



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

**Формирование предпосылок слоговой структуры слова у детей
раннего возраста с отклонениями в овладении речью средствами
музыкальной деятельности**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:

71, 24 % авторского текста

Работа реценз. к защите

рекомендована/не рекомендована

«21» 12 2021 г. пр. 5

зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

Л.А. Дружинина

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ОФ-206-173-2-1

Пучкова Ксения Николаевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры

СППиПМ

Щербак
Щербак Светлана Геннадьевна

Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА И ПРЕДПОСЫЛОК ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ.....	9
1.1 Психолого-педагогические аспекты исследования слоговой структуры слова.....	9
1.2 Закономерности формирования предпосылок становления слоговой структуры слова детей раннего возраста	14
1.3 Психоречевая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	27
Выводы по 1 главе.....	35
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ	37
2.1 Организация и содержание экспериментальной работы по обследованию слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова	37
2.2 Состояние слоговой структуры слова и неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	43
Выводы по 2 главе.....	55
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК СТАНОВЛЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У	

ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ.....	56
3.1 Организация и содержание логопедической работы по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	56
3.2 Анализ результатов обучающего эксперимента.....	64
Выводы по 3 главе.....	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	77
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	80
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	87

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Речевое развитие в раннем возрасте является одним из актуальных направлений в современной логопедии. Актуальность коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте обоснована «Концепцией развития образования детей с ОВЗ» Н.Н. Малофеева (2020-2030), в которой одной из задач является создание системы ранней помощи детям с ОВЗ и детям группы риска, так как развертывание ранней помощи в образовании детей раннего возраста позволит принципиально изменить стартовые возможности и детей группы риска, и детей с ОВЗ на всех последующих этапах образования.

Речевое развитие в раннем возрасте предполагает усвоение лексико-грамматических форм, что невозможно без достаточного развития слоговой структуры слова. Развитие слоговой структуры слова в раннем возрасте является одним из направлений в речевом развитии (А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, Е.Н. Винарская, Е.И. Исенина, И.А. Сикорский, Ю.О. Филатова и др.).

Не все дети усваивают нормативно слоговую структуру слова в раннем возрасте. Выделяется группа детей с отклонениями в речевом развитии. Отклонения в овладении речью затрудняют общение с окружающими, часто препятствуют правильному формированию познавательных процессов, отрицательно воздействуют на эмоционально-волевую сферу ребенка (Ю.А. Разенкова, Е.В. Шереметьева).

Изучение предпосылок и механизмов становления слоговой структуры является актуальной задачей нашего исследования.

Освоение ребёнком слоговой структуры слова связано с накоплением словарного запаса, открывает перед ним возможность овладеть навыками использования слов в речи: правильно подбирать по смыслу и изменять по родам и падежам. Поэтому нарушение слоговой структуры слова затрудняет развитие как произносительной, так и лексико-грамматической сторон речи.

Проблема формирования слоговой структуры слова у детей с нарушениями речи достаточно рассматривается в логопедии. Особенности данного процесса у детей раннего возраста рассматриваются относительно детей с нормой речевого развития, но недостаточно освещаются при отклонениях в речевом развитии.

Одним из эффективных средств развития речи детей в раннем возрасте является музыкальная деятельность (Е.Р. Баенская, И.А. Выродова, И.Г. Галянт, И.С. Константинова, Ю.А. Разенкова, Е.В. Шереметьева). Роль музыки в коррекционно-предупредительном процессе заключается, прежде всего, в воздействии на эмоциональную сферу ребенка, развивающуюся в единстве с когнитивными процессами. Это происходит потому, что музыка обладает комплексом выразительных средств (ритм, темп, тембр, лад, динамика).

Необходимость решения обозначенных проблем в теоретическом и практическом планах определяет актуальность темы настоящего исследования: «Формирование предпосылок слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью средствами музыкальной деятельности».

Объект исследования: процесс формирования предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии с использованием видов музыкальной деятельности.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и доказать эффективность включения видов музыкальной деятельности в логопедическую работу по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии.

Гипотеза исследования: процесс формирования предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии будет эффективным если:

— определены основные направления становления слоговой структуры слова детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии;

— подобраны методики диагностики слоговой структуры слова и предпосылок ее становления у детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии;

— определено содержание методов и приемов логопедической работы по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии на основе включения видов музыкальной деятельности.

Задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Выявить уровень сформированности слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии и неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова.

3. Определить, апробировать и проверить эффективность содержания методов и приемов логопедической работы по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии на основе включения видов музыкальной деятельности.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы исследования:

1. Теоретический анализ литературы по проблеме исследования, синтез, классификация, обобщение.

2. Эмпирические: наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

База исследования: исследование проводилось на базе детского развивающего центра «Бэби-Клуб» г. Челябинск. В эксперименте участвовали 15 детей раннего возраста диагностической группы.

Этапы исследования.

Первый этап исследования (2020 г.) был посвящен изучению научной литературы, постановке проблемы и определению задач исследования.

Второй этап исследования (март – май 2021 г.) был направлен на подбор диагностических методик по проблеме исследования, проведение экспериментального исследования, обобщение и систематизацию полученных данных.

Третий этап исследования (октябрь 2021 г. – апрель 2022 г.) был направлен на разработку, апробацию и проверку эффективности методов и приемов логопедической работы по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии, используемых в музыкальной деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что полученные экспериментальные данные позволяют уточнить теоретические подходы к формированию предпосылок становления слоговой структурой слова у детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии.

Практическая значимость исследования заключается в том, что осуществлен подбор методик для изучения состояния слоговой структуры у детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии и предпосылок ее становления, разработаны и на практике апробированы методы и приемы логопедической работы по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии, используемых в музыкальной деятельности.

Структура исследования: диссертация состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и трех приложений. Общий объем диссертации составляет 87 страниц.

Во «Введении» обоснована актуальность изучаемой проблемы, определены цель, задачи, предмет, объект, гипотеза и методы исследования.

Первая глава раскрывает научно-теоретические основы изучения слоговой структуры слова и предпосылок ее становления у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. В ней подробно описаны закономерности формирования предпосылок становления слоговой структуры слова детей раннего возраста. Рассмотрена психоречевая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Во второй главе на основе диагностических методик определены направления для изучения слоговой структуры слова и неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, представлены результаты констатирующего эксперимента.

В третьей главе описана разработанные методы и приемы развития слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова посредством музыкальной деятельности. Представлен анализ результатов контрольного эксперимента.

После каждого параграфа представлены выводы. В заключении – общий вывод по проделанной работе.

Результаты исследования были представлены в докладе с последующей публикацией на IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования» (секция № 25 «Современные условия психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи в образовательных организациях», 25.02.2022 г.), в конкурсе научно-исследовательских работ студентов и аспирантов ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» (социальные науки), а также, в публикации на XVII Международной научной конференции

(секция: «Актуальные вопросы современной педагогической науки»,
10.06.2022 г.).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА И ПРЕДПОСЫЛОК ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

1.1 Психолого-педагогические аспекты исследования слоговой структуры слова

Логика нашего исследования предполагает рассмотреть характеристику понятия «слоговая структура слова» в психолого-педагогической литературе.

Г.В. Бабина считает, что «слог определяется как фонетико-фонологическая единица, занимающая промежуточное положение между звуком и речевым тактом» [7, с. 31].

А.А. Леонтьев определяет слог как минимальный сегмент потока речи, который может быть произнесен в изолированной позиции. По мнению автора, условием для выделения слога является критерий «актуальной изолированности» [44, с. 34].

По мнению Л.В. Бондарко, «слог является минимальной произносительной единицей, одной артикуляционной командой, связывающей несколько звуков» [12, с. 35].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что все понятия сходятся на том, что слог – речевая единица, состоящая из нескольких звуков, которая может быть произнесена в изолированной позиции.

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

Составляющие элементы слога обладают монолитностью или слитностью. Р.И. Аванесов [1] рассматривает слитность как основной критерий целостности слога. Слог – минимальный сегмент потока речи.

Л.С. Касаткин [34] понимает под термином «структура слова» соотношение частей звуковых единиц. Это отрезок звуковой цепи, объединенный одним словесным ударением.

Трактовка термина «слоговая структура слова» у разных лингвистов и педагогов имеет свои особенности. Многие авторы разводят понятие «звуко-слоговая структура слова» на понятия «звуковая структура слова» и «слоговая структура слова». Такое разведение исторически восходит к наблюдениям И.А. Сикорского, который условно разделил всех детей на «звуковых» и «слоговых». Это же явление отмечают в своих работах Н.Х. Швачкин, А.Н. Гвоздев и др. Однако в работах Н.И. Жинкина подчеркивается единство звуковой и слоговой структур [30, с. 65].

С одной стороны, вне слога не может быть произнесен ни один звук речи и без него не может образоваться ни одна языковая единица. Вместе с тем звуки, синтезируясь в слоговом составе, обеспечивают не только узнавание слов, но и облегчают сцепление самих слогов путем слияния. Взаимосвязь и взаимопроникновение звукового и слогового состава слова показана и в первом фундаментальном исследовании процесса формирования слоговой структуры слова А.К. Марковой [47].

Под понятием «слоговая структура слова» Н.И. Жинкин [30] понимает взаиморасположение и связь слогов в слове.

А.К. Маркова [47] считает, что слоговая структура слова – это умение чередовать ударные и безударные слоги различной организации. Слоговая структура слова представляет собой кинетическую артикуляционную программу, на усвоение этой программы влияют те компоненты, которые содержатся в самой слоговой структуре.

Слоги разделяются на открытые (на конце гласный звук) и закрытые (на конце согласный звук). Наиболее распространена модель согласный + гласный (СГ) – открытый слог.

Выделяют следующие характеристики слоговой структуры слова:

- ударность,
- количество слогов в слове,
- линейная последовательность слогов,
- модель самого слога.

Также А.К. Маркова [47] выделяет 14 типов слоговой структуры слова по возрастающей степени сложности. Усложнение заключается в наращивании количества и использовании различных типов слогов:

1. Двухсложные слова из открытых слогов.
2. Трехсложные слова из открытых слогов.
3. Односложные слова.
4. Двухсложные слова с закрытым слогом.
5. Двухсложные слова со стечением согласных в середине слова.
6. Двухсложные слова из закрытых слогов.
7. Трехсложные слова с закрытым слогом.
8. Трехсложные слова со стечением согласных.
9. Трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом.
10. Трехсложные слова с двумя стечениями согласных.
11. Односложные слова со стечением согласных в начале слова.
12. Односложные слова со стечением согласных в конце слова.
13. Двухсложные слова с двумя стечениями согласных.
14. Четырехсложные слова из открытых слогов.

В лингвистике слогообразование и слоговоеделение составляет динамическую систему речи. Правильное функционирование этой системы обеспечивается несколькими механизмами. Н.И. Жинкин [30] понимает под механизмом связь и взаимодействие элементов в ходе какого-либо процесса. Данным автором подчеркивается, что механизмы речи

формируются у ребенка в сложном взаимоотношении многих анализаторов, основными из которых являются слуховой и двигательный, их взаимодействие друг с другом.

В нейропсихологических исследованиях А.Р. Лурия [46] отмечает, что слоговая структура слова представляет собой кинетическую артикуляционную программу это некую структуру, лежащую в основе образования плавных, протекающих во времени двигательных навыков.

А.Р. Лурия выделяет два составных компонента, необходимых для осуществления речедвигательного акта: его кинестетической основы, необходимой для удержания артикуляционной позиции звука при его произнесении и его кинетической структуры, обеспечивающей плавное переключение с одних слухоартикуляторных признаков на другие. Линейная организация движений, необходимых для реализации слога в речи осуществляется премоторными зонами, входящими в заднелобные отделы коры головного мозга (зона Брока). Именно эта область мозга осуществляет плавный переход от слога к слогу. Процесс слооговорения обеспечивается кинестетическим оральным (артикуляционным) праксисом, т.е. способностью к выполнению целенаправленных автоматизированных двигательных актов [46, с. 56].

Психофизиологические механизмы восприятия и реализации слоговой структуры слова (Э.А. Арутюнян, С.С. Ляпидевский) связаны с тем, что при восприятии речи «слуховая система» членит речевой материал на «отрезки» (слоги). Дальше слоги классифицируются данной системой двумя способами: выделяются акустические признаки и определяется способ и место образования. Этот артикуляторный процесс сводится в последовательной реализации слогов. Механизмы речеобразования и восприятия состоят из «ряда стадий», каждая из которых осуществляет определенную обработку сигнала [45, с. 79].

В основе развития слоговой структуры слова у детей раннего возраста лежит ритм, так как каждое слово имеет свой ритм (двухсложный, трехсложный и т.д.), ударение (акцентирование ритма).

В нейропсихологии Т.Г. Визель [16] рассматривала понятие речевой ритм как многомерную форму, имеющую сложную систему соподчинения составляющих компонентов, связанную с активностью определенных структур мозга.

С лингвистической точки зрения Н.В. Черемисина, Л.В. Златоустова, Г.Н. Иванова-Лукиянова обозначают понятие речевой ритм, как временную структуру, которая образуется членением на части, паузами, их объединением, соотношением по длительности [48, с. 57].

А.Н. Гвоздев определяет ритм речи, как регулярное повторение сходных и соизмеримых речевых единиц, выполняющее структурирующую, текстообразующую и экспрессивно-эмоциональную функции [25, с. 32].

Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова [8] определяют ритм речи как упорядоченность звукового, словесного и синтаксического состава речи, определенная ее смысловым заданием.

Е.Ф. Архипова считает, что ритм человеческой речи – это необходимость периодических вдохов и выдохов, которые вызывают остановки голоса – паузы. Они разбивают речь на единицы, называемые речевыми тактами. Единицей речевого ритма, в данном случае, становится слово или группа слов, ограниченные от последующих при помощи паузы [6, с. 32].

Таким образом, ритм речи – это свойство протекания речевых движений, связанное с членением их акцентами и паузами, это повторяемость подобных, но не идентичных элементов.

Таким образом, в результате анализа психолого-педагогической, литературы по проблеме исследования мы выяснили, что слоговая структура слова – это умение чередовать ударные и безударные слоги

различной организации. В основе развития слоговой структуры слова у детей раннего возраста лежит ритм.

1.2 Закономерности формирования предпосылок становления слоговой структуры слова детей раннего возраста

Существует зависимость овладения слоговой структурой слова от состояния фонематического восприятия, артикуляционных возможностей, семантической недостаточности, мотивационной сферы ребенка; а по данным последних исследований – от особенностей развития неречевых процессов. Анализ исследований по проблеме формирования слоговой структуры слова (Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина и др.) способствует уточнению и конкретизации предпосылок, определяющих усвоение слоговой структуры слова, и свидетельствует о том, что существенное значение для восприятия и проговаривания лексических единиц различной слоговой сложности имеют следующие неречевые процессы:

- оптико-пространственная ориентация,
- возможности темпо-ритмической организации серийных движений и действий, способность к серийно-последовательной обработке информации.
- предречевое развитие [9, с. 42].

Рассмотрим каждую из выделенных предпосылок становления слоговой структурой слова более подробно.

Первая предпосылка становления слоговой структуры слова – оптико-пространственная ориентация.

Исследования Б.Г. Ананьева и его сотрудников подтвердили, что «восприятие пространства есть сложная интермодальная ассоциация», которая образуется «из взаимодействия различных анализаторов внешней и внутренней среды человеческого организма» и возникает в результате не созерцательного, а «действенного отношения к миру» [4, с. 89].

С.Л. Рубинштейн [49] указывает, что «в восприятии пространственных свойств вещей известную роль играют различные ощущения, в частности осязательные, кинестетические; а так как человек – существо по преимуществу оптическое – ориентируется в пространстве главным образом на основе зрительных данных; восприятие пространства является у него по преимуществу функцией зрения».

Под оптико-пространственной ориентацией понимается такой анализ пространственных отношений внешней среды, который служит основой планирования и регулирования пространственного поведения. Зрительно-пространственная ориентировка, основанная на взаимодействии различных анализаторов (зрительного, двигательного, осязательного, кинестетического и др.), является для человека одним из основных видов ориентировочной деятельности и включается составной частью в решение практически любых задач. Сложнейший механизм оптико-пространственной ориентировки человека заключается в совместной работе двух сигнальных систем [15, с. 42].

Оптико-пространственная ориентация носит абстрактный и относительный характер. В неё входит восприятие размеров и формы предметов, способность различать их расположение в пространстве и понимание различных пространственных отношений.

Рассмотрение пространственного фактора в качестве одной из предпосылок становления слоговой структуры слова обосновано исследованиями в области психолингвистики, философии, психологии, нейропсихологии и др.

Как отмечают Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагина [15], степень проникновения человека в специфику пространственных и квазипространственных отношений качественно влияет на уровень его общих и частных структурных возможностей. Дефицитарность пространственных представлений различной степени выраженности иметь место при любом речевом развитии, как нормальном, так и патологическом.

Подобные проявления нарушают линейность построения и этапность прохождения любой сенсорной и двигательной программы, а, кроме того, деформируют деятельность различных уровней, в том числе и речевую. Недостаточность пространственных представлений непосредственно проецируется на восприятие и воспроизведение последовательностей элементов слова.

Современные данные нейропсихологической науки, говорят о пространственных представлениях как о базисе, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов у ребенка – письмо, чтение, счет и др. Специфическая роль пространственного фактора в речевой деятельности заключается в возможности восприятия симультанных схем и дальнейшей их перестройке в нормативную последовательность сегментов.

Собственно, ориентировку в пространстве большинство исследователей понимают, как способность человека определять свое местоположение и положение других объектов в пространстве, дифференцировать направления пространства и свободно передвигаться в нем.

Для успешной ориентировки в пространстве ребенку необходимо овладеть следующими пространственными категориями: знание направлений пространства, умение определять местоположение в пространстве субъекта или объекта «от себя» и оценивать расстояние и расположение объекта или субъекта.

Ориентировка в пространстве, развиваясь на основе важнейших новообразований младенчества, раннего и дошкольного детства, складывается как целостная способность к восприятию, воспроизведению и преобразованию действительности – предметной и социальной. Для ребенка дошкольного возраста специфическим способом отображения и изменения окружающего пространства являются продуктивные виды деятельности: рисование и конструирование. Они выступают индикатором

индивидуального уровня состоятельности пространственных представлений.

