



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик

Выпускная квалификационная работа

**КОРРЕКЦИЯ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧИ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И МИНИМАЛЬНЫМИ
ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ**

Специальное (дефектологическое) образование
Направление 44.03.03 программы бакалавриата «Логопедия»

Проверка на объем заимствований
61,44 % авторского текста

Работа рекомец к защите
(рекомендована/не рекомендована)

«14» ав 2018 г. чр 16

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
Л.А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила студентка:
Жалилова Диана Дамировна
ФИиКО, группа ОФ-406/101-4-1

Научный руководитель
Шереметьева Елена Викторовна
канд. пед. наук,
доцент кафедры СПиПМ

Челябинск
2018

Содержание

Введение.....	3
ГЛАВА I. Теоретические аспекты изучения темпо-ритмической организации речи у старших дошкольников с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами.....	5
1.1. Понятие «темпо-ритмическая организация речи» в теоретических источниках.....	5
1.2. Онтогенез темпо-ритмической организации речи старших дошкольников.....	9
1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами	12
Выводы по первой главе.....	18
ГЛАВА II. Коррекционно-педагогическая работа по развитию темпо-ритмической организации речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами.....	20
2.1. Организация и содержание логопедического обследования темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста.....	20
2.2. Особенности темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста.....	23
Выводы по второй главе.....	29
ГЛАВА III. Экспериментальное изучение темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами	31
3.1. Организация коррекционной работы по развитию темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами.....	31
3.2. Результаты коррекции темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и минимальными	

дизартрическими расстройствами.....	37	
Выводы	по	третьей
главе.....	40	
Заключение.....		43
Список литературы.....		46

Введение

Нарушение темпо-ритмической организации речи – это сложное психофизиологическое расстройство, связанное с искажением речевой плавности. Сочетание и чередование ударных и безударных слогов, а также их соотношение называется ритмом речи. Темп же – это степень быстроты сменяющихся в потоке речи звучащих элементов. Именно эти элементы могут быть нарушены при минимальных дизартрических расстройствах и общем недоразвитии речи III уровня. Просодические единицы влияют на реализацию эмоциональных и смысловых компонентов речи. Темпо-ритмическая организация речи объединяет и координирует все процессы, затрагивающие устную речь, включая лексико-грамматическое структурирование, артикуляторно-дыхательную программу и комплекс просодических характеристик. У детей может отмечаться ускорение темпа речи (тахилалия), сопровождающееся искажением звуко-слоговой структуры, либо замедление темпа речи (брадилалия) с множеством необоснованных пауз, речевых эмбол. Исходя из вышесказанного, можно отметить, что темпу и ритму следует уделять достаточно большое внимание.

В современных литературных источниках (Л.И. Белякова, И.М. Аксарина; Е.А. Дьякова; С.Р. Асланова) отмечаются суждения, указывающие на появление неплавности детской речи как на начало формирования речевой функции. Данный процесс носит название дискоординации темпо-ритмической организации речи и возникает в

возрасте 1 — 6 лет. Устная речь в этом возрасте характеризуется наличием онтогенетических пауз, проявляющихся в период формирования фразовой речи физиологическими и дыхательными итерациями. По истечении некоторого периода времени неплавности в речи сокращаются и могут проявляться в школьном возрасте в сложных по структуре грамматических высказываниях, что оказывает непосредственное влияние на успеваемость ребенка в обучении. Поэтому, вопрос изучения и выявления особенностей нарушения темпо-ритмической организации речи особенно важен.

Цель исследования: определение основных направлений коррекционной работы по развитию темпо-ритмической организации речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами.

Объект исследования - темпо - ритмическая организация речи старших дошкольников с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами.

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

Задачи исследования:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы с целью определения ключевых понятий исследования.
2. Выявить особенности темпо-ритмической организации речи у детей старшего дошкольного возраста.
3. Разработать и апробировать систему логопедических занятий по коррекции темпо-ритмической организации речи у детей.

Методы исследования и их выбор

Теоретические: анализ психолого-педагогической, коррекционно-логопедической и методической литературы; сравнение; обобщение.

Эмпирические: психолого-педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов.

База проведения констатирующего эксперимента - муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение - детский сад № 476 г. Челябинска. В эксперименте приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами.

ГЛАВА I. Теоретические аспекты изучения темпо-ритмической организации речи у старших дошкольников с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами

1.1. Понятие «темпо-ритмическая организация речи» в теоретических источниках

Темпо—ритмическая организация речи — это контролируемая говорящим динамическая система, представляющая собой совокупность свойств речевого потока, которая характеризуется устойчивым ритмом в чередовании слогов во время речевого выдоха и свободно варьируемым темпом, адекватным возрастной норме. Темпо-ритмическая организация речи объединяет и координирует все процессы, затрагивающие устную речь, включая лексико-грамматическое структурирование, артикуляторно-дыхательную программу и комплекс просодических характеристик. [5].

В процессе программирования и формирования мысли, а затем и ее вербализации происходит темпо-ритмо-интонационное членение речи. Подобному действию поддаются все этапы построения высказывания, включая намерение говорящего (интенция), лексико-синтаксическое структурирование, а также моторно-дыхательную ритмизацию речевого потока (артикуляция и дыхание). Акустическими коррелятами интонационных характеристик являются часто сменяющаяся частота и сила основного тона голоса, изменение длительности некоторых фонетических элементов. При прохождении воздуха через глотку, голосовые складки,

полости рта и носа, формируется тон голоса. [17] Дополнительным артикуляционно-акустическим компонентом голоса является тембр. В отличие от тона голоса, общего для множества людей, тембр у каждого человека свой.

Темпо-ритмическая организация речевого потока представляется взаимодействием и совокуплением отдельных характеристик просодики. Отличительную роль в структуре темпо-ритмической организации речи играет ритм, отражающийся в чередовании ударных и безударных слогов. При помощи ритма передается характер речевой информации, ее модальность и эмоциональность. [32, 33] Темп и ритм находятся в тесной взаимосвязи и взаимодополняемости. У ритма отмечают ряд компонентов. Одним из главных признаков речевого ритма является регулярность. Различают метрические и неметрические свойства ритма. Метрические характеризуются порядком и количеством ударных и безударных слогов, а неметрические параметры входят в понятие мелодики речи. [14] Ритм – это отражение порядка и последовательности на биологическом уровне, основа живой и неживой системы, потому и свойства, наряду с особенностями ритма исследуются в различных научных областях. Организм каждого человека представлен совокупностью гигантского количества ритмических циклов (дыхания, ритмы биения сердца, работы мозга, синтеза белка и др.), которые согласованно взаимодействуют между собой. Правильность осуществления подобных процессов влияет на здоровье любого организма, которое, вследствие, оказывается в прямой зависимости от согласованности данной работы. По мнению Н.И. Жинкина, речевой ритм представляется чередованиями ударных и безударных слогов, а также осуществляет важную роль в организации двигательных стереотипов речи.

Темпо-ритмическая организация устной речи координирует все вышеперечисленные процессы. Акустические компоненты в процессе речевого онтогенеза со временем оформляются и становятся устойчивыми и индивидуальными. [15, 21] Элементарной единицей просодии является

синтагма, представляющая собой отрезок высказывания, содержащий интонационное и смысловое значение. В прозе синтагма в среднем включает 2-4 слова, а в стихе — 2-3 слова. Представляя собой единый артикуляционный комплекс, она произносится на одном речевом выдохе. [33, 35, 36] Такой процесс можно связать с понятием плавности речи, если синтагма произносится без пауз в процессе непрерывной артикуляции. Следовательно, плавность речи представляется единым артикуляционным комплексом произнесения синтагмы на одном речевом выдохе.

