



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ
И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в
процессе коррекции моторной сферы**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа

**«Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями
речи»**

Форма обучения – заочная

Проверка на объем заимствований:

83 % авторского текста

Работа допущена к защите

рекомендована/не рекомендована

« 18 » 11 2021 г. кр. н.с.

зав. кафедрой Специальной педагогики,

психологии и предметных методик

к.п.н., доцент

Дружинина Лилия Александровна

Л. Дружинина

Выполнил(а):

Студент(ка) группы ЗФ-306/173-2-2

Севостьянова Наталья Юрьевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Бурова Бурова Надежда Ильинична

Челябинск

2021

СОДЕРЖАНИЕ

Ведение.....	3
Глава I. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе коррекции моторной сферы.....	9
1.1 Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.....	9
1.2 Закономерности развития моторной сферы у детей старшего дошкольного возраста.....	17
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	28
1.4. Технологии развития общей и мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	37
Выводы по 1 главе.....	45
Глава II. Экспериментальная работа по коррекции моторной сферы у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	48
2.1. Организация, методики и результаты работы по анализу состояния моторной сферы детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	48
2.2. Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе коррекции моторной сферы.....	60
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы	66
Выводы по 2 главе.....	69
Заключение.....	72
Список используемых источников.....	74
Приложение.....	86

ВВЕДЕНИЕ

Речь является особой формой общения, которая свойственна только человеку. Основная функция речи – коммуникативная. Речь – это средство общения, форма существования мысли и сознания. В процессе овладения речью ребенок осваивает понятийное мышление, планирование и учится регулировать свои действия [11].

Иногда некоторые родители не придают особого значения тому, что малыш не может связно выразить свою мысль или желание. Часто роль речи в развитии ребенка недооценивается и напрямую не связана с интеллектуальным развитием ребенка. Мама думает: «Если он вырастет и узнает сам, в чем мудрость?» Но правильная речь и богатый словарный запас формируются не сами по себе [17].

На самом деле развитие речи у детей тесно связано с развитием самого мозга, которое наиболее интенсивно протекает в первые три года жизни. Сам процесс развития мозга, заложенный природой, принципиального значения не имеет - то есть человек может иметь врожденные хорошие данные, но если воспитатели не создают условий для правильного речевого развития ребенка, то интеллектуальное развитие ребенка и психоэмоциональное развитие с каждым годом будет отставать от нормы и становиться только сильнее в отклонении.

Исследования показали, что только через речь развиваются такие важные вещи, как память, внимание, восприятие, воображение, логические способности [34].

Таким образом, роль речи в развитии ребенка огромна. При этом сам процесс развития речи у детей не связан с какими-либо большими временными и денежными затратами, ведь развитие речи основано на общении взрослого и ребенка.

В более старшем возрасте, выражены упущения в речевом развитии, в то, что ребенок не может последовательно выделять звуки, трудно различать звуки по мягкости - твердости; глухоте; делает ошибки при письме; не владеет навыком словообразования, не может правильно составлять и понимать грамматические конструкции, ошибается в расстановке ударений, падежей, рода. Это приводит к плохой успеваемости в школе и трудностям в понимании учебного материала. Невозможность пересказать текст - следствие того, что у малышей страдает развитие речи. Успешная школа, как правило, невозможна без этого навыка [38].

В научных работах Т.Б. Филичевой, В.В. Цвынтарного, Г.В. Чиркиной [86,91,92] и др. общее недоразвитие речи рассматривается, как несформированность звуковой и смысловой сторон речи. Так же авторы отмечают, что отклонения в развитии речи отрицательно сказываются на психоэмоциональном развитии ребенка.

Процесс общения с окружающими становится для ребенка затруднительным, как правило, это приводит к замедлению развития в познавательной сфере и как следствие к усложнению в обучении письму, чтению и др. школьных навыков.

Общее недоразвитие речи III уровня у детей старшего дошкольного возраста, предполагает длительный срок обучения, в условиях специализированного дошкольного учреждения. В процессе обучения дети пополняют, уточняют свой словарь, формируют звукопроизношение и умение грамотно выражать свои мысли, развивают связную речь.

Дети старшего дошкольного возраста активно готовятся к обучению в школе, и одним из важнейших направлений является развитие мелкой моторики и координации движений пальцев рук. Научно обоснована важность развития мелкой моторики. Исследования таких ученых как М.М. Кольцова, Е.Н. Вареник [26,39] и др. доказывают, что есть онтогенетическая взаимосвязь развития мелкой моторики и речи.

М.М. Кольцова в своих работах приходит к заключению, что постоянная тренировка движений пальцев стимулирует развитие речи и является, по мнению автора, «мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга» [39]. Так же М.М. Кольцова делает акцент на том, что в случае недостаточного развития движений пальцев, речевое развитие задерживается, несмотря на то, что общая моторика может быть в норме [39].

В то же время анализ литературы Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина [84,93] и др. показал, что вопросам формирования общей и артикуляционной моторики детей с ОНР посвящено большее количество исследований, чем вопросам развития мелкой моторики.

Вышеизложенные положения определили актуальность выбранной темы нашего исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе коррекции моторной сферы».

Цель работы: теоретическое обоснование и разработка педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе коррекции моторной сферы.

Объект исследования – процесс коррекции моторной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предмет исследования – педагогические условия психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающие эффективность работы по коррекции моторной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Исходя из поставленной цели, были обозначены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по теме исследования.

2. Изучить особенности моторной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

3. Разработать и обосновать условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по коррекции моторной сферы и экспериментально проверить их эффективность.

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой, процесс психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по развитию моторной сферы будет осуществляться наиболее эффективно при соблюдении ряда педагогических условий, связанных с организацией специальной работы, отбором содержания обучения и использованием оптимальных приемов и методов организации учебного процесса, с учетом особенностей развития данной категории детей.

Методологические основы исследования базируются на научных идеях изучения связной речи как важнейшего вида деятельности человека Л.С. Выготский [28]; системного подхода к анализу и коррекции речевых нарушений Р.Е. Левина [53]; психолого-педагогического изучения речевого развития старших дошкольников С.Л. Рубинштейн [70]; формирования моторной сферы детей с системным речевым недоразвитием В.П. Глухов [35].

Методы исследования были подобраны с учетом специфики его предмета и объекта, в соответствии с целью, задачами и гипотезой работы:

- теоретический анализ педагогической, психологической психолингвистической и методической литературы по изучаемой проблеме;
- мониторинг, разработка и проведение педагогического эксперимента;
- количественный и качественный анализ результатов исследования.

Выбранная методология и поставленные задачи определили ход исследования, которое проводилось в три этапа:

На I этапе – поисково-диагностическом (2019-2020 гг.) – изучалось состояние проблемы исследования в теории и практике педагогике, специальной педагогике и психологии; осуществлялся историко-логический анализ психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований; изучался и обобщался опыт, был разработан понятийный аппарат, сформулирована гипотеза, проведен констатирующий этап эксперимента.

На II этапе – опытно-поисковом (2019-2020 гг.) – были определены направления коррекционно-педагогической работы по коррекции моторной сферы, разработаны и апробированы рекомендации учителю-логопеду для занятий с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня; была разработана методика исследования.

На III этапе - обобщающем (2019-2020 гг.) – обрабатывались, анализировались и систематизировались результаты проделанной работы, формулировались выводы.

Обоснованность и достоверность исследования обеспечивается исходными теоретико-методологическими положениями; анализом и учетом состояния исследуемой проблемы в педагогической теории и практики; длительностью экспериментальной работы; применением комплекса методов исследования, соответствующих цели, задачам и гипотезе.

Организация исследования. Экспериментальная работа проводилась на базе МК ДОУ «Детский сад № 21» Еманжелинского муниципального района Челябинской области. В эксперименте принимали участие 8 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Теоретическая значимость заключается в том, что изучена проблема психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Разработаны и обоснованы педагогические

условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе коррекции моторной сферы. Определено содержание и отобраны методы, приемы формирования моторной сферы с учётом особенностей данной категории детей. Разработаны и апробированы методические рекомендации по коррекции моторной сферы детей старшего дошкольного возраста с дизартрией ОНР III уровня с использованием средств арт-терапии.

Практическая значимость исследования определяется тем, что разработанные психолого-педагогические условия коррекционной работы описаны с учетом научных представлений об особенностях формирования моторной сферы детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, и возможностью их применения воспитателями, логопедами, родителями в работе по исследуемому направлению.

Структура и объем диссертации: диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ МОТОРНОЙ СФЕРЫ

1.1. Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья

В современном мире для успешного существования необходимо обладать высокой конкурентоспособностью, которая предполагает профессиональную подготовку, активность, самостоятельность, умение принимать решение в стрессовых ситуациях, умение широко мыслить и быстро адаптироваться к меняющимся условиям [49].

Каждый человек должен стремиться к профессиональному росту в выбранной им профессии, к самосовершенствованию и готовности к активному реагированию на изменения. Столь высокий уровень предъявляется ко всем членам общества, он продиктован социально-экономическими условиями. Это относится и к людям с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому необходимо психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, для успешного и наименее безболезненного вливания в современные условия социальной жизни.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту необходимо обеспечить условия для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности, тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения [76].

В законах «Об образовании в Российской Федерации» и «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» особое место уделяется обеспечению условий для получения образования детьми с ОВЗ [66].

Законом об образовании закреплено право на получение образования ребенком с ОВЗ, через создание необходимых условий. Современное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и детей инвалидов проходит в условиях для их успешной социализации [77].

Ребенок с ограниченными возможностями получает образование, сопоставимое по уровню академической составляющей с образованием его здоровых сверстников, находясь в их окружении и в одинаковых календарных условиях.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, требующие специальных условий обучения и воспитания. Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в том, что группа дошкольников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна, это обусловлено тем что в нее входят дети с разными нарушениями развития: речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта и др. [79].

В настоящее время в нашей стране увеличивается число детей с ограниченными возможностями здоровья. Вследствие этого, остро встает вопрос понимания важности создания благоприятных условий, которые будут учитывать индивидуальные возможности и потребности обучающихся для их успешного развития.

Психолого-педагогическое сопровождение – это целая система, состоящая из необходимых социально-психологических и педагогических условий для успешного процесса обучения [80].

Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями представлена как комплексная технология психолого-педагогической поддержки ребенка и его родителей для успешного

обучения, развития, социализации специалистами различного профиля, действующими согласованно.

Из всего вышеизложенного следует, что для того чтобы ребенок включился в образовательный процесс, к нему необходим индивидуальный подход, а обучение организовано исходя из его потребностей. Психолого-педагогическое сопровождение должно изменяться вместе с личностью ребенка, указывать пути оптимального развития.

Содержание психолого-педагогического сопровождения с позиции образования – это организация деятельности, направленная на усвоение ребенком социально значимого опыта на основе общепринятых норм общения, воспитание у него качеств поведения, соответствующих нормам окружающего мира, на их социализацию в обществе [81]. Психолого-педагогическое сопровождение имеет адресную форму, она направлена на конкретного ребёнка и на решение его физических и психологических проблем.

В связи с этими положениями, технология психолого-педагогического сопровождения является одной из самых распространённых социально направленных подходов в оказании помощи детям с различными проблемами [86].

Понятие «сопровождение» очень часто используется в педагогической литературе, но четкого его определения пока не сформулировано. Этимологически термин «сопровождение» близок к таким понятиям, как «помощь», «совместное движение», «поддержка», «помощь одного человека другому в преодолении трудностей». В словаре В.И. Даль, сопровождение определяется как действие «сопровождать», то есть «проводить, сопровождать, вместе идти по проводам, сопровождать, следовать» [37].

Педагогическая поддержка - это процесс помощи ребенку в преодолении трудных жизненных ситуаций и уменьшении воздействия негативных последствий, основанный на сочувствии, понимании,

совместном выявлении и решении проблем, а также на первоначальном принятии ценности личности каждого ребенка.

Идеи аккомпанемента, по сути, представлены в работах многих известных педагогов А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. [43, 67]. Развитие идеи аккомпанемента происходит в психологии Н.Л. Коновалова, рассматривающий ее как систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание условий для успешной адаптации ребенка к условиям его жизни [29]. Исследователь Ю.В. Слюсарев раскрывает понятие сопровождения как «направленная психологическая помощь для развития и саморазвития самосознания, запуска механизма саморазвития и активации собственных ресурсов человека» [57].

Многие исследователи, как психологи, так и педагоги, отмечают, что психологическая и педагогическая поддержка обеспечивает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности ребенка, помогает ему войти в ту «зону развития», которая для него пока недоступна - зону ближайшего развития.

М.Р. Битянова отмечает, что в настоящее время термин «психолого-педагогическое сопровождение» достаточно широко используется применительно к сфере образования, проблемам организации обучения и воспитания в контексте модернизации образования. Все большее значение приобретает идея психолого-педагогического сопровождения как системы профессиональной деятельности не только психолога, но и педагогов-дефектологов, логопедов, направленных на создание социально-психологических условий для успешного обучения и воспитания. психологическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития [10].

Существенной характеристикой психолого-педагогического сопровождения является создание условий, необходимых для проведения воспитательных, диагностических, корректирующих мероприятий,

направленных на реализацию парадигмы педагогической деятельности, необходимых одному и тому же ребенку на разных этапах его развития.

ЭМ. Александровская отмечает, что психолого-педагогическая поддержка - это особый вид помощи ребенку, технология, призванная помочь на определенном этапе развития решить возникающие проблемы или предотвратить их в контексте образовательного процесса [1].

Ю.А. Афонькина, И.И. Усанова, О.В. Филатова выделяют 5 этапов психолого-педагогического сопровождения [63]:

На диагностическом этапе собираются данные о ребенке, прохождение ПМПК. По окончании первичного осмотра комиссией пишется заключение о состоянии здоровья ребенка, назначаются условия его обучения и воспитания. Применяются такие методы как беседа, анкетирование родителей, тестирование, наблюдение за действиями ребенка, анализ.

Следующий этап поисковый, на данном этапе анализируется имеющаяся информация о ребенке, его психическое развитие и ситуация в социуме. Поисковый этап ориентирован на нахождение способов и условий воспитания и обучения ребенка.

За поисковым следует консультативно-проективный этап. На этом этапе заключается договор согласия на оказание услуг между родителями и лицами предоставляющими психолого-педагогическую коррекцию и реабилитацию. Специалисты проводят диагностику по направлениям работы, определяют стратегию сопровождения [97].

На деятельностном этапе осуществляется процесс взаимодействия специалистов, родителей и детей. Составляется и разрабатывается комплексная коррекционно-развивающая программа индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка. В процессе разработки программы учитываются структура дефекта, индивидуальные возможности ребенка, способность к адаптации, отношения в семье и возможности образовательного учреждения и специалистов.

На заключительном, рефлексивном этапе анализируются задачи сопровождения и выполнение рекомендаций всеми участниками психолого-педагогического сопровождения [97]. Необходимо отметить, что важнейшим условием в системе сопровождения является общение со сверстниками [71].

Специалисты помогают найти выход из проблемных ситуаций, побороть «барьеры» и стереотипы для того чтобы дети смогли общаться полноценно, поверить в свои силы и успешно пройти стадию самопринятия. Немаловажным условием сопровождения является работа специалистов с детьми в норме, для преодоления негативного отношения к детям с ОВЗ [100].

Работа с детьми с ОВЗ проходит в виде фронтальных, групповых и индивидуальных коррекционных занятий. Основной упор делается на индивидуальные занятия с педагогом психологом и инструктором по физкультуре [86]. При составлении плана занятий учитываются индивидуальные особенности и возможности детей.

Каждое занятие имеет особое значение и является серьезным трудом педагога и воспитанника. По этой причине занятия должны проходить в положительной эмоциональной обстановке, вызывать интерес и пробуждать жажду узнать новое [4].

Грамотное сочетание уже зарекомендовавших себя педагогических технологий и инноваций позволит повысить мотивацию в обучении и увеличит познавательную активность обучающихся [2].

Процесс сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР рассматривается в литературе как система профессиональной деятельности специалистов, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения в процессе формирования двигательной сферы.

В качестве основных задач психолого-педагогического сопровождения можно выделить: выявление, преодоление и профилактику

нарушений речи, помощь в решении актуальных задач развития, воспитания и социализации ребенка, предупреждение школьной дезадаптации, создание условий для социально-социальной адаптации. - психологическая адаптация личности ребенка с нарушениями речи.