Структурно-системный подход к изучению пространственных представлений в онтогенезе предлагают Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [52]. Исследователи выделяют четыре основных уровня, каждый из которых состоит из нескольких подуровней.

Первый уровень – пространственные представления о собственном теле. Подуровнями являются: ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов (темное мышечное чувство, по И.М. Сеченову), напряжение – расслабление; ощущения, идущие от «внутреннего мира» тела (например, голод, сытость); ощущения, идущие от взаимодействия тела с внешним пространством (сырость – сухость, тактильные ощущения от мокрых и сухих пеленок, складок пеленок и т. п.), а также от взаимодействия с взрослыми.

Второй уровень – пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу).

Подуровнями являются:

1. Представления о взаимоотношении внешних объектов и тела.
2. Представления о пространственных взаимоотношениях между несколькими предметами, находящимися в окружающем пространстве.

Итогом развития ребенка на этом этапе становятся сформированные структурно-топологические представления.

Третий уровень – уровень вербализации пространственных представлений. У ребенка сначала в импрессивном плане, а позже – в экспрессивном (иногда параллельно) появляется возможность вербализации представлений второго уровня.

Проявление пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе. Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов

как по отношению к телу, так и отношению друг к другу («в», «над», «под», «за», «перед» и т.п.), появляются в речи ребенка позже, чем такие слова, как «верх», «низ», «близко», «далеко» и т.п.

Четвертый уровень – лингвистические представления (пространство языка). Формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в то же время одной из основных составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка [52, с. 13].

В раннем возрасте активно развивается зрительное и пространственное восприятие. Оптико-пространственная ориентация возникает уже тогда, когда ребенок в возрасте 4-5-ти недель начинает фиксировать глазами предмет на расстоянии 1-1,5 м. Перемещение взора за движущимися предметами наблюдается у детей 2-4-х месяцев. На начальном этапе перемещение взора представляет собой толчкообразные движения, затем наступает вторая фаза скользящих непрерывных движений за движущимся в пространстве предметом, что наблюдается у разных детей в возрасте от 3-х до 5-ти месяцев.

По мере развития механизма фиксации взора формируются дифференцированные движения головы, корпуса тела, изменяется само положение ребенка в пространстве. Д.Б. Эльконин [64] отмечает, что в этом возрасте движения предмета вызывают движения глаз. Однако еще нет рассматривания или поиска предмета. Поиск предмета возникает позднее на основе слежения глаз за передвижением предмета в пространстве. В процессе накопления сенсомоторного опыта возрастает способность различения объектов в пространстве, увеличивается дифференцировка расстояний. Таким образом, движение объекта становится источником сенсорного развития и перестройки сенсорных функций, прежде чем возникает движение самого ребенка к предмету.

Слежение за движением предмета в пространстве развивается: сначала он воспринимается в горизонтальном направлении от ребенка, затем в результате длительных упражнений ребенок приучается следить за

движением предмета и в вертикальном направлении, что расширяет его кругозор, стимулирует его собственные движения к предмету. Постепенно движение объекта и самого ребенка уже начинают совместно развивать сенсорные механизмы.

С развитием вертикального положения тела и собственным передвижением (ходьбой) значительно расширяется практическое освоение пространства ребенком. Передвигаясь сам, ребенок осваивает расстояние одного предмета от другого, делает попытки, напоминающие даже измерение расстояния. С ходьбой возникают новые ощущения преодоления пространства – ощущение равновесия, ускорение или замедление движения, которые сочетаются со зрительными ощущениями.

Такое практическое освоение ребенком пространства функционально преобразует всю структуру его оптико-пространственной ориентации. Начинается новый период в развитии зрительного восприятия, восприятия пространства, пространственных признаков и отношений предметов внешнего мира.

Е.О. Смирнова [53] отмечает, что ребенок на первом году жизни не обладает способностью последовательно и систематически осматривать предмет. Для него характерны выхватывание какого-то одного бросающегося в глаза признака, реагирования на него и опознания предметов только по нему. Для детей второго года характерно восприятие каких-либо изображённых предметов как вполне самостоятельных, они не способны воспринимать рисунки или фотографии как изображения какого-либо предмета или человека. Ребёнок выделяет и в предмете, и в изображении одну определённую деталь, привлекающую его внимание, и поэтому может назвать их одинаково, тем самым отождествляя предмет и его изображение. В последствие для детей двух с половиной – трёх лет становится возможным зрительный выбор по образцу, заключающийся в том, что ребёнок может выбрать из двух различных по форме, величине и цвету предметов такой, который будет соответствовать предмету, данному

в качестве образца. Характерным является то, что начнёт выбирать ребёнок по форме, а потом по величине и в конце по цвету. Со временем на третьем году жизни для ребёнка хорошо знакомые предметы становятся постоянными образцами, с которыми он сравнивает свойства других предметов. Такие образцы могут быть не только реальными предметами, но и представлениями о них, сложившиеся и закрепившиеся у ребёнка ранее.

Говоря о пространственном восприятии, важно сказать, что к году ребенок уже ориентируется в собственном теле: указывает жестом части тела и лица (руки, ноги, глаза, нос, рот). К трем годам ребенок более свободно начинает ориентироваться в собственном теле: на вопрос «Где...?» может показывать части тела (шею, глаза, ногти, локти).

Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко [1] определяют следующие этапы формирования восприятия пространства в раннем детстве:

1. Формирование механизма фиксации взора – в большинстве случаев у детей 3-х месячного возраста.

2. Перемещение взора за движущимися предметами. Эта фаза по времени совпадает у разных детей с возрастом от 3-х-5-ти месяцев. Таким образом, первоначально для ребенка пространство существует как видимая масса и вычлняющиеся из нее предметы.

3. Развитие активного осязания и развитие предметной деятельности (с середины первого года жизни). С этого момента элементы пространственного видения находятся в прямой зависимости от накопления двигательного опыта и процесса активного осязания. Среди движущихся объектов, находящихся в поле зрения ребенка, особое значение имеют движения самих рук ребенка и тех предметов, с которыми он манипулирует.

4. Освоение пространства через ползание и ходьбу (вторая половина первого года жизни).

5. Появление отдельных умственных операций со словесным обозначением пространства в лингвистической картине ребенка.

Таким образом, к трем годам у ребенка складывается системный механизм оптико-пространственной ориентировки, включающий определенные взаимосвязи зрения, кинестезии и статико-динамических ощущений.

Вторая предпосылка становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста – возможности темпо-ритмической организации серийных движений и действий, способность к серийно-последовательной обработке информации. В игровой ситуации при виде игрушек тянется к ним и действует с ними: катит мячик, нанизывает кольца на стержень; интересуется происходящим вокруг: рассматривает яркие предметы окружающей обстановки.

Темп – это степень скорости (медленно, умеренно, быстро...). Ритм – равномерное чередование каких-либо элементов (звуковых, двигательных и т.п.). В целом, заданные темп и ритм являются основой для любого движения и действия. Ритм определяет собой темп, но изменения темпа (при сохранении структуры ритмической единицы) влекут за собой изменения в характере ритма. Поэтому оба явления практически существуют одновременно, составляя вместе единое понятие темпо-ритма [1, с. 21].

Любая высшая психическая функция представляет собой сложную сознательную форму психической деятельности и обладает динамическими характеристиками. Нейропсихологические исследования свидетельствуют о том, что не существует единой мозговой организации серийных движений, а есть динамические функциональные системы, меняющиеся в зависимости от сложности и контекста серийного движения.

Динамические характеристики психических процессов являются общими неспецифическими характеристиками. Они могут проявляться при выполнении любого вида деятельности. Согласно отечественной нейропсихологической традиции выделяют два аспекта динамической деятельности: регуляторный и энергетический. К первому относят процессы, обеспечивающие программирование, выполнение

последовательности операций в соответствии с заданной программой, контроль над полученными результатами. Ко второму – процессы, обеспечивающие энергетическую или активационную сторону психической деятельности, которая характеризуется такими временными показателями, как скорость, длительность, равномерность, продуктивность.

Нейропсихологические исследования последних лет доказывают, что любой серийной двигательной программе присуща ритмическая составляющая, без ритма действие распадается.

Нейропсихологические исследования А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой [46] и других показывают, что основой становления функциональной системы речи у детей является адекватный уровень развития темпо-ритмических функций, проявляющихся в дошкольном возрасте, прежде всего, в состоянии темпо-ритмической организации движений.

Отечественными физиологами И.М. Сеченовым, И.П. Павловым, В.М. Бехтеревым, Г.П. Квасовым доказано, что основой развития ритмичности движений у людей является образование условных реакций на время, которое выступает своеобразным объективным раздражителем наряду с другими его видами: зрительным, слуховым, тактильным.

Двигательная реализация вербального стимула возможна при наличии скоординированной серийной последовательности артикуляторных актов. Для произнесения требуется хорошо упорядоченная серийная организация последовательных артикуляций с хорошей денервацией предшествующих движений и плавным переключением на последующие при достаточно пластичном изменении артикуляции того или иного звука [15, с.198].

Б.М. Теплов [39] показывает, что чувство ритма в своей основе имеет моторную природу. Нельзя просто слышать ритм, только совоспроизведение ритма помогает слушателю его сопереживать. Кроме того, для возникновения ритмичности необходима возможность сознательного структурного объединения рядов звуков во времени или нескольких предметов (изображений) в пространстве.

К.В. Тарасова [38] указывает на то, что сенсомоторная субстанция, называемая «чувством ритма», формируется в онтогенезе не сразу, а покомпонентно. Первой появляется способность к восприятию-воспроизведению темпа следования звуковых сигналов, что соотносится в онтогенезе с вторым-третьим годом жизни ребенка. Следующей появляется способность к восприятию-воспроизведению соотношения акцентированных и неакцентированных звуков (четвертый год жизни). Последней появляется способность к восприятию-воспроизведению непосредственно ритмического рисунка (конец четвертого начало пятого года жизни).

А.Н. Гвоздев [25] пишет в своих трудах, что ритм как звуковая организация речи при помощи чередования ударных и безударных слогов, различных по длительности и силе голоса, усваивается ребенком достаточно рано. Систематическое повторение вокализаций при общении младенца со взрослыми способствует вовлечению в ритмический процесс «говорения» взрослого человека особой речевой активности младенца. С течением жизни младенца, гуление становится более продолжительным, дифференцированным и ритмичным.

Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова [8] пишут о том, что лепетная речь является ритмически организованной и тесно связанной с ритмическими движениями ребенка, потребность в которых появляется к 5-6-ти месяцам жизни. В шесть месяцев ребенок начинает сидеть, при поддержке взрослого ритмично прыгать, и сопровождает движения ритмически повторяемыми звуками. Ритм движений ускоряет ритм произнесений гласноподобных звуков и наоборот.

В 6 месяцев ребенок начинает сидеть, а при поддержке взрослого ритмично прыгает и взмахивает при этом руками, сопровождая движения ритмически повторяемыми звуками. Важным на этом этапе становится то, что ритм движения будет ускорять ритм воспроизведения гласноподобных звуков, а позже фонем, и наоборот. Подобные реакции становятся началом

развития повторных движений, которые свойственны ребенку во втором полугодии первого года жизни. На большую роль подражания в формировании произвольных движений, речи, овладении ребенком способами практической деятельности и общением указывали В. Запорожец, Ж. Пиаже, И.М. Сеченов и многие другие. Л.С. Выготский полагает, что существенную роль в онтогенезе высших форм поведения человека играет подражание.

В 8-10 месяцев начинает развиваться манипулятивная деятельность рук одновременно с развитием общих движений (возможность стоять, делать шаги придерживаясь за опору). Манипулятивные действия с предметами ребенок осуществляет повторно и ритмично (похлопывание по игрушке, стучание предметом о предмет и т.п.), причем их длительность постепенно увеличивается, что отмечают Т.Л. Журба, Е.М. Мастюкова, М.М. Кольцова, Р.В. Тонкова-Ямпольская и др.

В год ребенок уже делает первые шаги, что совпадает по времени с произнесением первых осмысленных слов, которые далее возрастают в количестве. Ритмическая структура слова становится для ребенка главным признаком речи.

В период от 9 месяцев до 1,5 года развивается слуховое восприятие, восприятие ритма речи. В 12-13 месяцев, пишет Ю.О. Филатова, период первых шагов ребенка, на данном этапе появляется произнесение первых осмысленных слов [8].

Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова [8] считают, что первые слова появляются к концу первого года жизни, и период совпадает с новым этапом развития психомоторики. Ритмическая структура слова становится главным признаком для ребенка, как только он начинает воспроизводить первые слова.

К 18 месяцам формируется ритмическая структура, имеющая как черты, сближающие ее с ритмической структурой организованной речи, так и черты, определяемые ее принадлежностью к доречевому этапу.

Третья предпосылка становления слоговой структуры слова – предречевое развитие.

Н.И. Жинкин, Е.Н. Винарская, Е.И. Исенина полагают, что основой для формирования слоговой структуры является интонационное подражание взрослым, которое начинается ещё в доречевом периоде. Это объясняется тем, что начинает формироваться фонетическая система языка, которая включает в себя звуко-слоговую структуру [30, с. 45].

Началом овладения слоговой структурой слова принято считать конец стадии гуления, когда у ребенка формируется устойчивый слог. В период лепета у ребенка появляется тенденция к редупликации однородных слогов, что приводит к развитию лепетной цепи. Длина такой цепи в 7-8 мес. (период расцвета лепета) составляет от 3 до 5 слогов.

Наблюдения и исследования Е.В. Шереметьевой [60] показали, что натренированность органов артикуляции в процессе жевания дает свободу движений органов артикуляции и, следовательно, разнообразие слогового лепета малыша.

По мнению Ю.О. Филатовой [8] на ранних этапах лепета младенец произносит слогоподобные элементы в ритме повторности, например, «ба-ба-ба». Появление слога – качественное изменение, свидетельствующее о способности ребенка структурировать звуковой поток.

Характерной чертой организации лепетных цепочек является открытость слога: [кака]. Лепетные цепочки образуются многократным повторением однородных по звуковому составу и по структуре слогов. С возрастом такие цепочки становятся все более разнообразными, происходит «разуподобление» слогов.

Закономерности усвоения ребёнком слоговой структуры слова раскрыты в работах А.Н. Гвоздева [25]. К году у ребёнка возникает стремление подражать слышимым звукам и вслед за взрослым произносить их. Началом формирования слоговой структуры слова принято считать переход от стадии лепета к лепетным словам (ма-ма, дя-дя, ба-ба и др.). В

это же время ребёнок начинает повторять за взрослым звуковые комплексы, соотнося их с определёнными предметами или явлениями, т.е. появляются слова специфического детского языка, аморфные слова-корни («ка, ки, пи» – игрушки, всё интересное, желанная цель и т.п.).

С 1 года 3 месяцев по 1 год 8 месяцев ребёнок часто воспроизводит один слог (на), слог услышанного слова, употребляет облегчённые слова, состоящие из одного слога (в основном ударного) или двух одинаковых слогов: мама, папа и др. В речи сохраняются звукоподражания «га-га», «ту-ту», «би-би», появляются слова «там». Повторение за взрослым звуков и слогов (дай), «т-т» слогов у многих детей уже к 1 году 6 месяцам становится весёлой и приятной игрой, они становятся похожи на образец, т.е. передают контур услышанного слова.

К 1 году 10 месяцам ребёнок воспроизводит 2-хсложные слова, в 3-хсложных словах часто опускается один из слогов: «тина» (машина), «бака» (собака). К 2 годам 1 месяцу в 3-хсложных словах иногда всё ещё опускается слог, чаще предударный, может сокращаться количество слогов в 4-х сложных словах. К 2 годам 3 месяцам в многосложных словах чаще опускаются предударные слоги, иногда приставки.

Е.В. Шереметьева [60] отмечает, что с нарастанием слоговой структуры слова до трёх слогов ребёнок начинает общаться при помощи первых простых фраз.

Наиболее интенсивно процесс усвоения слоговой структуры слова идёт от 2 до 2,5 лет. В 3 года слоговая структура нарушается редко, главным образом в малознакомых словах. Кроме того, от 1 года до 3-х лет усваивается место ударения в слове.

Таким образом, можно сделать вывод, о том, что успешность восприятия и проговаривания слоговой структуры слова детерминирована рядом факторов, а именно, определенным уровнем сформированности оптико-пространственной ориентации, возможностей динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-

последовательной обработке информации, предречевым развитием. Данные процессы являются базовыми предпосылками усвоения слоговой структуры слова.

1.3 Психоречевая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Проблема изучения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью остается достаточно актуальной и малоизученной в специальной психолого-педагогической литературе. Ее изучением данной занимались такие исследователи как Е.Ф. Архипова, О.Е. Громова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Ю.А. Разенкова, Н.Х. Швачкин, Е.В. Шереметьева и другие.

Отклонения в овладении речью у детей раннего возраста в трудах отечественных исследователей в области логопедии фактически не разграничиваются с понятием «задержка речевого развития» (позднее начало развития речи), что предполагает временный характер речевых отклонений, независимо от степени выраженности. Тем не менее, для детей с задержкой речевого развития нет единых общих показателей отклоняющегося речевого развития, так как эта группа детей неоднородна по имеющимся расстройствам речи. И что со временем компенсируется у одного ребёнка, у другого – вызывает отклонения не только в языковом компоненте, но и в когнитивном, провоцируя более глубокие расстройства речи в дальнейшем.

По мнению Ю.А. Разенковой, задержанное речевое развитие детей раннего возраста включает в себя задержку темпов развития и собственно задержку развития. Задержку темпов речевого развития она характеризует отставанием от нормального развития только по срокам формирования психических процессов и речи, что обусловлено замедлением темпа

созревания мозговых структур и их функций при отсутствии качественных изменений в центральной нервной системе [48, с. 50].

О.Е. Громова относит из категории детей с задержкой речевого развития выделила часть детей, речевое развитие которых характеризуется как «группа риска по общему недоразвитию». Определяющими показателями данной категории детей является позднее возникновение фразы, отсутствие достаточного объема слов ребенка в собственном словаре [28, с. 56].

О.Е. Громова, Г.В. Чиркина для описания речевого развития большой группы детей раннего возраста с выраженными отклонениями развития речи используют термин «задержка речевого развития», выделяя следующие группы детей: группа внимания, группа риска, группа выраженного риска. Понятие показывает на отклонения формирования речи ребенка раннего возраста в фонетике, лексике, грамматике. Однако не дает полноценного представления об определенном нарушении, потому как в него входят все виды и формы и речевых нарушений органического и функционального генеза. При таком заключении обозначить определенный маршрут логопедической работы с конкретным ребенком, а также прогноз невозможно. [28, с. 35].

