показал низкий уровень развития чувства ритма. Он не смог самостоятельно подобрать ритмо-интонационный рисунок и отхлопать ритм стихотворения.

Результаты методики «Прочти стихотворение, вставь пропущенные слова» на контрольном этапе эксперимента представлены в табл. 16.

Таблица 16 - Результаты методики «Прочти стихотворение, вставь пропущенные слова» на контрольном этапе эксперимента

№	Имя	Баллы	Уровень выполнения
1	Милана Л.	3	высокий
2	Олеся Л.	2	средний
3	Игорь М.	2	средний
4	Алексей Р.	2	средний
5	Виолетта М.	3	высокий
6	Денис И.	2	средний
7	Григорий Ш.	2	средний
8	Марина Д.	2	средний
9	Михаил П.	3	высокий
10	Мирослава С.	3	высокий

По результатам методики «Прочти стихотворение, вставь пропущенные слова» на контрольном этапе эксперимента четверо детей (40%) показали высокий уровень развития чувства ритма. Они правильно определили ритмический рисунок стихотворения, правильно вставили пропущенные слова.

Шестеро детей (60%) показали средний уровень развития чувства ритма. Дети смогли частично использовать определить ритмического рисунка стихотворения; совершали ошибки при вставке слов. Так, Игорь М. угадал только слово «акула», Алексей Р. и Марина Д. смогли правильно вставить два слова из трех.

Сводные результаты контрольного этапа эксперимента представлены в табл. 17 и на рис. 6.

Таблица 17 - Сводная таблица результатов контрольного этапа эксперимента

№	Имя	Методики								Средний балл
		Исследование темпа речи			Средний балл	Исследование ритма речи				
		№ 1	№ 2	№ 3		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	
1	Милана Л.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	Олеся Л.	2	2	3	2,33	3	3	2	2	2,5
3	Игорь М.	2	2	2	2	2	3	2	2	2,25

Продолжение таблицы 17

4	Алексей Р.	2	2	2	2	3	3	2	2	2,5
5	Виолетта М.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6	Денис И.	2	1	2	1,67	2	2	1	2	1,75
7	Григорий Ш.	2	2	2	2	2	2	2	2	2
8	Марина Д.	3	3	3	3	3	3	2	2	2,5
9	Михаил П.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10	Мирослава С.	3	3	3	3	3	3	3	3	3

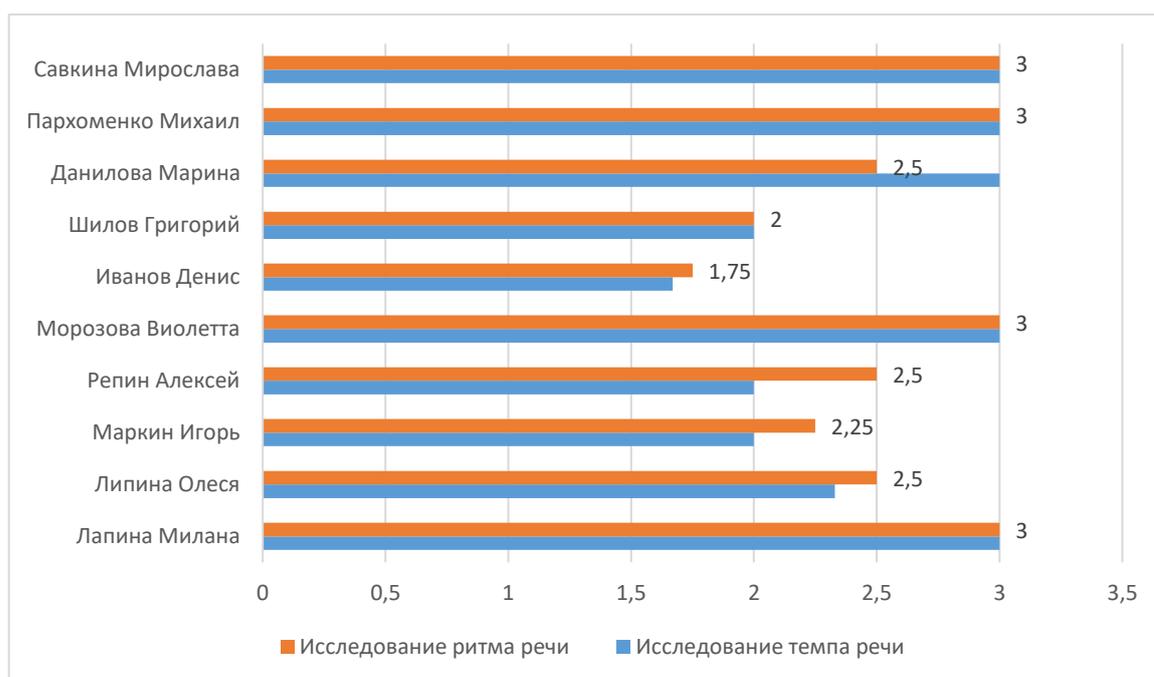


Рис.6. Сводная диаграмма результатов контрольного этапа эксперимента

В результате повторного диагностического исследования у детей с ОНР выявлено, что у всех детей развитие темпо-ритмической стороны речи достигло среднего и высокого уровня развития.