Необходимым компонентом речевого высказывания выступают паузы, которые расцениваются как прекращение голосоподачи на некоторое время. В нормальной речи плавность органически сочетается с паузами, однако, длительность и характер их распределения в речевом потоке во многом отражают ритмико-мелодическую сторону интонации. [28] В процессе устного высказывания возникает необходимость осуществить вдох для удовлетворения дыхательной потребности и для поддержания подсвязочного давления в процессе речи. [25, 27] Данный процесс происходит в момент так называемых “дыхательных пауз”, частота и длительность которых зависит от общего темпа речи и границ синтагм. [48] Эти паузы несут на себе также и смысловую нагрузку, так как распределяют текст на различные по смыслу отрезки. Продолжительность этих пауз составляет в среднем 0,5-1,5 сек. В отличие от чтения, паузы в контекстной устной речи образуются как на границах синтагм, так и внутри них. Такие паузы называются паузами хезитации и их продолжительность весьма различна. [5, 16] Длительность пауз отражает и характеризует мыслительную активность говорящего в процессе внутреннеречевого планирования высказывания.

Ритм речи – один из сложнейших видов ритмической активности организма. С лингвистической точки зрения он представляет собой временную структуру, образуемую акцентами, паузами, членением на отрезки, их группировкой, соотношениями по длительности и т. п. (Л.В. Златоустова, Г.Н. Иванова-Лукьянова, Т.В. Поплавская). Ритм любого

живого организма является одним из его врожденных свойств, и в своей основе имеет устойчивую моторную природу. [17] Согласно мнению М.Н. Ливанова, выработка навыка, как устойчивого двигательного условного рефлекса, облегчается при действии ритмического раздражителя, в то время как аритмичная стимуляция затрудняет его формирование. Движение служит главным средством взаимодействия человека с окружающей средой. Ритмическая характеристика затрагивает все уровни осуществления движения по временному признаку и общему рисунку. Главенствующим звеном движения выступает координация, обеспечивающая плавность, соразмерность и точность выполнения движения. [36, 37] К наивысшему кортикальному уровню координации и организации движений относится речедвигательный акт. (Н.А. Бернштейн).

В современной психологии одним из аспектов изучения природы ритма является вопрос его восприятия как компонента времени и отражения в движении. В связи с этим подробно изучается «музыкальный ритм», или «чувство ритма», поскольку большинство научных исследователей отмечают моторную природу восприятия музыки. (Е.В. Назайкинский, Б.М. Теплов и др.). Отсюда и возникновение педагогических методик, направленных на формирование пластичности и плавности движений благодаря ритмичной музыке. Речевой ритм объединяет и упорядочивает биологические и психические элементы речи, способствует адекватному восприятию речевого потока, а также способом его организации. [35, 38] Речь ритмична во всех своих показателях – от акустических и артикуляционных составляющих до внутриречевого программирования высказывания. (А.М. Антипова, В.А. Пищальникова, В.В. Потапов, G. Kohler и др.).

Таким образом, важным составляющим речевого высказывания является физическая плавность речи, которая связывается исследователями с понятием синтагмы, объединенной интонационным и смысловым значением. Многими научными исследователями интонация рассматривается как одно из главных фонетических характеристик оформления высказывания в

совокупности просодических компонентов, принимающих участие в организации и членении потока речи с осмыслением передаваемых сообщений. Все эти компоненты рассматриваются через звуковую оболочку речи, ее звучание, материальность в воплощении смысла и содержания высказываний, они являются взаимосвязанными и сосуществующими.

1.2. Онтогенез темпо-ритмической организации речи старших дошкольников

С самого первого дня появления на свет, согласно исследованиям У. Конорczynski, ребенок обьят ритмизованной природой родной речи. Задействованными в этом процессе становятся как сторона восприятия, так моторная сфера. Впервые, производя попытки вербальной коммуникации, ребенок будет произносить наиболее близкие характеристики ритма родного языка. [31] Структуры головного мозга созревают к шести месяцам, что способствует началу отчетливой ритмизации моторики ребенка. Отмечено также, что ритм движений опережает ритм произнесения звуков, близких к родной речи.

По мнению К.И. Чуковского в детском словотворчестве преобладают ритмы хорея. Ребенок «живет в окружении хорея» с первого года своей жизни. Этот период признается наиболее восприимчивым для формирования речевой функции, а также порой интенсивного развития когнитивных процессов. [6, 8, 46] Ограниченность чувственных восприятий и двигательных возможностей, возникшая в данный момент развития, затормаживает формирование высших психических функций.

Вербальная и музыкальная речевые формы усваиваются ребенком задолго до понимания их семантического значения. [37, 41] Следовательно, такие разновидности речи, как стихотворения, счет цифр по порядку, перечисление месяцев и дней недели с легкостью запоминаются ребенком

путем ритмического повторения. Стремительно дети усваивают также и ритмические движения звуковых рядов порядковой речи (первый, второй ...) при растягивании слогов в музыкальном ритме. [46, 47] Таким образом, у детей достаточно рано возникает ритмическая способность к движениям и речи, при этом закреплению усвоенного действия способствует эмоционально-положительный настрой.

К 12 месяцам появляется слово, как показатель начала формирования ритмической основы речевой функции. Усвоению ритмической структуры слова способствует языковое окружение годовалого ребенка. Согласно суждениям Н.Х. Швачкина, наличие в слове пропусков безударных звуков в ходе речевого развития связано со способностью ребенка воспринимать речь взрослого в заданной ритмической структуре – в структуре хореев, весомость которого со временем иссякает. К 18 месяцам образуется ритмическая структура, включающая как черты, воссоединяющие ее с ритмической структурой организованной речи, так и черты, характеризующие ее принадлежность к доречевому этапу. [6, 13]

Согласно исследованиям, проведенным Н.Ю. Вахтиной, М.В. Гординой, усвоение компонентов интонации не происходит одновременно. Для детей в возрасте от 2-4 лет характерен более медленный темп речи по отношению к темпу речи взрослых. Н.Ю. Вахтина и М.В. Гордина отмечают, что в этом возрасте дети еще не способны связывать темп речи с коммуникативным типом высказывания. Следовательно, в возрасте 2 – 3,5 лет у детей наблюдается неустойчивость темпоральных характеристик речи, которая свидетельствует о несформированности временного компонента интонационной системы. М. Зеeman же сопоставляет это с трудностями, которые испытывают дети при овладении звуками речи, и называет это явление «физиологической брадилалией». Тенденция к связанности темпа высказывания с его коммуникативным типом отмечается в возрасте 4-х лет, но она носит непостоянный характер. [2, 3, 4] В 5 лет интонационные возможности детей соответствуют взрослым. В связи с бурным развитием

лексической и грамматической систем языка, интонация постепенно уходит на второй план. По мере усложнения структуры предложения в речи ребенка 4-х лет появляются придаточные предложения, но без союзов, их роль пока еще выполняет интонация и соответствующее расположение слов. [19, 42] Развитие синтаксиса способствует тому, что ребенок для объяснения и усиления компонентов высказывания использует изменение порядка слов. С помощью вынесения вперед того или иного слова ребенок наиболее простым способом передает собственную интерпретацию ситуации, а именно – собственное выделение значимых компонентов. [29]

Согласно исследованиям многих авторов, созревание способности оценивать чувство собственного ритма начинается в 5-7-летнем возрасте. Для того, чтобы достоверно воспроизвести ритм, необходим не только высокий уровень сформированности слуховых дифференциаций. [34] Крайне важно здесь развитие слухозрительных, слухомоторных и зрительно-моторных координаций, в виду моторного программирования воспринятых на слух ритмических структур. [1, 10] Для данного возрастного периода психомоторного развития характерны такие речевые процессы как словотворчество, рифмирование.

В возрасте 6-ти лет соотношение артикуляторного и дыхательного компонентов в процессе устной речи продолжает оставаться непостоянным. Произнесение одного слова вслух у большинства детей уже происходит в фазе начала выдоха. [40, 41] При этом длительность выдоха соответствует длине произносимого слова. Дети этого возраста еще не могут произнести всю фразу в процессе одного выдоха. Часть фразы может произноситься ими на вдохе, или они делают для этого дополнительный поверхностный вдох для полного завершения фразы. Ребенок в этом возрасте, с одной стороны, крайне чувствителен к качеству речевых образцов контекстной речи взрослых, с другой стороны, стрессовые ситуации могут привести к возникновению речевой патологии (заиканию). Однако, ограничение речевого общения и низкий уровень речевого окружения приводят к

недостаточной сформированности монологической речи. В дальнейшем эта недостаточность с трудом компенсируется и требует специальной помощи.