На данное время традиционные технологии обучения являются основными и основаны на эмоциональном контакте педагога и обучающегося. Такие технологии стимулируют развитие речи за счет сравнения ребенком ассоциаций и его жизненного опыта. К таковым относят объяснительно-иллюстрированные технологии, которые помогут ребенку в понимании сложного [75].

Т.Б. Филичева [96] рассматривает несколько видов технологий. Игровые технологии. В данном случае делается упор на развивающую возможность игры. Формирование личности происходит по средствам организации разносторонней игровой деятельности с учетом психофизических возможностей обучаемых.

Личностно-ориентированные технологии позволяют организовать процесс обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей и возможностей детей. Используя такую технологию, специалист формирует у обучающихся социально активные черты, взаимопонимание, уверенность в себе и своих силах, а так же способность нести ответственность за свой выбор.

Селевко Г.Я. [77] описывает инновационные технологии, благодаря которым процесс обучения становится занимательным и интересным. Так же автор упоминает арт-технологии, эффективность использования таких технологий доказана на практике педагогами. Благодаря занятиям арт-терапии успешнее проходит коррекция нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии. К арт-технологиям принято относить музыкотерапию, фитотерапию, игротерапию, изотерапию, сказкотерапию.

Песочная терапия происходит на бессознательно-символическом уровне по средством работы с песком. На песке ребенок может нарисовать то, что трудно сказать словами, к тому же игры с песком успокаивают и расслабляют и как следствие приводят к успешному выполнению задания [77].

Технологии дифференциации и индивидуализации обучения обучающиеся делятся на группы согласно своим способностям и проблемам. Технологии компенсирующего обучения это любовь к ребенку, понимание и ласка, принятие ребенка таким, какой он есть, обучение самостоятельности и саморегуляции. Правильно организованное обучение поможет социализации ребенка и успешную интеграцию.

Одной из острых проблем в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ является психологическая готовность специалистов [17].

Для нашей страны инклюзивное образование является инновацией и как любое новшество данный вид образования должен пройти несколько стадий. В настоящее время инклюзия в России находится на этапе внедрения, который можно охарактеризовать как стихийный, с другой же стороны оцениваются условия готовности принятия нововведения. Работа с детьми с ОВЗ подразумевает повышенные требования к деятельности педагога, повышение профессиональных компетенций.

Профессиональная готовность учителя к инклюзивной практике в образовательной среде - это уровень его знаний и профессионализма, позволяющий ему принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации, и представлена тремя группами специальных компетенций: организационно-управленческими, учебно-методическими. Каждый блок включает в себя список профессионально важных качеств, которые существенно влияют на эффективность профессиональной педагогической деятельности. Профессиональная готовность является

результатом профессиональной подготовки, качества личности, а также выступает регулятором успешности профессиональной деятельности.

1.2 Закономерности развития моторной сферы у детей старшего дошкольного возраста

Понятие «моторная сфера» можно рассмотреть с нескольких сторон. Стоит уточнить, что в большинстве случаев при использовании различных терминов находит свое отражение специфика научных дисциплин. Например, в теории и практике физического развития часто используется термин «двигательная сфера», в психологическом направлении термин «психомоторная», в физиологии – «физические процессы» [20].

Моторная игровая сфера – (от лат, motor- приводящий в движение) - вся сфера только двигательных функций организма, движения объединяющая развитием их биомеханические, физиологические и психологические аспекты.

Основу процесса движения составляют двигательные реакции. В психофизиологии данный процесс подробно описан у А.Н. Бернштейна [11]. Автор рассматривает движение как специальный процесс, проходящий во временных рамках, состоящий из звеньев психофизических событий, которые закономерно меняют друг друга, в результате окончательно складывающихся в поведение человека, продиктованное внутренними потребностями и социальными условиями. Н.А. Бернштейн считает, что всяческое движение это сложная многоуровневая система [11].

Н.А. Бернштейн выделил пять уровней регуляции движений, согласно которым каждый из них характеризуются «ведущей

афферентацией» и индивидуальным набором регулируемых движений [19].

Субкортикальный уровень. Уровень «А» (руброспинальный) филогенетически считается самым древним, в него входит спинной мозг и группа ядер продолговатого мозга. Для жизнедеятельности его важность заключается в том, что он обеспечивает тонус мышц, силовые, скоростные сокращения мышц, то есть те стороны функционирования, которые входят в сегментарный аппарат спинного мозга и фоновым изменением его возбудимости. К уровню «А» принято относить еще и некоторые движения, которые регулируются самостоятельно – непроизвольная дрожь, стук зубов от холода и др. Дистония мышц, треморы относятся к патологиям «А» уровня.

Уровень «В» - синергии (таламо-паллидарный), организует работу синергий, опираясь на уровень «А». Другими словами, задача данного уровня скоординировать напряжение отдельных мышц. Например, потягивания, одергивание руки от горячего. Данный уровень отвечает за пластичность, представляя отдельные двигательные комплексы в сложные соединения [20]. На данном уровне правильно чередуются действия отдельных двигательных комплексов в общем ритме. Афферентный поток на данном уровне организован специфически, то есть функциональный уровень практически не зависит от деятельности дистанционных анализаторов. На этом этапе происходит раскодировка поступающих сигналов от мышечно-суставных рецепторов, эти сигналы содержат в себе информацию о положении и движении тела в пространстве. Благодаря работе данного уровня человеку присуще ловкость, врожденная мимика, грациозность и др [19]. В случаях патологии уровня «В» автор сказал следующее - «из глубины моторики вылезают уродливые гротескные фоны без фигур и передних планов, без смысла и адекватности: судороги, фрагменты древних движений ... непроизвольные рычания и крики - психомоторные химеры, безумие эффекторики » [21].

Корковые уровни. Уровень «С» (пирамидальный стриал). Уровень «С» функционирует, обрабатывая всю информацию о внешнем пространстве, которую он получает от глазных и слуховых рецепторов [20]. Благодаря работе этого уровня движения человека скоординированы и имеют вектор. Этот уровень отвечает за все перемещения во внешнем пространстве, например, бег, ходьба, лазанье и др. При патологиях нарушается пространственная координация и меткость.

Уровень «Д» (теменно-премоторный). Этот уровень отвечает за предметные действия человека, которые формируются в результате накопления опыта. На данном уровне движения координируются с логикой структуры объекта, что приводит к выполнению одной и той же цели разными способами. Например, выполнение бытовых и профессиональных движений (хирург, жанглер и др.) [19].

На уровне «Е» выполняются интеллектуальные и двигательные акты. К их числу относят речевые, хореографические, символические движения. Стоит отметить, что данный уровень функционирует благодаря работе более низких уровней, перечисленных выше. В случае появления патологии в отдельных участках мозга управление движениями не будет регулироваться на более высоком уровне, что приведет к неадекватной работе нижележащих уровней [19].

Описанные Н.А. Бернштейном уровни делятся на произвольные и непроизвольные, которые в свою очередь создают единую систему [20]. Первые два уровня отвечают за непроизвольные движения (тремор, тонус мышц и др.). Благодаря работе оставшихся трех уровней совершаются произвольные двигательные акты (ходьба, мимика, письмо и тд.). Стоит выделить, что каждому уровню присуще только свои моторные проявления, а так же свой класс движений.

Н.А. Бернштейн понимает произвольные движения как единый набор множественных двигательных актов, которые регулируются нервной системой и управляются афферентными импульсами [21]. Возникновение

патологического очага в любом из уровней приведет к нарушениям движений, за которые он отвечает и как следствие к нарушениям в двигательных актах, куда эти движения входят как «фоновые». Тип движений определяется типом афферентации.

В нейропсихологии данный вопрос исследовал А.Р. Лурия. Автор говорит о том, что движения это произвольные целенаправленные двигательные акты, а способность к их выполнению называет праксисом [59].

Немецкий невролог К. Липманн, последователь и ученик К. Вернике [56], создал учение о праксисе и апраксии. К. Липманн подробно описал и развил положения своего учителя, он пришел к выводу, что это система произвольных и предметных действий.

В последствие, большой вклад в изучение праксиса и его патологий внес А.Р. Лурия [60]. Автор отмечает, что праксические действия состоят из кинетических (двигательных) и кинестетических (чувствительные). Кинестетический праксис А.Р. Лурия называет афферентным, а кинетический – эфферентным [61]. Это позволило отнести праксис к высшим психическим функциям, а апраксию - к его патологии. Подчеркнем, что термин афферентный означает «... центростремительный, подразумевая направление нервных импульсов от периферии к центру, а термин эфферентный означает « центробежный, подразумевающий направление нервных импульсов от центра к периферии »[40].

Таким образом, практика делится на два типа. Кинетический в способе приобретения и использования, кинестетический и афферентный по направлению нервных импульсов. Кинестетический способ получения и использования, кинетический и эфферентный в направлении нервных импульсов.

Символический праксис: предметные действия, имеющие смысл, совершаются имитировано. Например, жесты, показывающие как едет,

пьют и пр. Символические жесты активно используются в языке глухих–амслен [39].

Пальцевой праксис дифференцирует кистевые действия. Оральный праксис формируется на основе абстрактных действий. Например, подуть, поцокать, пощелкать языком и пр. Праксические действия произвольны за счет их автоматизации. Для речевого развития в норме необходимо освоить оральный праксис. Качество и объем оральных навыков напрямую влияет на качество звукопроизношения [56].

Согласно исследованиям А.Р. Лурия вся кора больших полушарий является включенной в реализацию двигательного акта. Автор выделяет, что к премоторным зонам относятся область Брока и постцентральные отделы коры левого полушария. Передние отделы мозга отвечают за происходящие во времени кинетические программы, а задние отделы берут на себя работу кинестетического и пространственно-обусловленного обеспечения [60].

Эфферентные механизмы движения подразделяют на экстрапирамидную и пирамидную. Эти две системы относительно автономны друг от друга, но все же, связаны между собой корковыми отделами, которые составляют сенсомоторную зону коры. Данные системы образуют эфферентный механизм, включающий в себя различные урони.

В филогенетике экстрапирамидную систему относят к ранним. Благодаря ее исправной работе человек может выполнять простые автоматизированные движения. В большей степени эта система управляет произвольными движениями, например, поддержание позы, пластичность. Произвольные движения используются в двигательном акте на 90% чаще произвольных. На данный момент нет четко согласованной структуры экстрапирамидной системы. В данной системе принято различать корковые и подкорковые отделы. Корковый отдел –

шестые и восьмые поля премоторной коры, первые и вторые поля сенсомоторной области [61].

В состав подкоркового отдела входят стриопаллидная система, некоторые ядра таламуса, красное ядро и черная субстанция ножек головного мозга, мозжечок и ретикулярная формация продолговатого мозга. Выход экстрапирамидной системы в спинной мозг осуществляется через красное ядро (оно связывает регулирующие воздействия со стороны мозжечка, промежуточного мозга и подкорковых ядер). Эта проводящая система заканчивается на передних рогах спинного мозга [61].

Благодаря работе стриопаллидарной системы мышцы человека готовы к выполнению произвольных движений. Когда головной мозг функционирует исправно, работа стриопаллидарной системы не заметна. Работа этой системы позволяет двигательный акт делать плавным и выбирать оптимально подходящую позу в пространстве [59].

Работу еще не созревшего паллидарного комплекса видно по беспорядочным и нецеленаправленным движениям ребенка в первые месяцы жизни. По мере того как развивается кора развиваются и активные движения, которые становятся упорядоченными и согласованными. Кортико-спинальный путь (пирамидная система) берет свое начало от моторных клеток Беца, которые в своем большинстве скоординированы в пятом слое моторной коры четвертого поля передней центральной извилины. Данное поле считается первичным и его участки непосредственно иннервируют определенные группы мышц.

Современные исследования позволили получить данные о том, что границы зон представительства различных частей тела в моторной коре могут изменяться, об этом говорится в работах М.Е. Иоффе. Моторные клетки Беца также расположены в шестых и восьмых полях прецентральной зоны коры и постцентральных отделах. Пирамидная система включает в себя обычные и корковые зоны, раздражение последних влечет за собой прекращение начатого двигательного акта [60].

Традиционно принято делить пути этой системы на три потока. Аксоны клеток Беца, следующие из коры во внутреннюю капсулу, достигают ствола головного мозга, проходят через мосты, продолговатый мозг, где на передней поверхности образуются два выпуклых гребня (пирамиды), в нижней части которых они образуют неполный крест.

Впоследствии большая часть двигательной системы обслуживается за счет того, что пересекающиеся волокна входят в боковые столбы спинного мозга и переключаются на интеркалярные нейроны или на мотонейроны передних рогов спинного мозга.

Неперекрещенная часть волокон, относящаяся ко второй подгруппе, проходит до шейных и грудных сегментов спинного мозга, а затем на другую сторону. Этот поток позволяет управлять мышцами, шеи, туловища и промежности.

Таким образом, моторные зоны коры левого полушария иннервируют правую половину тела и наоборот, правое полушарие – левую [13].

Современные исследования позволяют говорить о том, что множество неперекрещивающихся волокон могут идти от корковых клеток к спинному мозгу. Пирамидный путь включает в себя волокна с двойным перекрестом, которые расположены на уровне мозолистого тела и в продолговатом мозгу. Такая особенность помогает в компенсаторных процессах при локальных поражениях головного мозга, так как существует возможность корковой иннервации двигательного аппарата на той же стороне тела [72].

Третья группа волокон, частично пересекаясь на уровне среднего мозга, моста и продолговатого мозга, останавливает свой путь на двигательных ядрах черепных нервов, которые иннервируют скелетные мышцы, голову и шею, а также мышцы суставного сочленения.

Моторная кора обоих полушарий снабжает волокна ядер этих нервов. Исключение составляют нервы, иннервирующие мимические

мышцы лица, расположенные ниже глазной щели и мышц языка. К этим ядрам переходят волокна из противоположного полушария. Такая двусторонняя корковая иннервация позволяет сохранить функции большинства мышц при односторонних патологических процессах [78].

Работа пирамидной системы большей частью влияет на функционирование верхней части туловища. Пирамидный путь так устроен, что большее количество кортикоспинальных волокон проходит в шейной и грудной областях [13].

Таким образом, моторная сфера понимается как двигательная деятельность и моторное развитие. Двигательная активность организма формирует моторную сферу и является биологически необходимой для организма человека [45]. Движение является основой двигательной деятельности, эта деятельность способствует физическому развитию ребенка [51]. Психофизиологический, нейрофизиологический и нейропсихологические механизмы определяют уровень моторного развития [50].

В процессе онтогенеза и специального обучения ребенок усваивает, закрепляет движение, а так же усваивает новые. Для развития коррекции моторной сферы в рамках психолого-педагогического сопровождения необходимо выделить следующие моторные сферы: общая и мелкая моторика. Общая моторика – это двигательная деятельность, которая осуществляется за счет работы крупных мышц тела [19].

Мелкая моторика – это двигательная деятельность, которая обуславливается скоординированной работой мелких мышц руки и глаза [19].

Опираясь на исследования в анатомии можно говорить о том, что треть площади коры головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная рядом с речевой зоной (Пенфилд). Именно это знание дает ученым основание рассматривать кисть руки как «орган речи».

М.М. Кольцова предполагает, что тонкие движения пальцев влияют на формирование и развитие реи ребенка [44].

Мелкая моторика влияет на развитие внимание, мышления, координация, воображение, зрительная память, речь. Развивая навыки мелкой моторики, ребенку будет легче координировать движения кисти и пальцев, что поможет в бытовом и учебном плане [19,29]. Двигательная сфера ребенка начинает свое формирование еще во время внутриутробного периода развития.

И.А. Аршавский своими исследованиями доказал, что двигательная активность обеспечивает жизнедеятельность плода [43].

Порядок созревания отделов коры головного мозга диктует формирование движений в определенной последовательности. С момента на свет ребенок начинает двигаться.

С течением времени движения упорядочиваются и усложняются. Развитие моторной сферы напрямую связано с формированием центральной нервной системы.

До полутора месяцев после рождения преобладает рефлекторная сфера – беспорядочные движения рук и ног, это врожденная способность. При созревании элементарных уровней коры головного мозга развивается ориентировочная деятельность. Например, приподнять голову, схватить игрушку, осмотреть движение собственных рук [14].