Таким образом, в ходе проведения методик можно сказать, что высокий уровень развития темпо-ритмической стороны речи характеризуется следующими показателями: ребенок с легкостью меняет

темп речи на отработанном ряду слов; использует нужный темп речи в стихотворном тексте на слух по содержанию текста; правильно и легко узнает ритмо-интонационный рисунок предложенной педагогом фразы; может самостоятельно подбирать ритмо-интонационный рисунок и отхлопать ритм стихотворения,

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента представлен в таблицах 18-20.

Таблица 18 - Сравнительный анализ уровня развития темпа речи на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

№	Имя	Методики					
		Методика 1		Методика 2		Методика 3	
		Конст. эксперимент	Контр. эксперимент	Конст. эксперимент	Контр. эксперимент	Конст. эксперимент	Контр. эксперимент
1.	Милана Л.	средний	высокий	средний	высокий	средний	высокий
2.	Олеся Л.	низкий	средний	низкий	средний	низкий	высокий
3.	Игорь М.	низкий	средний	низкий	средний	низкий	средний
4.	Алексей Р.	низкий	средний	низкий	средний	низкий	средний
5.	Виолетта М.	средний	высокий	средний	высокий	средний	высокий
6.	Денис И.	низкий	средний	низкий	низкий	низкий	средний
7.	Григорий Ш.	низкий	средний	низкий	средний	низкий	средний
8.	Марина Д.	низкий	высокий	низкий	высокий	низкий	высокий
9.	Михаил П.	средний	высокий	низкий	высокий	средний	высокий
10.	Мирослава С.	средний	высокий	средний	высокий	средний	высокий

Сравнительный анализ развития темпа речи на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показал, что по методике «Произношение автоматизированных рядов слов с изменением речи по инструкции» поднялось на один уровень 10 детей, по методике «Анализ темпа стихотворения» поднялось на один уровень 8 детей и на два уровня - 1 ребенок, по методике «Чтение стихотворения с разным темпом речи» поднялось на один уровень 8 детей и на два уровня – 2 ребенка.

Таблица 19 - Сравнительный анализ уровня развития ритма речи на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

№	Имя	Методики			
		Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4

		Конст. экспер имент	Контр. экспери мент	Конст. экспери мент	Контр. экспери мент	Конст. экспер имент	Контр. эксперим ент	Конст. экспери мент	Контр. экспери мент
1	Милана Л.	средний	высокий	средний	высокий	средний	высокий	средний	Высокий
2	Олеся Л.	средний	высокий	средний	высокий	низкий	средний	низкий	средний
3	Игорь М.	средний	средний	средний	высокий	низкий	средний	низкий	средний
4	Алексей Р.	низкий	высокий	средний	высокий	низкий	средний	низкий	средний
5	Виолетта М.	средний	высокий	средний	высокий	средний	высокий	средний	высокий
6	Денис И.	низкий	средний	низкий	средний	низкий	низкий	низкий	средний
7	Григорий Ш.	низкий	средний	низкий	средний	низкий	средний	низкий	средний
8	Марина Д.	средний	высокий	средний	высокий	низкий	средний	низкий	средний
9	Михаил П.	средний	высокий	средний	высокий	низкий	высокий	средний	высокий
10	Мирослав С.	средний	высокий	средний	высокий	средний	высокий	средний	высокий

Сравнительный анализ развития ритма речи на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показал, что по методике «Узнать ритмический рисунок фразы по простукиванию» поднялось на один уровень 8 детей и на два уровня 1 ребенок, по методике «Узнать ритмический рисунок 2-х стихотворных текстов, контрастных по интонационному рисунку» поднялось на один уровень 10 детей, по методике «Прочсть два стихотворных текста, определить, с каким ритмом нужно читать, затем прочсть эти стихи без слов или прохлопать» поднялось на один уровень 8 детей и на два уровня 1 ребенок, по методике «Прочти стихотворение, вставь пропущенные слова» прохлопать» поднялось на один уровень 10 детей.

Таблица 20 - Сравнительный анализ уровня развития темпо-ритмической стороны речи на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (средний балл)

№	Имя	Исследование темпа речи		Исследование ритма речи	
		Конст. эксперимент	Контр. эксперимент	Конст. эксперимент	Контр. эксперимент
1	Милана Л.	2	3	2	3
2	Олеся Л.	1	2,33	1,5	2,5
3	Игорь М.	1	2	1,5	2,25
4	Алексей Р.	1	2	1,25	2,5
5	Виолетта М.	2	3	2	3
6	Денис И.	1	1,67	1	1,75
7	Григорий Ш.	1	2	1	2
8	Марина Д.	1	3	1,5	2,5
9	Михаил П.	1,67	3	1,75	3
10	Мирослава С.	2	3	2	3

Таким образом, сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов, уровень развития темпо-ритмического чувства старших дошкольников с ОНР значительно повысился, что свидетельствует об эффективности использованной коррекционно-развивающей программы

Выводы по третьей главе

Экспериментальное обучение было направлено на коррекцию и развитие общей и речевой моторики, коррекцию фонетической, фонематической, лексико-грамматической и просодической сторон речевого развития.

В качестве базовой для работы с детьми экспериментальной группы была определена методика Е. Ф. Архиповой «Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стёртой дизартрии у детей».

Дополнительно использовались методики Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, И. Б. Карелиной, С. В. Коноваленко, Л. И. Беляковой, Н. Н. Гончаровой, Ю. О. Филатовой, Т. Г. Хатнюковой-Шишковой, Л. В. Лопатиной, Н.В.Серебряковой.