1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами

Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. (Р.Е. Левина)

У детей с общим недоразвитием речи имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. [20] Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Если для IV уровня речевого недоразвития характерно наличие развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, то у III уровня выявляются более выраженные признаки ещё несформировавшейся речи, снижен объём и переключаемость движений языка. Затруднены тонкие дифференцированные движения языком. [22]

Стертая форма дизартрии в современной литературе рассматривается как следствие минимальной мозговой дисфункции, при которой, наряду с нарушениями звукопроизносительной стороны речи, наблюдаются нерезко выраженные нарушения внимания, памяти, интеллектуальной деятельности,

эмоционально-волевой сферы, легкие двигательные расстройства и замедленное формирование ряда высших корковых функций. [26]

Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова, описывая нарушения моторики у детей с минимальными дизартрическими расстройствами, отмечают неточность, некоординированность, недостаточную динамическую организованность движений. А. В. Семенович указывает на грубые нарушения реципрокных координаций, обилие синкинезий. Исследования артикуляционной моторики показали, что у детей со стертой формой дизартрии имеется нарушение функций мышц, иннервируемых нижней ветвью тройничного нерва, лицевым, подъязычным и языкоглоточным нервами. Перечисленные нарушения моторики артикуляционного аппарата определяют разнообразные фонетические недостатки, которые, по мнению большинства исследователей, являются доминирующими в структуре дефекта при стертой форме дизартрии.

Дети со стертой формой дизартрии сложные звуки часто заменяют артикуляционно более простыми, аффрикаты расщепляют на составляющие их компоненты, щелевые заменяют смычными, твердые мягкими. [23, 24] Большинство исследователей отмечают, что для детей с этим дефектом характерно полиморфное нарушение звукопроизношения, которое проявляется в искажениях и отсутствии преимущественно трех групп звуков: свистящих, шипящих, соноров.

По данным исследований Т.Б.Филичевой, Н.А.Чевелёвой, Г.В.Чиркиной характерным для детей III уровня речевого недоразвития является недифференцированное произнесение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикат и соноров), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Кроме того, звуки, сложные по артикуляции, заменяются простыми. У некоторых детей наблюдаются нечёткое произношение звука *ы*, недостаточное озвончение согласных *б, д, г* в словах и предложениях, замены и смешения звуков *к, г, х, т, д, дь, й*. Наблюдаются нестойкие замены, когда

звук в разных словах произносится по-разному, и смешения, когда в изолированной позиции звуки произносятся правильно, а в предложении они взаимозаменяются. Встречаются ошибки при передаче звуконаполняемости слов – преобладают элизии, причём в основном в сокращении звуков, иногда – пропуски слогов, парафазии, чаще – перестановки звуков, реже – слогов, незначительны персеверации и добавления слогов и звуков, нарушения слоговой структуры в наиболее трудных словах. [43] Отмечается и недостаточность фонематических процессов, которое проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков. Недоразвитие фонематического восприятия отмечается при выполнении элементарных действий звукового анализа – при узнавании звук, придумывании слова на заданный звук. Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечёткая дикция оставляют впечатление общей смазанности речи. [37, 41]

Во многих исследованиях, посвященных изучению проблемы стертой формы дизартрии (Г. В. Гуровец, С. И. Маевская, Е. Ф. Собонович, Л. В. Лопатина и др.), отмечается, что у детей данной категории распространены нарушения фонематического восприятия. Им трудно различать на слух твердые мягкие, звонкие глухие звуки, аффрикаты и составляющие их элементы. Для них характерны искажения звукослоговой структуры слов, трудности в овладении звукословным анализом и синтезом, формирования фонематических представлений.

Р.И.Лалаева, Н.В.Серебрякова подробно описывают нарушения лексики, отмечая ограниченность словарного запаса, расхождение объёма активного и пассивного словаря, неточное употребление слов, вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря. Дети с общим недоразвитием речи III уровня испытывают большие трудности при дифференцированном обозначении профессий для лиц мужского и женского рода: либо называют одинаково, либо предлагают свою форму словообразования, не свойственную русскому языку.

Стойкими остаются ошибки при употреблении уменьшительно-ласкательных существительных, прилагательных, образованных от существительных с различными значениями соотнесённости, притяжательных прилагательных. [9, 11] Отмечаются стойкие трудности в образовании малознакомых сложных слов. Наблюдаются ошибки при образовании существительных с суффиксами эмоциональной оценки, единичности, деятеля. Обнаруживаются трудности в образовании отымённых прилагательных (со значениями соотнесённости с продуктами питания, материалами), отглагольных, относительных прилагательных (« - чив», « - лив»). Анализ особенностей грамматического оформления речи, проведённый Т.Б.Филичевой, Н.С.Жуковой, Л.Ф.Спировой. Особую сложность для детей представляют конструкции предложений с разными придаточными. Дети правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложносочинённые и сложноподчинённые предложения. На фоне правильных предложений можно встретить и аграмматичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении. Эти ошибки не носят постоянного характера. Наблюдаются ошибки и при построении сложноподчинённых предложений с союзами и союзными словами. При составлении предложений по картине дети, нередко правильно называя действующее лицо и само действие, не включает в предложение названия предметов, которыми пользуется действующее лицо.

Е. Ф. Соботович, Л. В. Лопатина отмечают у детей со стертой формой дизартрии недоразвитие грамматического строя речи: от незначительной задержки формирования морфологической и синтаксической систем языка до выраженных аграмматизмов в экспрессивной речи. Одной из причин недостаточной сформированности грамматического строя речи у данной категории детей, по их мнению, является нарушение дифференциации фонем. Аналогичной точки зрения придерживается и Н. В. Серебрякова, которая указывает на наличие у дошкольников со стертой формой дизартрии лексико-грамматического недоразвития речи и нарушений связной речи.

Однако другие исследователи не соглашаются с данной точкой зрения (Р. И. Мартынова, Г. В. Гуровец и др.) и утверждают, что данные нарушения не являются обязательными, они могут проявляться при наличии определенных неблагоприятных факторов. Исследователи-нейропсихологи обнаруживают у детей со стертой формой дизартрии нарушение соотнесения слова-наименования и образа предмета. У части детей наблюдается несформированность и бедность самостоятельной речевой продукции, задержка становления обобщающей и регулирующей функции слова. Ряд авторов (Р. И. Мартынова, Е. Ф. Собонович, Л. В. Лопатина и др.) выявляет особенности формирования ряда высших психических функций и процессов у детей со стертой формой дизартрии: ослабление мыслительной деятельности по типу астенизации с выраженным снижением функций внимания и памяти, трудности при обобщении, классификации, определении логической последовательности событий в сюжетных сериях, нарушения в установлении причинно-следственных связей.

Связная речь сформирована недостаточно. У детей, отнесенных к третьей группе, целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем, трудности установления причинно-следственных связей. Однако такие дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет оказана помощь.

Ряд авторов отмечают у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи недостаточность и объем внимания, ограниченные возможности его распределения (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова). При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с третьим уровнем ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. При пересказе текстов ошибаются в передаче

логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. [12] Дети испытывают серьёзные затруднения в определении замысла рассказа, в изложении последовательного развития сюжета. Дошкольники со стертой формой дизартрии адекватно используют вербальные средства. Рассказ оформляется грамматически правильно, с использованием сложных грамматических конструкций. В речи детей встречаются вербальные штампы, единичные негрубые аграмматизмы. При составлении самостоятельного рассказа по картинке дети со стертой формой дизартрии, в отличие от нормы, рассматривают картинку, придерживаясь направления справа налево и (или) снизу вверх, т.е. у них отчетливо проявляются оптико-гностические нарушения: тенденция к инверсии вектора восприятия и фрагментарность. [7, 18]

Таким образом, связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Наряду с общей соматической ослабленностью и той и другой категории детей присуще и некоторые отставания в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения, плохой переключаемостью с одного вида движений на другой. Автоматизированное выполнение тех или иных двигательных заданий и воспроизведение даже простых ритмов оказываются невозможными. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Характерно нарушение общего и орального праксиса.