Е.В. Шереметьева ввела понятие относительно детей раннего возраста: «отклонения в овладении речью» – это недоразвитие невербальных, вербальных, интонационно-ритмических средств общения в пределах психоречевой системы, обусловленное неадекватностью социальных условий и, в следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи. В данное понятие входят дети раннего возраста группы риска по алалии [61, с. 56].

О.Е. Грибова под отклонением речевого развития детей раннего возраста понимает комплекс показателей, характеризующих уровень психоречевого развития детей, не соответствующего возрастной норме. Автор к таким компонентам относит: отсутствие комплекса оживления,

отсутствие лепета в возрасте 8-9 месяцев, отсутствие в полтора года простых слов, ограниченный пассивный и активный словарь [16, с. 93].

Отклонения в овладении речью с указанием типа определяют структуру дефекта, коррекционно-предупредительное воздействие, принимая во внимание сензитивный период психического развития ребенка раннего возраста, что сводит к минимуму вероятность проявления вторичных нарушений.

Речевая патология детей раннего возраста зачастую обусловлена рядом патологических состояний матери или ребёнка в пренатальный, натальный и постнатальные периоды. Среди пренатальных патологических факторов Е.В. Шереметьева [60] выделяет: несовместимость резус-факторов, психотравмы и травмы матери в период вынашивания; длительный токсикоз, особенно во второй половине беременности, неблагоприятная экологическая обстановка; внутриутробные инфекции; гипотония или гипертония.

В натальный период вызвать патологии развития ребёнка могут следующие явления: простимулированные роды, преждевременные роды, стремительная или затяжная родовая деятельность, обезвоживание во время родов, оперативные роды, обвитие пуповиной, применения анестезии, ягодичное предлежание.

Постнатальная патология может быть связана с перинатальной патологией центральной нервной системы, энцефалопатией, гидроцефальным синдромом, гипертензионным синдромом, синдромом двигательных нарушений, минимальной мозговой дисфункцией и др. [50, с. 91].

Речевая патология может проявиться уже на доречевой стадии на этапе появления первых голосовых реакций. В случае отклонений в развитии, в том числе при наличии генетических заболеваний, крик ребёнка может быть слабым, хриплым, однообразным до монотонности, быстро истощаемым [61, с. 74].

В возрасте от 2-3 месяцев признаками будущих речевых расстройств можно считать отсутствие гуления, трудности при кормлении, отсутствие фиксации взгляда на предмете, отсутствие адекватной эмоционально-мимической реакции на обращённую речь [61, с. 102].

В возрасте от 6 до 14 месяцев (в норме – появление лепета) в случае тяжёлых речевых патологий при поражении артикуляционного аппарата может наблюдаться стридорное дыхание (охриплость, шумы), нарушения орального праксиса (синкинезии, апраксии). Лепетная продукция при таких нарушениях имеет черты прерывистости, смазанности, слабой модулированности. В норме к 6 месяцам ребёнок овладевает интонационной стороной речи, мелодикой родного языка. При нарушениях речевого онтогенеза интонационная сторона речи не формируется в должной степени, вследствие чего нарушается ритмическая организация лепета, который к возрасту 1 года уже приобретает семантическую нагрузку, выполняя функции согласия, несогласия, просьбы («дя», «не», «дй»).

Е.Н. Винарская, изучая детей, имеющих отклонения в речевом развитии, указывает на то, что крики таких детей характеризуются преобладанием А-тембра и резких шумовых звуков типа дисфонации, гуление представлено преимущественно вокализациями А-тембра с твердым приступом, лепет – плохо выраженные короткие цепи А-сегментов восходящей звучности и А-слоги в составе единичных первых слов [17, с. 28].

Дети раннего возраста с отклонениями в овладении речью сталкиваются с трудностями в усвоении лексической системы языка. Их речевое развитие имеет ряд особенностей:

- более длительная стадия лепета,
- неумение обобщать группу однородных предметов,
- позднее появление слов и медленная наполняемость первого лексикона, бедность активного словаря,

– частые эхолалии, в том числе интонационное копирование вопросительного предложения без ответа на вопрос,

– затруднённое понимание прагматической стороны речи в коммуникативной ситуации (непонимание контекста).

У детей с отклонениями в овладении речью речевая продукция примитивна, зачастую копируются образцы речи взрослого, появляется несколько форм одного слова, что нельзя приравнивать к нормативному пониманию формы слова.

Речевое поведение детей с отклонениями в речевом развитии характеризуется наличием следующих показателей: ребёнок не проявляет инициативу в диалоге, не вступает в предложенный диалог, пассивно реагирует на созданные коммуникативные ситуации; одинаково, односложно, однословно отвечает на заданные вопросы; использует готовые речевые образцы, услышанные ранее от взрослого до полного копирования высказывания; отклонение от этапов последовательного становления фонетических моделей, искажения звуков.

Как отмечает Н.С. Жукова, при более тяжёлых вариантах нарушения речи ребёнок «застревает» на произнесении отдельных фрагментов слов и звукоподражаний [22, с. 68].

У детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, как отмечает Е.В. Шереметьева [61], имеются нарушения всех компонентов психоречевого развития: когнитивных, языковых и психофизиологических.

По степени выраженности она выделяет три типа отклонений в овладении речью:

1. Резко выраженные отклонения в овладении речью – у этих детей равномерно резко недоразвиты все компоненты речевого онтогенеза.

2. Выраженные отклонения в овладении речью – дети характеризуются мозаичностью при равномерном недоразвитии всех компонентов речевого онтогенеза (когнитивных, языковых и психофизиологических).

3. Нерезко выраженные отклонения в овладении речью – у таких детей отмечается недоразвитие только отдельных компонентов речевого онтогенеза. В целом, такие дети производят хорошее впечатление развития в норме. Однако, можно выявить нарушение фонематического слуха [61, с. 53].

Речь тесно связана со всеми психическими процессами человека. На основе речи формируются и развиваются такие психические функции, как память, внимание, восприятие, мышление, воображение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что детям раннего возраста с отклонениями в овладении речью свойственны особенности и своеобразие этих психических процессов.

По этиологии и проявлениям выделяются следующие типы отклонений в овладении речью:

1. Отклонения в овладении речью, вызванные недоразвитием психофизиологических компонентов речи: у детей сильно нарушено фонематическое восприятие, слуховой гнозис и артикуляционная моторика. У детей не выявлено нарушение когнитивного компонента речи. Однако в процессе игры молчаливы, иногда сопровождают игровые действия неопределёнными реакциями. В языковых компонентах речевого развития отмечается слабая интенсивность и тембр голоса, дети не умеют подражать и воспроизводить интонационные характеристики взрослого [61, с. 36].

2. Отклонения в овладении речью, вызванные недоразвитием когнитивных компонентов: у этих детей развита предметно-манипулятивная деятельности, однако дети не используют предметы и игрушки по своему назначению. В игровой деятельности у них отсутствует речевое сопровождение и другие фонационные реакции. Вследствие недостатка мимических проявлений взрослому с трудом удается понять эмоциональное состояние у данной группы детей. Отмечается быстрая утомляемость [61, с. 63].

К признакам отклонений речевого развития у детей раннего возраста, по мнению Е.В. Шереметьевой [61], также могут быть отнесены следующие особенности:

1) превосходство хореически организованных слов над ямбически организованными в словарном запасе ребенка как в первом эпикризном периоде, так и во втором;

2) тенденция к уподоблению ямбически организованных слов хореически организованным, в особенности при появлении в лексиконе ребенка глаголов повелительного наклонения, которые при нормальном речевом развитии чаще всего организованы ямбически. [61, с. 38].

Е.В. Шереметьева [61] отмечает, что у детей с отклонениями в овладении речью отсутствует реакция на похвалу/порицание взрослого; снижена или отсутствует способность к мимическому выражению эмоционального реагирования; выявлены самоуспокаивающие движения (яктация, сосание пальцев и т.п.).

В структуре дефекта у детей с отклонениями в овладении речью наблюдается снижение не только уровня речевого развития, но и снижение уровня познавательной сферы. У детей отмечается нарушение мелкой моторики – недостаточно сформированы движения кисти, тонкие движения пальцев, к двум годам отсутствует «щипцовый» захват. Также нарушена артикуляционная моторика – дети не могут правильно скоординировано выполнять движения губами и языком по образцу [61, с. 50].

По мнению Т.А. Датешидзе, дети с отклонениями в речевом развитии могут быть гипервозбудимы, расторможены, либо, напротив, пассивны, инфантильны. Можно проследить нарушение внимания – оно отмечается произвольностью и неустойчивостью. Игры длительного периода остаются на уровне предметно-манипулятивной деятельности [29, с. 30].

У ребенка раннего возраста с отклонениями в речевом развитии несформированность речевых и коммуникативных умений приводит к тому, что он не вступает в диалог со сверстниками, родителями, педагогами, так

как не умеет ориентироваться в данной ситуации. Ребенок не заинтересован в общении, которое, по мнению Л.С. Выготского, Р.Е. Левиной, М.И. Лисиной, Г.В. Чиркиной, выступает решающим фактором психического развития ребенка в раннем возрасте.

Таким образом, характерной общей особенностью детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью является отсутствие гуления, лепета. Если речь и начинает самостоятельно развиваться, то весьма медленно. Ребенок испытывает специфические трудности, как при самом акте говорения, так и при оформлении высказывания. У детей отмечаются специфические особенности эмоционально-волевой и познавательной сферы, коммуникации и игровой деятельности, а также моторного развития.

Выводы по 1 главе

В результате теоретического изучения слоговой структуры слова и предпосылок ее формирования у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью мы пришли к следующим выводам.

Слоговая структура слова – это умение чередовать ударные и безударные слоги различной организации. В процессе усвоения слоговой структуры слова ребенок проходит длительный и сложный путь развития. В основе развития слоговой структуры слова у детей раннего возраста лежит ритм. Ритмическая структура слова становится главным признаком для ребенка, как только он начинает воспроизводить первые слова. Ребёнок с нормой речевого развития к 3-м годам овладевает умениями воспроизводить определённое количество слогов в слове, правильно употреблять ударение в слове, воспроизводить звуковой состав слова.

В результате изучения психологических, психофизиологических и нейропсихологических источников литературы по проблеме исследования мы пришли к выводу, что предпосылки становления слоговой структуры слова – это базисные приобретения раннего возраста, неречевые процессы, необходимые для усвоения детьми слоговой структуры слова. Успешность усвоения детьми раннего возраста слоговой структуры слова детерминирована рядом факторов, а именно, определенным уровнем сформированности оптико-пространственной ориентации, возможностей динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации, предречевым развитием.

Отклонения в овладении речью у детей раннего возраста – это недоразвитие невербальных, вербальных, интонационно-ритмических средств общения в пределах психоречевой системы, обусловленное неадекватностью социальных условий и, в следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи. Характерной особенностью

этого речевого нарушения является отсутствие у ребенка гуления, лепета. Если речь и начинает самостоятельно развиваться, то весьма медленно. Ребенок испытывает специфические трудности, как при самом акте говорения, так и при оформлении высказывания. У детей отмечаются специфические особенности эмоционально-волевой и познавательной сферы, коммуникации и игровой деятельности, а также моторного развития.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

2.1 Организация и содержание экспериментальной работы по обследованию слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова

Экспериментальная работа проводилась на базе детского развивающего центра «Бэби-Клуб» г. Челябинск. В исследовании приняли участие 15 детей диагностической группы в возрасте 2-3 лет.

Экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, обучающий и контрольный.

Констатирующий эксперимент, целью которого было выявление нарушения слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова, осуществлялся нами в период май-июнь 2021 г.

Констатирующий этап исследования состоял из трех последовательных этапов:

1. Уточнение степени отклонения в овладении речью у детей раннего возраста.

2. Изучение слоговой структуры слова у детей раннего возраста, которые по результатам первой методики показали отклонения в овладении речью.

3. Изучение неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста, которые по результатам первой методики показали отклонения в овладении речью.

На первом этапе для уточнения степени отклонения в овладении речью в диагностической группе раннего возраста детей мы использовали

методику, предложенную Е.В. Шереметьевой [62] в пособии «Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста». Данная методика предполагает изучение четырех взаимосвязанных компонентов, которые оказывают влияние на развитие невербальных и вербальных средств коммуникации:

1. Психофизиологический компонент:

- исследование зрительного восприятия,
- исследование неречевого слухового восприятия,
- исследование фонематического восприятия,
- исследование понимания инструкций взрослого,
- исследование пищевого поведения ребенка,
- исследование двигательных возможностей губных мышц, мышц языка, мышц удерживающих нижнюю челюсть.

2. Когнитивный компонент:

- исследование предметной деятельности,
- исследование игровых действий,
- исследование состояния оречевления игровых действий.

3. Компонент естественной речевой среды:

- исследование стимуляции речевого развития близким взрослым,
- исследование общения родителей с ребенком, общения ребенка с родителями,
- исследование естественной языковой среды,
- исследование эмоционального развития,
- исследование способности ребенка к волевым усилиям.

4. Средства общения:

- исследование состояния неречевых средств коммуникации,
- исследование начальных языковых средств общения.

После исследования всех компонентов составляется индивидуальный коммуникативно-речевой профиль ребенка раннего возраста.

Критерии оценивания:

- 1) от +81 до +120 баллов – нормальное речевое развитие;
- 2) от +51 до +80 баллов – задержка речевого развития;
- 3) от –9 до +50 баллов – нерезко выраженное отклонение в овладении речью;
- 4) от –10 до –59 баллов – выраженное отклонение в овладении речью;
- 5) от –60 до –120 баллов – резко выраженное отклонение в овладении речью.

На втором этапе для изучения состояния слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью мы взяли за основу методику, предложенную Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной [7] по следующим направлениям в соответствии с возрастом обследуемых детей и тремя типами слоговой структуры слова по А.К. Марковой (с 1 по 3 класс):

- обследование двусложных слов без стечений согласных звуков,
- обследование трехсложных слов без стечений согласных звуков,
- обследование односложных слов без стечений согласных звуков.

Содержание методики: логопед показывает картинку или игрушку и дает ребенку следующую инструкцию: «Скажи, что (кто) это». Картинный материал был подобран в соответствии с тремя классами слоговой структуры по А.К. Марковой. Речевой и картинный материал представлен в приложении (приложение 1).

Критерии оценивания:

4 балла – ребенку доступны для произнесения все варианты предложенных слоговых структур.

3 балла – у ребенка нарушены 1-2 варианта слоговых структур при произнесении слов.

2 балла – нарушено 3-4 варианта слоговых структур.

1 балл – нарушено 5 и более вариантов слоговых структур.

Для изучения общего уровня сформированности слоговой структуры слова у детей раннего возраста подсчитывался средний балл:

Высокий уровень – от 3,7 до 4 баллов.

Средний уровень – от 2,7 до 3,6 баллов.

Уровень ниже среднего – от 1,7 до 2,6 баллов.

Низкий уровень – от 1 до 1,6 баллов.

На третьем этапе констатирующего этапа исследования для изучения неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью мы выделили следующие направления обследования:

1. Состояние оптико-пространственной ориентации (Е.Ф. Архипова [6]).

Предлагаемая методика обследования предусматривает балльную оценку состояния оптико-пространственной ориентации ребенка на момент первичного обследования. Данная система обследования функций позволяет количественно и качественно оценить положительную динамику в процессе коррекционной работы.

а) зрительное восприятие: дифференциация игрушек и одно-предметных картинок (сличение предметов, игрушек с их изображением), рассматривание и узнавание предметов, игрушек на предметных и сюжетных картинках, соотнесение предметов по цвету, форме, величине, различение предметов по цвету, форме, величине, определение цвета, формы, величины предмета.

б) восприятие пространственных отношений: показ частей тела и лица, ориентация в сторонах собственного тела, конструктивный праксис (складывает разрезную картинку из двух фрагментов, собирает пирамидку по образцу).

Критерии оценивания: использованы критерии оценок, где балл 3 – норма формирования функции; балл 2 – недостаточное формирование функции; балл 1 – патологические особенности формирования функции; балл 0 – отсутствие функции.

Для изучения общего уровня сформированности оптико-пространственной у детей раннего возраста подсчитывался средний балл:

Высокий уровень – от 2,7 до 3 баллов.

Средний уровень – от 1,7 до 2,6 баллов.

Низкий уровень – от 1 до 1,6 баллов.

2) возможности динамической и ритмической организации движений и действий (Г.А. Волкова [12]):

– исследование статической координации движений (ноги на ширине плеч, руки в стороны. Удерживать положение 10 секунд; руки в стороны, встать на «цыпочки». Удерживать равновесия 5 секунд);

– исследование динамической координации движений (чередование «шаг-хлопок». Задание выполняется медленно совместно с показом педагога);

– исследование произвольной моторики пальцев рук (сжать пальцы в кулак – разжать; держа ладони на поверхности стола, разъединить пальцы, соединить вместе; сложить пальцы в кольцо – раскрыть ладонь; застегнуть самостоятельно пуговицу; продеть шнурок в бусину);

– исследование восприятия музыки (предложить ребенку потанцевать под предлагаемую музыку – марш, колыбельная, плясовая. Задание считается выполненным, если под марш ребенок марширует или просто танцует динамично; под колыбельную его движения становятся плавными, медленными; под плясовую ребенок активно танцует);

– исследование ритмического чувства (прохлопать заданный ритмический рисунок. Учитывается сохранение темпа, элементов и пауз ритмического рисунка).

Критерии оценивания выполненных заданий:

5 баллов – ребенок выполняет задание с первого раза, не нуждается в дополнительном показе и объяснении.

4 балла – ребенок выполнил задание, но медленно, может долго думать, ему необходим подробное объяснение или показ.

3 балла – ребенок выполнил задание со второй попытки при небольшой помощи взрослого, нуждается в повторном объяснении или показе задания.

2 балл – ребенок не смог выполнить задание самостоятельно, путает движения, не может понять, что нужно сделать при развернутом объяснении и показе взрослого, нуждался в постоянной помощи.

1 балл – ребенок не выполняет задания даже при помощи взрослого или отказывается от его выполнения.

Для изучения общего уровня сформированности динамической и ритмической организации движений и действий у детей раннего возраста подсчитывался средний балл:

Высокий уровень – от 4,7 до 5 баллов.