Результаты коррекционной работы оценивались по наличию улучшений речи, соотношению динамики изменений у детей контрольной и экспериментальной групп. По результатам контрольного эксперимента можно сделать вывод, что в группе значительное улучшение речи отмечено у всех детей.

Результаты формирующего эксперимента дают возможность признать эффективной применённую систему коррекционно-логопедического воздействия по преодолению нарушений фонетической, фонематической стороны речи, моторной сферы и речевой системы в целом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование даёт основание заключить, что минимальные дизартрические расстройства – это речевые нарушения центрального генеза, которым свойственно комплексное проявление нарушений процесса моторной реализации речи, проявляющееся как нарушения артикуляции, голоса, дыхания, мимики, просодики. Симптоматика МДР предстаёт в стёртой, «смазанной» форме. В основе МДР лежат органические нарушения ЦНС, проявляющиеся в форме лёгких парезов, изменении тонуса мышц. Центральным признаком МДР является стойкое полиморфное нарушение звукопроизношения, с трудом поддающееся коррекции. Данное нарушение приводит к возникновению вторичных речевых дефектов. Нарушение звукопроизношения у детей с МДР имеет ряд выраженных особенностей, которые связаны с особенностями взаимодействия речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Расстройства звукопроизношения при МДР сочетаются с нарушениями просодических компонентов речи. Характерным является нарушение формирования интонационных структур. Голосовые нарушения, проявляющиеся как глухость, хриплость, или, напротив, «фальцетность» голоса, а также назальный оттенок его звучания, возникают в результате нечёткой артикуляции и некоторой паретичности мышц гортани.

При составлении комплекса занятий с дошкольниками с ОНР III уровня мы опирались на работы Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной, опыт работы В. В. Коноваленко и С. В. Коноваленко, Л. Г. Парамоновой, О. Ю. Федосовой. Задачами коррекционно-логопедической работы являлись:

– формирование у детей умения узнавать звук по акустическим признакам, различать нормированное произнесение звука от ненормированного;

– формирование у детей умения принимать необходимые артикуляционные позиции, обеспечивающие нормированный акустический эффект звука, варьировать артикуляционные уклады звуков в зависимости от их сочетаемости с другими звуками в потоке речи;

– формирование у детей умения безошибочно использовать нужный звук во всех видах речи;

– формирование у детей умения осуществлять контроль за собственным произнесением и оценивать качество воспроизводимых в собственной речи звуков.

По результатам экспериментального обучения установлено наличие положительной динамики по всем обследуемым параметрам. По данным контрольного эксперимента, у детей улучшение речевых показателей составило рост в 35%.

Результаты экспериментального обучения позволяет признать эффективной применённую систему коррекционно-логопедического воздействия.

Таким образом задачи исследования реализованы, цель достигнута.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Артемова, Е.Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: монография [Текст] / Е.Э. Артемова. – М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. – 123 с.
2. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии. — М. : АСТ, 2011. 200 с.
3. Бабина, Г.В., Сафонкина, Н.Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] // Книголюб. – 2005. – Серия «Логопедические технологии». – 96с. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2018/12/04/g-v-babina-n-yu-safonkina-slogovaya>.
4. Белякова, Л.И. Логопедия: Заикание/ Дьякова, Е.А. - М. : В. Секачев, 2017. - 224 с.
5. Белякова, Л.И. Проблемный подход к анализу патогенетических механизмов заикания // Заикание: проблемы теории и практики. - М. : Прометей, 1992. - С. 3-20.
6. Белякова, Л.И., Гончарова, Н.Н., Шишкова, Т.Г. Методика развития речевого дыхания у детей с нарушениями речи. - М. : Книголюб, 2005.
7. Белякова, Л.И., Дьякова, Е.А. Логопедия: Заикание: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М. : Академия, 2003.
8. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. - М. : Медицина, 1966.
9. Большакова, С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей: ТЦ «Сфера». 2014. - 64 с.
10. Бохан, О.А. Логоритмика как средство коррекции речевого нарушения у дошкольников / Лашкова Л.В. // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2015. С. 100-102.

11. Брагина, Н.Н., Доброхотова, Т.А. Функциональная асимметрия и психопатология очаговых поражений мозга. - М. : Медицина, 1988.
12. Волоскова Н.Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов: дис. ... канд. пед. наук. - М., 1996.
13. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. М. : ВЛАДОС. 2003. 272 с.
14. Дедюхина, Г.В. Работа над ритмом в логопедической практике: метод, пособие / Г.В. Дедюхина. - М. : Айрис-пресс, 2009. - 64 с.
15. Гвоздев, А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка: Саратов, Изд-во СГУ, 1990.104 с.
16. Граф, Т.А., Колганова, О.В., Фотекова, Т.А. Динамика высших психических функций у дошкольников // Развитие научного наследия А.Р. Лурия в отечественной и мировой психологии: сб. науч. тр. - Москва-Белгород : ПОЛИТЕРРА, 2007. - С. 142-143.
17. Гринер, В.А. Логопедическая ритмика для дошкольников. - М. : Учпедгиз, 1958.
18. Далькроз, Ж.Е. Ритм, его воспитательное значение для жизни и для искусства. Шесть лекций // Изд. журн. «Театр и Искусство». - СПб., 1914.
19. Жинкин, Н.И. К вопросу о развитии речи у детей // Детская речь.1994. № 1. С. 5–13.
20. Жулина, Е.В. Логопедическая ритмика как средство коррекции просодики у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией / Соловьева Н.Н. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. С. 79-82.
21. Зиндер, Л.Р. Общая фонетика: учеб. пособ. / Л.Р. Зиндер. – М. : Высшая школа, 1979. – 312 с.
22. Иванова-Лукьянова, Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм: учеб. пособие / Г.Н. Иванова-Лукьянова. - М., 2000. - 197 с.