Наблюдаются нарушения в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. [30, 44] Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Особенности тембра голоса (высокий, громкий, крикливый, срывающийся на фальцет или, наоборот, тихий, низкий, слабый), отмечаются как у детей с ОНР III уровня, так и у детей с минимальными дизартрическими расстройствами. Также, у данных категорий детей выявляется недостаточное дифференцирование различных видов интонации.

Выводы по первой главе

Развитие речи неразрывно связано с формированием темпо-ритмической способности. В младшем дошкольном возрасте вследствие слабого регулирования подкорковых процессов корой, речь детей очень эмоциональна. Эмоциональность выражается разнообразными изменениями в голосе. Принадлежит к базовым структурам языковой способности, темпо-ритмическая организация речи первоначально начинает проявляться в предречевых вокализациях, на стадии гуления, а затем и лепета.

Роль предречевых вокализаций в довербальный и «дограмматический» период велика. Она заключается в формировании коммуникативных умений, в построении первоначальной базы для развития семантической и синтаксической сторон экспрессивной речи. Кроме того, характер интонаций в предречевых вокализациях способен отражать биологическое и психическое состояние ребенка, его деятельность и способность к коммуникации.

Ритмическая организация речи в своей основе имеет

моторную(двигательную) природу. Лепетная речь, являясь ритмически организованной, тесно связана с ритмическими движениями ребенка, потребность в которых появляется к 5-6-ти месяцам жизни. Произнося первые слова, ребенок воспроизводит их общий звуковой облик, обычно в ущерб роли в нем отдельных звуков. Фонетический строй речи и словарь дети усваивают не параллельно, а последовательными скачками. Освоение и развитие фонетической системы языка идет вслед за появлением слов, как семантических единиц. Постепенно развиваются механизмы координации между дыханием, фонацией и артикуляцией, что обеспечивает формирование речевого дыхания. Начиная с трех лет ребенок может произносить отдельные слова или фразы в любую фазу дыхания, как во время вдоха, так и во время выдоха, а кроме того в период паузы между ними.

Дети с общим недоразвитием речи характеризуются нарушениями всех компонентов языка: лексики, грамматики, фонетики, а в свою очередь неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у них сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Нарушения звукопроизношения имеют различную степень выраженности.

Своеобразное количество дефектов произношения звуков у детей с минимальными дизартрическими расстройствами определяется отсутствием в речи тех или иных звуков, различными заменами, нестойким употреблением звуков в речи, искаженным произношением одного или нескольких звуков. Такое соотношение можно объяснить наличием у детей с минимальными дизартрическими расстройствами определенных нарушений слухового восприятия речи, в связи с чем акустическая близость оказывает отрицательное влияние на усвоение правильного произношения.

Чувство ритма способствует гармонизации психофизического развития детей в целом. Важнейшее значение для развития ритмической

способности имеет сохранность анализаторов, обуславливающих становление временно-пространственного различения у ребенка.

ГЛАВА II. Коррекционно-педагогическая работа по развитию темпо-ритмической организации речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами

2.1. Организация и содержание логопедического обследования темпо-ритмической организации речи у старших дошкольников

Базой проведения исследования являлось муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Детский сад №476» г. Челябинска. В экспериментальном исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами – ЭК1 (экспериментальная группа - 1), а также 10 детей с нормальными показателями речевого развития – КГ1 (контрольная группа - 1). Диагностика отклонений речевого развития проводилась по методикам Ю.О. Филатовой. Также, в качестве вводного этапа обследования использовалась методика исследования слухомоторных (А.Р.

Лурия), зрительно-моторных (Х. Бирч, Л. Белмонт) и слухозрительно-моторных координаций (по Н. Н. Волосковой).

Критерии оценки:

- темп – нормальный, замедленный, ускоренный;
- ритм – нормальный, аритмия (произнесение слов во фразе с разным ритмом);
- паузация – правильная (правильность употребления пауз в потоке речи), нарушенная – деление слов паузой на слоги, деление слогов на звуки.

По итогам воспроизведения ребенком ритмических звуковых и зрительных сигналов, исследовался моторный ритм. Ритмические звуковые образцы предлагались исследователем: карандашом по поверхности стола отстукивался ритмический образец (рука экспериментатора экранировалась). Графические схемы ритмических структур, предъявляемые экспериментатором на карточках, представлялись зрительным сигналом.

Обследование состояло из четырех заданий, каждое из которых включало шесть проб от двух до пяти сигналов, предъявлявшихся в порядке увеличения сложности выполнения ритмического рисунка от элементарного (например, || |, | |||) к сенсibilизированному (например, | | |||, | ||| ||| D).

Последовательность предложенных заданий:

Задание 1. Моторные ответы на звуковые ритмические стимулы.

Задание 2. Моторные ответы на зрительные ритмические стимулы.

Задание 3. Моторные ответы на одновременное предъявление звуковых и зрительных ритмических стимулов.

Задание 4. Графическая запись в ответ на предъявление звуковых ритмических стимулов.

Моторные ответы каждого ребенка отмечались экспериментатором в протоколе. Оценивалось: соответствие моторной реакции образцу (+/-),

характер выполнения простых и сложных ритмических рисунков. Уделялось внимание темпу воспроизведения ритмического рисунка (нормальный, ускоренный, замедленный). Осуществлялся качественный и количественный анализ полученных данных.

При обработке результатов определялось количество правильных ответов на простые и усложненные ритмические стимулы в каждом задании, что в дальнейшем позволило сравнить качество моторного воспроизведения ритмических рисунков в зависимости от канала подачи стимула.

Для количественной обработки результатов изучения моторного ритма использовалась балльная система оценки:

2 балла — верный моторный ответ на усложненный ритмический образец;

1 балл — верный моторный ответ на простой ритмический образец;

0 баллов — несоответствие моторного ответа предъявленному ритмическому образцу.

Для диагностирования детей старшего дошкольного возраста использовалась методика по изучению восприятия и воспроизведения ритмических образцов слогов, слов и фраз.

Обследование включало три направления:

I. Умение воспроизводить ритм звучания:

Задание 1. Произнесение слоговых цепочек в определенном ритме (отраженно и с использованием графической схемы).

Задание 2. Произнесение слоговых цепочек с различной ритмизацией (смена количества слогов, изменение места ударения).

II. Умение распознавать ритмический рисунок слов и фраз:

Задание 1. Соотношение ритма, предъявляемого графически, с заданным словом (выбор слова из ряда предложенных, отличающихся друг от друга местом ударения, количеством слогов).

Задание 2. Определение места логического ударения в заданной фразе.

Задание 3. Распознавание фраз, содержащих приказ, просьбу, сообщение, вопрос по татакированию (без опоры на содержание).

III. Возможность передачи ритмических рисунков слов и фраз:

Задание 1. Подбор к заданной графической схеме наиболее подходящего слова из ряда предложенных и его произнесение.

Задание 2. Проговаривание предложенной фразы в нескольких вариантах (со сменой логического ударения).

Задание 3. Преобразование фразы-сообщения во фразу-побуждение, фразу-вопрос, и наоборот.

2.2. Особенности темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста

Анализируя результаты исследования логического ударения, пришли к выводу, что с заданиями, подразумевающими словесную и зрительную опору, дошкольники с речевой патологией справлялись легче. Дошкольникам со стертой дизартрией труднее было выделить смысловое слово в стихотворном тексте. Дети старались понять смысл стихотворения, а удержание в памяти нескольких заданий для детей данной категории было затруднено.