Средний уровень – от 2,7 до 4,6 баллов.

Уровень ниже среднего – от 1,7 до 2,6 баллов.

Низкий уровень – от 1 до 1,6 баллов.

Таким образом, мы определили цель констатирующего эксперимента, определили базу и группу детей для исследования, выбрали методики изучения слоговой структуры слова и неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова, и определили программу обследования, позволяющую определить особенности изучаемого процесса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, а также сделать подробный качественный и количественный анализ полученных результатов исследования.

2.2 Состояние слоговой структуры слова и неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

На основе определённой нами программы обследования был проведён констатирующий эксперимент, позволивший выявить особенности слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Первый этап констатирующего эксперимента заключался в уточнении степени отклонения в овладении речью у детей раннего возраста по описанной в прошлом параграфе методике Е.В. Шереметьевой (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты диагностики степени отклонения в овладении речью у детей раннего возраста по методике Е.В. Шереметьевой

№ п/п	Имя ребенка	Параметры обследования					Общее количество баллов	Степени отклонения в овладении речью
		Анамнез	Микросоциальные условия	Психологические компоненты	Когнитивные компоненты	Средства общения		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Алина Б.	- 5	+ 14	- 7	- 10	+ 9	+ 11	Нерезко выраженное отклонение в овладении речью
2	Матвей Д.	- 1	+ 10	- 9	+ 9	- 10	- 1	Нерезко выраженное отклонение в овладении речью
3	Диана Ж.							Задержка речевого развития
4	Даниил З.	- 5	- 5	- 1	- 5	- 4	- 20	Выраженное отклонение в овладении речью
5	Кристина И.	0	+ 22	+ 22	+ 20	+ 21	+ 85	Задержка речевого развития
6	Тимофей К.	- 1	+ 10	- 9	+ 9	- 10	- 1	Нерезко выраженное отклонение в овладении речью

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Элина М.	0	+ 22	+ 22	+ 20	+ 21	+ 85	Нормальное речевое развитие
8	Марк Н.	- 1	+ 10	- 9	+ 9	- 10	- 1	Нерезко выраженное отклонение в овладении речью
9	Алиса П.	0	+ 20	+ 22	+ 25	+ 20	+ 87	Нормальное речевое развитие
10	Рустам С.	0	+ 18	+ 21	+ 20	+ 23	+ 83	Нормальное речевое развитие
11	Дима Т.	0	+ 20	+ 22	+ 19	+ 21	+ 82	Нормальное речевое развитие
12	Ярослав У.	- 5	- 5	- 1	- 5	- 4	- 20	Выраженное отклонение в овладении речью
13	Настя Х.	- 1	+ 10	- 9	+ 9	- 10	- 1	Нерезко выраженное отклонение в овладении речью
14	Тимур Ч.	0	+ 20	+ 22	+ 19	+ 21	+ 82	Нормальное речевое развитие
15	Амир Ю.	- 5	- 5	- 1	- 5	- 4	- 20	Выраженное отклонение в овладении речью

Отразим полученные данные обследования степени отклонения в овладении речью с помощью диаграммы ниже (рисунок 1).

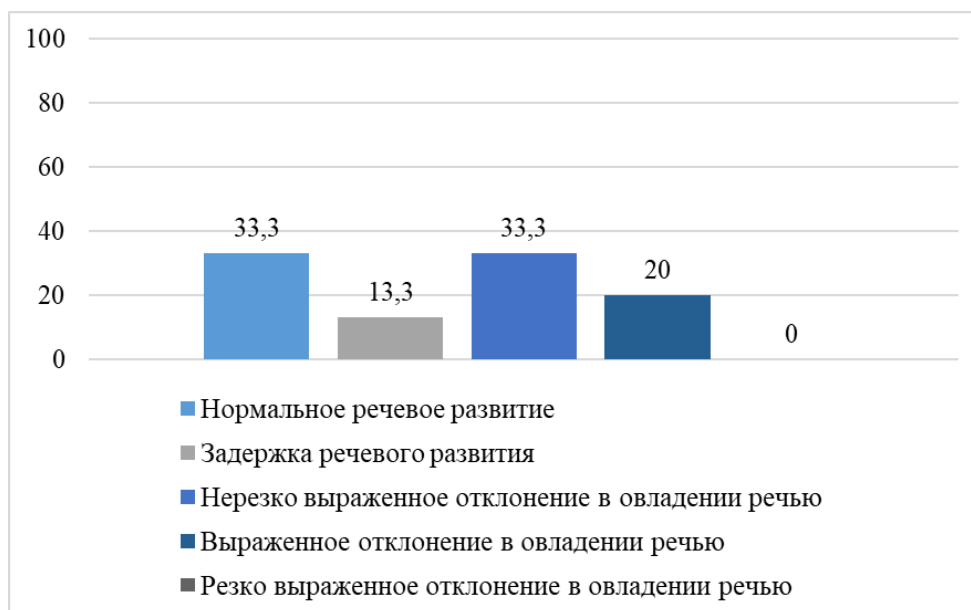


Рисунок 1 – Степени отклонения в овладении речью у детей раннего возраста

По результатам обследования мы выяснили, что 8 детей имели различные сложности речевого развития (5 детей – нерезко выраженные отклонения, 3 ребенка – выраженные отклонения в овладении речью), которые были определены нами как отклонения в овладении речью, разной степени выраженности и составили экспериментальную группу.

На втором этапе констатирующего этапа исследования мы провели диагностику слоговой структуры слова по методике Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной, описанной в прошлом параграфе, у детей экспериментальной группы с отклонениями в овладении речью. В процессе количественного и качественного анализа результатов исследования нами была получена развернутая характеристика слоговой структуры слова испытуемых, представленная наглядно с помощью таблицы и рисунка (таблица 2, рисунок 2).

Таблица 2 – Результаты диагностики слоговой структуры слова у детей экспериментальной группы

№ п/п	Имя ребенка	Тип овладения речью	Зада ние № 1	Зада ние № 2	Задан ие № 3	Сред ний балл	Общий уровень
1	Алина Б.	Нерезко выраженное отклонение в овладении речью	2	2	2	2	Ниже среднего
2	Матвей Д.	Нерезко выраженное отклонение в овладении речью	3	3	3	3	Средний
3	Даниил З.	Выраженное отклонение в овладении речью	1	1	2	1,3	Низкий
4	Тимофей К.	Нерезко выраженное отклонение в овладении речью	3	2	2	2,3	Ниже среднего
5	Марк Н.	Нерезко выраженное отклонение в овладении речью	2	1	2	1,7	Ниже среднего
6	Ярослав У.	Выраженное отклонение в овладении речью	2	1	1	1,3	Низкий
7	Настя Х.	Нерезко выраженное отклонение в овладении речью	3	2	2	2,3	Ниже среднего
8	Амир Ю.	Выраженное отклонение в овладении речью	2	1	1	1,3	Низкий

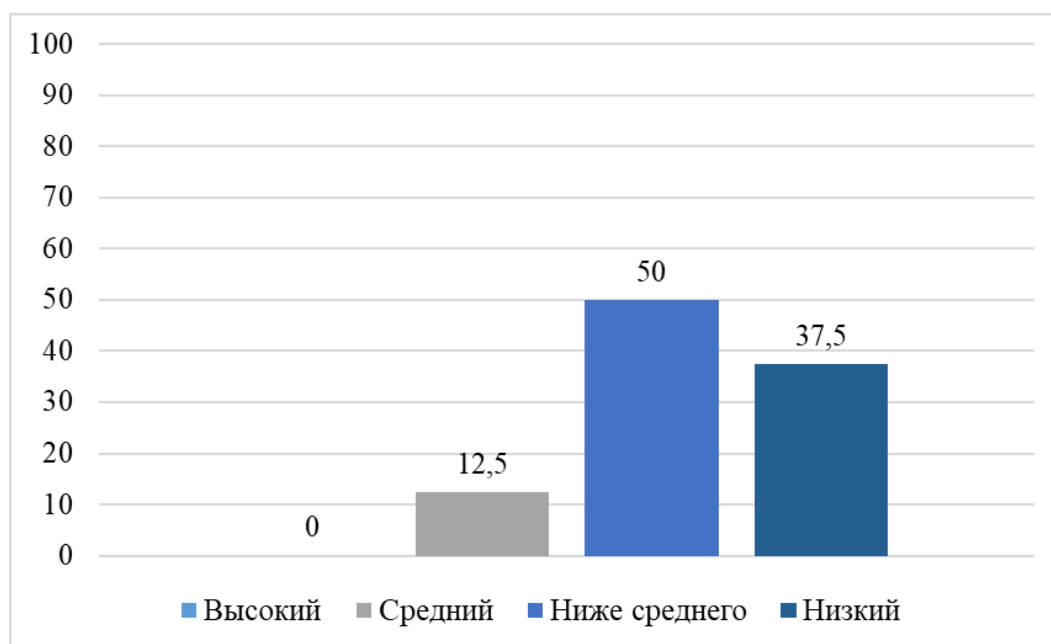


Рисунок 2 – Уровни сформированности слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Как мы видим, большинство детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью показали уровень сформированности слоговой структуры слова ниже среднего (50 % от общего количества детей – Алина Б., Тимофей К., Марк Н., Настя Х.). Также большое количество детей показали низкий уровень сформированности слоговой структуры слова (37,5 % от общего количества детей – Даниил З., Ярослав У., Амир Ю.). Всего один ребенок показал средний уровень сформированности слоговой структуры слова (12,5 % от общего количества детей – Матвей Д.).

Можно сделать вывод о том, что дети раннего возраста с отклонениями в овладении речью допускают большое количество ошибок при воспроизведении структуры слова. В каждом классе слов были допущены ошибки в воспроизведении слоговой структуры слова. Нарушение слоговой структуры слова проявлялось в пропусках слогов, добавлении слогов, перестановке слогов.

Меньше всего дети допускали ошибки в произнесении односложных слов без стечений согласных звуков (3 класс по А.К. Марковой). Например,

Ярослав У. вместо «дом» сказал «ом», Амир Ю. вместо слова «суп» сказал «пу».

Сложнее всего детям давалось произнесение трехсложных слов без стечений согласных звуков (2 класс по А.К. Марковой). Дети с выраженными отклонениями в овладении речью не смогли повторить слова данного типа слоговой структуры (Даниил З., Ярослав У., Амир Ю.). Дети с нерезко выраженным отклонением в овладении речью слова называли, однако допускали множество ошибок (например, Настя Х. вместо «малина» сказала «вива», Матвей Д. вместо «лопата» сказал «та», Тимофей К. вместо «колесо» сказал «лесе»).

Также наблюдалось достаточно много ошибок в произнесении двусложных слов без стечений согласных звуков (1 класс по А.К. Марковой), особенно у детей с выраженным отклонением в овладении речью (например, Даниил З. вместо «лиса» сказал «ся», Тимофей К. вместо киса сказал «ки»).

Таким образом, мы выяснили, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью отмечаются нарушения слоговой структуры слова, проявляющиеся в пропусках слогов, добавлении слогов, перестановке слогов.

На третьем этапе констатирующего этапа исследования мы провели диагностику неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова у слова по методике, описанной в прошлом параграфе, у детей экспериментальной группы с отклонениями в овладении речью.

В первую очередь представим результаты диагностики оптико-пространственной ориентации у детей раннего возраста экспериментальной группы (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты диагностики оптико-пространственной ориентации

№ п/п	Имя ребенка	Зрительное восприятие					Восприятие пространственных отношений				Средний балл	Уровень
		1	2	3	4	5	1	2	3	4		
1	Алина Б.	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2,4	Средний
2	Матвей Д.	3	3	2	2	2	3	1	1	2	2,1	Средний
3	Даниил З.	3	3	1	1	2	1	2	1	1	1,6	Низкий
4	Тимофей К.	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2,2	Средний
5	Марк Н.	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	Средний
6	Ярослав У.	3	2	1	1	1	1	2	1	1	1,4	Низкий
7	Настя Х.	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2,2	Средний
8	Амир Ю.	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1,3	Низкий

Отразим полученные данные с помощью диаграммы ниже (рисунок 3).

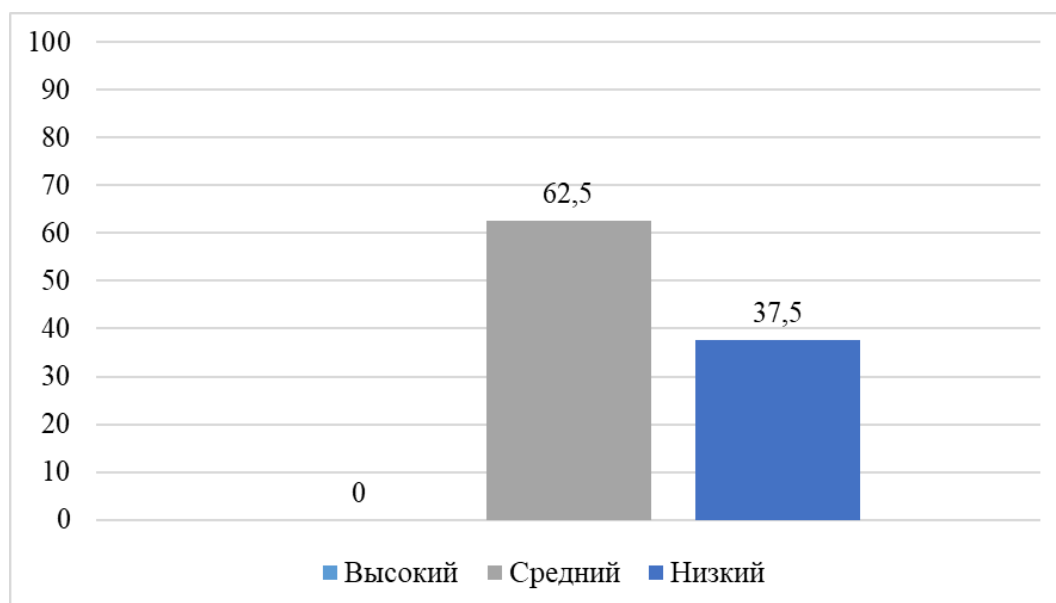


Рисунок 3 – Уровни сформированности оптико-пространственной ориентации

По результатам исследования мы выяснили, что у детей экспериментальной группы отмечается недостаточный сформированности оптико-пространственной ориентации. 62,5 % от общего количества детей с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью (Алина Б., Матвей Д., Тимофей К., Марк Н., Настя Х.) показали средний уровень сформированности оптико-пространственной ориентации, 37,5 % от общего количества детей с выраженными отклонениями в овладении речью – низкий уровень (Даниил З., Ярослав У., Амир Ю.). Высокий уровень сформированности оптико-пространственной ориентации не показал ни один ребенок.

Анализируя результаты обследования зрительного восприятия у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, необходимо сказать, что у всех детей сформирована функция дифференциация игрушек и одно-предметных картинок (сличение предметов, игрушек с их изображением). У двух детей с выраженными отклонениями в овладении речью (Ярослав У., Амир Ю.) недостаточно сформирована функция рассматривания и узнавания предметов, игрушек на предметных и сюжетных картинках. У всех детей отмечаются сложности в соотношении и различении предметов по цвету, форме, величине, в той или иной степени. Также половина детей не знают цвета. Основные формы (круг, квадрат) и величины (большой, маленький) знают большинство детей, но в силу речевых возможностей не могут назвать.

Исследуя особенности восприятия пространственных отношений у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, мы выяснили, что у детей с выраженными отклонениями в овладении речью отмечаются трудности в показе части тела и лица (Даниил З., Ярослав У., Амир Ю.). У всех детей с отклонениями в овладении речью имеются нарушения ориентировки в сторонах собственного тела (левая – права стороны). Со складыванием разрезной картинки из двух фрагментов и собиранием пирамидку (конструктивный праксис) справились все дети с нерезко

выраженными отклонениями в овладении речью (Алина Б., Матвей Д., Тимофей К., Марк Н., Настя Х.). Дети с выраженными отклонениями в овладении речью (Даниил З., Ярослав У., Амир Ю.) смогли выполнить задание только с помощью неоднократного объяснение и помощи со стороны взрослого.

Далее представим результаты диагностики возможности динамической и ритмической организации движений и действий по методике Г.А. Волковой с помощью таблицы ниже (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты диагностики возможности динамической и ритмической организации движений и действий

№ п/п	Имя ребенка	Статическая координация движений	Динамическая координация движений,	Произвольная моторика пальцев рук	Восприятие музыки	Ритмическое чувство	Средний балл	Общий уровень
1	Алина Б.	2	2	3	2	3	2,4	Ниже среднего
2	Матвей Д.	2	2	3	3	3	2,6	Ниже среднего
3	Даниил З.	1	1	2	2	2	1,6	Низкий
4	Тимофей К.	1	2	3	2	3	2,2	Ниже среднего
5	Марк Н.	2	2	3	2	2	2,2	Ниже среднего
6	Ярослав У.	1	1	2	1	3	1,6	Низкий
7	Настя Х.	2	3	3	3	2	2,6	Ниже среднего
8	Амир Ю.	2	1	1	2	2	1,6	Низкий

Отразим полученные данные с помощью диаграммы ниже (рисунок 4).