23. Ильин, С. Плакать на своем языке // Знание - сила. - 2010. - № 4. - С. 14-15.
24. Картушина, М.Ю. Логоритмические занятия в детском саду. - М. : СФЕРА. 2007. -124 с.
25. Киселева, В. А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии: пособие для логопедов. - М., 2007. 83 с
26. Кольцова, М.М. Роль двигательного анализатора в развитии речи ребенка. - М., 1972. - С. 26-28.
27. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. - М. : Медицина, 1973.
28. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. - М.: Сов. Россия, 1979.
29. Комаровская, А.О. Роль логоритмики в коррекционной работе с детьми с дизартрией // Мир детства в современном образовательном пространстве. 2017. - С. 225-227.
30. Коновалова, Е.Г. Логоритмика - метод формирования коммуникативных навыков дошкольников посредством музыки, движения и слова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2015. № 2 (5). С. 169-170.
31. Консур, А.В. Современный взгляд на структуру просодической стороны речи / Шорохова М.В. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018.
32. Корзун, Н. В., Борисова-Лосик, Н. И. Особенности просодической стороны речи у детей с дизартрией дошкольного возраста // Коррекционные технологии в специальном образовании: сб. науч. Ст. Минск : Изд-во БГУИР, 2004. 112 с.
33. Лазарева, Л. В. Методы коррекции зрительно-двигательной и моторной координации у детей с нарушением зрения и речи // Успехи современного естествознания. № 8 2009
<http://cyberleninka.ru/article/n/metody-korreksii>.

34. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Р.И. Лалаева. – М. : Владос, 1999. – 224 с.
35. Ларина, Е.А. Скрининг-диагностика интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста / Современное образование: проблемы и перспективы развития: монография / гл. ред. Ж.В. Мурзина. – Чебоксары : ИД «Среда», 2019. -С.39-55.
36. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды [Текст] / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М. : АРКТИ, 2005. – 224 с.
37. Лопатина, Л. В. Дифференциальная диагностика стёртой дизартрии и функциональных расстройств звукопроизношения // Нарушение голоса и звукопроизносительной стороны речи. М., 2003. С. 292-300 с.
38. Лопухина, И.С. Логопедия - ритм, речь, движение: Пособие для логопедов и родителей. - СПб. : Дельта. 2010. - 256 с.
39. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). - М. : Педагогика, 1978.
40. Макарова, Н.Ш. Коррекция неречевых и речевых нарушений у детей дошкольного возраста на основе логопедической ритмики. - СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС. 2009. -80 с.
41. Максаков, А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок. - М., 2006.148 с.
42. Маргулис, М.С. Основы патогенеза, общей патоморфологии и опыт классификации нейроинфекций. - М., 1935. – 234с
43. Мартынова, Р. И. О психолого- педагогических особенностях детей — дислаликов и дизартриков // Очерки по патологии речи и голоса. - М. 1976 С. 98–110
44. Мастюкова, Е. - М. : Советы педагогам и родителям по подготовке и обучению детей с особыми проблемами в развитии. - М., 1997. 167 с

45. Медникова, Л.С. Развитие пространственно-временной организации деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: дис. ... д-ра психол. наук. - СПб., 2004.

46. Оганесян, Е.В. Логопедическая ритмика для занятий с заикающимися подростками и взрослыми. - М. : МГПУ, 1998.

47. Оганесян, Е.В., Белякова, Л.И. Обоснование принципов дифференцированного применения логопедической ритмики в коррекционной работе со взрослыми заикающимися // Дефектология. - 1982. - № 1. - С. 3-11.

48. Павлов, И.П. Реактивность мю-ритма ЭЭГ при восприятии речи у детей в возрасте от двух до трех с половиной лет: влияние условий воспитания // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. 2020. № 2. С. 193– 205.

49. Пермякова, М. С. Изучение темпо-ритмической организации речи у дошкольников с дизартрией / М. С. Пермякова, Л. П. Пащенко. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 47 (442). — С. 414-416. — URL: <https://moluch.ru/archive/442/96747/> (дата обращения: 22.02.2023).

50. Поливарова, З.В. Психолингвистические аспекты влияния билингвизма на усвоение темпо-ритмической организации речи дошкольниками- билингвами татарской национальности // Европейский журнал социальных наук. Международный научный журнал European Social Science Journal. 2014. No 11. С. –13.

51. Поварова, И.А. Комплексная логопедическая работа по коррекции темпо-ритмических нарушений речи у заикающихся подростков и взрослых: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2001. 229 с.

52. Правдина, О. В. Логопедия. Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. - М., «Просвещение», 1973. - 272 с.