При повторении за экспериментатором фразы дошкольники КГ1 уровня справились лучше, чем их сверстники со стертой дизартрией. Эти же дошкольники испытывали затруднения при сравнении двух предложений с разным логическим ударением. Детям требовалась

зрительная помощь (предметные или сюжетные картинки) или дополнительное повторение логопеда. Не всегда получалось у дошкольников данной группы ответить на предложение, каждый раз выделяя разные слова: предложения звучали либо одинаково, либо дети застревали на предыдущем варианте.

Отметим, что 3 дошкольника ЭГ1 задания на восприятие и воспроизведение логического ударения выполнили правильно, но в медленном темпе и с незначительной помощью со стороны экспериментатора. Отметим, что детям ЭГ1 и КГ1 задания на восприятие логического ударения даются сложнее, чем на воспроизведение, особенно, если есть зрительная опора или образец речи экспериментатора. Отметим, что при воспроизведении логического ударения дошкольники со стертой дизартрией слово выкрикивали, из-за чего нарушалась смысловое содержание фразы. В процессе обследования с такими дошкольниками ЭГ1 проводили дополнительную работу, предлагая сравнивать тот вариант, который произнес ребенок, и тот, который произнес педагог, и определить, из какой фразы лучше понятно, о чем идет речь.

Таким образом, умение воспринимать и воспроизводить логическое ударение у дошкольников со стертой дизартрией развито хуже, чем у их сверстников с нормальным речевым развитием. Частая ошибка проявлялась в застревании голоса на высоте, трудностях удержания последовательности повышения и понижения голоса.

Дошкольникам КГ1 лучше удавалось изменять голос по высоте по сравнению со сверстниками из ЭГ1. Однако, и среди дошкольников с нормальным речевым развитием были и такие, которым было трудно дотягивать голос до максимальной высоты.

Дошкольники со стертой формой дизартрией без зрительной опоры и образцов выполнения допускали больше ошибок в изменении голоса по высоте. Дошкольники ЭГ1 не могли изменять голос на «полутона», т.е. дети говорили или совсем громко, или совсем тихо.

Для дошкольников с речевой патологией характерно недостаточное развитие речевого дыхания, нарушения темпо-ритмической организации речи. Речевое дыхание в большей степени нарушено у детей со стертой дизартрией. У дошкольников КГ1 речевое дыхание в пределах нормы. Однако, если у дошкольников КГ1 в большинстве речевой акт осуществляется на выдохе, то у дошкольников со стертой дизартрией речевой акт может осуществляться как на выдохе, так и на вдохе, тем самым происходит дискоординация дыхания и фонации. Дети со стертой дизартрией говорят в захлеб, с частыми вдохами. Трудности дошкольники со стертой дизартрией испытывали при произнесении предложений из 4-5 и более слов, произнесение чистоговорки на выдохе, т.к. выдох неполный и укороченный.

Результаты исследования моторных реакций в ответ на звуковые ритмические стимулы выявили уровень успешности моторного ответа, обозначенный в целом как средний для большинства показателей ЭГ1 (48% правильных ответов из 100%). Ошибки наблюдались в основном на усложненных сериях задания.

Результаты исследования моторных реакций в ответ на зрительные ритмические стимулы показали достаточное увеличение количества правильных ответов по сравнению с ответами на звуковые стимулы (85% правильных ответов из 100%) среди показателей КГ1. Ошибки отмечались в основном в усложненных вариантах заданий у 20% дошкольников.

При одновременном предъявлении как звуковых, так и зрительных ритмических стимулов число правильных двигательных ответов увеличивалось, достигало максимального значения 100 % среди общих показателей обеих групп.

Наиболее выраженные затруднения вызвало выполнение серии проб на графическую запись звуковых ритмических стимулов у 30% дошкольников ЭГ1 и у 10% дошкольников КГ1. Части детей не удалось с первого раза выполнить задание, им требовалось повторное предъявление

ритмического образца. Сложность задания приводила к тому, что дети не справлялись с ним, допускали ошибки при воспроизведении как простых, так и сложных ритмических рисунков.

Наблюдение за поведением детей в процессе проведения эксперимента показало, что старшие дошкольники легко принимали задания и сразу начинали их выполнять. Исключение составило задание 4 на графическую запись звуковых ритмических стимулов, когда у детей увеличивался латентный период перед началом действия, детям требовалось повторное предъявление ритмического образца, у них появлялось общее двигательное беспокойство (перебирали ногами, вздыхали, оглядывались и т. п.).

Результаты обследования темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста представлены в таблице 1 и таблице 2.

Таблица 1

Результаты обследования темпо-ритмической организации речи детей ЭГ1

Дети ЭГ1	Критерии оценки		
	темп	ритм	паузация
Алексей	нормальный	аритмия	правильная
Денис	ускоренный	аритмия	нарушенная
Нияз	замедленный	нормальный	правильная
Арина	замедленный	аритмия	нарушенная
Анна	замедленный	аритмия	нарушенная
Семен	нормальный	аритмия	нарушенная
Ксюша	ускоренный	нормальный	правильная
Вероника	замедленная	аритмия	нарушенная

Лев	ускоренный	нормальный	нарушенная
Кирилл	замедленный	аритмия	нарушенная

Таблица 2

Результаты обследования темпо-ритмической организации речи детей КГ1

Дети КГ1	Критерии оценки		
	темп	ритм	паузация
Катя	ускоренный	нормальный	нарушенная
Булат	нормальный	нормальный	правильная
Петя	ускоренный	нормальный	нарушенная
Марина	нормальный	нормальный	правильная
Гриша	нормальный	нормальный	правильная
Семен	нормальный	нормальный	правильная
Наина	замедленный	нормальный	нарушенная
Алиса	нормальный	нормальный	правильная
Наташа	нормальный	нормальный	правильная
Вика	замедленный	правильная	правильная

Результаты исследования ЭГ1 показали, что у 3 детей темп речи нормальный, у остальных 5 замедленный и 3 ускоренный (рисунок 1). Результаты исследования КГ1 показали, что у 6 детей темп речи нормальный, у остальных 2 замедленный и 2 ускоренный.





ЭГ1

Рис.1. Особенности темпа речи детей старшего дошкольного возраста

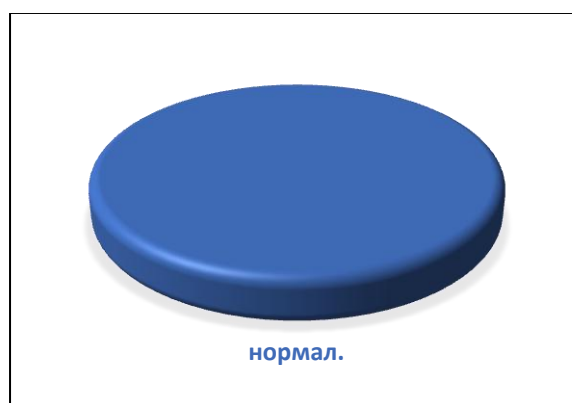
Исследование особенностей ритма ЭГ1 показало, что у 3 детей ритм речи нормальный, у остальных наблюдается аритмия –

слова во фразе произносятся с разным ритмом, то быстро, то медленно. (рисунок 2)

Исследование особенностей ритма показало, что у всех детей КГ1 ритм речи нормальный.