В период 3 - 4,5 месяца созревают пирамидные, стволовые, подкорковые двигательные системы. Ребенок начинает изучать окружающее пространство все шире, лежит на животе и приподнимается, опираясь руками, рассматривает собственные руки. Позднее созревают все двигательные системы. С помощью притягивания за руки ребенок начинает попытки сесть, держать голову прямо. Это очень важные навыки, которые говорят о том, что ребенок стремится занять вертикальное положение. О созревании коры головного мозга можно говорить с началом

предметной деятельности, например, извлечь звук из погремушки, держа ее в руках.

В период 5 – 5,5 мес. дети стремятся выполнить перекачивание со спины на бок, потрогать свои колени, лежа на спине. Подобным образом ребенок познает себя, свое тело. Во время созревания теменных структур мозга ребенок стремится ухватиться за предмет одной/двумя руками, провести пальцем по поверхности интересующего предмета, это говорит о том, что свое развитие начала предметная деятельность [14].

Период 5,5 – 6,5 мес. начинают свое созревание посцентральные и премоторные зоны мозга, они отвечают за позы тела и конечностей. Развитие ориентировочной деятельности набирает обороты, ребенок лежа на животе, опирается на вытянутые руки, держит подбородок немного вниз, такая поза наиболее удобна для того чтобы осмотреть все впереди себя. Интерес к познанию окружающего пространства приводит ребенка к желанию сесть и рассмотреть все впереди и по бокам, кисти рук готовы обхватить заинтересовавший предмет.

В наиболее активное созревание теменная доля головного мозга начинает переходить к 6,5 – 7,5 мес. В это время ребенок интенсивно осваивает и знакомится со своим телом. Ребенок начинает понемногу сидеть без посторонней поддержки, вращать кистью, держа предмет в руках, переключать его из руки в руку.

В период 7,5 – 8,5 мес. развиваются кинестетический и кинетический праксис, а так же теменно-премоторные зоны мозга. Ребенок, стоя на ногах, пытается пружинить, появляется способность взять предмет двумя руками.

К 8,5 – 9,5 мес. двигательные акты становятся все сложнее, так как в работу включаются лобные доли. Ребенок более уверенно начинает управлять своим телом, ползает, переворачивается со спины на живот и обратно, приходит умение хлопать в ладоши [13].

Широкая сенсомоторная зона мозга активно функционирует и развивается к 9,5 – 11 мес. ребенок становится более активным физически, начинает ползать и стоя на четвереньках раскачиваться, самостоятельно сидит. Приобретается навык «пинцетного захвата», то есть двумя пальцами.

К концу первого года жизни ребенка функционирование головного и спинного мозга позволяет обеспечить вертикальное положение тела. Активно продолжает развиваться кистевой и пальцевой праксис.

До полутора лет активно развивается сенсомоторная зона мозга, созревает мозжечок и подкорковые структуры мозга, что сказывается на развитии координации. Ребенок становится более самостоятельным свободно ходит, поднимается с пола. Появляется тяга к рисованию, собиранию пирамидки и пары кубиков и способность развернуть завернутый предмет [13].

К двум годам ребенок осваивает неровный рельеф, например, поднимается по лестнице приставным шагом, при помощи взрослого, это говорит о том, что налаживаются связи между теменно-премоторными и затылочными зонами. Включается в работу мелкая моторика, ребенок способен положить предмет в отверстие.

В период 2 – 3 года ребенок способен выполнять сложные двигательные координации, это свидетельствует о том, что экстрапирамидная и мозжечковая системы активно созревают. Данный возраст еще называют возраст «трюков». Ребенок стремится преодолеть препятствия при ходьбе, ходит задом наперед, играет с мячом, спускается по лестнице [34].

К 3 – 4 годам двигательная сфера ребенка вырабатывает автоматизмы, что говорит о ее зрелости. Ребенок без помощи взрослого может подниматься по лестнице приставным шагом, стоять на одной ноге пару секунд.

Полностью созревает кинестетический праксис к 4 – 5 годам, а кинетический только к 7 годам.

К этому возрасту преобладает пирамидная система регуляции моторики. Главной ее задачей является регуляция произвольных движений, приобретенных в процессе обучения и воспитания. В старшем дошкольном возрасте дети могут осваивать и совершенствовать сложные виды движений. В этот возрастной период дети осознанно подходят к выбору и качеству выполняемого движения, а также проявляют выносливость и силу, проявляется инициатива и воля [65].

Благодаря исправной работе пирамидной системы ребенка можно обучить сложным и точным движениям. Л.О. Бадалян в своих исследованиях говорит о том, что данные возможности детей безграничны [40].

В возрастной период от 5 до 6 лет происходит скачок двигательной активности, она становится более осознанной и разнообразной. К 7 годам ребенок дополняет свои возможности разнообразными играми и увеличением физической активности [65].

Опираясь на все вышеизложенное можно сделать вывод о том, что моторная сфера – это система двигательных умений, навыков, актов, присущих человеку, которые проявляются в общей, мелкой, артикуляционной моторике. Научные исследования показывают, что моторная сфера включает в свою структуру произвольные и непроизвольные движения, которые развиваются за счет моторного развития и организации движения с кинетической и кинестетической точки зрения.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Термин ОНР появился в 50-60-х годах XX века. Введен в обиход основоположниками дошкольной логопедии в России – Роза Евгеньевна Левина и коллектив исследователей из НИИ дефектологии Г.А. Каше и другие [42, 56].

К общему недоразвитию речи Роза Евгеньевна Левина относила различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой и смысловой стороны при нормальном слухе и интеллекте [20]. Выдвинутый подход Левиной позволил уйти от описания только отдельных проявлений нарушения речи и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов.

Исследования Р.Е Левиной позволили теоретически сформировать и обосновать различные формы речевой патологии у детей. Также такие ученые, как Чиркина Г.В., Филичева Т.Б., Каше Г.А. и др. внесли огромный вклад в изучение этой проблемы [41, 67].

Общее недоразвитие речи - сложное нарушение речи, при котором дети с нормальным слухом и изначально сохраненным интеллектом имеют позднее начало речевого развития, плохой словарный запас, дефекты аграмматизма, произношения и образования фонем. Это свидетельствует о нарушении компонентов речевой деятельности [40].

Р.Е. Левина выделяет три уровня недоразвития речи. Характеристика каждого уровня состоит из соотношения первичного дефекта и вторичных проявлений, что непосредственно влияет на задержку речи. Приобретенные речевые возможности знаменуют переход от одного уровня к другому [53].

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием речевых средств общения в возрасте, когда преимущественно формируется речь нормально развивающихся детей. У детей 5-6 лет, а иногда и старше скудный активный словарный запас, состоящий из звукоподражаний и звуковых комплексов. Эти звуковые комплексы, сопровождаемые жестами, формируются самими детьми и непонятны другим. Так, вместо машины ребенок говорит «биби», вместо пола и потолка - «ли», сопровождая речь указательным жестом, вместо дедушки - «де» и т. д.

На этом уровне недоразвития речи способность воспринимать и воспроизводить слоговую структуру слова еще не сформировалась. Только у отдельных детей, находящихся на верхней границе этого уровня, можно отметить появление одиночных трех- и четырехсложных слов с довольно постоянным составом звуков. Обычно это слова, которые часто используются в повседневной жизни. Они составляют своего рода модель, по которой впоследствии перестраивается вся речь [36].

Таким образом, сформулируем основные положения для характеристики первого уровня речевого развития. Активный словарный запас в зачаточном состоянии. Он состоит из звукоподражания, лепета слов и лишь небольшого количества общих слов. Значения слов нестабильны и недифференцированы. Пассивная лексика шире активной, но понимание речи вне ситуации очень ограничено. Фразовая речь практически отсутствует. Способность воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова еще не сформирована [53].

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что значительно повышаются речевые способности детей, общение осуществляется не только с помощью жестов, сопровождаемых лепетом отрывков, но и посредством довольно постоянных, хотя и очень искаженных в фонетическом и грамматическом отношении термины, средства речи.

Набор общеупотребительных слов становится значительно разнообразнее, в нем четко выделяются слова, обозначающие предметы, действия, а зачастую и качества. На этом уровне дети уже используют личные местоимения, иногда предлоги и союзы в элементарных значениях.

Есть возможность более-менее подробно рассказать об известных событиях, о семье, о себе, о товарищах. Но очень четко или даже резко проявляется недоразвитие речи: незнание многих слов, неправильное произношение звуков, нарушение структуры слова, аграмматизм, хотя смысл сказанного можно понять даже вне визуальной ситуации [53].

Второй уровень речевого развития плохо говорящих детей характеризуется следующим. Активный словарный запас расширяется не только за счет использования существительных и глаголов, но также за счет использования некоторых (в основном качественных) прилагательных и наречий. Некоторое обогащение речи происходит за счет использования отдельных форм словоизменения. Есть попытки детей изменить слова по полу, числам и падежам, глаголы по временам, но эти попытки чаще всего оказываются безуспешными.

На втором уровне речевого развития дети начинают употреблять фразу. Улучшается понимание речи, расширяется пассивный и активный словарный запас, возникает понимание некоторых простых грамматических форм. Произношение звуков и слов, как правило, резко ухудшается. Несложно выявляется неподготовленность детей к освоению звукового анализа и синтеза [55].

Есть и дети, у которых общее недоразвитие речи выражено гораздо меньше. Такие дети находятся на третьем, более высоком уровне речевого развития.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что повседневная речь детей оказывается более-менее подробной, отсутствуют грубые лексические и фонетические отклонения, есть лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики, грамматического строя.

В устной речи детей третьего уровня речевого развития отдельные аграмматические фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны, чем у детей первого и второго уровней речевого развития [53].

В свободных выражениях преобладают простые общеупотребительные предложения, сложные конструкции практически не используются.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словарном запасе преобладают существительные и глаголы. Не хватает слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Плохой запас слов, передающих оттенки значения, характеризует речь детей на этом этапе ее развития. Эта бедность частично объясняется неспособностью различать и изолировать общие корневые значения. Отмечается довольно большое количество ошибок перегиба, в результате которых нарушается синтаксическая связь слов в предложениях [55].

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; возникают трудности с различением морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, пониманием логических и грамматических структур, которые выражают причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Звуковая сторона речи на описанном уровне существенно сформирована. Дефекты произношения звуков позволяют обнаруживать систематические трудности в различении фонем, принадлежащих только родственным группам. Нестабильные замены отмечаются, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешение звуков, когда в изоляции ребенок правильно произносит определенные звуки и заменяет их словами и предложениями [54].

Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладевать грамотой в школе без помощи логопеда.

Таким образом, третий уровень общего недоразвития речи характеризуется следующими недостатками. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. В активном словарном запасе детей преобладают существительные и глаголы. Есть несколько слов, которые характеризуют качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действия.

Большое количество ошибок наблюдается при употреблении простых предлогов; более сложные предлоги в речи почти не употребляются. Наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка - ошибки в падежных окончаниях, смешение темпоральных и специфических форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Приемы словообразования дети практически не используют. В активной речи дети используют в основном простые предложения.

Возникают большие трудности, а часто и полная неспособность распространять предложения и строить сложные предложения (составные и подчиненные). На этом этапе у большинства детей еще есть дефекты произношения звуков и нарушения в структуре слов, что создает большие трудности в освоении звукового анализа и синтеза. Понимание повседневной речи в целом хорошее, но иногда наблюдается незнание отдельных слов и выражений, смешение семантических значений близких по звучанию слов, неустойчивое усвоение многих грамматических форм [27].

Т.Б. Филичева дополнила выделенные уровни Р.Е. Левиной еще одним уровнем недоразвития речи. По мнению Т.Б. Филичевой детям, относящиеся к данному уровню ОНР, нелегко произносить звуки и

повторять слова со сложным слоговым составом, страдает фонематическое восприятие и допускаются ошибки при словообразовании/словоизменении [65]. Стоит отметить, что активный словарь таких детей достаточно разнообразен, однако они не всегда понимают значение редко произносимых слов, пословиц, поговорок и пр.

При ОНР IV уровня у детей плохо получается логически излагать события, они часто повторяются в рассказе и делают акцент на второстепенном [65]. При обозначении действий и знаков предметов некоторые дети используют названия примерного значения: овал - круглая. Лексические ошибки проявляются в замене слов, похожих по ситуации (кошка катит мяч - вместо «мяч»), в смешении знаков (высокий забор - длинный; старый дедушка - взрослый). Имея запас слов, обозначающих разные профессии, дети плохо различают обозначения мужского и женского начала [16].

Словообразование с увеличительными суффиксами очень сложно. Сохраняются ошибки в употреблении уменьшительных существительных (ремешок - ремешок и т. Д.) И образовании притяжательных прилагательных. На этом этапе нет ошибок в употреблении простых предлогов в речи детей, незначительно проявляются трудности согласования прилагательных с существительными. Но по-прежнему сложно употреблять сложные предлоги, согласовывая числительные с существительными.

Связная речь очень своеобразна. При составлении рассказа на заданную тему, картинку, серию сюжетных картинок нарушается логическая последовательность, появляются пропуски основных событий, повторение отдельных эпизодов. Говоря о событиях из своей жизни, они используют простые, неинформативные предложения. Сохраняются трудности с планированием их высказываний и выбором подходящих языковых средств [16].

Совокупность пробелов в развитии фонетики, лексики и грамматики в речи детей служит серьезным препятствием на пути их усвоения общей программы детского сада, а в дальнейшем более ярко проявляется во время обучения в школе, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и т. д. [31].

Научные исследования показывают, что причинами общего недоразвития речи являются биологические и социальные факторы. Традиционно к первым принято относить инфекции в период беременности, несовместимость резус-факторов, заболевания ЦНС и травмы головного мозга, в первые годы жизни ребенка [1,2].

К социальным факторам относят неблагоприятный климат в семье, огрехи в обучении и воспитании, а так же недостаточное общение со взрослыми в период созревания речи. В большинстве случаев ОНР связывают с сочетанием нескольких факторов. Например, наследственная предрасположенность и неблагоприятная социальная среда. Самое сложное из ОНР - органическое поражение головного мозга. Общее недоразвитие речи колеблется от полного отсутствия речи до фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

В процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ОНР следует помнить, что у таких детей есть особенности психического развития. Это проявляется в невнимательности, недостаточном запоминании, отставании в развитии словесно-логического мышления.

Эти характеристики отрицательно сказываются на умении включиться в игру и быстрой переключаемости с одного объекта на другой. Такие дети быстро утомляются и часто отвлекаются. Как правило, общее недоразвитие речи сочетается с другими формами речевой патологии. Например, афазия, дизартрия, алалия, ринолалия. Все эти нарушения речи имеют специфические особенности [45]. Такие дети характеризуются как слабые физически, у них замедляется развитие

локомоторных функций, плохая координация и сниженная скорость выполнения движения [22, 57].

Страдает развитие моторных и психических функций – парезы, соматическая ослабленность, неуклюжесть, страдает мелкая и общая моторика, затруднения в выполнении артикуляционных заданий и последовательности. Такие дети испытывают затруднения при разборе слова на звуки, переключении с одного слова на другое. Что приводит к множеству ошибок произносимой речи.

Дети с диагнозом моторная алалия быстро усваивают неречевую артикуляцию, однако не могут сочетать ее с произнесением слова. У таких детей слабая переключаемость, нарушена координация [11, 27].

Симптомы моторной алалии: разнообразная неврологическая симптоматика. На это стоит обратить внимание, при составлении заданий. Повышенное внутричерепное давление, изменения в костях черепа, небольшая деформация носогубной складки, изменения глазного дна; симптомы пирамидной недостаточности. Слабо развита моторика, неуклюжая походка и вялость правой руки; нарушение оптико-пространственного праксиса; симптомы пониженной активности коры головного мозга. В игре дети ведут себя вяло, не заинтересованно, робко и быстро теряют силы; симптомы повышенной возбудимости коры головного мозга. Дети не могут логически завершить игру, ведут себя неуравновешенно, беспокойно [43].

Стертая дизартрия приводит к моторной неловкости и быстрой утомляемости. Такие дети не умеют прыгать, стоять на одной ноге, соблюдая баланс, испытывают затруднения в подражательной деятельности. Особое внимание это обращает на себя на занятиях вокалом и танцами, дети не попадают в ноты и испытывают затруднения при переключении с одного движения на другое. Не достаточно развита мелкая моторика, такие дети с затруднением овладевают навыками

самообслуживания. Нарушения можно выявить при выполнении проб-тестов по пальцевой гимнастике [5].