53. Рау, Е.Ю. Нарушение темпо-ритмической организации речи дошкольников и младших школьников как фактор риска появления заикания / Казбанова, Е.С. // Логопед. - 2012.- с. 47-49.
54. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. - М., 1946. - С. 459-492.
55. Рычкова, Н.А. Логопедическая ритмика. [Текст] - М. : ГНОМ-ПРЕС. 2011. - 36 с.
56. Рычкова, Н.А. Состояние произвольной двигательной деятельности у заикающихся детей дошкольного возраста и особенности логоритмической работы с ними: дис. ... канд. пед. наук. - М., 1985.
57. Рычкова, Н.А. Логопедическая ритмика: Диагностика и коррекция произвольных движений у детей, страдающих заиканием: метод. рекомендации. - М. : ГНОМ и Д, 2000.
58. Светозарова, Н.Д. Интонационная система русского языка. Ленинград : Издательство Ленинградского ун-та, 1982. 176 с
59. Уфимцева, Н.В. Психолингвистика в XXI веке // Язык и сознание: психолингвистические аспекты / под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. - М.; Калуга: Эйдос, 2009. - С. 21-32.
60. Филатова, Ю.О. Полиmodalная оценка чувства ритма у детей с заиканием // Развитие научного наследия А.Р. Лурия в отечественной и мировой психологии: сб. науч. тр. - М.; Белгород, 2007. - С. 89.
61. Филатова, Ю.О. Ритм речи и движений у детей. Теоретические и прикладные проблемы логопедии: монография / Ю.О. Филатова. - М. : Московский педагогический государственный университет. 2012. - 218 с.
62. Филатова, Ю.О. Влияние ритмических процессов на развитие речезыковой функции // Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии / под ред. В.Н. Скворцова. - СПб., 2008. - С. 445-448.

63. Филатова, Ю.О., Гончарова, Н.Н., Прокопенко, Е.В. Логоритмика. Развитие ритма движений и речи у детей с заиканием: учеб. метод. пособие / под ред. Л.И. Беляковой. - М. : Нац. кн. центр, 2011.

64. Филичева Т. Б. Основы логопедии: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — М. : Просвещение, 2014. 223 с.

65. Фишман, М.Н. Интегративная деятельность мозга детей в норме и патологии. - М. : Педагогика, 1989.

66. Черемисина-Ениколопова, Н.В. Законы и правила русской интонации: учеб. пособ. [Текст] / Н.В. Черемисина-Ениколопова. – М. : Флинта: Наука, 1999. – 520 с.

67. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей [Текст]: пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. Г. В. Чиркиной. – М. АРКТИ, 2003. – 239 с.

68. Шашкина, Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи. - М. : Академия. 2008. - 192 с.

69. Шереметьева, Е.В. Исследование основного тона голоса как компонента просодики при нормальном и отклоняющемся речевом развитии в раннем возрасте [Текст] / Е.В. Шереметьева // Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии: теория и практика: сб. трудов научно-практ. конф. / ред. А.И. Ахметзянова. – М., 2009. – С. 5-9.

70. Южакова, М. Э. Коррекция нарушений темпо-ритмической стороны речи дошкольников / М. Э. Южакова // Молодой ученый. - 2016. - №7. - С. 346-349.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Логоритмические упражнения для дошкольников

Дыхательно – артикуляционный тренинг

«Ветер, ветер...»

Цель: развитие неречевого и речевого дыхания, умения контролировать силу и длительность выдоха.

Методика проведения: Дети имитируют дуновения ветерка в разное время года, используя для этого различные фонемы. У Весны ветер ласковый и нежный, теплый - ф-ф-ф-ф. У Лета - жаркий, согревающий - х-х-х. У Осени - прохладный - с-с-с. У Зимы - холодный, студеный - в-в-в-в. Вдох производится носом, выдох ртом - без напряжения. Для создания образа теплого ветра, дети широко открывают рот и дуют на ладошку (от кисти до кончиков пальцев). Холодный ветер изображается долгим выдохом, через вытянутые губы. Ветер общается с нами: его можно ощутить, услышать, увидеть.

«Поющий мяч»

Цель: воспитание плавного, длительного речевого выдоха с помощью заданных педагогом гласных звуков определенной высоты, развитие координации звука и голоса.

Игровой материал: мяч.

Методика проведения: Дети сидят по кругу на полу. В руках у педагога мяч. Показывая артикуляцией губ определенную гласную, он направляет мяч к одному из детей, сидящих в кругу. Пока мяч катится, необходимо пропеть звук. Ребенок, получивший мяч, прокатывает его следующему участнику, озвучивая весь путь. Музыкальный руководитель дает интонационную опору для исполнителя.

Игровой массаж и пальчиковая гимнастика

«Что - где?»

Цель: формирование адекватной самооценки, снятие мышечного напряжения с помощью игрового массажа.

Методика проведения: педагог читает потешку, по ходу чтения выполняет движения обеими руками. Дети повторяют эти движения.