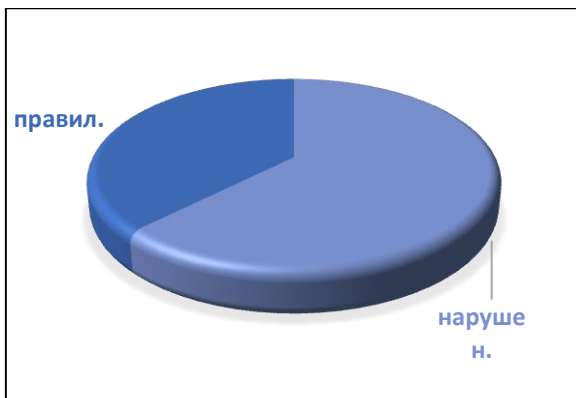
ЭГ1



КГ1

Рис.2. Особенности ритма речи детей старшего дошкольного возраста

Результаты исследования ЭГ1 показали, что у 3 детей паузация правильная, дети правильно употребляли паузы в потоке речи, у остальных детей паузация нарушенная – слова делятся паузой на слоги, слоги – на звуки. Результаты исследования КГ1 показали, что у 3 детей паузация нарушенная, а у остальных правильная. (рисунок 3)



ЭГ1

КГ1

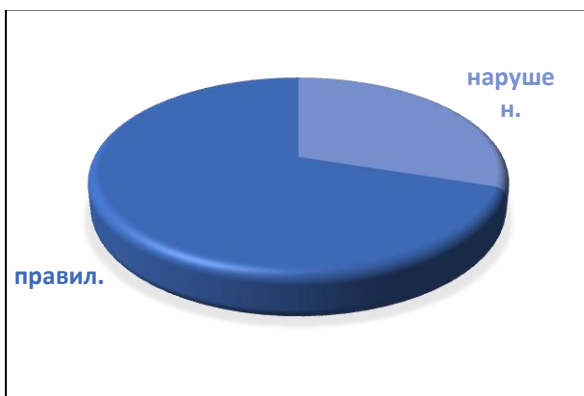


Рис.3. Особенности паузации речи детей старшего дошкольного возраста

Все дошкольники справились с заданиями с той или иной степенью успешностью. Практически у всех дошкольников КГ1 темп речи соответствует норме – 4-5 слогов в секунду. И только у 2 дошкольников темп несколько убыстрен – на 1 слог. У дошкольников ЭГ1 нормальный темп наблюдается только у 2 детей, у остальных – он нарушен: или замедленный или ускоренный. Затруднения вызывали задания по повторению за логопедом предложений с заданным темпом. Так, 1 дошкольник со стертой дизартрией не смог повторить: забыл фразу. 2 дошкольника со стертой дизартрией не смогли удержать заданный темп. Значительные затруднения вызвало задание на самостоятельное воспроизведение темпа речи.

Таким образом, уровень развития темпо-ритмической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией ниже, чем у дошкольников КГ1.

Выводы по второй главе

Таким образом, у большинства обследованных детей ЭГ1 наблюдаются нарушения темпо-ритмической организации речи. Ограниченность активного словаря, недостаточная сформированность звукопроизношения, фонематического слуха приводят к тому, что речь становится замедленной, аритмичной, наблюдаются паузы в построении речевого высказывания. Это обусловлено тем что у детей с нарушениями темпа, ритма и паузации в анамнезе присутствует патологические факторы, повлиявшие на речевое развитие детей.

У детей со стертой дизартрией способность воспринимать компоненты просодической стороны речи развито лучше, чем самостоятельное их воспроизведение. У большинства дошкольников со стертой дизартрией темп замедленный. Это может быть связано с недостаточным развитием планирующей функции речи. Замедленный темп речи отмечается у детей с ограниченным словарным запасом, они адекватно реагируют на обращенную к ним речь, понимают ее, но не могут воспроизвести сложные слова и предложения, им приходится несколько раз повторить речевой образец. Детям с нормальным и ускоренным темпом доступно произнесение слов и предложений. Они произносят связные предложения, правильно выделяя в них главное по смыслу слово. Темп речи зависит также от психологических особенностей, типа нервной системы – подвижные дети говорят быстро, темп ускоренный

У большинства детей ЭГ1 нарушена паузация, так как их экспрессивная речь ограничена, детям недоступно произнесение сложных слов и предложений.

У дошкольников ЭГ нарушены все компоненты: интонация, логическое ударение, высота и сила голоса. Помимо этого, у детей со

стертой формой дизартрии наблюдается слабый тонус лицевых мышц, мимика невыразительна (вялая или напряженная). Все это повлияло на изменение мимики, артикуляции, речевого дыхания, слитность речепроизводства. Снижение звучности, силы голоса являются следствием пониженного мышечного тонуса голоса, нарушения голосовых связок. Следовательно, дошкольники не всегда могут изменить высоту голоса, нарушено артикулирование звуков на всех уровнях, начиная с изолированного произношения звука, до включения его в самостоятельную спонтанную речи. У них нарушено восприятие и воспроизведение различных ритмов.

Обобщая все вышесказанное, отметим, что компоненты темпо-ритмической организации речи у дошкольников со стертой формой дизартрией отстают в своём развитии по сравнению с детьми без нарушений речи. Дети значительно хуже справились со всеми заданиями. Таким образом, уровень развития просодической стороны речи у дошкольников со стертой формой дизартрией ниже, чем у дошкольников с нормальным речевым развитием. Для коррекции темпо-ритмической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией необходима специально организованная работа.

ГЛАВА III. Экспериментальное изучение темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами

3.1. Организация коррекционной работы по развитию темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами

Коррекция темпо-ритмической организации речи проводилась по методикам Ю.О. Филатовой, И.А. Поваровой, Е.Ф. Архиповой, Н.В. Серебряковой Л. И. Беляковой, Е.А.Дьяковой. В коррекционной работе приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами - ЭГ2. С детьми КГ2 (оставшимися пятью детьми со стертой дизартрией) коррекционная работа не проводилась.

Коррекционная работа по формированию темпо-ритмической организации речи начиналась со становления ритмизации и координации движений и была направлена на развитие чувства темпа и ритма речевых и неречевых движений.

Логопедическая ритмика содержала различные двигательные упражнения в следующей последовательности:

- *ритмическая разминка.*

Главными задачами разминки являются развитие скоординированности рук и ног, ориентация в пространстве, умение изменять темп и ритм движения. С этой целью применяются вводная ходьба, чередование ходьбы и бега, элементы танцевальных и физкультурных движений;

- *слушание музыки.*

Прослеживается связь с упражнениями, нормализующими и расслабляющими мышечный тонус. Подбираются разнообразные музыкальные произведения с поочередной сменой мелодий, в зависимости от их характера и темпа;

- *упражнения для развития скоординированной работы речи и движений.*

Осуществляется проговаривание речевых заданий в сопровождении с двигательными упражнениями под музыку. (Воспроизведение слогов, слов, фраз, стихотворных и прозаических текстов);

- *пение.*

Использование мелодичных и ритмичных песен, в пении которых будет прослеживаться нормализация темпа речи и речевого дыхания;

• *игра.*

При помощи подвижных игр закрепляются навыки, полученные на занятии. В подобных играх воспитываются быстрота двигательных реакций, ориентировка в пространстве.

Заключительной частью логоритмики являлась ходьба, характеризующаяся умеренным темпом и ритмом. Главную роль в нормализации темпа и ритма речи играло выполнение специально подобранных упражнений с использованием слухового контроля и ритмизованных движений (ходьба, прыжки, притоптывание, хлопки). Производилось также отстукивание ритмов ногами, отхлопывание руками (одной рукой) по определенному предмету, дирижирование с одновременным проговариванием. Ударному слогу (слову) должен был соответствовать более громкий хлопок или удар ногой, неударному — тихий. Упражнения необходимо было сопровождать четким артикулированием, равномерным распределением вдоха и выдоха, соблюдая умеренный темп, синхронизируя произнесение и движение. Начало тренировки послогового ритма осуществлялось в замедленном темпе. Речевой темп ускорялся по мере овладения навыком. Важнейшим составляющим в звене коррекционной работы являлось темпоритмическое объединение общей и артикуляционной моторики, что достигалось при помощи специальных упражнений с музыкальным сопровождением.

Занятия сопровождались основными составляющими логопедической ритмики, необходимым компонентом комплексной реабилитационной работы. Логопедическая ритмика включала различные двигательные упражнения в следующей последовательности:

1) *ритмическая разминка*

Ритмическая разминка использовалась для организации детей, создания психоэмоциональной и физической готовности к определенным видам деятельности.

Упражнение: 1. Маршировка под музыку со сменой направлений. 2. Ходьба по кругу со сменой направлений под команду “Вправо”, “Влево”, “Вперед”, “Назад”, “В центр” и т.д.

2) упражнения для развития чувства темпа и ритма.