Стертая дизартрия приводит к патологиям артикуляционного аппарата. Таких детей характеризует парез (вялость) мышц органов артикуляции. Во время артикуляционных упражнений вялость только увеличивается, а так же наблюдается гиперсаливация и напряженность мышц органов артикуляции [37].

Все виды дизартрии объединяет следующее: нарушения мимики и артикуляции, гиперсаливация, голос с носовым оттенком, ускоренный или замедленный темп речи. На изменения в голосе может влиять паретичность голосовых связок, визгливый, крикливый, сдавленный голос.

В случае кинестетической постцентральной корковой дизартрии наблюдается апраксия кинестетического типа, нарушение в различии артикуляционных укладов. При кинестетической корковой премоторной корковой дизартрии наблюдается апраксия кинестетического распада. Подкорковая дизартрия характеризуется наличием гипертонии, гипотонии, дистонии.

Произвольные движения и тонкие движения кончика языка страдают при псевдобульбарной дизартрии, так же она характеризуется пирамидными спастическими параличами мышц речевого аппарата [6].

Исходя из вышеизложенного следует, что при психолого-педагогическом сопровождении детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня следует особое внимание уделить коррекции моторной сферы. Необходимо помнить о взаимосвязи речевых, двигательных и психических особенностей развития ребенка [28]. Коррекционно-педагогическую работу необходимо выстраивать согласно особенностям речевых и двигательных нарушений.

1.4 Технологии развития общей и мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Взаимодействие человека с окружающим миром возможно благодаря его активности, что является неременным условием формирования его речи, психических качеств личности, его самостоятельности и инициативности.

Дошкольное детство - особый возраст, когда ребенок открывает для себя мир, когда существенные изменения происходят во всех сферах его деятельности. Именно в этом возрасте появляется способность творчески решать проблемы, возникающие в той или иной жизненной ситуации ребенка [46].

Одним из важных аспектов развития дошкольника в этот период является развитие мелкой моторики и координации движений пальцев. Не теряет своей актуальности проблема повышения эффективности комплексной лечебной и психолого-педагогической работы по развитию мелкой моторики и координации движений пальцев у детей 5-6 лет.

Еще В.А. Сухомлинский [86] писал, что истоки способностей и талантов детей у них под рукой, от них, образно говоря, идут тончайшие потоки, питающие источник творческой мысли.

Чем больше уверенности и смекалки в движениях детской руки, чем тоньше взаимодействие руки с рабочим инструментом (ручкой, карандашом), чем сложнее движения, необходимые для этого взаимодействия, тем ярче творческий элемент детской мысли. , чем больше у ребенка навыков в руке, тем ребенок умнее.

Известно, что любая деятельность детей требует использования точных, скоординированных движений рук и пальцев, которые необходимы для одевания, рисования и лепки, занятия конструктивной

деятельностью, а также выполнения разнообразных бытовых и образовательных мероприятий.

А недостаточное развитие мелкой моторики и координации движений пальцев у дошкольников затрудняет выполнение каких-либо действий. Поэтому необходимо развивать движение руки дошкольников, так как оно стимулирует работу речевых зон головного мозга и положительно влияет на коррекцию речи детей.

Моторика – это учение о движениях тела и лежащих в их основе телесно душевных функциях. Под термином мелкая моторика понимаются координированные движения пальцев и кистей рук. Учеными доказано, что с анатомической точки зрения около трети всей площади моторной проекции коры головного мозга занимает проекция руки, расположенная очень близко к зоне речи. Именно величина проекции руки и ее близость к двигательной зоне дают основание рассматривать руку как «орган речи», такой же, как артикуляционный аппарат [72].

В связи с этим было высказано предположение о значительном влиянии тонких движений пальцев на формирование и развитие речевой функции ребенка. Поэтому для того, чтобы научить малыша говорить, необходимо не только тренировать его артикуляционный аппарат, но и развивать движения пальцев рук, мелкую моторику.

Многие современные исследования посвящены изучению проблемы физического развития детей. Такая тенденция заинтересованности вопросом физического развития не случайна, она сформирована повышением роста детей с ухудшенным здоровьем [13]. Дети, страдающие общим недоразвитием речи, относятся к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Изучение литературы по данной проблеме показывает, что таким детям присущи нарушения в моторной (двигательной) сфере.

На данное время в нашей стране Федеральным государственным образовательным стандартом установлены уровни и ступени обучения. В

ДООУ это реализуется посредством применения образовательной области «Физическое развитие» [4].

Эта образовательная область характеризуется выполнением двигательных упражнений, направленных на развитие координации, пластичности движений, укрепление опорно-двигательного аппарата, развитие крупной и мелкой моторики. Двигательная активность ребенка напрямую влияет на правильное становление речевой функции. Взаимозависимость моторики и речи была доказана исследованиями таких ученых как Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Лурия А.Р. и др [41,67].

Систематическое выполнение физических упражнений совершенствует произносительную сторону речи. Недоразвитие речи отрицательно сказывается на сенсорной, интеллектуальной и волевой сферах.

Эволюционно сложилось так, что двигательная активность является биологической потребностью организма человека. Движение необходимо для оздоровливания организма в целом. Развитие интеллектуальных способностей ребенка зависит от его физической активности.

У дошкольников движение является основой здоровья, так же в этот период закладываются основы педагогического воздействия. В ходе физического воспитания и развития ребенок знакомится с лучшими способами выполнения движений, которые значительно влияют на работу организма и с помощью которых можно выполнять двигательные задачи с наименьшей затратой сил [1].

Стоит заметить, что развитие моторной сферы дошкольников – сложный процесс. Благодаря тем знаниям, которые усваиваются на физкультурных занятиях, ребенок может самостоятельно использовать их в повседневной жизни [56].

Методологической базой в изучении движений стали научные работы И.М. Сеченова, И.П. Павлова, В.М. Бехтерева и др. На основе этих исследований были выдвинуты закономерности в

моторном развитии детей, выявлено соотношение с психической регуляцией.

Научные исследования содержат в себе информацию о рефлекторной природе движений, раскрыта их многофункциональность и подчеркнута интегрирующая роль мозга в участии в двигательном акте.

Хорошо скоординированные движения ребенка положительно влияют на освоение двигательных умений. Система условно-рефлекторных связей представляет собой приобретенные физические навыки, которые были сформированы в процессе индивидуального двигательного опыта [32].

Чем лучше координация ребенка, тем лучше развиты функциональные возможности организма. Нарушенная координация приводит к трудностям в овладении речью. Это касается всей моторной сферы ребенка. Ребенок с хорошо развитой моторной сферой не будет испытывать трудности в овладении речью.

Таким образом, трудности в овладении речью преодолеваются не только на занятиях с логопедом, но и на занятиях физической культурой.

Современные научные исследования доказывают, что развитие моторной сферы и нервно-психической составляющей основы поведения ребенка, складываются из многообразия двигательных актов. Положение о психофизическом единстве человеческой природы раскрывает важную роль движения и его закономерности [27].

Для того чтобы в повседневной жизни затрачивать меньше нервно-психических составляющих необходимо рассмотреть двигательный акт как сенсомоторное единство.

Сформированные навыки движений необходимы для того чтобы движения были осознанными; найти эффективный способ двигательного поведения в различных ситуациях; знать уникальность разных движений для их использования; уметь выполнять движения правильно с

физиологической точки зрения, для наиболее оптимального использования их в повседневной жизни [23].

В своих исследованиях Е.А. Аркин писал: «...двигательная деятельность в течение не только первых лет, но и всего дошкольного периода занимает одно из первых мест, как в области физической жизни, так и в области духовных переживаний ребенка. При помощи движений...ребенок знакомится с окружающим миром. ...именно движения впервые знакомят ребенка с самим собою, открывают ему части его собственного тела; ...при помощи движений он научается выделять свое «Я»...» [46]. В процессе формирования самосознания ребенок лучше узнает свой организм с физической стороны, с помощью правильно выбранных средств.

П.Ф. Лесгафт утверждал, что «кинестетические ощущения, которыми ребенок постепенно научается владеть и руководствоваться при всех своих действиях» развиваются благодаря основным движениям [47].

В процессе выполнения движения ребенок опирается на кинестетические ощущения, которые помогают сформировать представление о выполнении двигательного акта. В процессе двигательной деятельности ребенка происходит формирование кинестетических ощущений.

Выполнение двигательного акта развивает мыслительную деятельность, которая необходима в саморегуляции движений. Формируя двигательный опыт, ребенок способен самостоятельно применять эффективные движения согласно ситуации. Старшие дошкольники уже могут рассматривать двигательные акты сверстников с оценивающей точки зрения. Правильное выполнение основных движений влияет на развитие воли.

Исследования Е.А. Аркина доказывают влияние движений на не только правильное строение тела, но и на изменения в характере ребенка. Чем свободнее движения, тем больше у ребенка решительности,

активности и позитивного отношения к сверстникам. Тем самым тренируется высшее проявление воли – владение своими эмоциями и поведением.

По мнению А.И. Быковой формирование произвольных движений должно иметь в большей степени воспитательную направленность, учитывая развитие положительных черт характера. Формирование навыков ловкости, смелости, внимания, уверенности приводит к легкому овладению двигательным умениям [44].

Правильно выполняемые двигательные акты развивают познавательные, нравственные качества личности ребенка, помогают в хорошей ориентировке в пространстве и на местности, учат чувству времени.

Усвоение каждого основного движения подготавливает кору больших полушарий головного мозга и опорно-двигательный аппарат к усвоению следующего более сложного по уровню движения.

Для того чтобы ребенок лучше усваивал движения необходимо индивидуально подобранные средства и методы обучения, творческая составляющая педагогического процесса, использование нетрадиционных средств, например, занятие спортивными танцами [6].

Движения детей с общим недоразвитием речи отличаются неуклюжестью, плохой координацией, излишней медлительностью или, наоборот, импульсивностью. Это одна из причин, по которой сложно овладеть простейшими жизненно важными навыками и навыками ухода за собой. Ребенок, вышедший из младенчества, долгое время не умеет пользоваться чашкой и ложкой. Он проливает их содержимое, не успев поднести ко рту, и пачкает стол и свою одежду [2].

В дошкольном возрасте многие дети, с которыми специально не велась длительная целенаправленная работа, не могут самостоятельно одеваться и раздеваться, правильно складывать вещи. Им особенно сложно застегивать и расстегивать пуговицы, а также зашнуровать ботинки. Эти

навыки обычно специально развиваются в учебных заведениях с использованием тренажеров (специальных пособий) [65].

Неуклюжесть движений у дошкольников обнаруживается при ходьбе, беге, прыжках, во всех видах практической деятельности. Ходят неуклюже, шаркая ногами. С трудом осваивают такую детскую забаву, как прыжки со скакалкой. Часто предметы самопроизвольно выпадают из рук. Поливая комнатные растения, они брызгают водой или наливают слишком много.

Плохое двигательное развитие влияет на другие виды деятельности у детей с общим недоразвитием речи. Итак, их рисунки выполнены с неустойчивыми изогнутыми линиями, отдаленно передающими контур предмета.

Дефицит моторики в определенной степени связан с нарушениями произношения речи, присущими детям с общим недоразвитием речи. Фонетически правильная устная речь предполагает четкую координацию движений речевых органов. Нарушения моторики, проявляющиеся в походке и мануальной активности детей, находят отражение в их речевой деятельности [10].

Уровень развития мелкой моторики - один из показателей интеллектуальной готовности к учебе. Обычно ребенок с высоким уровнем развития мелкой моторики умеет рассуждать логически: у него достаточно развиты память и внимание, связная речь. Учителя отмечают, что у первоклассников часто возникают серьезные трудности в овладении письменными навыками. Техника письма требует сложной работы мелких мышц кисти и всей руки, а также хорошо развитого зрительного восприятия и произвольного внимания.

Письмо - сложный скоординированный навык, требующий слаженной работы мелких мышц кисти, всей руки и правильной координации всего тела [13].

Письмо называется базовым навыком, то есть навыком, на котором практически строится все дальнейшее обучение, а это значит, что ребенок, не овладевший им вовремя, непременно отстает в обучении. Поэтому показателем школьной зрелости является уровень развития моторики ведущей руки, который определяет скорость и легкость формирования навыков письма.

Для того чтобы ребенок легко и успешно учился в школе, он должен легко и без напряжения говорить. А тренировка движений пальцев рук, в свою очередь, имеет большое влияние на развитие активной речи у ребенка [16].

Нарушения общей моторики, артикуляционной, мелкой могут создавать трудности в усвоении письменной речи, приводить к возникновению негативного отношения к обучению, к осложнениям в период адаптации к школьным условиям.

Выводы по 1 главе

Проанализировав научно-исследовательскую литературу и научно-теоретические исследования по теме психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с III уровнем ОНР в формировании двигательной сферы, мы установили, что основным требованием современного дошкольного образования является подготовка ребенка к школе и формирование предпосылок для учебной деятельности.

В связи с этим проблема психолого-педагогического сопровождения становится неотъемлемой частью всего педагогического процесса в целом, поскольку представляет собой комплекс мероприятий, направленный на оказание помощи ребенку на определенном этапе его развития, а также в вопросе предотвращения проблем, возникающих у ребенка в условиях

образовательного процесса, привитие ему качеств поведения, соответствующих нормам окружающего мира ему, за его социализацию в обществе.

В первой главе нашего исследования мы рассмотрели теоретические аспекты изучения двигательной сферы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Рассматривая изучение моторной сферы необходимо рассмотреть сущность такого понятия, как «моторная сфера». В специальной литературе понятие «моторная сфера» рассматривается с позиции двигательной деятельности и моторного развития. Различные подходы к изучению моторной сферы детей дошкольного возраста позволяют рассмотреть данную проблему наиболее полно [33].

В современных исследованиях указывается, что наиболее значимым для изучения моторной сферы с речевой патологией является нейропсихологический подход, который позволяет исследовать состояние общей и мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста. При общем недоразвитии речи III степени наблюдаются нарушения речевых и неречевых процессов; нарушение двигательной функции входит в состав дефекта. Систематическое исследование моторики (двигательной сферы) детей с общим недоразвитием речи, проведенное в течение ряда лет, показывает, что у большинства из них наблюдается несовершенство движений как в общей моторике, так и в тонких движениях рук и пальцев.

Также это относится к нарушениям на разных уровнях организации двигательных актов, трудностях в регуляции и контроле произвольных движений [43].

В связи с этим возникает необходимость своевременного преодоления не только речевых нарушений, но коррекции моторной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи, что подтверждается тесной взаимосвязью состояния речи и моторной (двигательной) сферы ребёнка.

В дошкольном образовательном учреждении формирование и развитие моторной сферы, согласно ФГОС осуществляется в процессе реализации образовательной области «Физическое развитие». Влияние физического развития на формирование моторной сферы необходимо изучить для определения содержания коррекционно-педагогической работы по коррекции с учетом причин и механизмов речевых нарушений [47].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение определяет необходимость применения комплексного, системного, индивидуально-дифференцированного подхода, основанного на учете общих закономерностей и особенностей развития ребёнка старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Процесс сопровождения предусматривает преодоление первично нарушенных компонентов функциональной системы речи, вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ МОТОРНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1 Организация, методики и результаты работы по анализу состояния моторной сферы детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

В первой главе нашего исследования мы рассмотрели теоретические аспекты изучения двигательной сферы у детей старшего дошкольного возраста с III уровнем ОНР [43].

Изучение научно-методической и учебно-программной литературы по коррекционно-педагогической работе, обеспечивающей развитие двигательной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, свидетельствует о том, что психолого-педагогическое сопровождение должно включать решение не только вопросов развития двигательной сферы, а также необходимость специальной работы с детьми и их родителями [78, 34]. Основной задачей исследования было создание педагогических условий психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с ОНР III уровня по формированию двигательной сферы, для чего проводилась экспериментальная работа.

Целью эксперимента являлось выявление особенностей и уровня развития моторной сферы детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в различных ситуациях речевой практики.