Вот глаза у нас какие: Голубые, голубые,	прикрыть ладонями глаза, чтобы свет не проникал; быстро заморгать, затем закрыть и расслабить глаза;
Носик – пуговкой у нас,	Указательный палец поставить на кончик носа, медленно приблизить к нему глаза;
Брови – ниточкой у глаз.	Движения глазами вверх, чтобы «видеть» макушку, подушечкой указательного пальца левой руки поглаживаем правую бровь, а правой рукой левую;
Ушки маленькие,	Большими и указательными пальцами теребим мочки ушей
Губки аленькие,	Облизываем губы по часовой стрелке;
Щечки,	Мягкие поглаживания по щекам;
Шейка,	Обнять ладошками шею и медленно вести по шейному отделу позвоночника;
Лобик,	Соединить пальцы рук на середине лба и медленно, слегка надавливая, вести в разные стороны;
Рот	Вытягивать рот «трубочкой» и растягивать в улыбке;
И наш пухленький живот!	Поглаживание по часовой стрелке

Речевые игры и ролевые стихи

«Повстречались»

Цель: развитие памяти, координации речи и согласованных движений пальцев рук.

Методика проведения: Педагог читает стихотворение, соединяя пальцы своей руки с пальцами ребенка. Ребенок дополняет фразу педагога звукоподражанием голосам животных.

Повстречались два котенка - Мяу - мяу!	Соединяют свой мизинец правой руки с мизинцем правой руки ребенка;
Два щенка - ав - ав!	Соединяют безымянные пальцы;
Два жеребенка - иго-го!	Соединяет средние пальцы;
Два козленка – ме-е!	Соединяют указательные пальцы;

Два быка - му-у! Смотри, какие рога!	Соединяют большие пальцы; двумя пальцами (указательным и мизинцем) делает ребенку «козу».
---	---

«Озвучиваем сказки»

Цель: развитие быстроты реакции, чувства темпа и ритма, артикуляционной моторики.

Методика проведения: Учитель читает текст, а дети сопровождают рассказ звучащими жестами, звукоподражаниями и завершающими фразами. Для произнесения фрагментов сказок, стихотворений также можно использовать музыкальные инструменты в зависимости от содержания произведения и характера игрового персонажа.

Пример озвучивания сказки «О непослушном козлике».

Живет у бабушки козлик - остренькие рожки, да быстренькие ножки. По двору бегают, птичек гоняет, бабулю забавляет. Говорила ему бабуля: «Не ходи, козлик, в лес гулять, там волк страшный. Не ходи козлик в лес!». А козлик не послушался и убежал, только и слышно, как зацокал копытами по дороге	дети выполняют поочерёдные хлопки правой и левой руками по коленям
Перепрыгнул через забор	дети поднимают руки вверх, хлопают в ладоши, затем ударяют по коленям
и побежал по мостовой	дети попеременно кулачками стучат по груди
бежит, кричит: «Ничего я не боюсь, лучше дальше я помчусь...».	
Педагог: «Ой, что это?»	Дети: «Ой, что это?»
Педагог: «Болото! Его не обойти?»	Дети: «Его не обойти!»
Педагог: «Дорога напрямик!»	«чап-чап-чап» – дети ритмично оттягивают одновременно правую и левую щёки
Козлик: «Ничего я не боюсь, лучше дальше я помчусь...»	дети выполняют поочерёдные хлопки правой и левой руками по коленям
Педагог: «Ой, что это?»	Дети: «Ой, что это?»
Педагог: «Река! Ее не обойти?»	Дети: «Не обойти!»
Педагог: «Дорога напрямик!»	Дети: «Буль-буль-буль!»

Козлик: «Ничего я не боюсь, лучше дальше я помчусь...»	
Педагог: «Ой, что это?»	Дети: «Ой, что это?»
Педагог: «Лес! Страшный лес».	Дети: «У-у-у».
Педагог: «Дремучий лес».	Дети: «Ш-ш-ш».
Испугался козлик и бросился бежать. Бежит через речку	дети: «буль-буль-буль»
по болоту	дети: «чап-чап-чап» -оттягивают правую и левую щёки
по мостовой	кулачками поочередно стучат по груди
через забор	дети поднимают руки вверх и ударяют по коленям
по двору	поочерёдные хлопки правой и левой руками по коленям

Игро-гимнастика

«У ребят порядок строгий...»

Цель: развитие умения ориентироваться в пространстве, выполнение коллективных, согласованных действий.

Методика проведения: Дети маршируют по залу и произносят слова:

У ребят порядок строгий,
Знают все свои места,
Ну-ка, быстро повторите так,
Как, покажу вам я!

После последней строчки педагог показывает, как нужно построиться: руки перед собой округлые - в круг, руки в стороны на уровне плеч - в шеренгу, две вытянутые перед собой руки - в колонну.

Физкультминутка «Аист»

Спина прямая, руки на поясе. Дети плавно и медленно поднимают то правую, то левую ногу, согнутую в колене, и также плавно опускают. Следить за спиной.

— Аист, аист длинноногий, Покажи домой дорогу.

— Топай правой ногою, топай левой ногою, снова — правой ногою, снова — левой ногою. После — правой ногою, после — левой ногою. И тогда придешь домой.

Игро-ритмика

«Солнышко и дождик»

Цель: развитие координации движений, пластики, голосового диапазона.

Игровой материал: музыкальные инструменты (ксилофон, металлофон, треугольник), зонт, серебряные нити.

Музыкальный материал: «Вальс» Музыка Д. Шостаковича, «Дождик» музыка А.Александрова.

Методика проведения: Педагог предлагает детям услышать и воспроизвести капли дождя и лучи солнца в следующих ситуациях:

- в движении;
- в игре на музыкальных инструментах;
- в вокальных импровизациях

Светит солнышко в окошко,

Не промочите вы ножки,

Выходите погулять,

Порезвиться, поиграть!