Использовалась ходьба, отстукивание и отхлопывание под различные музыкальные темпы и ритмы, а затем пропевание слов и слогов на заданные ритмы.

Упражнение: Прохлопывание ритмического рисунка знакомой песни с помощью образца педагога (песня “Петушок”). Пе-ту-шок Пе-ту-шок Зо-ло-той гре-бе-шок

3) упражнения на развитие скоординированности речи и движений.

Ритмизация моторных функций способствует осуществлению ритмизованных речевых движений, поэтому основной целью этих упражнений являлась ритмизация устной речи. Для этого использовались двигательные упражнения под музыку с одновременным проговариванием усложняющихся речевых заданий. Вначале использовалось средний музыкальный темпо-ритм, который позволял детям сочетать движения с проговариванием слогов, слов, фраз, стихотворных.

Упражнения: Под музыку дети проговаривали стихотворный текст, одновременно сопровождая слова соответствующими движениями.

Перед нами луг широкий — разводят руки широко в стороны.

А над нами дуб высокий — поднимаются на носки, поднимая руки вверх.

А над нами сосны, ели — ритмично делают наклоны

Головами зашумели в стороны, покачивая поднятыми вверх руками.

Грянул гром — делают хлопок.

Сосна упала — делают наклон вперед и вниз, опуская руки.

Только ветками качала — ритмично покачивают опущенными руками. Постепенно темпо-ритм усложнялся и менялся.

4) пение

Выбирались ритмичные и мелодичные песни. В процессе работы с целью усложнения подбирались песни с меняющимися темпо-ритмическими характеристиками.

5) игра.

Специфической задачей коррекционной работы на данном этапе являлось развитие чувства ритма. Ритмическая способность представлялась средством пространственно-временной организации движений. Чувство ритма изначально имеет моторную природу. Онтогенез чувства ритма тесно связан с процессом развития у детей моторики, зрительно- моторных координаций, а затем и с формированием речевого ритма.

Речевой ритм выполнял важную роль в формировании моторного стереотипа речи. С формированием речевого развития ритм становился “скелетом” слова и выполнял важную функцию в процессе усвоения лексем и распознавания их при восприятии. У детей наблюдались нарушения речевых ритмов различных уровней: послогового, пословного и синтагматического.

При обучении детей ритмизации устной речи тщательно отбирался речевой материал. На начальных этапах работы при подборе стихотворных текстов мы учитывали, чтобы стихи были с устойчивой ритмикой (однообразным распределением ударных слогов в строфе). Они должны были содержать простую лексику и состоять из коротких фраз. Размер стиха подбирался в заданной последовательности: хорей — ямб — дактиль. (Приложение 1)

С целью установления речевой плавности, помимо отработки ритмизованной артикуляции на стихотворных текстах, применялись различные виды упражнений на выработку ритмических артикуляций в

сочетании с движением руки. Одним из них являлось упражнение на отработку послогового ритма. Проговаривание каждого слога было сопровождено отбиванием ритма раскрытой ладонью ведущей руки о твердую поверхность. Каждый удар ладони выпадал на гласную. Тренировка послогового ритма начиналась с замедленного темпа, впоследствии постепенно ускоряющегося. На начальном этапе навык послогового ритма вырабатывался на стихотворном тексте (хорей, ямб) и материале скороговорок.

В результате ритмизации слоги выравнивались по длительности звучания, а значит снималось редуцирование гласных звуков (предударных и заударных), свойственная русскому языку. Особое внимание обращалось на то, чтобы во время речевой паузы не прекращались движения руки. Благодаря этому по окончании паузы дети могли легко вступать в речь. С увеличением степени усвоения слогоразмерной речи, движения руки использовались все реже, а затем прекратились. Однако, речь с нередуцированным произнесением гласных звуков (полный стиль произнесения) отмечалась у детей достаточно длительное время. Полный стиль произнесения способствовал выделению определенной ритмической структуры слова в единой артикуляторной программе, слоги выравнивались в зависимости от времени произнесения, что приводило к ритмизации речевого процесса и формированию плавной речи. Применялись виды упражнений, направленные на выработку ритмизации речевых артикуляций. Одним из них являлось упражнение на формирование пословного ритма. Данный технический прием характеризовался включением двигательной активности руки с одновременным произнесением каждого слова фразы. Движения руки при этом осуществлялись непрерывно на каждое слово в процессе произнесения фразы от себя и к себе (по траектории восьмерки). Наиболее интенсивно движение руки выпадало на ударный слог слова. Ритм и скорость движения руки подбирались индивидуально — от быстрого в

среднем темпе до плавного в замедленном. Сначала необходимо было определиться с индивидуальным темпо-ритмом, при котором бы ребенок ощущал себя комфортно. Затем применялось введение постепенной, индивидуальной отработки ритмических движений руки. Для достижения автоматизации темпо-ритмической организации речи детей, использовался стабильный и индивидуальный темпо-ритм, характерный для каждого ребенка. (Приложение 2)

Л. В. Лопатина и Н. В. Серебрякова в работе над ритмом при минимальных дизартрических расстройствах выделяют 2 направления:

I. Восприятие различных ритмических структур.

II. Воспроизведение различных ритмических структур.

Материалом для упражнений служат различные ритмические структуры, где / – громкий удар, а v – тихий удар. (Приложение 3)

Таким образом, коррекционная работа по развитию темпо-ритмической организации речи позволила нам систематизировать практический материал с учетом логоритмических упражнений.

3.2. Результаты коррекции темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами

По итогам коррекционной логопедической работы с детьми ЭГ2 был проведён итоговый эксперимент. При его проведении использовали те же задания, что и при проведении первого диагностического среза. После проведения повторного исследования проанализированы полученные данные. Результаты анализа приведены в таблице 3.

Таблица 3

Анализ результатов исследования уровня развития темпо – ритмических навыков детей ЭГ2 в конце эксперимента

Дети ЭГ2	Критерии оценки		
	темп	ритм	паузация
Денис	ускоренный	нормальный	правильная
Нияз	нормальный	нормальный	правильная
Арина	нормальный	нормальный	нарушенная
Ксюша	нормальный	нормальный	правильная
Семен	нормальный	нормальный	правильная

Из таблицы видно, что уровень развития темпо – ритмических навыков детей ЭГ2 в конце эксперимента стал выше. Так, результаты исследования ЭГ2 показали, что у одного ребенка темп речи ускоренный, у остальных 4 детей нормальный.

Исследование особенностей ритма ЭГ2 показало, что у всех детей ритм речи нормализовался.

Результаты исследования паузации ЭГ2 показали, что у 4 детей паузация правильная, дети правильно употребляли паузы в потоке речи, у одного ребенка паузация частично нарушена – в некоторых случаях произнесения слова делятся паузой на слоги.

Проведём сравнительный анализ результатов исследования уровня развития темпо – ритмических процессов речи детей экспериментальной группы, по отношению к контрольной в начале и в конце коррекционной работы (рисунок 4).