Задачами эксперимента явились:

1. Выбор методики диагностики моторной сферы детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

2. Определение основных критериев, характеризующих уровень сформированности моторной сферы детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

3. Определение уровня сформированности моторной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Изучением моторной сферы детей занимались, такие ученые как А.Р. Лурия, М.М. Кольцова и другие [44, 59]. В своем исследовании мы использовали нейропсихологическое исследование движений и действий, авторы: Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, с применением тестов из батареи А.Р. Лурия[20].

Анализ теоретических источников позволил определить критерии развития моторной сферы: исследование кинетической организации движения, кинестетической составляющей, оптико-кинестетической организации, динамической организации движения, исследование слухомоторной координации, произвольной регуляции собственной деятельности.

Уровень сформированности моторной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня определялся при выполнении заданий на рецепторную координацию, динамический праксис, праксис позы пальцев, условные реакции выбора и на воспроизведение ритмических структур.

База исследования: МК ДОУ «Детский сад № 21» Еманжелинского муниципального района Челябинской области.

Всего в исследование приняли участие: 16 детей старшего дошкольного возраста, 8 получили заключение ПМПК общее недоразвитие речи III уровня (таблица 1) и 8 детей из контрольной группы с нормой развития.

Таблица 1 – Список имен детей в группе ЭГ, принимающих участие в экспериментальном исследовании

Ф.И. ребенка	Заключение ПМПК
Роман	ОНР III уровня
Елизавета	ОНР III уровня
Василиса	ОНР III уровня
Степан	ОНР III уровня
Дарья	ОНР III уровня
Максим	ОНР III уровня
Ева	ОНР III уровня
Владимир	ОНР III уровня

В ходе экспериментальной работы нами были изучены медицинские и логопедические заключения детей из каждой группы для подтверждения клинического диагноза и уровня речевого развития.

Согласно заключениям специалистов, у детей экспериментальной группы (далее – ЭГ) отмечается небольшая неврологическая симптоматика в виде синдрома двигательной недостаточности, нарушения речевой моторики и внимания, что характерно для общего недоразвития речи. Отклонений физиологического слуха и зрения у детей ЭГ выявлено не было. Однако отмечаются частые заболевания в виде ОРВИ, у одного ребенка из группы выявлена нестабильность шейного отдела позвоночника. По результатам логопедического обследования у детей ЭГ ОНР III уровня.

Уровень сформированности моторной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня определялся при выполнении следующих заданий:

Задание 1. Проба на рецепторную координацию.

Впервые данная методика была предложена Н.И. Озерецким, позднее она была включена в нейропсихологическое обследование А.Р. Лурией в обследование взрослых.

Данная методика характеризуется тем, что состоит из нескольких двигательных актов из серий однотипных движений, то есть испыталитель может составить мнение о состоянии нижних отделов премоторной области коры больших полушарий. Испыталитель может оценить функциональную слабость каждого из полушарий по характеру выполнения движений, тем самым получит информацию о стороне поражения [41]. Так же с помощью данной методики можно выявить потенциальные признаки функциональной асимметрии [41]. В ходе задания испытуемый меняет темп, что позволяет судить о тоне мышц, координации движений, наличии/отсутствии дополнительных движений. Ребенок кладет обе кисти на стол (одна сжата в кулак, вторая выпрямлена). Затем обследуемый проделывает движения наоборот, меняя руки с сжатой на выпрямленную и наоборот, по 10 – 15 секунд.

Критерии оценивания:

- 1.1. 0 – плавные двуручные движения.
- 1.2. 0,5 – медленное понимание задания или неполное, замедленное, напряженное выпрямление/сжатие ладони, при нормальной координации.
- 1.3. 1 – сочетание нескольких симптомов (0,5).
- 1.4. 1,5 – одна рука отстает или ребенок поочередно выполняет задание с коррекцией, после того как испыталитель указал на ошибку.
- 1.5. 2 – одна рука отстает или ребенок поочередно выполняет задание с неполной коррекцией, после того как испыталитель указал на ошибку.
- 1.6. 3 – данная проба не выполнима или же выполнима как «уподобление». Испытуемый одновременно сжимает/разжимает пальцы, сгибает руки в локтевом суставе. При не выполнении пробы допускается ее повторение до трех раз.

Задание 2. Проба на динамический праксис.

Анализ выполненного задания позволяет понять, как ребенок овладевает новой для него серией движений. Представляются ли трудности в ходе выполнения в виде: слитности выполнения движений, автоматизированности, инертности, трудности переключения. Это позволяет создать представление о сформированности межполушарного взаимодействия.

Для испытуемых тест называется «ловкие руки». Ребенка просят показать три различных последовательности движения руки (ладонь - кулак - ребро / кулак - ладонь - ребро). Движения выполняются сначала правой, затем левой, а затем обеими руками от 8 до 10 раз. Детям от 5 лет предлагается выполнить графический тест (продолжить рисовать, не отрывая карандаш, выкройку из двух элементов). Например, нарисовать ребенку образец.

Критерии оценивания:

2.1. 0 – безошибочное и плавное выполнение не менее трех раз подряд.

2.2. 0,5 – безошибочное и плавное выполнение с легким утомлением или синкинезией.

2.3. 1 – пространственные ошибки, глубокое утомление, передача движений в другую руку при выполнении графического теста, указанные выше множественные ошибки с частичным исправлением и интенсивной помощью исследователя, до двух персевераций в графическом тесте.

2.4. 2 – при выполнении графического теста требуется многократное повторение, корректировка и помощь исследователя.

2.5. 3 – невозможность выполнять задания.

Задание 3. Тест на практику положения пальцев.

Данная проба позволяет оценить способность испытуемого к воспроизведению положений руки/пальцев.

Испытуемому предлагается игра «Ловкие пальцы». Необходимо выполнить указанные в протоколе позы пальцев руки, растянуть по

одному: второй, пятый, второй и третий, второй и пятый пальцы, сложить пальцы в кольцо, пальцы положить на друг на друга. В тесте участвуют обе руки, начиная с ведущей.

Критерии оценивания:

3.1. 0 – безошибочное выполнение.

3.2. 0.5 – поиск не более 2 поз с последующим правильным выполнением.

3.3. 1.5 – исправлены многочисленные ошибки, обращая на них внимание.

3.4. 2 – многочисленные ошибки, которые нельзя полностью исправить.

3.5. 3 – невозможность выполнить задание.

Задание 4. Тест на реакции условного выбора.

Это тест на реакцию условного отбора.

Изучив результаты выполнения упражнения, исследователю представляется возможным проанализировать выполнение двигательных программ, возможность ребенка следовать инструкциям, копирование действия и возможность переключения испытуемого. Выявляется возможность программирования и контроля произвольных движений.

Ребенка учат «поиграть в внимательных моряков-связистов»: в ответ на поднятый кулак поднимите палец, а в ответ на поднятый палец поднимите кулак. После трехкратного усвоения инструкции происходит последовательное чередование движений «палец-кулак» (создание двигательного стереотипа), после чего одно и то же движение предъявляется дважды подряд, а затем еще одно (нарушение стереотипа).

Критерии оценивания:

4.1. 0 – безошибочное выполнение.

4.2. 1 – единичные ошибки, при выполнении ломки стереотипа, с возможным самоконтролем.

4.3. 2 – выраженная эхопраксия, с коррегированием после указания на ошибку.

4.4 3 – некоррегируемая эхопраксия.

Задание 5. Проба на воспроизведение ритмических структур.

Испытуемый должен ведущей рукой последовательно воспроизвести группу ритмических структур.

Критерии оценивания:

5.1. 0 – безошибочное выполнение.

5.2. 1 – выполнение лишних движений, с возможностью самокоррекции.

5.3. 2 – некоррегируемые ошибки, при правильной их оценке.

5.4. 3 – невозможность выполнения.

Исследователь спрашивает «Сколько раз я стучу?» (2, 3, 4 коротких и/или длинных удара). Выполнение данной пробы позволяет изучить уровень слухового восприятия и выполнение серийных движений

Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Анализ результатов исследования по выявлению уровня сформированности моторной сферы детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

№ п/п	Имя ребенка	Пробы					Уровень
		Задание №1	Задание №2	Задание №3	Задание №4	Задание №5	
1	Роман	2	1,5	2	2	0	Средний
2	Елизавета	2	3	3	3	3	Низкий
3	Василиса	3	2	3	3	3	Низкий
4	Степан	3	3	3	3	2	Низкий
5	Дарья	1,5	2	1,5	2	3	Средний
6	Максим	3	3	3	3	3	Низкий
7	Ева	2	2	1	2	3	Средний
8	Владимир	3	3	2	3	3	Низкий

Уровни сформированности моторной сферы по баллам: (0 баллов) – высокий уровень, (1 – 2 балла) – средний уровень, (3 балла) – низкий уровень.

В результате выявления общих и специфических, индивидуальных типологических особенностей и уровня сформированности моторной сферы у детей установлено:

1. Со средним уровнем сформированности моторной сферы – пять детей (63%).
2. С низким уровнем 3 ребенка (37%).

Проанализировав результаты эксперимента, мы пришли к выводу, что у детей экспериментальной группы моторная сфера недостаточно развита.

При выполнении заданий у детей отмечалась нарушенная последовательность, неточность, трудность в правильном выполнении движений, в переключении с одного двигательного акта на другой, трудности понимания задания, выполнение лишних движений.

Характеристика уровней сформированности моторной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня представлена на рисунке.

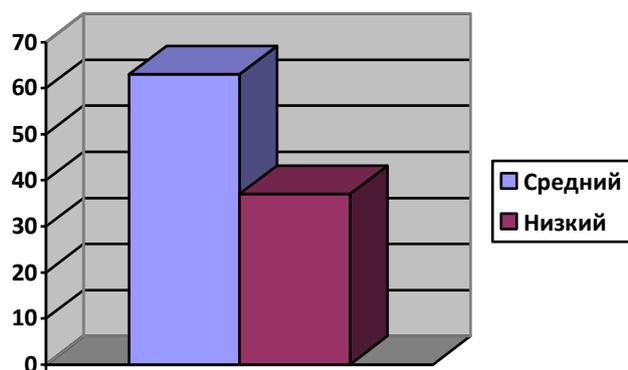


Рисунок 1. Результаты исследования уровня сформированности моторных функций у детей в %

В пробе номер 1, на рецепторную координацию, средний уровень показали Роман, Дарья и Ева. У Романа были трудности при вхождении в задание, у Дарьи наблюдались замедленные, напряженные движения с отставанием одной руки, у Евы при выполнении пробы на реципрокную координацию наблюдалось поочередное выполнение с условием неполной коррекции после указания на ошибку. Остальные дети показали низкий результат и выполнили пробу как «уподобление». Испытуемые одновременно сжимали/разжимали пальцы, сгибали руки в локтевом суставе.

При выполнении пробы №2, на динамический праксис, Роман и Василиса испытывали трудности при самокоррекции, Дарья и Ева допускали много ошибок, несмотря на интенсивную помощь исследователя, показав средний результат. Другие испытуемые не смогли выполнить задание – низкий уровень.

Проба на праксис позы пальцев показала средние результаты у Евы, Дарьи, Романа и Владимира. У Евы наблюдались 2 персеверации, Дарья и Роман допустили множественные ошибки с частичной коррекцией, при интенсивной помощи со стороны исследователя, Владимир справился с заданием при помощи обследующего. Остальные испытуемые не справились с заданием.

При выполнении задания на условные реакции выбора Дарья допустила единичные импульсивные реакции с возможностью самокоррекции. Роман и Ева выполнили задание при указании на ошибку, показали выраженную эхопраксию, тем самым достигнув среднего уровня. Остальные испытуемые не смогли выполнить задание – низкий уровень.

Проба №5. Роман выполнил задание безошибочно (высокий уровень), у Степана (средний уровень) были отмечены лишние импульсы с возможностью самокоррекции, оставшиеся испытуемые не смогли справиться с заданием.

Таким образом, выявленные особенности состояния двигательной сферы у старших дошкольников с III уровнем ОНР позволят определить направления коррекционно-педагогической работы и разработать психолого-педагогические условия сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по формированию моторных функций.

2.2. Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе коррекции моторной сферы

Исследование показало необходимость разработки и реализации специальных педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с III степенью ОНР в процессе формирования двигательной сферы и включения их в организацию образовательного процесса, направленную на коррекцию двигательной сферы.

Психолого - педагогическое сопровождение в условиях дошкольного учреждения предполагает оказание комплексной педагогической помощи на основе взаимодействия всех субъектов коррекционно-развивающего процесса (ребенок с ОНР, родители, педагоги, психологи, специалисты ДОУ).

В связи с этим основной задачей является активное взаимодействие педагога, воспитателя, психолога, родителей и ребенка, направленное на получение эффективного результата – на формирование моторной сферы через способы приобретения, переработки и продуцирования информации.

Нами определены педагогические условия, реализуемые совместно со специалистами дошкольного учреждения.

Процесс психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по коррекции моторной сферы будет осуществляться наиболее эффективно при соблюдении ряда педагогических условий, связанных с организацией специальной работы, отбором содержания обучения и использованием оптимальных приемов и методов организации учебного процесса, с учетом особенностей развития данной категории детей.

В связи с этим мы поставили цели:

1. Определение содержания и методов коррекционно-развивающей работы по формированию моторной сферы детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

2. Разработка комплекса упражнений по коррекции моторной сферы.

3. Разработка методического материала для воспитателей дошкольного учреждения по сопровождению детей в процессе коррекции моторной сферы.

4. Определение содержания информационно-консультативной работы с родителями по коррекции моторной сферы.

Охарактеризуем каждое из выделенных нами педагогических условий.

Отбор и использование оптимальных методов связан с коррекционно-педагогической направленностью работы, которая является основным элементом системы психолого-педагогического сопровождения.

В научной литературе имеются указания на её теоретическое и практическое значение для развития ребёнка с нарушениями речи (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, С.А. Миронова, М.Р. Битянова, А.М. Леушина и др.) [25, 45, 75, 10, 37]. В свете реализации Федерального государственного стандарта коррекционно-педагогическая работа по

формированию моторной сферы является составной частью программы для детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями [75].

Методы коррекционно-педагогической работы, представленные в трудах ученых Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной др. [78] являются неотъемлемой частью содержания, поскольку определяют формирование сознательного отношения детей к собственным высказываниям, осознанному применению полученных речевых навыков в разных ситуациях.

Корректирующая логопедия направлена на развитие различных компонентов языковой способности (фонетической, лексической, словообразовательной, морфологической, семантической). В процессе работы над активной речью детей большое внимание уделяется отработке накопленных знаний, дальнейшей конкретизации и дифференциации понятий, формированию умения устанавливать причинно-следственные связи между событиями и явлениями с целью определить их последовательность и ориентацию во времени; расширению и уточнению словаря; выразительной речи, овладению различными приемами словообразования и синтаксических построений.

В этот период продолжается и усложняется работа по совершенствованию анализа и синтетического состава слова, развиваются навыки анализа фонематического анализа, а умение обрабатывать более сложные его формы.

Это требует выполнения следующего педагогического условия - отбор содержания обучения. На занятиях учителем-логопедом большое внимание уделяется накоплению и осознанию языковых явлений, формированию языковых обобщений, формированию «языка», который становится основой для формирования метаязыковой деятельности и подготовки детей с ОНР к продуктивному усвоению школьной программы.

В системе психолого-педагогической поддержки детей с ОНР III уровня формирование двигательной сферы приобретает особое значение в

связи со структурой дефекта и превращается в комплексную задачу, становится главной конечной целью всего коррекционного процесса, цель, которую трудно достичь, требующая длительной кропотливой работы учителя-логопеда, воспитателя, инструктора по физической культуре и родителей.

В своей работе мы применили современные методы и приемы формирования и коррекции моторной сферы. Структуру занятий учителя-логопеда с воспитанниками мы разделили на три этапа: организационный, основной и заключительный.

.Задачей организационного этапа явилось включение ребёнка в целенаправленный процесс коррекции моторной сферы, здесь можно включить упражнения на коррекцию крупной моторики, движения корпусом, руками. На основном этапе включаются упражнения на коррекцию мелкой моторики рук, упражнения по развитию артикуляционной моторики практически необходимы на каждом занятии. На заключительном этапе можно включить выполнение упражнений на развитие как мелкой, так и крупной моторики, исходя из ситуации занятия. Основные задачи решаются посредством выполнения детьми конкретного задания и включают выполнение упражнений по развитию мелкой моторики.