Под первую часть музыки (вальс) дети свободно танцуют, сопровождая движения вокальной импровизацией.

По деревьям и по крышам

Дождик прогуляться вышел!

Звучит тема Дождя. Педагог или ребенок исполняют ее на металлофоне, ксилофоне или на треугольнике. Появляется Дождь с серебряными нитями на запястьях. Танцует, подступает к зонту то с одной, то с другой стороны, пытаясь «намочить» детей.

Эмоционально-волевой тренинг

«Звери лесные»

Цель:развитие способности экспрессивно выражать эмоции с помощью мимических движений.

Методика проведения: Педагог: «Мы с вами в лесу. Подул ветерок и разбудил зверей. Медведю это не понравилось, лиса удивилась, ежик испугался, а заяц прислушался, кто там?». Дети выполняют мимический этюд.

«Здравствуй»

Цель: развитие коммуникативных навыков, инициативности поведения, быстроты реакции.

Методика проведения: Дети входят в зал друг за другом, встают в круг. Педагог: «Давайте поздороваемся друг с другом». Дети протягивают правую руку в центр круга. Руки детей соприкасаются. Качая ими вверх и вниз, они произносят слова: «Здравствуй, здравствуй, не зевай и ладошку мне давай!» С концом последней фразы нужно выбрать себе партнера и притянуть его за руку к себе.

Креативный тренинг

«Шляпы»

Цель:создание в воображении образов на основе характерных признаков предметов, поощрение инициативного поведения, употребление различных интонационных конструкций.

Игровой материал: разноцветные лоскуты ткани по количеству детей.

Музыкальный материал: «Спокойная ходьба» музыка Р. Леденева или любая спокойная музыка.

Методика проведения: Каждый участник выбирает себе лоскут и кладет на голову, как шляпу. Все начинают двигаться по залу под спокойную музыку, произнося слова несколько раз с различной интонацией: «Наши шляпы удивительны, наши шляпы восхитительны!». Любой из участников может прервать эти слова командой: «Раз, два, три – стряхни!» Услышав команду, дети должны скинуть лоскутки с головы, не помогая себе руками.

Упражнение на релаксацию

Устали овощи, сели отдыхать.	
Отдувается капуста: «Ах! Ах!»	Обмахивать лицо ладошками.
Морковка: «Эх! Эх!»	Хлопать по коленям.
Горох: «О-хо-хох!»	Легко ударять пальчиками по коленям.
Огурец: «Ух! Ух!»	Хлопать в ладоши

Игрогимнастика

«ХОДЬБА»

Дидактические задачи: развитие ориентировки в пространстве, чувства темпа и ритма.

Музыкальный материал: «Марш», музыка Н. Богословского, или любая ритмичная музыка в умеренном темпе.

Методика проведения. Дети под музыку ходят по залу за водящим (по кругу, по периметру). По окончании музыки останавливаются перед стульчиками. Упражнение может выполняться с предметами, например с игрушками: во время ходьбы дети держат игрушку в правой руке, левая рука — на поясе.

«ВЕТЕР И ВЕТЕРОК»

Дидактические задачи: развитие слухового восприятия, выразительности движений.

Игровой материал: деревянные палочки (прутики).

Музыкальный материал: пьеса «Лендлер», музыка Бетховена.

Методика проведения. Педагог: «Покажите, как ветерок качает ветки деревьев». Дети берут в руки прутыки, по показу педагога поднимают руки вверх, раскачиваются в стороны с небольшой амплитудой. Музыкальный руководитель исполняет пьесу «Лендлер».

Педагог: «А теперь налетел сильный ветер... А вот опять легкий ветерок».

Дети в соответствии с музыкальными фразами выполняют раскачивание с различной амплитудой.

«У РЕБЯТ ПОРЯДОК СТРОГИЙ...»

Дидактические задачи: развитие умения ориентироваться в пространстве, выполнение коллективных, согласованных действий.

Методика проведения. Дети маршируют по залу и произносят слова:

У ребят порядок строгий,

Знают все свои места,

Ну-ка, быстро повторите так,

Как покажу вам я!

После последней строчки педагог показывает, как нужно построиться:

руки перед собой округлые — в круг,

руки в стороны на уровне плеч — в шеренгу,

две вытянутые перед собой руки — в колонну.

«ЗАМРИ»

Дидактические задачи: развитие зрительно-двигательной координации.

Игровой материал: карточки со схематическим изображением человека в различных позах.

Музыкальный материал. «Марш», музыка И. Кишко, или любая ритмичная музыка в умеренном темпе.

Методика проведения. Педагог предварительно разъясняет детям схемы, изображающие позы человека. Задание выполняется в два этапа.

Первый этап.

Ребенок воспроизводит перед зеркалом статическую фигуру, изображенную на схеме, и сам оценивает правильность выполнения.

Второй этап.

Звучит марш. Дети двигаются по залу, по окончании музыки замирают в позе, соответствующей схеме, предъявленной педагогом. (Как вариант, дети могут двигаться не под музыку, а под стихотворную форму с четкой ритмической структурой.)

«МАРШРУТНЫЙ ЛИСТ»

Дидактические задачи: развитие ориентировки в пространстве, осознанное выполнение действий, изображенных на предъявляемых схемах.

Игровой материал: схемы движения.