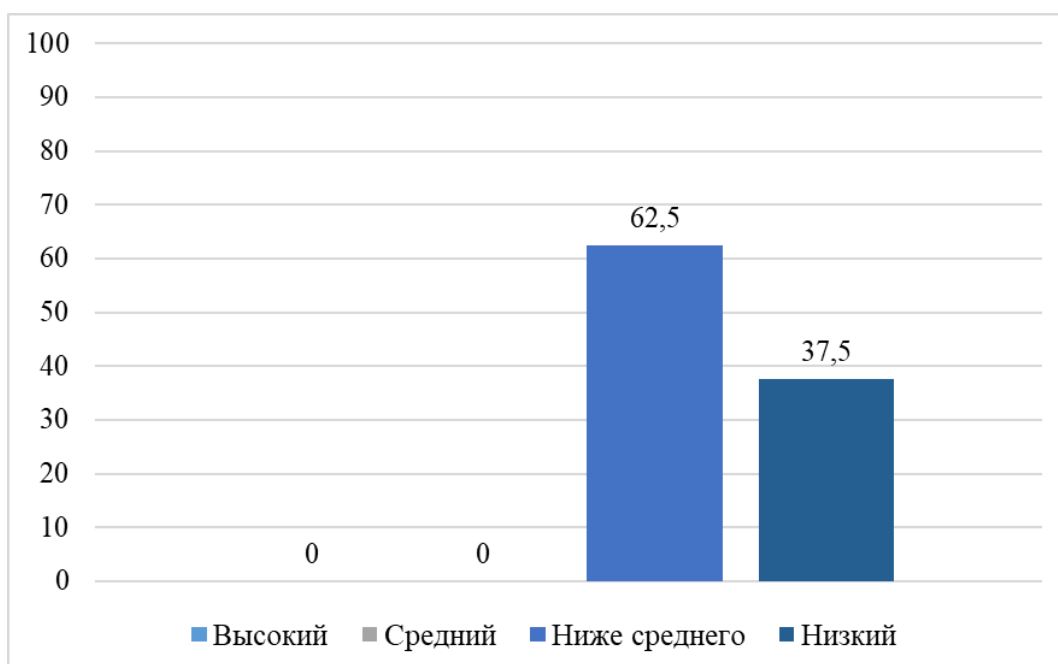


Рисунок 4 – Уровни сформированности динамической и ритмической организации движений и действий

По результатам исследования мы выяснили, что у детей экспериментальной группы отмечается низкий уровень сформированности динамической и ритмической организации движений и действий. 37,5 % от общего количества детей (Даниил З., Ярослав У., Амир Ю.) показали низкий уровень динамической и ритмической организации движений и действий, 62,5 % – уровень ниже среднего (Алина Б., Матвей Д., Тимофей К., Марк Н., Настя Х.). Высокий и средний уровни динамической и ритмической организации движений и действий не показал ни один ребенок.

В результате качественного анализа результатов исследования мы выяснили, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью низкий уровень динамической и ритмической организации движений и действий. Ритмические движения у группы таких детей не скоординированы, слаженность и динамичность выполнения движений низкого уровня, нарушена последовательность и метричность, внешняя организация движений не четкая, дети неуклюжие, не соблюдается ритмический рисунок.

Результаты исследования статической координации движений показали, что дети экспериментальной группы не могут продолжительное время удерживать одну позу. Дети с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью (Алина Б., Матвей Д., Тимофей К., Марк Н., Настя Х.) хорошо справились с удержанием позы в положении стоя ровно, руки в стороны, но со следующим заданием, где нужно было постоять на «цыпочках» они справились хуже. Мальчики не смогли удержать равновесие и вставали на полную стопу. При попытке удержать равновесие сильно махали руками и выполнили задание только со второго раза. Остальные дети (Даниил З., Амир Ю., Ярослав У.) не смогли выполнить задание самостоятельно и нам пришлось помочь им удерживать равновесие.

Задания на динамическую координацию движений дети с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью (Алина Б., Матвей Д., Тимофей К., Марк Н., Настя Х.) выполнили самостоятельно. Выполняя задание «шаг-хлопок» мальчики после каждого шага останавливались и не сразу хлопали. Все движения были медленные. Дети с выраженными отклонениями в овладении речью (Даниил З., Амир Ю., Ярослав У.) не справились самостоятельно с этим заданием и поэтому мы, взяв за руки детей, помогали им чередовать шаг и хлопок. При этом они все равно старались сделать лишний шаг, пропуская хлопки и не соблюдая последовательность.

Восприятие музыки у детей с отклонениями в овладении речью нарушено. Дети с выраженными отклонениями в овладении речью (Даниил З., Амир Ю.) не соблюдают метричность, ритмический рисунок, музыкальный ритм. Остальные дети не сразу начинали двигаться под музыку, но задание выполнили самостоятельно. Ярослав У, игнорировал и продолжал двигаться, не соблюдая ритма музыки или просто бегал.

Обследование чувства ритма показало, что дети с отклонениями в овладении речью не могут без помощи взрослого повторить заданный ритм. Половина детей (Алина Б., Матвей Д., Тимофей К., Ярослав У.) не смогли с

первого раза прохлопать заданный ритм, поэтому мы повторили ритм еще раз очень медленно. Остальные дети (Даниил З., Марк Н., Настя Х., Амир Ю.) выполнили задание только рука в руку с педагогом.

Таким образом, у детей экспериментальной группы с отклонениями в овладении речью нарушена оптико-пространственная ориентация, динамическая организация движений и действий. Это указывает на нарушение организации серийных движений и действий, серийно-последовательной обработки информации, что в свою очередь является базовыми предпосылками усвоения слоговой структуры слова.

Обобщим полученные данные на констатирующем этапе исследования с помощью таблицы ниже (таблица 5).

Таблица 5 – Обобщенные результаты констатирующего этапа исследования

№ п/п	Имя ребенка	Тип овладения речью	Слоговая структура слова	Оптико-пространственная ориентация	Динамическая и ритмическая организация движений и действий
1	2	3	4	5	6
1	Алина Б.	Нерезко выраженное отклонение в овладении речью	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего
2	Матвей Д.	Нерезко выраженное отклонение в овладении речью	Средний	Средний	Ниже среднего
3	Даниил З.	Выраженное отклонение в овладении речью	Низкий	Низкий	Низкий
4	Тимофей К.	Нерезко выраженное отклонение в овладении речью	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего
5	Марк Н.	Нерезко выраженное отклонение в овладении речью	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего
6	Ярослав У.	Выраженное отклонение в овладении речью	Низкий	Низкий	Низкий

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5	6
7	Настя Х.	Нерезко выраженное отклонение в овладении речью	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего
8	Амир Ю.	Выраженное отклонение в овладении речью	Низкий	Низкий	Низкий

Таким образом, по результатам констатирующего этапа исследования мы выяснили, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью экспериментальной группы отмечается низкий уровень сформированности неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова (оптико-пространственная ориентация, возможности динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации), и, как следствие нарушение слоговой структуры слова.

Выводы по 2 главе

В результате проведения экспериментальной работы по изучению слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью мы пришли к следующим выводам.

В рамках констатирующего этапа исследования мы определили программу обследования, позволяющую определить особенности слоговой структуры слова и неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, а также сделать подробный качественный и количественный анализ полученных результатов исследования: уточнение степени отклонения в овладении речью у детей раннего возраста, изучение слоговой структуры слова у детей раннего возраста, которые по результатам первой методики показали отклонения в овладении речью, изучение неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста, которые по результатам первой методики показали отклонения в овладении речью (оптико-пространственная ориентация, динамическая и ритмическая организация движений и действий).

В результате диагностического обследования, мы выяснили, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью экспериментальной группы отмечается низкий уровень сформированности неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова (оптико-пространственная ориентация, возможности динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации), нарушение слоговой структуры слова.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК СТАНОВЛЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

3.1 Организация и содержание логопедической работы по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Проведенный анализ продемонстрировал недостаточный уровень развития предпосылок становления слоговой структуры слова, что препятствует полноценному речевому развитию. Результаты эксперимента показали необходимость проведения с детьми экспериментальной группы коррекционно-предупредительного воздействия по данному направлению.

Цель формирующего этапа экспериментальной работы – определить методы и приемы развития слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова посредством музыкальной деятельности.

Методы и приемы развития слоговой структуры слова и неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова были нами определены на основе следующих принципов:

1) принцип личностного подхода, который предполагает при организации коррекционно-предупредительного воздействия подхода к ребенку, как к целостной личности и учетом его индивидуальных особенностей;

2) онтогенетический принцип, то есть учет последовательности формирования слоговой структуры слова у детей в онтогенезе;

3) принцип природосообразности, то есть гармоничного учета физиологических и психологических предпосылок формирования слоговой

структуры слова и следование естественным закономерностям овладения речью;

4) принцип взаимосвязи всех сфер психического развития ребенка, который предполагает коррекцию не только нарушения речи, но стимуляцию и развитие всех остальных психических функций;

5) принцип единства диагностики и коррекции, который определяет алгоритм образовательных задач по оказанию коррекционной помощи ребенку на основе диагностики типа ведущей деятельности и соответствующих психологических достижений возраста;

6) принцип систематичности логопедической работы с детьми с отклонениями в овладении речью, который предполагает регулярные музыкально-логопедические занятия с логопедом и музыкальным руководителем, а также систематическую работу родителей с ребенком дома.

В соответствии с поставленной целью и результатами диагностического обследования обозначены следующие задачи:

1. Определить методы и приемы формирования слоговой структуры слова.

2. Определить методы и приемы развития оптико-пространственной ориентации, способность к серийно-последовательной обработке информации.

3. Определить методы и приемы формирования динамической и ритмической организации движений и действий.

Мы использовали отобранные методы и приемы в структуре каждого музыкально-логопедического занятия.

При определении содержания музыкально-логопедических занятий мы опирались на методики, предложенные Е.Р. Баенской, И.А. Выродовой, И.Г. Галянт, И.С Константиновой, Ю.А. Разенковой, Е.В. Шереметьевой.

Мы проводили музыкально-логопедические занятия в течение года с октября 2021 года по май 2022 года один раз в неделю. Музыкально-

логопедические занятия проводятся учителем-логопедом и музыкальным руководителем в музыкальном зале один раз в неделю согласно календарно-тематическому планированию (приложение 2).

Продолжительность занятий составляла 15–20 минут. Всего нами было проведено 30 занятий. Музыкально-логопедические занятия проводились подгруппами, сформированными в зависимости от типа отклонения в овладении речью:

– первая подгруппа – дети с выраженными отклонениями в овладении речью (Даниил З., Ярослав У., Амир Ю.),

– вторая группа – дети с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью (Алина Б., Матвей Д., Тимофей К., Марк Н., Настя Х.).

Нами определена следующая структура музыкально-логопедического занятия:

1. Организационная часть занятия (1-3 минуты), которая включала музыкальное приветствие, установление эмоционального контакта с детьми.

2. Появление сказочного героя или проблема, которую необходимо разрешить (1–3 минуты).

3. Основная часть занятия (8-10 минут), предполагающая разрешение проблемы с помощью детей, и направленная на формирование слоговой структуры слова и предпосылок ее становления в соответствии с выделенными задачами коррекционно-предупредительного воздействия.

4. Итог занятия (2-4 минуты), который включал музыкальное прощание и оценку деятельности детей.

В каждую часть музыкально-логопедического занятия нами были включены специальные методы и приемы, направленные на решение выделенных задач логопедической работы. Далее представим методы и приемы, которые мы апробировали на музыкально-логопедических занятиях:

Для формирования динамической и ритмической организации движений и действий нами были подобраны следующие методы приемы:

- разминка,
- упражнения на ходьбу и бег,
- упражнения на координацию,
- упражнения на развитие чувства ритма,
- упражнения на заминку.

В разминку входят упражнения на разогрев и укрепление мышц всего тела, а также координацию. Они выполнялись по анатомическому признаку начиная с головы. Разминка проводилась под бодрую музыку стоя на месте. Таким образом мы подготавливали организм для дальнейших упражнений, дети постепенно включались в процесс выполнения ритмических движений под музыку.

Упражнения на ходьбу и бег выполнялись по кругу под музыкальное сопровождение с различным темпом. Все задания мы выполняли вместе с детьми. В первом упражнении необходимо было менять темп движения по кругу в зависимости от музыки: под медленную музыку мы ходили, под быструю музыку мы бежали. Второе упражнение заключалось в смене движения и остановки. Когда играла музыка дети должны были двигаться по кругу, когда музыка останавливалась, то дети должны были замереть на месте. Мы выполняли это упражнение вместе с детьми и давали словесные инструкции «Стоп» и «Побежали». Упражнение выполнялось в игровой форме. Мы предлагали детям двигаться как мышки, как машины, как зайцы, как лисы и т.д. Эти упражнения научили детей соблюдать ритмический рисунок с заданным темпом и вовремя переключать движения в соответствии звуковым сигналом.

Упражнения на координацию включали в себя два упражнения. Первое упражнение было направлено на удержание позы. Мы играли с детьми в «Замри-отомри» и показывали в какой позе необходимо замереть. Сначала мы предлагали детям просто стоять ровно, затем поза для

замирания усложнялась. Второе упражнение на координацию заключалось в чередовании заданных движений. Двигаясь по кругу необходимо было менять движения в следующем порядке: шагнуть – присесть – встать.

Упражнения на развитие чувства ритма включали в себя два задания. Первое задание заключалось в том, чтобы дети повторили ритмический рисунок за нами. Им предлагалось протопать ритмический рисунок. Сначала ритмический рисунок был простым и выполнялся в медленном темпе. Как только дети могли делать его без ошибок, то ритмический рисунок усложнялся, в него добавлялись новые элементы. При точном выполнении мы ускоряли темп ритмического рисунка. Для выполнения второго задания мы включали детям динамичную и медленную музыку. Под динамичную музыку мы предлагали детям танцевать активно, а под медленную – плавно, медленно.

Упражнения на заминку необходимы для окончания занятия. Мы включали спокойную музыку и шли с детьми по кругу поднимая и опуская руки. Упражнения способствуют релаксации, успокоению, восстановлению плавного дыхания.

Также для развития ритмической организации движений и речи нами использовался прием ритмодекламации, предложенный И.Г. Галянт. В данный прием входят следующие виды игровых упражнений:

- координационно-подвижные игры (музыкальные и речевые импровизации). Такие игры крупномасштабно (через все тело) дают ощущение музыкальной динамики, темпа, исполнительского штриха, речевого и пластического интонирования, что является их музыкальным содержанием.

- декламация и телесная игра (хлопки, шлепки, топот и т.д.). Эти речевые упражнения пронизаны идеей координации, которая выступает в них в роли двигательного «аккомпанемента», усиливающего ощущение темпа, динамики и способствует вокальной и речевой активности.

– ритмические игры с различными ударными инструментами (палочки, ложки). Данные игры учат находить различные способы игры на инструментах, ритмично передают метр и ритм стиха.

Для развития динамического праксиса и оптико-пространственной ориентации мы использовали музыкально-двигательные игры, предложенные И.А. Выродовой, с помощью которых дети учились ориентироваться в пространстве, менять направление движения. Все движения выполнялись вместе с логопедом, по подражанию им, словесной подсказке и самостоятельно.

Музыкально-двигательные игры развивают взаимодействие детей между собой, стимулируют появление интереса к сверстнику, а также способствуют развитию внимания, элементов произвольной деятельности, совершенствованию моторики, координации движений, ориентировки в пространстве, эмоций, формированию представлений о связи музыки и движения, развитию ритмического чувства.

Также для развития оптико-пространственной ориентации мы использовали метод движения под музыку: движение враспынную, бег на полупальцах враспынную, остановка по сигналу, имитация движений какого-либо животного или героя (в зависимости от темы), передвигаясь по залу, дыхательные упражнения.

Еще одним методом, который мы выбрали для развития оптико-пространственной ориентации, является использования игр со звучащими жестами. С помощью данных игр мы давали детям понятие о человеческом теле, учили находить инструменты своего тела, сопровождать тексты звучащими жестами.

Формирование способности к серийно-последовательной обработки информации включало в себя выполнение упражнения на выполнение серий движений. На первых занятиях мы показывали детям простую серию движений, которая состояла из трех движений. На последующих занятиях мы усложняли первоначальную серию, добавляя в нее новые движения. Мы

показывали одиночные движения или серии движений в зависимости от занятия, а дети должны были запомнить и правильно их выполнить. В этом упражнении ребёнок зрительно воспринимал последовательность движений и запоминал их путём повторения.

Для формирования слоговой структуры слова нами использовались приемы ритмизации слов, фраз с помощью введения внешней схемы ритма. Ритмическую структуру слова мы задавали в следующей последовательности:

- логопед предлагает детям «присесть» столько раз, сколько слогов в слове,

- логопед берет руки каждого ребенка в свои и «прохлопывает» необходимое количество слогов,

- логопед гладит ребенка таким образом, что количество поглаживающих движений соответствует количеству слогов произносимой взрослым лексемы,

- логопед применяет все вышеперечисленные приемы, но присоединяет акцентуацию ударного слога: на ударный слог ребенка выше поднимают, сильнее хлопают или нажимают при поглаживании.

Параллельно мы обучали детей самостоятельному простукиванию и прохлопыванию ритмической структуры слов в последовательном нарастании сложности: самостоятельное простукивание с помощью палочек или прохлопывание двусложных слов без стечений согласных звуков, трехсложных слов без стечений согласных звуков, односложных слов без стечений согласных звуков.

Мы использовали следующую методику обучения самостоятельному отстукиванию ритма:

- формирование у ребенка предметного действия отстукивания ритма при помощи палочек,

- прием интериоризации внешней ритмической схемы как один из приемов подготовки ребенка к самостоятельному отстукиванию ритма:

логопед демонстрирует и ограничивает количество ударов внешней инструкцией: «прохлопаем/простучим слово, вот так (прохлопывает/простукивает сам). Теперь вместе» (прохлопывает/простукивает с детьми).

Педагог приветствует и прощается со всеми детьми на музыкально-логопедическом занятии с музыкальным сопровождением, а также с внешней опорой на ритм слов.

В организационной части музыкально-логопедического занятия мы использовали игры-приветствия, на которых использовались следующие приемы с использованием музыкального сопровождения:

- дети здороваются с педагогом, озвучивая слово ритмичными хлопками или притопами,
- педагог показывает знакомую игрушку, дети вспоминают на что она похожа, зовут ее и здороваются с ней по очереди.

Подобранные в рамках формирующего этапа исследования упражнения и музыкальный репертуар для музыкально-логопедических занятий представлены в приложении (приложение 3, приложение 4).

Таким образом, в рамках формирующего этапа исследования нами определены и апробированы на музыкально-логопедических занятиях методы и приемы логопедической работы по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, используемые в музыкальной деятельности. В следующем параграфе представим результаты повторного обследования слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова, тем самым проверив эффективность проведенной нами логопедической работы.

3.2 Анализ результатов обучающего эксперимента

В период с апреля 2021 года по май 2022 года нами проводилась экспериментальная работа по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

На констатирующем этапе эксперимента мы выяснили, что у детей данной категории отмечается низкий уровень сформированности неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова (оптико-пространственная ориентация, возможности динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации).

Далее мы проводили обучающий эксперимент, во время которого мы выстраивали и проводили логопедическую работу по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью экспериментальной группы посредством музыкальной деятельности.

Для того чтобы проверить эффективность проводимых нами мероприятий мы провели контрольный эксперимент. Цель контрольного эксперимента – проследить динамику в уровне сформированности слоговой структуры слова и неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова у детей экспериментальной группы.

Для проведения контрольного этапа эксперимента мы использовали тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе.