Учитывая выявленные особенности моторной сферы детей с ОНР III уровня на этапе констатирующего эксперимента, нами были определены основные направления коррекционно-педагогической работы. Определяя содержание коррекционно-педагогической работы, мы опирались на общедидактические и специальные принципы. Учитывались возрастные потребности и индивидуальные особенности детей.

Мы проанализировали требования Примерной адаптированной основной образовательной программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» под редакцией профессора Л.В. Лопатиной. требования «Программы логопедической работы по преодолению общего

недоразвития речи у детей» Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Тумановой Т. В. Данные программы предполагают проведение работы по коррекции моторной сферы детей с ОНР на логопедических занятиях. Мы выяснили, что главное в содержании логопедических занятий на данной ступени обучения – совершенствование механизмов языкового уровня речевой деятельности и моторики. Мы так же проанализировали методические рекомендации авторов: Е.Н. Вареник, А.М. Бородич, П.П. Буцинской, И.Ф. Воротилкиной.

С целью отбора содержания обучения нами был составлен комплекс упражнений и игр, направленных на коррекцию моторной сферы, которые может использовать на своих занятиях, как учитель-логопед, так и воспитатель, а так же инструктор по физкультуре (см. Приложение 3)

1. Режиссерские игры.

Постановка театра с помощью подручных материалов и игрушек. Импровизация детей. «Времена года – потеряшки», «Театр дома», «Ловкий паук», «Десять человечков», «В гостях у котика». Рассмотрим игру «Моя семья». Детям предлагается в импровизированном театре сыграть членов своей семьи, весело прыгая, шагая и хлопая в ладоши. Изобразить ласковую, улыбчивую маму, сильного и смелого папу, добрых бабушку и дедушку, любимых домашних животных. В ходе игры дети показывают, какие заботы по дому они выполняют самостоятельно, чем помогают родителям. Игры направлены на формирование общей и мелкой моторики.

2. Игры-драматизации.

По сюжетам сказок с множеством интересных реплик, для скорого усвоения вербальных и невербальных средств общения, костюмированием (при возможности). «Маша и медведь», «Замок для зверей». В постановке сказки «Хитрый бублик» детям предлагается сыграть потерявшийся бублик, сбежавший от девочки Лиды и лесных зверей, желающих его съесть. Что придумает бублик? Как сможет всех обхитрить? Сюжет нашей

сказки разыгрывается после прослушивания и совместного обсуждения с воспитателем всем известной сказки «Колобок».

3. Самостоятельная организация детьми уже знакомых им игр.

Различные подвижные игры, соревнования. «Веселые старты», «Делай как я» и т.д. В игре «Загадочная ритмика» детям предлагается по очереди загадывать друг другу загадки ритмическими движениями. Например, изобразить замершего зайчика или хитрую лисицу.

4. Дидактические игры.

Поединки знаний для детей. «Скорей запоминай-ка», «Назови одним словом», «Бабушка Азбука». В игре «Слова приятели и неприятели» дети кидаю друг другу мяч по кругу, называя сначала слова синонимы, затем антонимы.

Так же, нами был разработан методический материал для воспитателей дошкольного учреждения по сопровождению детей в процессе формирования моторной сферы. (Приложение 1, таб. 4). В нем мы прописали рекомендуемые нами основные направления работы: развитие мелкой, общей моторики и артикуляционные игры; развитие чувства ритма; формирование произвольного слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти; формирование сенсорно-перцептивного восприятия.

В ходе нашего исследования мы разработали план консультации для родителей детей с ОНР III уровня. (Приложение 2).

В нем мы предложили мероприятия, которые позволят доступно познакомить родителей с понятием ОНР, рассказать о путях его преодоления, о том, чем дети с ОНР III уровня отличаются от детей с ОНР других уровней и детей с нормой развития речи, и почему так важно для развития речи формирование моторной сферы ребёнка, что надо делать родителю в этом плане.

Как контролировать собственную речь, обращаться с просьбами повторить или что-то рассказать в соответствии с возможностями ребенка;

поощрять успехи и новые достижения, создавать ситуации побуждения к речи, задействовать эмоциональный фон, учитывать психологическое состояние ребенка, не настаивать на общении без желания ребенка, дабы не привести к речевому негативизму. И объяснить важность взаимодействия всех участников коррекционного процесса.

Таким образом, эффективность работы по коррекции моторных функций детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет обеспечена созданием педагогических условий психолого-педагогического сопровождения, которые включают взаимодействие специалистов ДООУ (учитель-логопед, воспитатель, инструктор по физической культуре) с обязательным привлечением родителей в процесс организации коррекционно-педагогической работы по формированию моторной сферы детей данной категории.

2.3 Анализ результатов экспериментальной работы

Экспериментальная работа проводилась с сентября 2019 года по апрель 2020 года. Для исследования были взяты восемь детей, которые принимали участие в эксперименте, как группа ЭГ. У дошкольников экспериментальной группы развитие моторной сферы осуществлялась при соблюдении выделенных нами педагогических условий.

Наши рекомендации использовались учителем-логопедом для проведения индивидуальных и подгрупповых занятий, воспитателем и специалистами ДООУ в организации воспитательно-образовательной работы. Педагогами были отмечены положительные изменения в сформированности всех компонентов, исследуемых в работе.

Основное содержание психолого-педагогического сопровождения детей с общим недоразвитием речи III уровня в процессе коррекции моторной сферы представлено в приложении 3. В нем мы описали игры

для развития общей и мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Целью контрольного эксперимента была оценка эффективности экспериментальной работы по развитию моторной сферы детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Детям были предложены те же задания, что и при первоначальном диагностическом обследовании.

Эффективность предложенной коррекционно-педагогической работы оценивалась с помощью сравнительного анализа до и после обучения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Анализ результатов контрольного исследования представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты контрольного исследования группы ЭГ.

№ п/п	Имя ребенка	Пробы					Уровень
		Задание №1	Задание №2	Задание №3	Задание №4	Задание №5	
1	Роман	0	0	0,5	0	0	Высокий
2	Елизавета	2	2	2	2	2	Средний
3	Василиса	2	1	2	2	1	Средний
4	Степан	2	2	1	2	2	Средний
5	Дарья	2	1	2	2	1	Средний
6	Максим	2	2	1	2	2	Средний
7	Ева	2	1	2	1	2	Средний
8	Владимир	2	1	1	2	1	Средний

По результатам эксперимента с высоким уровнем развития моторной сферы выявлен один ребенок – 12%, со средним уровнем 7 человек – 83%. Два участника эксперимента остались на прежнем уровне (средний). Детей с низким уровнем развития моторной сферы не выявлено.

Таким образом, проанализировав данные до и после эксперимента, мы пришли к выводу, что в результате проведенной коррекционной

работы количество детей со средним показателем сформированности моторной сферы выросло на 20%.

В пробе номер 1, на рецепторную координацию, средний уровень показали все испытуемые, кроме Романа, который безошибочно справился с заданием. У испытуемых перестали наблюдаться замедленные, напряженные движения с отставанием одной руки, и при выполнении пробы на реципрокную координацию они показали поочередное выполнение с условием неполной коррекции после указания на ошибку.

При выполнении пробы №2, на динамический праксис, Роман справился безошибочно. Остальные испытуемые испытывали трудности при самокоррекции, иногда допускали ошибки, показав средний результат.

Проба на праксис позы пальцев показала средние результаты у всех испытуемых. У Степана, Романа, Максима, Владимира наблюдались до двух персевераций, Ева, Дарья, Василиса допустили множественные ошибки с частичной коррекцией, при интенсивной помощи со стороны исследователя, Елизавета справилась с заданием при помощи обследующего.

При выполнении задания на условные реакции выбора Роман показал высокий результат. Ева допустила единичные импульсивные реакции с возможностью самокоррекции. Остальные испытуемые выполнили задание при условии указания на ошибку, тем самым достигнув среднего уровня.

При проведении пробы №5 Роман выполнил задание безошибочно (высокий уровень), у остальных испытуемых были отмечены лишние импульсы с возможностью самокоррекции – средний уровень.

Сравнительные данные представлены на рисунке 2.

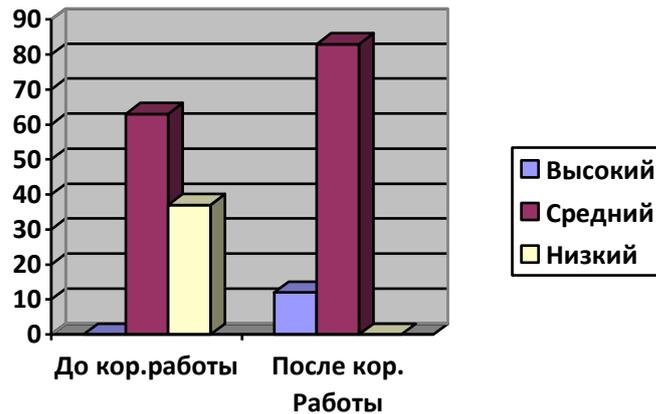


Рисунок 2. Результаты исследования уровня сформированности моторных функций у детей в % после проведения экспериментальной работы

Таким образом, по данным, приведённым на рисунке 2, видно, что уровень сформированности моторной сферы у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи повысился. Однако, с детьми со средним уровнем развития моторной сферы необходимо продолжать занятия.

Подводя итоги экспериментальной работы, мы отметили что, применяя разработанные нами педагогические условия, направленных на развитие моторной сферы детей старшего дошкольного возраста, мы получили положительный результат.

Все дети после экспериментальной работы справились с теми заданиями, которые были предложены им в начале года и показали результат выше первоначального. Анализируя результаты работы, мы отметили, что моторная сфера детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста значительно улучшилась.

Так, сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента дает нам возможность сделать вывод об эффективности реализации педагогических условий психолого-

педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в процессе работы по коррекции моторных функций.

Таким образом, результаты, полученные нами в ходе экспериментальной работы, позволяют сделать вывод, что цель работы достигнута, задачи выполнены, гипотеза нашла своё подтверждение.

Выводы по 2 главе

Педагогическое исследование включило в себя констатирующий формирующий и контрольный эксперименты. Достоверность выводов подтверждается соответствием целям и задачам исследования.

Нами были реализованы следующие задачи: осуществлён подбор диагностического инструментария, проведено педагогическое исследование и анализ результатов. Мы изучили исходное состояние моторной сферы у дошкольников. Определили параметры исследования, выделили критерии, характеризующие уровень сформированности моторной сферы, были подобраны методики диагностики моторной сферы дошкольников с ОНР III уровня.

На первом этапе эксперимента уровень развития моторной сферы в экспериментальной группе не был достаточно сформирован, отмечались затруднения с выполнением заданий.

Мы проанализировали полученные данные, изучили методические рекомендации по формированию моторной сферы у детей с ОНР III уровня. С целью преодоления выявленных проблем, мы определили педагогические условия необходимые для старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Это позволило достичь положительных результатов.

По итогам проведенной работы у детей отмечается положительная динамика в развитии моторной сферы, уровень ее развития стал выше.

Задания, предлагаемые для повторного исследования уровня развития моторной сферы не вызывали у детей экспериментальной группы затруднений, которые наблюдались при первичном исследовании. По итогам проведенной работы у детей экспериментальной группы отмечено умение самостоятельно и последовательно выполнять предложенные задания.

Таким образом, можно сделать вывод, что организация психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с III уровнем ОНР в процессе работы по развитию двигательной сферы осуществляется наиболее эффективно при соблюдении комплекса педагогических условий: организация специальной работы по коррекции двигательной сферы у старших дошкольников с ОНР III уровня, подбор содержания обучения, использование оптимальных приемов и методов организации учебного процесса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современном мире увеличивается количество детей с речевыми расстройствами и слабой моторной сферой. Такие дети в большей степени апатичны с плохой координацией движений и сниженной скоростью выполнения двигательных актов [22, 57].

В первой главе нами были рассмотрены теоретические аспекты изучения моторной сферы, закономерности ее развития, клинико-психолого-педагогическая характеристика и роль физического развития в коррекции моторной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

Проанализировав, психолого-педагогическую литературу мы пришли к заключению, что «моторная сфера» рассматривается как двигательная деятельность и моторное развитие. Движение является естественной потребностью организма, формирование моторной сферы происходит за счет выполнения двигательных актов. Вовремя устраненное речевое нарушение положительно повлияет на психическое состояние ребенка, этим объясняется повышенный интерес к вопросу коррекции и профилактики.

Исходя из этого, возникает необходимость в подборе наиболее эффективных методов воздействия на развитие моторной сферы с опорой на методическое обеспечение и практический материал, которым мог бы воспользоваться специалист.

В своем исследовании мы попытались найти оптимальный путь коррекции моторной сферы детей с ОНР III уровня. Коррекция моторной сферы должна включать: развитие общей и мелкой моторики, формирование кинестетического и кинетического праксиса; обучение детей сложным двигательным актам; развитие моторики по словесной инструкции.

Таким образом, цель нашей работы была достигнута, поставленные задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адашкявичене, Э.И. Спортивные игры и упражнения в детском саду [Текст]: книга для воспитателя детского сада / Эугения Адашкявичене. – Москва : Просвещение, 1992. – 159 с.
2. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение школьников [Текст] : учеб. пособие для вузов / Э. М. Александровская, Н. И. Кокурина, Н. В. Куренкова. – Москва : Академия, 2002. – 253 с.
3. Алмазова, А. А. Обучение построению письменного текста учащихся школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи [Текст]: дис. канд. пед. наук / А. А. Алмазова. – Москва : 1998. – 199 с.
4. Алямовская, В.Г. Программа «Здоровье» [Текст] / Вера Алямовская //Дошкольное воспитание.1993.–№ 11, 12. – С.4–18; 10–26.
5. Анищенкова, Е.С. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников [Текст] / Елена Анищенкова. – Москва : Астрель, АСТ, 2007. –64 с.
6. Анищенкова, Е.С. Речевая гимнастика для развития речи дошкольников [Текст] / Елена Анищенкова. – Москва : АСТ : Астрель, 2007. –61 с.
7. Артемов, В. А. Об интонации [Текст]: В сб.: «Вопросы интонации» / В. А. Артемов. – вып. 3-4. – Москва : 1953.
8. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей. Формирование грамматического строя речи [Текст] : А. Г. Арушанова. – Москва : Гном, 2004. – 287с.
9. Архипова, Е. С. Стертая дизартрия у детей [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 319 с.
10. Архипова, Е.Ф. Логопедический массаж при дизартрии[Текст]: учеб. пособие/ Елена Архипова. – Москва: АСТ : Астрель, 2008. –123 с.

11. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей[Текст] : учебное пособие / Елена Архипова. – Москва: АСТ: Астрель, 2006. – 319 с.
12. Асташина, И.В. Логопедические игры и упражнения для детей[Текст]: книга для логопеда / Ирина Асташина. – Москва : ДОМ. XXI век, 2008. – 189с.
13. Ахутина, Т. В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет. Приложение: протоколы обследования [Текст] : Т. В Ахутина. – Москва : Издательство «Изд. В. Секачев», 2016 – 211 с.
14. Ашмарин, Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании [Текст] / Борис Ашмарин. – Москва : Физкультура и спорт, 1978. – 290 с.
15. Бабина, Г.В. Логопедия. Дизартрия [Текст] : Учебно-методическое пособие / Г. В. Бабина, Л. И. Белякова, Р. Е. Идес. – Москва : МПГУ, 2016. – 104 с.
16. Барина, Е. А. Лингвистические основы методики развития связной речи [Текст] / Е. А. Барина // Развитие речи учащихся: Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Ленинград : 1971. – 453 с.
17. Балобанова, В.П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: сб. метод. Рекомендаций [Текст] / В.П. Балобанова, Л.Г. Богданова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, – 2005. – 748 с.
18. Белякова, Л. И., Волоскова, Н. Н. Логопедия. Дизартрия [Текст] : – Москва : Гуманитар, изд. Центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
19. Бернштейн, Н.А. О ловкости и ее развитии [Текст] / Николай Бернштейн. – Москва: Наука, 1991. – 495 с.
20. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности [Текст] / Николай Бернштейн. – Москва : Медицина, 1966. – 349 с.

21. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность [Текст] / Николай Бернштейн. – Москва: Наука, 1990. – 495с.
22. Битянова, М. Р. Психология в школе: содержание и организация работы [Текст] : Москва : 2000.
23. Блыскина, И.В. Комплексный подход к коррекции речевой патологии у детей. Логопедический массаж[Текст]: методическое пособие для педагогов / Ирина Блыскина – Москва : АСТ: Астрель, 1998. – 319 с.
24. Бородич, А. М. Методика развития речи детей [Текст] : / А. М.Бородич – Москва : Просвещение, 1981.— 256 с.
25. Буцинская, П.П. Общеразвивающие упражнения в детском саду[Текст] / Прасковья Буцинская. – Москва: Просвещение, 1990.– 175 с.
26. Вареник, Е.Н. Физическое и речевое развитие дошкольников: Взаимодействие учителя – логопеда и инструктора по физкультуре [Текст] / Е.Н. Вареник, З.А. Корлыханова, Е.В. Китова. – Москва: ТЦ Сфера, 2009. – 144 с.
27. Воротилкина, И.Ф Организация двигательной активности дошкольников [Текст] / Ирина Воротилкина // Дошкольное воспитание. – 1998. – №6. – С. 34 –40.
28. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] : – 5-е изд. / Л. С. Выготский. — Москва : Изд-во «Лабиринт», 1999. – 352 с.
29. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка [Текст] : / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во «Эксмо», 2004. – 512 с.
30. Выготский, Л. С. Основные проблемы современной дефектологии [Текст] : / Собрание сочинений т. 5.
31. Галкина, Г.Г. Пальцы помогают говорить: коррекционные занятия по развитию мелкой моторики у детей [Текст] / Г.Г. Галкина, Т.И. Дубинина. – Москва: Гном и Д, 2006. – 40 с.

32. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи[Текст] : учеб. пособие /Александр Гвоздев. – Екатеринбург : АРДЛТД, 2007. – 503 с.
33. Глазырина, Л.Д. Методика физического воспитания детей дошкольного возраста[Текст]: пособие по физическому воспитанию / Л.Д.Глазырина, В.А. Овсянкин. – Москва :гуманит. изд. центр «Владос», 2001. –176 с.
34. Глозман, Ж.М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте [Текст] / Ж. М. Глозман, А. Ю. Потанина, А. Е. Соболева.—Санкт-Петербург, 2006. – 167 с.
35. Глухов, В. П. Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с системным речевым недоразвитием [Текст] : / В. П. Глухов. – «МПГУ», 2017.
36. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов. – Москва : 2005. – 351 с.
37. Даль, В. И. Толковый словарь живого русского языка [Текст] : в 4 т. – Москва : 2008. – 272 с.
38. Жукова, Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей [Текст] : учеб.-метод. пособие / Надежда Жукова. – Москва : Соц.-полит, журн., 1994. – 96 с.
39. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников[Текст] : книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2003. – 320 с.
40. Иншакова, О. Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5–7 лет[Текст]: пособие для логопеда: В 2-х ч. / Ольга Иншакова. – Москва : гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. – (Коррекционная педагогика). Ч.2:Формирование элементарного графического навыка. 2003. – 112 с.
41. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи[Текст]: пособие для логопеда / Галина Каше. – Москва: Просвещение, 1985. – 207 с.

42. Киселева, В.А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии[Текст]:пособие для логопедов / Валентина Киселева. – Москва: Школьная пресса, 2007. – 48 с.
43. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия : учеб. пособие к спецкурсу [Текст] / В.А.Ковшиков. – Москва : ин-т общегуманитарных исследований; Москва : В. Секачев, 2001. –96 с.
44. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг [Текст] / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. – Санкт-Петербург :МиМ, 1998 – 192 с.
45. Корнев, А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты [Текст] / Александр Корнев. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 68 с.
46. Корнеев, А.Н. Коррекция нарушения речи у дошкольников: Часть 2. Обучение детей с общим недоразвитием речи в условиях ДООУ [Текст] / под ред. Л.С. Сековец. – Москва: АРКТИ, 2006. – 368 с.
47. Кравец, С.Г. Коррекционно-педагогическая работа по предупреждению дисграфии, дислексии у дошкольников как условие результативной деятельности учителя - логопеда [Текст] / Сергей Кравец. – Хабаровск, 2006. –279 с.
48. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология[Текст]: учеб. пособие / Ирина Кулагина. – Москва : Юнити, 2006. – 749 с.
49. Крупенчук, О.И. Пальчиковые игры[Текст]: практикум по логопедии / Ольга Крупенчук. –Санкт-Петербург : Литера, 2005. – 351 с.
50. Лалаева, Р.И., Формирование правильной разговорной речи у дошкольников [Текст]: учеб пособие / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург :Союз, 2004. – 224 с.
51. Лапухина, И.С. Логопедия: 550 занимательных упражнений для развития речи[Текст]: практикум по логопедии / Ирина Лапухина. – Москва : Аквариум,2007. – 1093 с.

52. Лапшин, В.А. Основы дефектологии[Текст]: учебник для студ. дефект. фак. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – Москва: Просвещение,2007. –744 с.
53. Левина, Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р.Е. Левина.– Москва, 1961. – 311с.
54. Левина, Р.Е. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : избранные труды Р.Е. Левина // ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – Москва : АРКТИ, 2005. – 224 с.
55. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 1967.
56. Липманн, К. Учение о праксисе и его нарушениях [Текст] / Карл Липманн. – Москва : Медицина,1958.– 327 с.
57. Логопедия: учебник для студ. дефект. фак. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / под ред. Л.С. Волковой, - Москва : гуманит. – изд. Центр Владос, 1998. – 680 с.
58. Луконина, Е.В. Формирование зрительно-предметного гнозиса и зрительно-моторной координации [Текст] : дис...канд. пед. наук : защищена 12.02.17 : утв. 24.06.17/ Луконина Екатерина Владимировна. – Красноярск, 2017. - 234 с.
59. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга[Текст]: учеб. пособие / Александр Лурия. – Москва : Академический Проект, 2000. – 512 с.
60. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии[Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Александр Лурия. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. –384 с.
61. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] / Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1962. –433 с.

62. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – Москва: АРКТИ, 2003. –240 с.
63. Основы логопедической работы с детьми[Текст]: учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, студ. пед. училищ / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – Москва: АРКТИ, 2003. – 240 с.
64. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. Селиверстова В.И. – Москва: АКАДЕМИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ, 2004. – 477 с.
65. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников [Текст]: учеб. -метод. пособие / под общ. ред. Т.В. Волосовец. – Москва: Ин-т общегуманит. исследований; В. Секачев, 2002. – 256 с.
66. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации(Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Обутверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования " [Текст] / 2013. – 97 с.
67. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей [Текст] / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В.Чиркина. – М.: Просвещение, 2002. – 186 с.
68. Пузанов, Б.П. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст]/ Б.П. Пузанов, В.И.Селиверстов. – Москва : Академия, 2006. – 923 с.
69. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / под ред. Ф.А.Сохина. – Москва: Просвещение, 1976. – 224 с.
70. Развитие детей дошкольного возраста [Текст] / под ред. Ф. А. Сохина. – Москва : 1994.– 19 с.

71. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками [Текст] / А. Г. Рузская // Психология дошкольника: хрестоматия. – 2000. – 128 с.
72. Репина, З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи[Текст]: учеб. пособие / Зоя Репина. – Екатеринбург, 1995.– 121 с.
73. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологииТ.1. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – 488 с.
74. Рунова, М. А. Двигательная активность ребёнка в детском саду[Текст]:пособие для педагогов дошк. учреждений, преподавателей и студ. пед. вузов и колледжей / Марина Рунова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2000 – 256с.
75. Рыжанкова, Е.Н. Пальчиковая азбука[Текст]: подготовка к школе: метод. рекомендации / Е.Н. Рыжанкова, Л.В. Зиновьева. – Архангельск: ПГУ, 2001. – 31 с.
76. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: учеб. пособие / Светлана Сазонова. – Москва: Академия, 2005. – 144 с.
77. Селевко, Г. Я. Освоение технологии самовоспитания личности школьников: как стать экспериментальной площадкой / Г. Я. Селевко // Народное образование, 2015. — № 1. — 181 с.
78. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст] / Анна Семенович. – Москва : Академия, 2002. –232 с.
79. Смирнова, Л.Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 5–6 лет с общим недоразвитием речи[Текст]: пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей /Людмила Смирнова.– Москва : Мозаика-Синтез, 2006. –77 с.

80. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) [Текст] / Е. Ф. Соботович. – Москва : Классикс стиль, 2003. – 160 с.
81. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст] / Е. Ф. Соботович. – Москва : Просвещение, 2003. – 158с.
82. Соботович, Е. Ф. Психологические механизмы, структура и формы первичных нарушений речевого развития [Текст] : Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. Л. И. Беляковой, О. Н. Усановой, С. Н. Шаховской. – Москва : МГПИ, 1985.
83. Солганик, Г. Я. Синтаксическая стилистика [Текст] / Москва : Высшая школа, 1975.– 214 с.
84. Солганик, Г.Я. Основы лингвистики речи: учебное пособие [Текст] – Москва : Издательство Московского университета, 2010. – 128 с.
85. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики [Текст] – Москва, 1933.
86. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка[Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Эмма Степаненкова. – Москва : Академия, 2001. – 368 с.
87. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6-ти лет[Текст] : практ. курс / Татьяна Ткаченко. – Москва: ГНОМ и Д, 2005. – 144 с.
88. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / под ред. А. В. Запорожца – Москва : Просвещение, 1976. – 96 с.
89. Усова, А. П. Обучение в детском саду[Текст] : – Москва : Просвещение, 1981. – 176 с.

90. Ушакова, О. С, Струнина, Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: [Текст] : Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. / – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.
91. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений. Том 6. Родное слово. Книга для детей [Текст] / К. Д. Ушинский – Москва-Ленинград: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1949. – 448 с.
92. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст] / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – МЛ: ГНОМ, – 2006. –755 с.
93. Филичева, Т.Б. Изучение детей с общим недоразвитием речи в специальном детском саду [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина //Дефектология. – 1985. – №6. – 21 с.
94. Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1991. – 44 с.
95. Филичева, Т.Б. Логопедическая работа в специальном детском саду[Текст] : учеб. пособие / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. – Москва : Просвещение, –2005. –738 с.
96. Филичева, Т.Б. Нарушения речи у детей[Текст]: пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В.Чиркина. – Москва: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
97. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б.Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 1989. –223 с.
98. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада[Текст]: учеб. пособие / Т.Б.Филичева, Г.В. Чиркина. Часть I. Первый год обучения. – Москва: АРКТИ,2002. – 270 с.

99. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст]: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В.Чиркина . – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 224 с.
100. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты)[Текст]: учеб. пособие для студ. высш. и сред. спец. пед. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – Москва : гуманит. изд. Центр «Владос», 1997. –556 с.
101. Цейтлин, С. Н. Язык и ребёнок: лингвистика детской речи [Текст] : учеб. пособие / С. Н. Цейтлин. – Москва : Гуманит. изд. Айрис-Пресс, 2006. – 240 с.
102. Цвынтарный В.В. Радость правильно говорить[Текст]: учеб. пособие / Валерий Цвынтарный. – Москва: Центр полиграф, 2006. –854 с.
103. Чиркина, Г.В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата [Текст] / Г.В. Чиркина. – Москва : «Педагогика»,1969. – 120 с.
104. Чиркина, Г.В. Принципы анализа и оценки сформированности коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи [Текст] / Г.В. Чиркина // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьёвой. – Архангельск : Поморский университет, 2009.
105. Чиркина, Г. В. Проблемы логопедии в свете функциональных и когнитивных теорий языка [Текст] / Дефектология. Москва, – 2006.
106. Шахнарович, А.М. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе [Текст] / А.М. Шахнарович / Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – Москва : Наука, 1979.
107. Шевцова Е.Е. Развитие речи ребенка от 1 года до 7 лет [Текст] / Е.Е.Шевцова, Е.В. Воробьева. – Москва : Прогресс, 2007. – 842 с.

108. Шипицына, Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога [Текст] / Л.М. Шипицына, М.А. Жданова, Е.И. Казакова / под ред. Л. М. Шипицыной. – Москва : Владос, 2003.
109. Шипицына, Л. М., Хилько, А. А., Галлямова, Ю. С., Демьянчук, Р. В. Яковлева, Н. Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / Под научн.ред.проф.Л.М. Шипицыной – Санкт-Петербург: «Речь», 2005. – 240 с.
110. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] / под редакцией Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 416 с.
111. Якубинский, Л.П. О диалогической речи [Текст] : Том 2 / Русская речь.–1923.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методический материал для воспитателей дошкольного учреждения по сопровождению детей в процессе моторной сферы.

Таблица 4 – Содержание занятий коррекционно-педагогической работы

Занятие	Содержание
Формирование произвольного слухового и зрительного восприятия, памяти, внимания	Виды геометрических форм. Счет до 10. Закрепление названий цвета и оттенков. Пространственное отношение (верх, низ и т.д.). Тренировка зрительной и речевой памяти с помощью предметов и сюжетных картинок.
Развитие моторики, общей, мелкой, артикуляционные упражнения	Использование в работе программы «Физическое развитие». Выполнение упражнений на праксис. Развивающие артикуляцию игры.
Формирование умения сравнивать, обобщать, анализировать	Задачи на логику. Обучение планированию деятельности. Игры: «Назови предмет одним словом», «Сравни» и тд.
Формирование ритмических структур	Обучение оцениванию ритмов, способности их повторить. Повторение понятий тихо/громко, длинное/короткое.
Формирование сенсорно-перцептивного восприятия	Умение распознавать звуки речи, слушать и слышать их. Четкий слуховой образ звука.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

План консультации для родителей старшего дошкольного возраста детей с ОНР III уровня

1. Раскрыть понятие ОНР. Рассказать непосредственно о детях с ОНР III уровня. Чем они отличаются от детей с ОНР других уровней.
2. Возможные причины возникновения речевого недоразвития данного уровня.
3. Что необходимо родителям детей с речевой патологией:
 - контроль собственной речи,
 - обращение с просьбами повторить или рассказать должны соответствовать уровню возможностей ребенка,
 - поощрение успехов и новых достижений,
 - создание ситуации побуждения к речи,
 - задействование эмоционального фона,
 - учитывать психологическое состояние ребенка, не настаивать на общении без желания ребенка, дабы не привести к речевому негативизму,
 - участие в процессе автоматизации,
 - не сравнивать ребенка с другими детьми,
 - озвучивать свои действия, играя с ребенком, гуляя и т.д., исключить монотонность, иначе речь может восприниматься как фоновый шум,
 - речевые игры и разучивание песенок.
4. Объяснение важности взаимодействия всех участников процесса коррекции.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Основное содержание работы по развитию и коррекции моторной сферы детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Упражнения на развитие крупной моторики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

При помощи этих упражнений можно не только укреплять мышцы ребёнка, но и сформировать у него очень ценные навыки. У родителей и у специалистов, работающих над развитием моторики ребёнка, есть широкий выбор различных приёмов и техник. Некоторые из таких занятий могут оказаться довольно сложными для детей, другие же превратятся в настоящее веселье.

Предлагаемые нам упражнения включают в себя занятия, которые не только развивают моторику ребёнка, но и улучшают его социальные навыки.

1. Марш. Марш представляет собой простую двигательную активность, относящуюся к крупной моторике, которая может также развивать ряд других навыков. Задание состоит в том, что взрослый делает маршевый шаг вперёд, а ребёнок имитирует его действие. Предложите ребёнку начать с движений ног на месте, а затем постепенно переходите к шагам вперёд и к движениям рук.

2. Прыжки на батуте. Батат – это «царь» упражнений на крупную моторику. Движение подпрыгивания представляет собой отличную сенсорную стимуляцию, которая может оказаться очень полезной для снятия сенсорной перегрузки и тревоги.

3. Игры с мячом. Самые простые занятия могут быть источником большого удовольствия для ребёнка, и одним из таких видов активности

является игра в мяч «Поймай мяч». Начните с обычного перекачивания мяча вперёд-назад. Это простое задание развивает важные навыки зрительного снижения за объектами, а также формирует моторные навыки по мере того, как ребёнок двигается вслед за движением мяча. Другие виды деятельности включают в себя: -Удары ногой по мячу. -Ведение мяча. -Отбивание мяча от пола. -Отбивание мяча руками и ловлю мяча. -T-ball (бейсбольный удар).