Методика проведения. Предварительно дети знакомятся с вариантами схематичного изображения перестроений (движения змейкой, по кругу, улиткой, парами, тройками, в шеренгу и т.д.). Затем они схематически изображают заданное движение на ладони партнера. В результате дети выполняют перестроения с опорой на схемы.

«ПЕРЕХОДЫ»

Дидактические задачи: воспитание наблюдательности, быстроты реакции, умения ориентироваться в пространстве.

Методика проведения. Педагог просит детей представить, что подул сильный ветер (дети и педагог голосом подражают звуку ветра: у-у-у) и сдувает тех, у кого надеты голубые колготки или у кого светлые волосы и т.д.

Те дети, у которых светлые волосы или у кого надеты голубые колготки, меняются местами.

«НЕ ЗЕВАЙ!»

Дидактические задачи: развитие слухового внимания, чувства темпа, зрительно-двигательной координации, активизация глагольной лексики.

Методика проведения. Дети перебрасывают друг другу мяч, стоя в кругу. Движения мяча подчиняются заданному темпу, который выстукивает педагог.

Ребенок, кидающий мяч, называет любое слово по изучаемой теме (в именительном падеже). Тот, кто ловит мяч, мгновенно добавляет подходящий по смыслу глагол:

— Облако ... плывет!

— Костер ... разгорается!

«ЗМЕЙКА»

Дидактические задачи: развитие ориентировки в пространстве, воображения.

Музыкальный материал: любая ритмичная музыка в размере 2/4 или 4/4.

Методика проведения. Дети идут по комнате змейкой, в затылок друг другу. Ведущий обходит воображаемые препятствия, перепрыгивает через воображаемые рвы и канавы, а все остальные повторяют его движения. По сигналу педагога ведущий переходит в хвост змейки, а следующий за ним ребенок становится новым ведущим.

«ДИСНЕЙЛЕНД»

Дидактические задачи: развитие зрительно-двигательной координации.

Игровой материал: небольшие игрушки.

Методика проведения. Педагог предлагает детям различные игрушки, изображающие героев из любимых мультфильмов. Ребенок должен скопировать позу игрушки, то есть перевоплотиться в выбранный им персонаж.

«ГОЛОВНОЙ УБОР»

Дидактические задачи: развитие слухового внимания, координации движений и музыки, аналитико-синтетических мыслительных операций.

Игровой материал: головные уборы.

Музыкальный материал: разнохарактерные музыкальные фрагменты (марш, полька, спокойная ходьба).

Методика проведения. Дети выбирают себе головные уборы и надевают их. Педагог рассказывает детям историю: «В одном городе жил мастер — шляпник. Он делал шляпы и кепки, фуражки и панамы. Однажды ему это надоело: каждый день одно и то же! И он решил изготовить такие головные уборы, каких еще никогда не было. Сначала он придумал для них названия, а потом взялся за работу. А назывались новые головные уборы так: кепканама, фураляпа, цилилотка». Звучит музыка, дети двигаются по

залу в соответствии с заданным темпом и ритмом. Как только педагог произносит название фантастического головного убора, дети, из чьих уборов можно составить это слово, встают в пару. Например, педагог говорит: «Фураляпа!» — за руки берутся ребенок в фуражке и ребенок в шляпе. Игра продолжается до тех пор, пока все дети не примут в ней участие.

«РЕГУЛИРОВЩИК»

Дидактические задачи: развитие слухового восприятия, ориентировки в пространстве, быстроты реакции.

Игровой материал: свисток.

Музыкальное сопровождение: «Автомобиль», музыка М. Раухвергера.

Методика проведения. Группа делится на водителей и пешеходов. Педагог: «Во всем городе сломались светофоры, и движением транспорта управляет регулировщик с помощью свистка». Звучит музыка. Пешеходы и машины начинают беспорядочно двигаться по залу. Регулировщик свистит и командует: «Всем повернуть направо, налево, стоянка». По команде «налево» или «направо» все должны сразу же выполнить поворот. По команде «стоянка» машины паркуются, а пешеходы продолжают движение.

«КЕНГУРУ»

Дидактические задачи: развитие звуковысотного слуха, координации движений, ориентировки в пространстве, активизация словарного запаса.

Музыкальный материал: Фонограмма «Кенгуру», музыка Сен-Санса.

Методика проведения. Дети слушают музыку, называют персонаж музыкального произведения и средства музыкальной выразительности (мелодия быстрая, осторожная, с остановками и прыжками, средний регистр).

Педагог: «Кенгуру внимательно и заботливо оберегает своего детеныша. Если нет рядом опасности, кенгуру прыгает легко и беззаботно».

Эстафета проходит между двумя командами. Задача каждого участника — пропрыгать дистанцию на двух ногах, держа между коленями мяч, затем передать мяч следующему ребенку.

Педагог подводит итоги игры, называет победившую команду.

«ПОЛЕТАЕМ НА САМОЛЕТЕ»

Дидактические задачи: развитие ориентировки в пространстве, чувства равновесия.

Музыкальный материал: «Самолет», музыка Л. Банниковой.

Методика проведения. Дети выполняют движения, слушая запись звучания полета:

— Заводят моторы самолетов, вращая перед грудью руками, согнутыми в локтях.

— Разводят руки в стороны и стоят на одной ноге, слегка раскачивая руками.

— Легко бегут врассыпную и с окончанием музыки опускаются на одно колено.