В первую очередь представим результаты диагностики слоговой структуры слова на контрольном этапе исследования (таблица 6).

Таблица 6 – Результаты диагностики слоговой структуры слова у детей экспериментальной группы на контрольном этапе

№ п/п	Имя ребенка	Задание № 1		Задание № 2		Задание № 3		Средний балл		Общий уровень	
		До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
1	Алина Б.	2	3	2	3	2	4	2	3,3	Ниже среднего	Средний
2	Матвей Д.	3	4	3	3	3	3	3	3,3	Средний	Средний
3	Даниил З.	1	2	1	2	2	3	1,3	2,3	Низкий	Ниже среднего
4	Тимофей К.	3	3	2	3	2	4	2,3	3,3	Ниже среднего	Средний
5	Марк Н.	2	3	1	2	2	4	1,7	3	Ниже среднего	Средний
6	Ярослав У.	2	2	1	2	1	3	1,3	2,3	Низкий	Ниже среднего
7	Настя Х.	3	3	2	3	2	4	2,3	3,3	Ниже среднего	Средний
8	Амир Ю.	2	2	1	2	1	3	1,3	2,3	Низкий	Ниже среднего

Сравнительный анализ результатов исследования слоговой структуры слова показал, что у всех детей после логопедической работы улучшилась слоговая структура слова. Представим наглядно динамику формирования слоговой структуры слова у детей экспериментальной группы (рисунок 5).

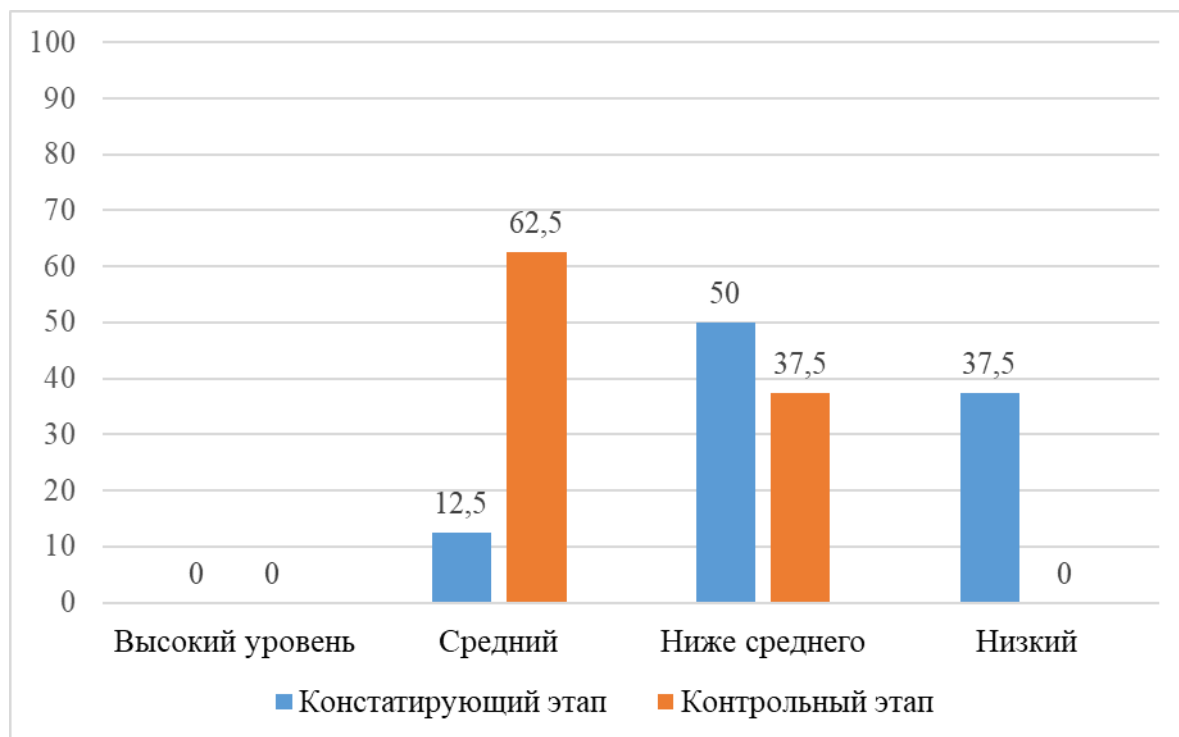


Рисунок 5 – Уровни сформированности слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью на констатирующем и контрольном этапах исследования

Как мы видим, большинство детей показали средний уровень сформированности слоговой структуры слова (62,5 % от общего количества детей – Алина Б., Матвей Д., Тимофей К., Марк Н., Настя Х.), что на 50 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Это те дети, у которых на констатирующем этапе исследования мы выявили нерезко выраженные отклонения в овладении речью. Остальные дети показали уровень сформированности слоговой структуры ниже среднего (37,5 % от общего количества детей – Даниил З., Ярослав У., Амир Ю.), что на 12,5 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Эти дети на констатирующем этапе исследования показали выраженные отклонения в овладении речью. Низкий уровень сформированности слоговой структуры слова не показал ни один ребенок, что на 12,5 % выше результатов констатирующего этапа исследования.

Далее перейдем к качественному анализу результатов диагностического обследования.

На контрольном этапе исследования у детей экспериментальной группы значительно уменьшилось количество ошибок при воспроизведении структуры слова. Дети стали меньше переставлять слоги, в основном ошибки отмечались в пропусках слогов.

Половина детей справились на высоком уровне без ошибок с произнесением односложных слов без стечений согласных звуков (Алина Б., Тимофей К., Марк Н., Настя Х.). Остальные дети справились с заданием на среднем уровне, что также говорит о положительной динамике (Матвей Д., Даниил З., Ярослав У., Амир Ю.). Дети допустили по одной ошибке при произнесении слов данного класса слоговой структуры (например, Матвей Д. сказал «ко» вместо «кот», Амир Ю. сказал «мя» вместо «мяч»).

При произнесении трехсложных слов без стечений согласных звуков также произошли значительные улучшения. Дети с выраженными отклонениями в овладении речью на контрольном этапе исследования смогли повторить слова данного типа слоговой структуры, однако допускали 3-4 ошибки (Даниил З., Ярослав У., Амир Ю.). Например, Ярослав У. сказал вместо «вина» вместо «малина», «куки» вместо «кубики», «сина» вместо «машина». Дети с нерезко выраженным отклонением в овладении речью (Алина Б., Матвей Д., Тимофей К., Марк Н., Настя Х.) на контрольном этапе исследования допускали значительно меньше ошибок (1-2). Например, Алина Б. сказала «бабака» вместо «собака», Тимофей К. сказал «пата» вместо «лопата».

Также наблюдалась динамика в произнесении двусложных слов без стечений согласных звуков. Дети, у которых на констатирующем этапе исследования мы выявили выраженные отклонения в овладении речью овладении речью на контрольном этапе при выполнении данного задания смогли повторить слова данного типа слоговой структуры, однако допускали ошибки (Даниил З., Ярослав У., Амир Ю.). Например, Даниил З. сказал «кики» вместо «киса», «са» вместо «лиса», «бусь» вместо «бусы».

Один ребенок (Матвей Д.) повторил слова данного класса правильно без ошибок, показав высокий уровень выполнения задания. Остальные дети (Алина Б., Тимофей К., Марк Н., Настя Х.) при произнесении двусложных слов без стечений согласных звуков допустили по 1 ошибке. Например, Марк Н. сказал «да» вместо «вода».

Таким образом, мы выяснили, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью на контрольном этапе исследования улучшилась слоговая структура слова, что говорит об эффективности проведенной нами логопедической работы.

Далее мы провели повторную диагностику неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова у слова по методике у детей экспериментальной группы с отклонениями в овладении речью.

В первую очередь представим результаты диагностики оптико-пространственной ориентации на контрольном этапе исследования (таблица 7).

Таблица 7 – Результаты диагностики оптико-пространственной ориентации у детей экспериментальной группы на контрольном этапе исследования

№ п/п	Имя ребенка	Зрительное восприятие					Восприятие пространственных отношений				Средний балл		Уровень	
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	До	После	До	После
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	Алина Б.	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2,2	2,4	Средний	Средний
2	Матвей Д.	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2,1	2,6	Средний	Средний
3	Даниил З.	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1,6	2,2	Низкий	Средний
4	Тимофей К.	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2,2	2,6	Средний	Средний
5	Марк Н.	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2,4	Средний	Средний

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
6	Ярослав У.	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1,4	2	Низкий	Средний
7	Настя Х.	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2,2	2,7	Средний	Высокий
8	Амир Ю.	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1,3	1,9	Низкий	Средний

Отразим полученные динамику с помощью диаграммы ниже (рисунок 6).

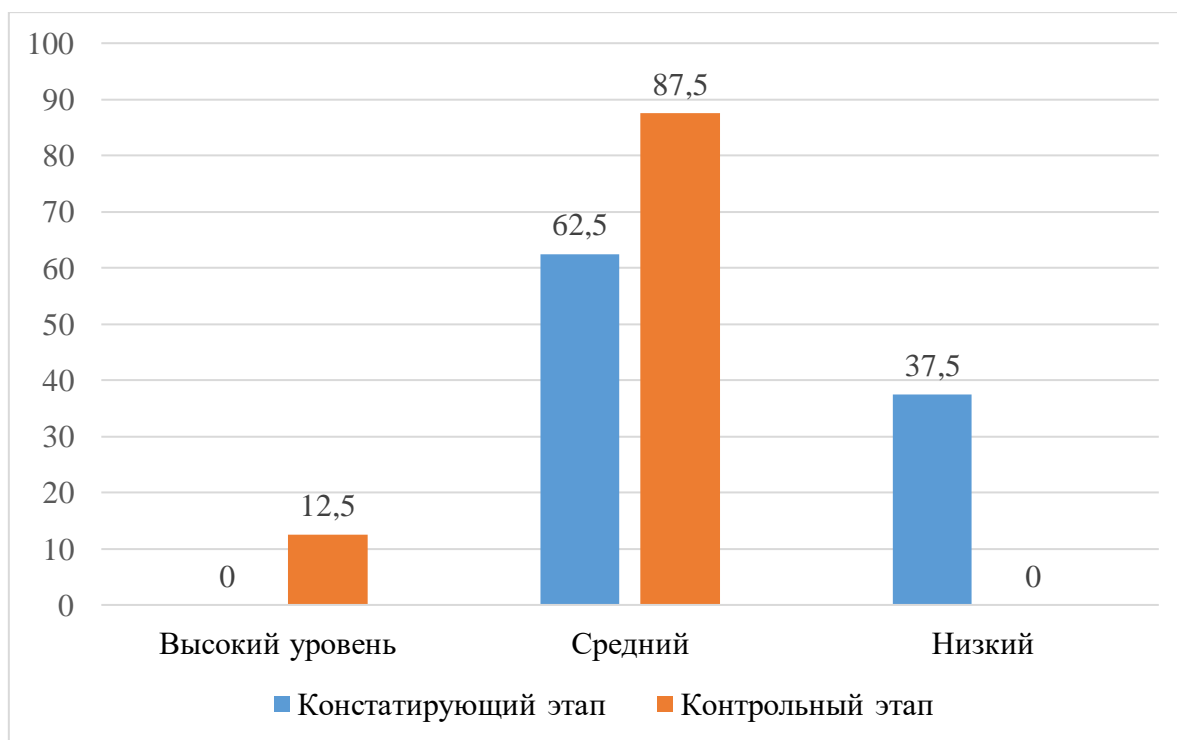


Рисунок 6 – Уровни сформированности оптико-пространственной ориентации на констатирующем и контрольном этапах исследования

Как мы видим большинство детей экспериментальной группы на контрольном этапе исследования показали средний уровень сформированности оптико-пространственной ориентации (87,5 % от общего количества детей – Алина Б., Матвей Д., Даниил З., Тимофей К., Марк Н., Ярослав У., Амир Ю.), что на 12,5 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Один ребенок (Настя Х.) показал

высокий уровень сформированности оптико-пространственной ориентации, что на 12,5 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Низкий уровень сформированности оптико-пространственной ориентации на контрольном этапе исследования не был выявлен, что на 37,5 % выше результатов констатирующего этапа исследования.

Анализируя результаты повторного обследования зрительного восприятия у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, важно отметить, что у детей улучшилась функция рассматривания и узнавания предметов, игрушек на предметных и сюжетных картинках. Все дети в зависимости от речевых возможностей смогли показать или назвать основные цвета, формы и величину (большой – маленький).

Повторно исследуя особенности восприятия пространственных отношений у детей экспериментальной группы, мы пришли к выводу, что дети, показавшие на констатирующем этапе исследования, выраженные отклонения в овладении речью научили показывать части тела и лица (Даниил З., Ярослав У., Амир Ю.). По-прежнему у детей выявлены трудности ориентировки в сторонах собственного тела (левая – правая стороны), при этом все дети освоили пространственные понятия «выше – ниже», «дальше – ближе» и справились с заданием со складыванием разрезной картинки из двух фрагментов (конструктивный праксис).

Далее представим результаты обследования возможности динамической и ритмической организации движений и действий по методике Г.А. Волковой на контрольном этапе исследования с помощью таблицы ниже (таблица 8).

Таблица 8 – Результаты диагностики возможности динамической и ритмической организации движений и действий на контрольном этапе исследования

№ п/п	Имя ребенка	Статическая координация движений	Динамическая координация движений	Произвольная моторика пальцев рук	Восприятие музыки	Ритмическое чувство	Средний балл		Общий уровень	
							До	После	До	После
1	Алина Б.	3	3	3	2	3	2,4	2,8	Ниже среднего	Средний
2	Матвей Д.	3	3	3	3	3	2,6	3	Ниже среднего	Средний
3	Даниил З.	2	2	3	2	2	1,6	2,2	Низкий	Ниже среднего
4	Тимофей К.	2	3	3	2	3	2,2	2,6	Ниже среднего	Средний
5	Марк Н.	3	3	3	3	2	2,2	2,8	Ниже среднего	Ниже среднего
6	Ярослав У.	2	2	2	2	3	1,6	2,2	Низкий	Ниже среднего
7	Настя Х.	3	3	3	3	3	2,6	3	Ниже среднего	Средний
8	Амир Ю.	2	2	2	2	2	1,6	2	Низкий	Ниже среднего

Как мы видим, наблюдается положительная динамика в развитии динамической и ритмической организации движений и действий (рисунок 7).

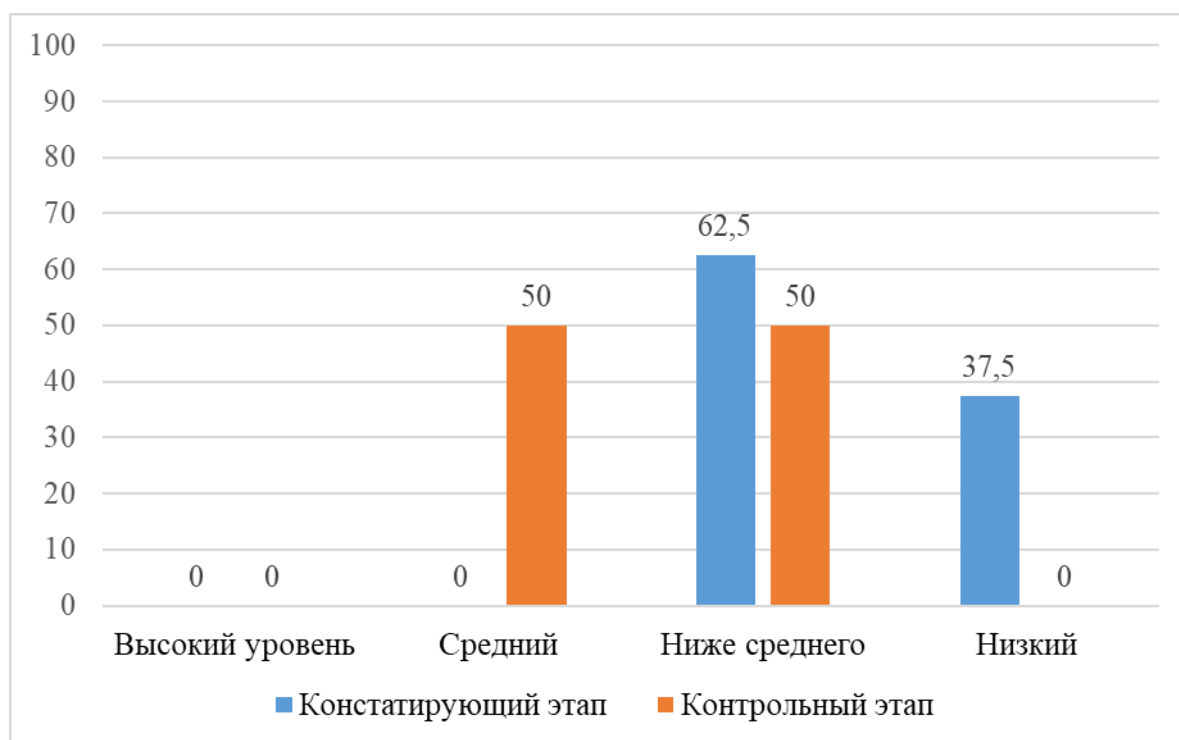


Рисунок 7 – Уровни сформированности динамической и ритмической организации движений и действий на констатирующем и контрольном этапах исследования

Как мы видим половина детей на контрольном этапе исследования показали средний уровень сформированности динамической и ритмической организации движений и действий (50 % от общего количества детей – Алина Б., Матвей Д., Тимофей К., Настя Х.), что на 50 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Также половина детей показали уровень сформированности динамической и ритмической организации движений и действий ниже среднего (50 % от общего количества детей – Даниил З., Марк Н., Ярослав У., Амир Ю.). Низкий уровень сформированности динамической и ритмической организации движений и действий на контрольном этапе исследования выявлен не был, что на 37,5 % выше результатов констатирующего этапа исследования.

В результате качественного анализа результатов повторного диагностического обследования мы выяснили, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью ритмические движения стали более скоординированы, движения стали более слаженные и динамичные,

улучшилась последовательность и метричность, дети научились соблюдать ритмический рисунок (под колыбельную двигались медленно, под плясовую – динамично танцевали).