4. Равновесие. Можно начать с движения ребёнка по тонкой линии, а затем постепенно перейти к балансировке на специальных качелях.

5. Танцы. Родители и терапевты могут использовать танцы под музыку для того, чтобы стимулировать формирование навыков моторной имитации и других повседневных жизненных навыков. Идеи для танцевальной деятельности охватывают уборку, чистку зубов, игры с замиранием и т.п.

6. Шаги в коробку. Когда дело касается подбора различных увлекательных занятий, специалистов и родителей выручает такой простой предмет, как обычная картонная коробка. Для начала поощрите ребёнка к тому, чтобы он наступил в коробку, а затем вышел за её пределы. Постепенно усложняйте эту задачу, придумывая последовательности шагов или используя более глубокие коробки.

7. Туннель. Ползание по туннелю зачастую оказывается невероятно увлекательной деятельностью для ребёнка, который одновременно тренирует свои моторные навыки и развивает чувство неизменности и устойчивости объекта. В этот вид деятельности также можно включить социальные навыки, используя такие игры как «прятки», поиск спрятанных вещей и символические игры. Необязательно покупать специальный туннель для того, чтобы ребёнок мог насладиться этим занятием. Можно выстроить в ряд большие картонные коробки или построить туннель из стульев и одеял. Игры в туннеле могут быть

преобразованы во множество других занятий, начиная от игры в поезд и заканчивая воображаемым лагерем.

8. Полоса препятствий. Полоса препятствий представляет собой уникальный комплекс упражнений для развития навыков крупной моторики. Кросс не обязательно должен быть сложным для того, чтобы быть эффективным. На самом деле, терапевты и родители могут начать с кросса, который будет состоять всего лишь из одного препятствия, и постепенно дополнять его различными упражнениями. Самые простые идеи для полосы препятствий включают в себя: -«Крабовую» походку, - Прыжки лягушкой, -Перекатывания -Прыжки на скакалке, -Ходьбу по линии, -Лазание по предметам и т.д. Полоса препятствий представляет собой прекрасную возможность использования разнообразных упражнений на крупную моторику, кроме того, их можно применять для занятий с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по упорядочиванию последовательности действий.

Упражнения на развитие мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Работу по развитию мелкой моторики рук желательно проводить систематически, уделяя ей по 5-10 минут ежедневно. С этой целью могут быть использованы разнообразные игры и упражнения.

Для формирования тонких движений пальцев рук могут быть использованы игры с пальчиками.

ВЫПОЛНЕНИЕ ФИГУРОК ИЗ ПАЛЬЦЕВ.

Домик.

Дом стоит с трубой и крышей. На балкон гулять я вышел. Ладони направлены под углом, кончики пальцев соприкасаются; средний палец правой руки поднят вверх, кончики мизинцев касаются друг друга, выполняя прямую линию (труба, балкон).

Очки.

Бабушка очки надела И внучонка разглядела. Большой палец правой и левой руки вместе с остальными образуют колечко. Колечки поднести к глазам.

Флажок.

Я в руке - флажок держу. И ребятам им машу. Четыре пальца (указательный, средний, безымянный и мизинец) вместе большой опущен вниз. Тыльная сторона ладони к себе.

Лодка.

Лодочка плывет по речке, Оставляя на воде колечки. Обе ладони поставлены на ребро, большие пальцы прижаты к ладоням (как ковшик).

Пароход.

Пароход плывет по речке, И пыхтит он, словно печка Обе ладони поставлены на ребро, мизинцы прижаты (как ковшик), а большие пальцы подняты вверх.

Стул.

Ножки, спинка и сиденье - Вот вам стул на удивленье. Левая ладонь вертикально вверх. К ее нижней части приставляется кулачок (большим пальцем к себе). Если ребенок легко выполняет это упражнение, можно менять положение рук попеременно на счет раз.

Стол.

У стола четыре ножки, Сверху крышка, как ладошка. Левая рука в кулачок. Сверху на кулачок опускается ладошка. Если ребенок легко выполняет это упражнение, можно менять положение рук: правая в кулачке, левая ладонь сверху кулачка. Можно делать попеременно на счет раз.

Грабли.

Листья падают в саду, Я их граблями смету. Ладони на себя, пальчики переплетены между собой выпрямлены и тоже направлены на себя.

Цепочка.

Пальчики перебираем И цепочку получаем. Большой и указательный пальцы левой руки в кольцо. Через него попеременно пропускаются колечки из пальчиков правой руки: большой - указательный, большой средний и т. д. Это упражнение можно варьировать, меняя положения пальчиков. В этом упражнении участвуют все пальчики.

Скворечник.

Скворец в скворечнике живет И песню звонкую поет. Ладонки вертикально поставлены друг к другу, мизинцы прижаты (как лодочка), а большие пальцы загнуты вовнутрь.

Шарик.

Надуваем быстро шарик. Он становится большой. Вдруг шар лопнул, воздух вышел - Стал он тонкий и худой. Все пальчики обеих рук в "щепотке" и соприкасаются кончиками. В этом положении дуем на них, при этом пальчики принимают форму шара. Воздух "выходит", и пальчики принимают исходное положение.

Елка.

Елка быстро получается, Если пальчики сцепляются. Локотки ты подними, Пальчики ты разведи. Ладони от себя, пальчики пропускаются между собой (ладони под углом друг к другу). Пальчики выставляются вперед. Локотки к корпусу не прижимаются.

Корзинка.

В лес корзинку я беру И грибы в нее кладу. Ладони на себя, пальчики переплетаются и локотки разводятся в стороны. Ладони как бы разъезжаются, и между пальцами образуются зазоры. Большие пальчики образуют ручку.

Колокольчик.

Колокольчик все звенит, Язычком он шевелит. Тыльные стороны рук обращены вверх, пальцы обеих рук скрещены, Средний палец правой руки опущен вниз, и ребенок им свободно вращает.

Собака.

У собачки острый носик, Есть и шейка , есть и хвостик. Правая ладонь на ребро, на себя. Большой палец вверх. Указательный, средний и безымянный - вместе. Мизинец попеременно опускается и поднимается.

Кошка.

А у кошки ушки. Ушки на макушке, чтобы лучше слышать мышь в ее норушке. Средний и безымянный пальцы упираются в большой. Указательный и мизинец подняты вверх.

Знакомство детей с пальчиковым театром. Конспект занятия по театрализованной деятельности «Теремок» для детей старшего дошкольного возраста.

Цель:

Создать условия для развития творческой активности детей в театрализованной деятельности. Развить способность, свободно и раскрепощено держатся при выступлении. Повысить уровень речевого развития.

Задачи:

1. Совершенствовать умение детей передавать образы героев сказки.
2. Развивать у детей мелкую моторику кистей и пальцев рук, развивать память.
3. Формировать дружеские взаимоотношения.
4. Обогащение словарного запаса.

Методы:

Игровой, творческий, словесный.

Предварительная работа:

Чтение сказки, рассматривание иллюстраций.

Оборудование:

Куклы для сказки «Теремок», домик, стол, ширма.

Активизация словаря:

Спектакль, ширма, занавес, аплодисменты, пальчиковый театр.

Ход занятия:

Дети и воспитатель входят в группу.

Воспитатель: Ребята, сегодня мы с вами пришли в наш маленький кукольный театр, где живут куклы. Кукол здесь много, и они все разные.

Посмотрите: одни маленькие, другие большие. Все куклы добрые и очень любят играть с детьми. Давайте вспомним, из каких театров они к нам пришли.

Дети: Эти куклы из кукольного театра(показывают на куклы кукольного театра), эти куклы из настольного театра(показывают на куклы настольного театра).

Воспитатель: Правильно ребята, с этими куклами вы уже знакомы, а кто скажет, почему театр называется настольный?

Дети: Потому что все куклы располагаются на столе! И вся сказка проходит на столе.

Воспитатель: Молодцы! Но посмотрите, дети, у нас еще много есть других кукол, с которыми вы еще не знакомы. Смотрите, у нас здесь живут ещё куклы для театра на фланелеграфе, куклы для теневого театра ,а ещё куколочки для пальчикового театра. Сегодня я вас познакомлю с куклами пальчикового театра. А называется этот вид театра – пальчиковым, потому что все куколочки одеваются на пальчики.

Звоню в колокольчик и говорю: «Ребята, слышите? Звенит колокольчик – это он вас зовет в зрительный зал. Садитесь на стульчики, куклы вас ждут».

Мы тихонечко пойдем,

В зале стульчики найдем.

Топ, топ, идем, идем,

Сядем, сядем – подождем.

Снова звоню в колокольчик, пока дети садятся на стульчики.

Дети заняли свои места.

Воспитатель: Посмотрите, какая нарядная ширма перед вами, а за ширмой – маленькие артисты. Они хотят вам показать сказку. Сейчас прозвонит еще один звонок, и сказка начнется.

Звонит колокольчик.

Воспитатель: Чтобы занавес открылся, нужно его попросить, то есть похлопать в ладоши. А когда зрители хлопают, это называется – аплодисменты!

Дети аплодируют. Открывается занавес на ширме.

Воспитатель: Занавес открывается, сказка начинается.

Стоит в поле теремок, теремок,

Он не низок не высок, не высок.

Вдруг по полю, полю бежит, кто бежит (загадываю загадку)

С длинным хвостиком малышка,

Любит сыр и зёрна...

Дети: мышка

Воспитатель: Правильно, мышка-норушка.

Увидела теремок, остановилась и спрашивает:

Мышка: Пи-пи, терем-теремок! Кто в тереме живет?

Никто не отзывается. Вошла мышка в теремок и стала в нем жить.

Прискакала к терему, отгадайте кто (загадка)

Снизу белое брюшко,

А зовут меня...

Дети: лягушка.

Воспитатель: Молодцы, лягушка-квакушка

Увидела теремок, остановилась и спрашивает:

Лягушка: Ква-ква, терем-теремок! Кто в тереме живет?

Мышка: я, мышка-норушка! А ты кто?

Лягушка: а я лягушка-квакушка!

Мышка: иди ко мне жить!

Лягушонок прыгнула в теремок. Сколько их стало?

Дети: Двое.

Воспитатель: Правильно, ведь вдвоём веселее правда?

Бежит мимо, кто бежит (загадка)

Чемпион по бегу, по белому снегу...

Дети: зайчик.

Воспитатель: Да, это зайчик- побегайчик.

Увидел теремок, остановился и спрашивает.

Зайчик: терем-теремок! Кто в тереме живет?

Мышка: я – мышка-норушка.

Лягушка: и я лягушка-квакушка. А ты кто?

Зайчик: А я зайчик побегайчик.

Мышка: иди к нам жить!

Заяц скок в теремок! Сколько их стало в тереме?

Дети: Трое

Воспитатель: Да, втроём ещё веселее, ведь правда?

А кто это так тихонько идет, хвостом следы замечает (загадка)

Длинный хвост, сама краса

Это рыжая...

Дети: лиса.

Воспитатель: Правильно, лисичка-сестричка.

Постучала в окошко и спрашивает.

Лисичка: Терем-теремок! Кто в тереме живет?

Мышка: Я мышка-норушка.

Лягушка: Я лягушка-квакушка.

Зайчик: Я зайчик-побегайчик. А ты кто?

Лиса: А я лисичка-сестричка.

Зайчик: Иди к нам жить!

Забралась лисичка в теремок. Стали они жить

Дети: вчетвером.

Прибежал к терему, кто прибежал? (загадка)

Если долго в брюшке пусто,

На луну он воет грустно...

Дети: волк.

Воспитатель: Верно ребята, волчок-серый бочок, заглянул в дверь и спрашивает.

Волк: Вуууу...терем-теремок! Кто в тереме живет?

Мышка: Я мышка-норушка.

Лягушка: Я лягушка-квакушка.

Зайчик: Я зайчик-побегайчик.

Лиса: Я лисичка-сестричка. А ты кто?

Волк: А я волчок-серый бочок. Пустите и меня к вам.

Лиса: А ты не будешь нас обижать?

Волк: Нее, не буду, даю слово.

Лиса: Ну ладно, если так, то иди к нам жить!

Волк влез в теремок. Стали они жить.

Дети: впятером.

Воспитатель: Вот живут они в теремке, песни поют.

Вдруг мимо идет, кто идёт (загадка)

Косолапый и большой

Спит в берлоге он зимой

Любит шишки, любит мёд...

Дети: медведь.

Воспитатель: Конечно же медведь косолапый.

Увидел медведь теремок, услышал песни, остановился и заревел во всю мочь:

Медведь: Ррррр...Терем-теремок! Кто в тереме живет?

Мышка: Я мышка-норушка.

Лягушка: Я лягушка-квакушка.

Зайчик: Я зайчик-побегайчик.

Лиса: Я лисичка-сестричка.

Волк: А я волчок-серый бочок. А ты кто?

Лиса: А я медведюшка-батюшка. Гу-гу-гу, как вас тут много, пустите и меня!

Лиса: Да ты же нас раздавишь.

Медведь: А мне так грустно жить одному.

Волк: Ну что же нам делать, как поступить с Мишей, может пустим его хотя бы с краю? Так уж быть, иди к нам медведюшка.

Медведь: Спасибо вам друзья, что приютили и меня. Я тут с краю поживу и буду вас охранять.

Стало их в тереме сколько?

Дети: шестеро.

Воспитатель: Верно, и стали они вшестером жить, поживать, и добра наживать. Тут и сказочке конец – а кто слушал молодец!

Занавес закрывается, дети аплодируют.

Встаю из-за стола. И веду беседу стоя.

Воспитатель: Ну что-ж, ребята, понравилась сказка?

А вы хотите также поиграть с нашими куколками?

Дети: Да!

Воспитатель: Для того, чтобы Ваши куклы смогли ходить также как и мои, необходимо потренировать ваши пальчики. Потренируем их?

Дети: да!

Физкультминутка:

(Пальчиковая гимнастика « Сидит белка на тележке »)

Воспитатель: Приготовьте свои ручки.

Сидит белка на тележке,

Продает она орешки (хлопки ладонями и удары кулачками друг о друга попеременно)

Лисичке-сестричке,
Воробью, синичке,
Мишке толстопятому,
Заиньке усатому (загибают по одному пальчику, начиная с большого)
Кому в зобок,
Кому в платок,
Кому в лапочку (хлопки ладонями и удары кулачками друг о друга попеременно).

(Пальчиковая гимнастика «Мы во двор пошли гулять»)
Раз, два, три, четыре, пять, (загибают пальчики по одному)
Мы во двор пошли гулять.(«идут» по столу указательным и средним пальчиками)
Бабу снежную лепили,(«лепят» комочек двумя ладонями. «Крошат хлебушек» всеми пальчиками)
Птичек крошками кормили,(«крошат хлебушек» всеми пальчиками)
С горки мы потом катались,(ведут указательным пальцем правой руки по ладони левой руки)
А еще в снегу валялись.(кладут ладошки на стол то одной, то другой стороной)
Все в снегу домой пришли.(отряхивают ладошки)
Съели суп и спать легли.(движения воображаемой ложкой; руки под щеку)

Итог:

Воспитатель: Молодцы ребята, на следующем занятии вы оденете наших куколок на свои пальчики и сами покажете какую-нибудь другую сказку. А сейчас давайте немножко поговорим. Скажите пожалуйста с каким театром мы сегодня познакомились?.

Дети: Мы сегодня познакомились с пальчиковым театром.

Воспитатель: Почему он так называется?.

Дети: Потому что главными героями в спектакле являются пальчики.

Воспитатель: А где находятся все герои сказки?

Дети: Герои сказки находятся на сцене, за ширмой.

Воспитатель: А что надо делать, чтобы занавес открылся?

Дети: Чтобы занавес открылся, надо аплодировать.

Воспитатель: А ещё когда надо аплодировать и зачем?

Дети: Надо аплодировать ещё в конце спектакля, чтобы поблагодарить наших артистов.

Воспитатель: А кто вам больше всех из артистов понравилось?

Ответы детей...

Воспитатель: А что вам больше всего понравилось в сказке?

Ответы детей...

Воспитатель: Чему нас научила эта сказка?

Ответы детей...

Воспитатель: Правильно ребята, надо быть дружелюбными, жить дружно и надо всегда помогать и выручать друга.