Повторное исследование статической координации движений показало, что дети экспериментальной группы стали более продолжительно по времени удерживать одну позу. Дети с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью (Алина Б., Матвей Д., Тимофей К., Марк Н., Настя Х.) по сравнению с констатирующим этапом исследования справились с заданием, в котором нужно было постоять на «цыпочках», при этом удержав равновесие. Дети с выраженными отклонениями в овладении речью (Даниил З., Амир Ю., Ярослав У.) смогли выполнить задание самостоятельно, однако дети не смогли надолго удержать равновесие.

Задания на динамическую координацию движений дети с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью (Алина Б., Матвей Д., Тимофей К., Марк Н., Настя Х.) на контрольном этапе исследования стали выполнять значительно быстрее. Дети с выраженными отклонениями в овладении речью (Даниил З., Амир Ю., Ярослав У.) смогли выполнить задание самостоятельно, однако все движения были медленные, допускались ошибки.

У детей экспериментальной группы также улучшилось восприятие музыки: дети стали соблюдать метричность, ритмический рисунок, музыкальный ритм. Повторное обследование чувства ритма показало, что дети научились повторять самостоятельно заданный ритм, однако детям с выраженными отклонениями в овладении речью требовалась помощь со стороны педагога (Даниил З., Амир Ю., Ярослав У.).

Обобщим и сравним полученные данные на констатирующем и контрольном этапах исследования с помощью таблицы ниже (таблица 9).

Таблица 9 – Обобщенные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования

№ п/п	Имя ребенка	Слоговая структура слова		Оптико-пространственная ориентация		Динамическая и ритмическая организация движений и действий	
		До	После	До	После	До	После
1	Алина Б.	Ниже среднего	Средний	Средний	Средний	Ниже среднего	Средний
2	Матвей Д.	Средний	Средний	Средний	Средний	Ниже среднего	Средний
3	Даниил З.	Низкий	Ниже среднего	Низкий	Средний	Низкий	Ниже среднего
4	Тимофей К.	Ниже среднего	Средний	Средний	Средний	Ниже среднего	Средний
5	Марк Н.	Ниже среднего	Средний	Средний	Средний	Ниже среднего	Ниже среднего
6	Ярослав У.	Низкий	Ниже среднего	Низкий	Средний	Низкий	Ниже среднего
7	Настя Х.	Ниже среднего	Средний	Средний	Высокий	Ниже среднего	Средний
8	Амир Ю.	Низкий	Ниже среднего	Низкий	Средний	Низкий	Ниже среднего

Таким образом, исходя из качественного и количественного анализа данных, мы можем сказать о том, что проведенная нами логопедическая работа по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью дала положительную динамику: у детей повысился уровень сформированности неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова (оптико-пространственная ориентация, возможности динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации), улучшилась слоговая структура слова. Вышесказанное подтверждает нашу гипотезу.

Выводы по 3 главе

В результате организации логопедической работы по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью мы пришли к следующим выводам:

1. В рамках обучающего этапа исследования нами определены и апробированы на музыкально-логопедических занятиях методы и приемы логопедической работы по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, используемые в музыкальной деятельности по следующим направлениям: формирование слоговой структуры слова (1-3 класс по А.К. Марковой), развитие оптико-пространственной ориентации, способности к серийно-последовательной обработке информации, формирование динамической и ритмической организации движений и действий.

2. На контрольном этапе экспериментальной работы мы проследили динамику в уровне сформированности слоговой структуры слова и неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова у детей экспериментальной группы. Для проведения контрольного этапа эксперимента мы использовали тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе. Данные контрольного эксперимента показали положительную динамику: у детей повысился уровень сформированности неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова (оптико-пространственная ориентация, возможности динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации), улучшилась слоговая структура слова. Это говорит о том, что отобранные и апробированные нами на обучающем этапе экспериментальной работы методы и приемы логопедической работы по

формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью эффективны, что подтверждает нашу гипотезу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка эффективности методов и приемов логопедической работы по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, используемых в музыкальной деятельности.

На основе поставленной цели нами были определены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Выявить уровень сформированности слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова.

3. Определить, апробировать и проверить эффективность методов и приемов логопедической работы по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, используемых в музыкальной деятельности.

Решая первую задачу исследования, мы осуществили анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования и выяснили, что слоговая структура слова – это умение чередовать ударные и безударные слоги различной организации. Предпосылки становления слоговой структуры слова – это базисные приобретения раннего возраста, неречевые процессы, необходимые для усвоения детьми слоговой структуры слова. Успешность усвоения детьми раннего возраста слоговой структуры слова детерминирована рядом факторов, а именно, определенным уровнем сформированности оптико-пространственной ориентации, возможностей динамической и ритмической

организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации.

В рамках решения второй задачи исследования, мы провели диагностику особенностей слоговой структуры слова и неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью по следующим направлениям: уточнение степени отклонения в овладении речью у детей раннего возраста, изучение слоговой структуры слова у детей раннего возраста, которые по результатам первой методики показали отклонения в овладении речью, изучение неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста, которые по результатам первой методики показали отклонения в овладении речью. В результате диагностического обследования, мы выяснили, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью экспериментальной группы отмечается низкий уровень сформированности неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова (оптико-пространственная ориентация, возможности динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации), и, как следствие нарушение слоговой структуры слова.

Решая третью задачу нашего исследования, в рамках обучающего этапа исследования нами были определены и апробированы на музыкально-логопедических занятиях методы и приемы логопедической работы по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, используемые в музыкальной деятельности по следующим направлениям: формирование слоговой структуры слова (1-3 класс по А.К. Марковой), развитие оптико-пространственной ориентации, способности к серийно-последовательной обработке информации, формирование динамической и ритмической организации движений и действий. На контрольном этапе

экспериментальной работы мы проследили динамику в уровне сформированности слоговой структуры слова и неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова у детей экспериментальной группы по тем же диагностическим методикам, что и на констатирующем этапе. Данные контрольного эксперимента показали положительную динамику: у детей повысился уровень сформированности неречевых процессов, значимых для становления слоговой структуры слова (оптико-пространственная ориентация, возможности динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации), улучшилась слоговая структура слова. Это говорит о том, что отобранные и апробированные нами на обучающем этапе экспериментальной работы методы и приемы логопедической работы по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью эффективны.

Таким образом, задачи нашего исследования решены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аванесов, Р. И. Русское литературное произношение [Текст] : учебное пособие / Рубен Аванесов. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2007. – 286 с.
2. Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушения слоговой структуры слов у детей [Текст] / Зоя Агранович. – Санкт-Петербург : Детство- Пресс, 2009. – 68 с.
3. Аксенова, Л. И. Специальная педагогика [Текст] / Лидия Аксенова, Б.А. Архипова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 400 с.
4. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей [Текст] / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – Москва : Просвещение, 1964. – 304 с.
5. Анохин, П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса [Текст] / Петр Анохин. – Москва : Просвещение, 1968. – 229 с.
6. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст] / Елена Архипова. – Москва : Астрель, 2007 – 256 с.
7. Бабина, Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи [Текст] : учебно-методическое пособие / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина. – Москва : Книголюб, 2005. – 96 с.
8. Белякова, Л. И. Онтогенез речевых и двигательных ритмов у детей до 3х лет [Текст] / Л. И. Белякова, Ю. О. Филатова, А. В. Харенкова // Вопросы психолингвистики – 2013. – №2(18). – С. 100-113.
9. Белова-Давид, Р. А. Нарушение речи у дошкольников [Текст] / Римма Белова-Давид. – Москва : Просвещение, 1972. – 232 с.
10. Большакова, С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей [Текст] : методическое пособие / Светлана Большакова. – Москва : ТЦ Сфера, 2015. – 64 с.

11. Большакова, С. Е. Формирование слоговой структуры слова [Текст] : дидактический материал / Светлана Большакова. – Москва : ТЦ Сфера, 2006. – 32 с.
12. Бондарко, Л. В. Звуковой строй современного русского языка [Текст] : учеб. пособие для пед. ин-тов по специальности «Рус. яз. и литература» / Лия Бондарко. – Москва : Просвещение, 1977. – 175 с.
13. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активности [Текст] / Николай Бернштейн. – Москва : Наука, 1990. – 495 с.
14. Большакова, С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей [Текст] : методическое пособие / Светлана Большакова. – Москва : ТЦ Сфера, 2015. – 64 с.
15. Брагина, Н. Н. Функциональные асимметрии человека [Текст] / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – Москва : Медицина, 1988. – 237 с.
16. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии [Текст]: учеб. для студентов вузов / Татьяна Визель. – Москва : АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
17. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка [Текст] / Елена Винарская. – Москва : Просвещение, 2007. – 165 с.
18. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 278 с.
19. Волосовец, Т. В. Образовательная программа дошкольного образования «Теремок» для детей от двух месяцев до трех лет [Текст] / Т. В. Волосовец, И. Л. Кириллова, И.А. Лыкова, О.С. Ушакова. – Москва : Издательский дом «Цветной мир», 2019. – 160 с.
20. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Лев Выготский. – Москва : Лабиринт, 2009. – 352 с.

21. Выродова, И. А. Музыка в системе ранней помощи: новые педагогические технологии [Текст] / Ирина Выродова. – Москва : Карапуз, 2012. – 148 с.
22. Выродова, И. А. Музыкально-игровые занятия как средство интеграции особого ребенка раннего возраста в среду здоровых сверстников [Текст] / Ирина Выродова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 5. – С. 27-33.
23. Галянт, И. Г. Музицирики. Игры со звуками и голосом для развития детского творчества [Текст] : учебно-методическое пособие / Ирина Галянт. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – 70 с.
24. Галянт, И. Г. Смешные человечки : пальчиковые игры и игры с палочками для развития детского творчества [Текст] : учебно-методическое пособие / Ирина Галянт. – Челябинск : Цицеро, 2008. – 71 с.
25. Гвоздев, А. Н. Вопросы детской речи [Текст] / Александр Гвоздев. – Москва : Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
26. Глузман Ю. В. Логопедическая помощь детям группы риска в раннем возрасте [Текст] / Ю. В. Глузман, С. А. Городилова, Н. Н. Шешукова // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 4 (46). – С. 383–397.
27. Глухов, В.П. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / Вадим Глухов. – Москва : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
28. Громова, О. Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи [Текст] / Ольга Громова // Логопед. – 2007. – №3. – С.26–32.
29. Датешидзе, Т. А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития [Текст] / Тамара Датешидзе. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 128 с.
30. Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Текст] / Николай Жинкин. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 369 с.

31. Жинкин, Н. И. Психолингвистика [Текст] : избранные труды / Николай Жинкин. – Москва : Лабиринт, 2009. – 287 с.
32. Жукова, Н. С. Отклонения в развитии детской речи [Текст] / Надежда Жукова. – Москва : 2004. – 146 с.
33. Иванова-Лукьянова, Г. Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм [Текст] : учебное пособие / Галина Иванова-Лукьянова. – Москва : Флинта, наука, 1998. – 200 с.
34. Касаткин, Л. Л. Современный русский язык. Фонетика [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки бакалавров и специальности «Филология» / Леонид Касаткин. – Москва : Академия, 2008. – 255, с.
35. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия [Текст] / Валерий Ковшиков. – Москва, 2011. – 256 с.
36. Ковшиков, В. К. Основы теории речевой деятельности [Текст]: учебное пособие для студентов факультетов специальной педагогики и психологии / В. К. Ковшиков, В. П. Глухов. – Москва : Издательство «АСТ», 2006. – 346 с.
37. Константинова, И. С. Музыкальные занятия как средство психолого-педагогической помощи детям с множественными нарушениями развития [Текст] : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.10 / Ирина Константинова. – Москва : Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования, 2011. – 26 с.
38. Константинова, И. С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога [Текст] / Ирина Константинова. – Москва : Теревинф, 2013. – 351 с.
39. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических, психологических факультетов и педиатрических медицинских вузов. / Александр Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 380 с.

40. Крупенчук, О.И. Комплексная методика коррекции нарушений слоговой структуры слова [Текст] / Ольга Крупенчук. – Санкт-Петербург : Литера, 2020. – 96 с.
41. Курдвановская, Н. В. Формирование слоговой структуры слова: логопедические занятия [Текст] / Н. В. Курдвановская, Л. С. Ванюкова. – Москва: ТЦ Сфера, 2007. – 256 с.
42. Кузьмина, Н. И. Воспитание речи у детей с моторной алалией [Текст] / Н. И. Кузьмина, В. И. Рождественская. – Москва : Педагогика, 2007. – 168 с.
43. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Роза Левина. – Москва : Альянс, 2013. – 366 с.
44. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Академия, 1991. – 305 с.
45. Лисина, М. И. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми [Текст] / Майя Лисина. – Москва : Педагогика, 2005. – 208 с.
46. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии [Текст] : для фак. психологии гос. ун-тов / Александр Лурия. - Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 374 с.
47. Маркова, А. К. Овладение слоговым составом слова в раннем возрасте [Текст] / Аэлита Маркова // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С.22–34.
48. Разенкова Ю. А. Варианты заключения логопеда (2-3-й год жизни) [Текст] / Юлия Разенкова // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – Москва, 2003. – № 6 – Вып. 4. – 65 с.
49. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / Сергей Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 705 с.
50. Сафонкина, Н. Ю. Формирование предпосылок становления слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития [Текст] : автореферат дис. ... кандидата

педагогических наук : 13.00.03 / Наталья Сафонкина. – Москва : Моск. пед. гос. ун-т., 2003. – 16 с.

51. Селиверстов, В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / Владимир Селиверстов. – Москва : Гуманитарно изд. центр «ВЛАДОС», 2017. – 398 с.

52. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] : практическое пособие / Наталья Семаго. – Москва : АЙРИС ПРЕСС, 2007. – 105 с.

53. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие [Текст] / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова. – Москва : Просвещение, 2004. – 164 с.

54. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Татьяна Филичева. – Москва : Аркти, 2001. – 231 с.

55. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст]: работа с дошкольниками / Михаил Хватцев. – Санкт-Петербург, 2012. – 321 с.

56. Хомская, Е. Д. Нейропсихология сегодня [Текст] / Евгения Хомская. – Москва : Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.

57. Четверушкина, Н.С. Слоговая структура слова: Системный метод устранения нарушений [Текст] / Надежда Четвертушкина. – Москва : Национальный книжный центр, 2016. – 192 с.

58. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] : учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Галина Чиркина. – Москва : АРКТИ, 2015. – 240 с.

59. Шереметьева, Е. В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста [Текст] / Елена Шереметьева. – Москва, 2013. – 112 с.

60. Шереметьева, Е. В. Коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте [Текст] : система занятий с детьми и их родителями / Елена Шереметьева. – Москва : Национальный книжный центр, 2021. – 176 с.
61. Шереметьева, Е. В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению [Текст] : монография / Елена Шереметьева. – Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. – 282 с.
62. Шереметьева, Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста [Текст] : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Елена Шереметьева. – Москва, 2007. – 25 с.
63. Щербак, С. Г. Формирование слоговой структуры слова у детей с нарушениями речи [Текст] : методические рекомендации / Светлана Щербак. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 24 с.
64. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Даниил Эльконин. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 194 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Речевой и картинный материал к диагностической методике обследования слоговой структуры слова у детей раннего возраста (Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина)

Задание № 1 «Произнесение двусложных слов без стечений согласных звуков» (1 класс по А.К. Марковой)

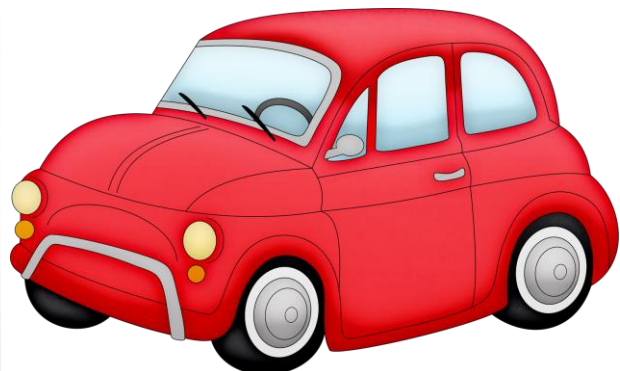
Речевой и картинный материал: слова типа СГСГ (1 класс по А.К. Марковой) – муха, лиса, киса, вода, пони, бусы.





Задание № 2 «Произнесение трехсложных слов без стечений согласных звуков» (2 класс по А.К. Марковой)

Речевой и картинный материал: слова типа СГСГСГ – малина, кубики, вагоны, собака, машина, лопата.

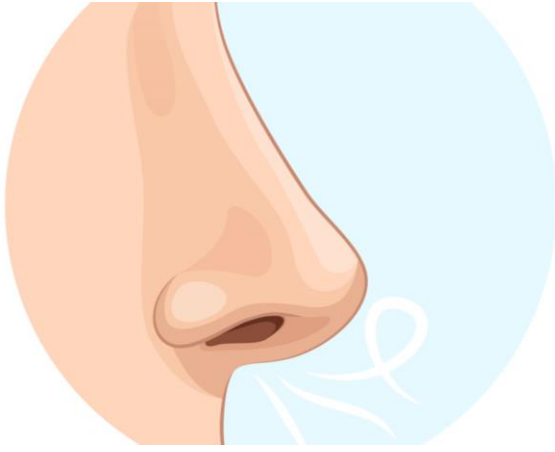




Задание № 3. Произнесение односложных слов без стечений согласных звуков (3 класс по А.К. Марковой).

Речевой и картинный материал: дом, кот, мяч, рот, нос, суп.





ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица 2.1 – Календарно-тематическое планирование музыкально-логопедических занятий с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Месяц	№ п/п	Тема
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Октябрь	1	«Давайте познакомимся»
	2	«Музыкальные инструменты»
	3	«Узнай звучащую игрушку»
	4	«Зайка и его музыкальные друзья»
Ноябрь	5	«Маленький барабанщик»
	6	«Домашние животные»
	7	«Домашние птицы»
	8	«Теремок» (по мотивам сказки)
Декабрь	9	«Мишка»
	10	«Заюшкина избушка» (по мотивам сказки)
	11	«Детеныши»
	12	«Готовим угощение для птиц и зверей»
Январь	13	«Зимняя одежда, собираемся на прогулку»
	14	«Игрушки»
	15	«Колобок» (по мотивам сказки)
	16	«Курочка Ряба» (по мотивам сказки)
Февраль	17	«Еду-еду к бабушке, еду-еду к дедушке» (транспорт)
	18	«В гости к нам пришли матрешки» (посуда)
	19	«Репка» (по мотивам сказки)
	20	«Скворушка прилетает» (птицы)
Март	21	«Мамин праздник»
	22	«Весенние песни»
	23	«Для любимой мамочки соберу я прянички»
	24	«Три медведя» (по мотивам сказки)
Апрель	25	«Смешные клоуны»

Продолжение таблицы 2.1

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Апрель	26	«Пых-пых-пых, проснулся ежик» (дикие животные весной)
	27	«Мы с тобой построим дом» (инструменты)
	28	«Паровозик в Ромашково» (насекомые)
Май	29	«Желтый одуванчик носит сарафанчик» (цветы)
	30	«Итоговое занятие»

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Музыкальный репертуар для проведения музыкально-логопедических занятий с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью экспериментальной группы

1. Слушание: «Баю-баю», «Солнышко-ведрышко» (в обработке В. Федявской); «Собачка», (муз. Н. Комиссарова), «Кошечка» (муз. В. Витлина, слова Н. Найдёновой), «Воробей» (А. Руббах), «Автомобиль» (М. Раухвергер), «Барабан» (Г. Фрид.), «Белочка» (муз. М. Красева, сл. М. Клоковой), «Ласковая песенка» (муз. М. Раухвергера, сл. Т. Мираджи).

2. Попевки: «Поет, поет моя Танечка», «Мишка» (рус. нар. мелодия, сл. Т. Бабаджан), «Прилетайте, птички», «Про козу» (укр. нар. мелодия, сл. И. Плакиды).

3. Песни: «Птичка», «Лошадка», «Спи, мой мишка» (муз. Е. Тиличевой), «Петушок» (рус. нар. Прибаутка, обр. М. Красева); «Кошка», «Осенняя песня» (муз. Ан. Александрова, сл. Н. Френкель), «Птичка», «Корова», «Грибок» (муз. М. Раухвергера), «Собачка» (муз. М. Раухвергера, сл. Н. Комиссаровой), «Ножками затопали» (М. Раухвергера). «Бобик» (муз. Т. Попатенко), «Белые гуси» (муз. М. Красева) «Маленькие ладошки» (муз. З. Левиной), «Баю-баю» (муз. М. Красева, сл. М. Чарной), «Елочка» (муз. М. Красева), «Машенька-Маша» (муз. Е. Тиличевой, сл. С. Невельштейн), «Цыплята», «Пирожки» (муз. А. Филиппенко), «Лошадка», «Спи, мой мишка» (муз. Е. Тиличевой), «Ты мама моя» (муз. М. Скребковой), «Поезд» (муз. Н. Метлова), «Самолеты» (муз. И. Кишко), «Пляска с листочками» (А. Филиппенко), «Лошадки» (муз. Г. Левкодимова, сл. Н. Чернецкой), «Ах, вы, сени» (сл. Н. В. Зарецкой), «Ножки и ладошки» (мелодия рус. нар. песни «Во саду ли...», сл. Н.В. Зарецкой), «Медведь» (муз. Г. Левкодимова).

4. Песни современных авторов: «Фантики», «Вот как пляшут наши ручки», «Колыбельная котенку» (муз. Г. Вихаревой), «Зимняя песенка», «Зима», «Весна», «Песенка для мамы», «Бабушка», «Киска» (муз. З. Качаевой), «Воробушки» (муз. И. Пономаревой) «Тик-так», «Солнышко весеннее», «Везет Ваня пирожок» (муз. И. Жабко).

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Упражнения для музыкально-логопедических занятий по формированию предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

1. Упражнения для формирования динамической и ритмической организации движений и действий:

1. Разминка. Разминка включает в себя упражнения для разогрева мышц и подготовки организма к физическим нагрузкам. Она выполняется по анатомическому признаку с головы и под бодрую музыку не более 3 минут. Разминка включает в себя:

- наклоны головы вперед,
- повороты головы влево и право,
- подъем и вращение плеч,
- поочередное вращение прямых рук вперед и назад,
- наклоны вперед, влево и право,
- приседания (5 раз),
- подъем на «цыпочки», а за там на пятки.

2. Упражнения на ходьбу и бег. Упражнения рассчитаны на формирование переключаемости, слаженного и динамичного выполнения движений. Упражнения на ходьбу и бег:

– упражнения выполняется в кругу. Включается медленная музыка и дети начинают идти по кругу, когда музыка меняется на быструю дети должны начать бежать. Это упражнение проводится 3 раза с чередование медленной и быстрой музыки. Переключение с ходьбы на бег на первых 3 занятиях дети делают по подражанию педагога, на последующих занятиях выполняют самостоятельно по словесной инструкции;

– упражнение выполняется в кругу. Включается ритмичная музыка и дети начинают двигаться по кругу, когда музыка выключается, дети

останавливаются на месте. Упражнение выполняется 5 раз с чередованием движения и торможения. Первые 3 занятия дети делают это упражнение по подражанию педагога, последующие занятия они выполняют его самостоятельно, педагог может помогать детям словесной инструкцией «Стоп» и «Побежали/Поехали». Упражнение проходит в игровой форме, дети могут быть «машинами» или «животными». Если дети изображают животных, то каждый раз можно предлагать показать нового животного: попрыгать как зайцы, красться как лиса, быстро бежать как тигр и т.д.

3. Упражнения на координацию. Данные упражнения направлены на формирование координации движений, на их слаженность и переключаемость.

а) детям предлагается серии движений:

– из положения стоя прямо поднять руки вверх, присесть, встать, опустить руки;

– из положения стоя прямо поднять руки вверх, развести руки в стороны, присесть, встать, опустить руки;

– из положения стоя прямо, поднять руки вверх, подпрыгнуть, развести руки в стороны, присесть, встать, подпрыгнуть, опустить руки.

Каждая серия движений выполняет медленно и по подражанию педагога. При правильном и четком выполнении движений темп выполнения можно ускорить. Все движения выполняются под музыку.

б) упражнение на удерживание позы. Детям предлагается поиграть в игру «Замри-отомри» по подражанию педагога. Предлагают замереть:

– как солдатик – стоя прямо, руки по швам (10 секунд);

– как звезда – поставить ноги шире плеч, руки в стороны (5 секунд);

– как цапля – руки в стороны, поднять одну ногу (3-5 секунд).

По мере улучшения выполнения упражнений время удержания позы можно увеличить. Пока дети могут двигаться, то включается музыка, как только необходимо замереть – музыка выключается.

в) упражнение на смену позы. Выполняется по кругу. Детям предлагается двигаться по кругу чередуя движения шагнуть_присесть_встать. Все движения делаются по подражанию и медленно. При правильном и четком выполнении упражнения темп ускоряется.

3. Упражнения на развитие чувства ритма.

Упражнения рассчитаны на формирование умения соблюдать ритм.

а) детям предлагается стоя на месте протопать ритмический рисунок, который показывает педагог. Сначала ритмически рисунки простые: Ш;ШШ; ШШШ; ШШШ. После точного повторения ритмические рисунки усложняются: ШШ; ШШШ; ШШШШ; I II I II I Ш; II I II I II. Если сначала не получается протопать ритмический рисунок, то можно его прохлопать;

б) детям включается музыка с разными ритмическими рисунками и предлагается танцевать под нее по подражанию педагогу. Под медленную музыку все движения плавные, не торопливые. Под быструю музыку все движения активные, динамичные.

4. Упражнение на заминку. Завершающий этап занятия, который проводится по кругу. Дети под спокойную музыку идут по кругу поднимая и опуская руки. Упражнение выполняется 1 минуту до полной остановки движения.

2. Упражнения для развития ритмической организации движений и речи, серийной последовательности движений

Для данных упражнений используются специальные палочки. Палочки изготавливают из «поющего» дерева: бука или дуба. Длина палочек – 15см, диаметр – 2см. Временными палочками могут служить палочки от флажков, карандаши, фломастеры.

1. Упражнение «Делай как я».

Ход упражнения: Педагог: «Делай как я».

Варианты игры: 1) шагать палочками по полу «топ-топ»;

2) стучать палочками «тук-тук»;

3) стучать «шляпками» палочек;

4) стучать основаниями палочек;

5) перекатывать в ладошках, «греть» палочки;

6) катать «колбаски» по полу;

7) стучать палочками над головой;

8) прятать палочки за спиной.

Педагог не меняет движение, пока все дети не включатся в игру. Важен не темп игры, а внимание и активность детей. Игра сопровождается звучанием ритмичной маршевой или танцевальной музыки.

2. Упражнение «Ножки»

Ход упражнения:

– Ножки, ножки, вы шагали? задаёт вопрос педагог;

– Мы шагали, мы шагали. отвечают дети и стучат палочками

поочерёдно;

– Ножки, ножки, вы бежали? спрашивает педагог;

– Мы бежали, мы бежали. дети отвечают и стучат быстрее;

– Ножки, ножки, вы плясали? спрашивает педагог;

– Мы плясали, мы плясали. дети отвечают и вращают палочками

- в воздухе;
- Ножки, ножки, вы устали? спрашивает педагог;
- Мы устали, мы устали. дети отвечают и катают палочки в ладошках;
- Ножки, ножки, отдыхали? спрашивает педагог;
- Отдыхали, отдыхали. дети отвечают и катают палочки по полу;
- И опять всё начинали! дети стучат палочками одновременно по полу.

4. Упражнение «Маленькие ушки»

Ход упражнения:

- Маленькие ушки поставить палочки на голову;
- Превратились в мушки, вращать палочками в воздухе;
- А потом в лягушки, стучать палочками справа – слева по полу;
- И в колотушки, стучать палочкой о палочку;
- И в топотушки, стучать палочками по полу;
- И в потягушки. потянуться руками.

5. Упражнение «Гвоздь и молоток»

Ход упражнения:

- Вот гвоздь, молоток. показать палочки поочерёдно;
- Мы построили мосток. стучать палочкой о палочку;
- Мы по мостику пойдём «шагать» палочками;
- И друзей себе найдём. стучать палочками по полу одновременно.

6. Упражнение «Петушок»

Ход упражнения:

Посмотри-ка: по дорожке

Ходят маленькие ножки, стучать палочками поочерёдно по полу;

На головке гребешок, стучать палочками над головой;

Кто же это? развести руки в стороны;

Петушок! стучать палочками одновременно по полу.

7. Упражнение «Пельмешки»

Ход упражнения:

Ручки помыли, перекачивать палочки в ладонях;

Тесто замесили. катать палочки по полу ладонями;

Станем без спешки

Стряпать пельмешки. стучать палочками поочерёдно по полу;

Слышишь, баба? стучать у правого уха;

Слышишь, дед? стучать у левого уха;

Приходите на обед! стучать палочками одновременно по полу.

3. Музыкальные игры для развития динамического праксиса и оптико-пространственной ориентации, серийно последовательности движений (И.А. Выродова)

1. Игра «Веселые животные»

Оборудование: три погремушки разного звучания (например, собачка, кошка и мышка) и размера (самый громкий звук должен соответствовать самой большой, т.е. собачке).

Ход игры: педагог показывает детям игрушки, объясняет, кто это, обращает внимание детей о внимание на то, что игрушки гремят. Затем педагог берет каждую игрушку и гремит ей, приговаривая: «Собачка! Большая, вот как гремит! А как кошечка гремит, покажи, погреми. А мышка?» В следующий раз педагог берет для игры только две игрушки: собачку и мышку. Пусть ребенку назовет их и погремит. Затем педагог убирает игрушки за импровизированную ширму. Педагог гремит одной из них, спрашивая: «Ваня, кто это там гремит?», дождавшись правильного ответа, показывает игрушку. Также педагог гремит, включая плясовую мелодию (собачка пляшет), прячет игрушку, гремит другой, показывает ее. Прячет, гремит, спрашивает и показывает игрушки несколько раз, все время меняя последовательность.

2. Игра «Ладушки-ладошки»

Ход игры: педагог говорит детям: «Будем петь и играть в ладушки». Пойте и хлопайте в ладоши, стимулируя активные движения крохи с подпеванием:

Звонкие хлопошки

Хлопают в ладошки.

Ладушки-ладушки,

Ладушки-ладошки,

Ладушки-ладушки,

Ладушки-ладошки.

Указательным пальцем круговыми движениями водит по раскрытой ладони ребенка (варим кашку), вызывая у него желание делать то же самое:

Кашку варили,

Помешали ложкой.

Пойте первую фразу тише, а вторую громче и хлопайте в ладоши соответственно динамике пения:

Ладушки-ладошки,

Ладушки-ладошки.

На раскрытую ладонь ребенка «сыпьте» вместе воображаемые крошки, потирая пальцами:

Курочке-Пеструшке

Покрошили крошки.

Пойте то тише, то громче и хлопайте в ладоши:

Ладушки-ладошки,

Ладушки-ладошки.

Ритмично, плавно поглаживайте ножки (жалеть птичку):

Птичку пожалели.

Грозите указательным пальцем воображаемой кошке:

Погрозили кошке.

Пойте то тише, то громче и хлопайте в ладоши:

Ладушки-ладошки,

Ладушки-ладошки.

Делайте повороты кистями рук, поднятых на уровень лица:

Поплясали сами,

Пригласили ножки.

Хлопайте в ладоши со сменой динамики:

Ладушки-ладошки,

Ладушки-ладошки.

Подложив под щеку сложенные вместе ладошки, плавно покачивайтесь в такт песенке:

Прилегли ладошки

Отдохнуть немножко.

Баиньки, баиньки,

Ладушки-ладошки.

(Слова Е. Каргановой, музыка М. Иорданского).

3. Игра «Самолет»

Оборудование: игрушечный самолет.

Ход игры: педагог кладет перед детьми игрушечный самолет и говорит: «Это самолет, он летит высоко и гудит «уууу»! Как самолет гудит? Уууу!» (стимулирует детей к подражанию). Педагог показывает детям движения, имитирующие крылья самолет, напевая песню, дети двигаются по комнате:

Самолет летит,

Самолет гудит:

У-у-у-у!

Я лечу в Москву.

Командир-пилот

Самолет ведет.

У-у-у-у!

Я лечу в Москву.

(Слова Н. Найденовой, музыка Е. Тиличеевой).

4. Игра «Большие ноги и маленькие ножки»

Ход игры: педагог говорит детям, что вы сейчас будете шагать, как большие мишки, и бегать, как маленькие мышки, берет бубен, ритмично ударяет в него ладонью (один удар на каждую четверть), одновременно напевая маршевую песенку, и шагайте, увлекая за собой малыша:

Большие ноги шли по дороге:

Топ, топ, топ, топ, топ, топ!

Педагог стучит по бубну кончиками пальцев (один удар на каждую восьмую), ускорив темп движения в два раза (маленькие мышки бегут маленькими ножками):

Маленькие ножки бежали по дорожке:

Топ, топ, топ, топ, топ, топ!

(Слова народные, музыка В. Агафонникова).

5. Игра «Зайка к деткам подбежал»

Оборудование: игрушечный заяц.

Ход игры: дети сидят рядом с педагогом. Педагог напевает песенку и показывает игрушкой как заяк скачет:

Зайка к деткам подбежал,

Возле деток прыгать стал:

Прыг-скак, прыг-скак,

Догони меня, дружок!

(Слова Ю.Островского, музыка Е. Тиличсевой)

Со словами: «Детки, догоните зайку!» — педагог бегае по комнате, а дети с помощью второго взрослого пусть догоняют зайку. Догнав, дети обнимают зайку, гладят его.

5. Игры для формирования слоговой структуры

1. Игра «Мое имя»

Ход игры:

Логопед ведет детей в круг.

Мое имя Ма-ша («пропрыгивает» свое имя по слогам).

Пропрыгаем вместе мое имя – Ма-ша.

В круг приглашается ребенок, чье имя будут пропрыгивать. Пропрыгивание имени сопровождается музыкальной мелодией с акцентуацией на ударном слоге имени.

Твое имя Го-ля.

Игра продолжается до тех пор, пока каждый ребенок не побывает в центре круга и его имя не будет пропрыгано.

2. Игра «Праздник мам»

Ход игры:

Ах, какой денек чудесный!

Пахнет раннею весной.

Я спою для мамы песню,

Для любимой, дорогой.

Ма-ма-Ма-ма-Ма-ма (мелодичное пропевание с ударением на первую четверть, чередованием высоты звука и сопровождением движения тона рукой вверх–вниз).

Мо-мо-Мо-мо-Мо-мо, Му-му-Му-му-Му-му-Му-му, Ма-мо- чку люблю

(Скоро праздник наших мам, сл. Е. Макшанцевой).

3. Игра «Позовем птичку»

Ход игры:

Логопед:

Позовем птицу песенкой:

Фью-у, фью-у, фью-у (мелодично, протяжно с движением кисти руки вверх вниз).

Фью-фью-фью, фью-фью-фью (отрывисто, поют вслед за взрослым слоговые дорожки с изменением тона и ритма).

Пью-у, пью-у, пью-у (мелодично, протяжно с движением кисти руки вверх-вниз).

Пью-пью-пью, пью-пью-пью (отрывисто). К вам ле-чу (поет мелодично с движением кисти руки вверх–вниз, дети пропевают вслед за взрослым слоговые дорожки с изменением тон и ритм).

4. Игра «Колокольчик»

Ход игры:

Логопед показывает на картинку с изображением колокольчика.

Колокольчик зазвенел,

Дили-дили, дон,

Дили-дили, дон,

Песню ласково запел,

Дили-дили, дон,

Дили-дили, дон.

Споем песенку колокольчика:

Дии-лии-дии-лии, доон, доон (повышение тона и понижение тона показывает рукой),

Дии-ли-дии-лии, доон, доон.

Дили-дон, дили-дон, дили-дон (отрывистость пропевания показывает рукой),

Дили-дон, дили-дон, дили-дон.

Ко-ло-коль-чик в дом (дети поют слоговые дорожки мелодично с тоновым повышением и понижением. Фразу пропевают вслед за взрослым).

5. Игра «Мышка бежит»

Ход игры:

Логопед: как по полю-полю мышка бежит,

У дверей остановилась и пищит.

Логопед: Как мышка пищит?

Пи-пи-пи, пи-пи-пи (пищат, как мышки).

Споем, как мышка.

Пи-пи-пи-пи-пи, пи-пи-пи-пи-пи (прохлопывает ритм с музыкальным сопровождением, ударение на последний слог слоговой дорожки).

Теперь вместе:

Пи-пи-пи-пи-пи, пи-пи-пи-пи-пи.

Ах, как пах-нут пи-рож-ки (поют и отхлопывают ритм, повторяют фразу за взрослым).