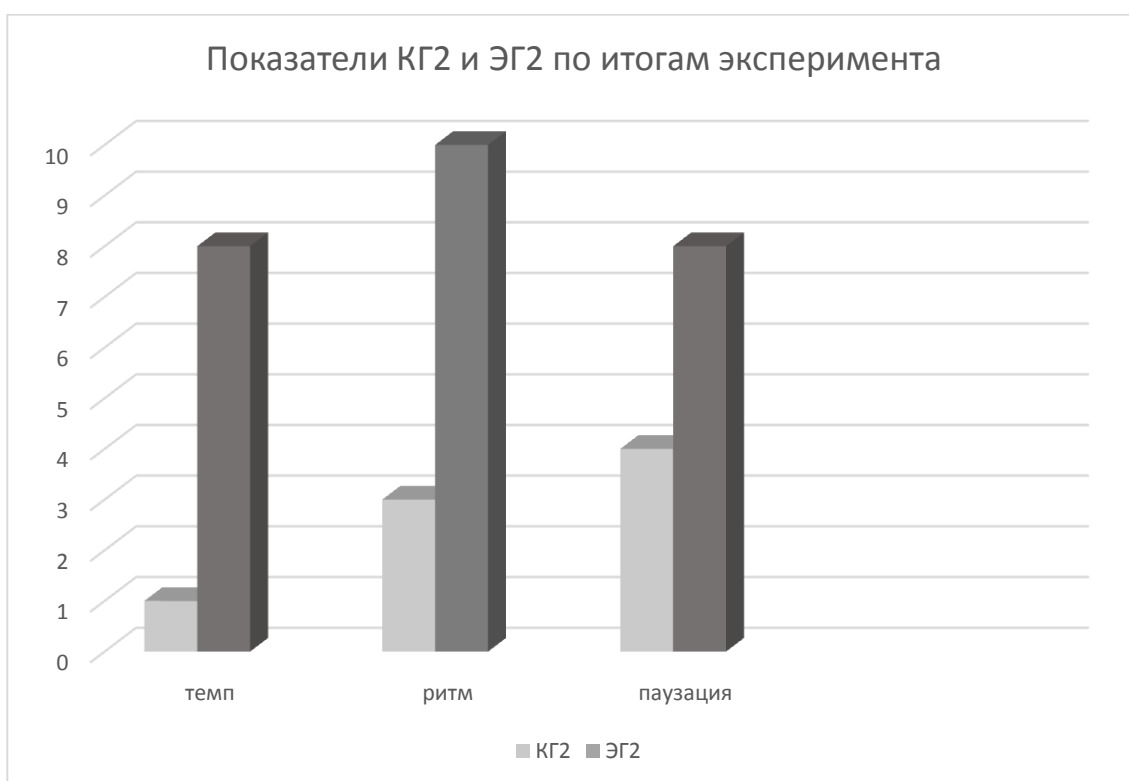


Рис. 4. Сравнительный анализ результатов исследования уровня развития темпо – ритмических процессов речи детей экспериментальной группы

Рассмотрим данные анализа результатов динамики развития темпо – ритмических процессов на рис.4: по вертикали отмечены уровни развития (низкий, средний, высокий); по горизонтали – компонент темпо-ритмической организации (темп, ритм, паузация).

В результате проведенной коррекционной работы со второй группой детей (ЭГ2) по методике Ю.О. Филатовой, И.А. Поваровой, Е.Ф. Архиповой было вновь проведено обследование.

Анализ обследования дал следующие результаты:

С. Денис – в результате анализа развития речи до проведенного курса логопедических занятий было выявлено ускорение темпа речи. В результате повторного обследования выявилось заметное улучшение, ускорение темпа речи наблюдалось только в случае волнения, эмоциональной напряженности.

С. Нияз – до курса логопедических занятий наблюдались судорожные запинки в речи, а также замедление темпа речи и нарушение ритма. Благодаря проведенной работе у Нияза также выявилось улучшение показателей темпо-ритмической организации. Судорожные запинки встречались в редких случаях, причем причиной запинок являлось волнение и эмоциональные всплески.

М. Арина – у девочки отмечалось замедление темпа речи, аритмия, а также нарушенная паузация. Арина была заторможена в двигательнo-координационной деятельности, что заметно осложняло работу. Нарушения паузации также заметны, как и при первичном обследовании.

Г. Семен – у мальчика наблюдалось несоблюдение пауз и нарушение ритма, однако темп речи соответствовал норме. В результате проведенной работы и повторного обследования речи наблюдалось улучшение. Семен осознанно следил за соблюдением пауз в речи. Были даны рекомендации родителям, которые в конечном итоге должны привести к закреплению полученного результата и устранению дефекта.

Ф. Ксюша - у девочки при первичном обследовании наблюдалось ускорение темпа речи, напряженная мимика. При первичном обследовании наблюдались частые дополнительные вдохи в речи. После занятий дыхательной гимнастикой частые дополнительные вдохи прекратились.

При повторном обследовании Ксюша стала говорить более спокойно, заметно спала напряженность мимики. Речь стала медленнее.

Итак, при вторичном обследовании выяснилось, что значительные улучшения в преодолении темпо-ритмических нарушений наблюдались у 7 детей. У 2 детей существенных сдвигов не произошло.

Мы наглядно видим, что проделанная коррекционная работа показала положительные результаты. Следовательно, выбранная методика, по которой проводилась опытно-экспериментальная работа, эффективна.

Выводы по третьей главе

Коррекция темпо-ритмической организации речи проводилась по методикам Ю.О. Филатовой, И.А. Поваровой, Е.Ф. Архиповой, Н.В. Серебряковой Л. И. Беляковой, Е.А.Дьяковой. В коррекционном процессе приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами - ЭГ2. С детьми КГ2 (оставшимися пятью детьми со стертой дизартрией) коррекционная работа не проводилась.

На подготовительном этапе были проведены логоритмические занятия в следующей последовательности:

- ритмическая разминка.
- слушание музыки.
- упражнения для развития координации речи с движением.
- пение.
- игра.

Логопедическая ритмика являлась необходимой составляющей в комплексной реабилитационной работе.

На втором этапе проводилась работа по нормализации ритма речи. При обучении детей ритмизации устной речи тщательно отбирался речевой материал. Использовались стихи с устойчивой ритмикой, т.е.

однообразным распределением ударных слогов в строфе; состояли из достаточно коротких фраз; содержали простую лексику и не включали слова с сочетаниями согласных. Размер стиха подбирался в следующей последовательности: хорей — ямб — дактиль. В результате ритмизации слоги выравнивались по длительности звучания, т.е. снималась редукция гласных звуков (предударных и заударных), свойственная русскому языку.

Помимо тренировки ритма артикуляции на стихотворных текстах, на третьем этапе коррекции с целью установления плавной речи применялись различные виды упражнений, направленные на выработку ритмических артикуляций в сочетании с движением руки.

На заключительном этапе коррекционной работы были проведены занятия, направленные на развитие восприятия и воспроизведения ритмических структур по методикам Л. В. Лопатиной и Н. В. Серебряковой.

По итогам коррекционной логопедической работы с детьми ЭГ2 был проведён итоговый эксперимент. При его проведении использовали те же задания, что и при проведении первого диагностического среза. После проведения повторного исследования проанализированы полученные данные.

Уровень развития темпа – ритмических навыков детей ЭГ2 в конце эксперимента стал выше. Так, результаты исследования ЭГ2 показали, что у одного ребенка темп речи ускоренный, у остальных 4 детей нормальный.

Исследование особенностей ритма ЭГ2 показало, что у всех детей ритм речи нормализовался.

Результаты исследования паузации ЭГ2 показали, что у 4 детей паузация правильная, дети правильно употребляли паузы в потоке речи, у одного ребенка паузация частично нарушена – в некоторых случаях произнесения слова делятся паузой на слоги.

Также, был проведен сравнительный анализ результатов исследования уровня развития темпа – ритмических процессов речи детей

экспериментальной группы, по отношению к контрольной в начале и в конце коррекционной работы. При вторичном обследовании выяснилось, что значительные улучшения в преодолении темпо-ритмических нарушений наблюдались у 7 детей. У 2 детей существенных сдвигов не произошло.

Проделанная коррекционная работа показала положительные результаты. Следовательно, выбранная методика, по которой проводилась опытно-экспериментальная работа, эффективна.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась, цель достигнута, задачи выполнены.

Заключение

Речевая система формируется и функционирует в неразрывной связи с развитием сенсорной, сенсомоторной, интеллектуальной, аффективно-волевой сфер ребенка. Отклонения в овладении речью затрудняют общение с близкими взрослыми, препятствуют развитию познавательных процессов, отрицательно влияют на формирование самосознания.

Такие явления, как многочисленные итерации, дыхательные и звукослоговые необоснованные паузы, появляющиеся при произношении, служат характерной чертой нарушения темпо-ритмической организации речи. При отсутствии коррекционно-педагогической помощи они закрепляются и обретают прочную связь, отягощая процесс дальнейшего обучения ребенка. Поэтому, проблема изучения и выявления особенностей нарушения темпо-ритмической организации речи особенно актуальна.

У детей с общим недоразвитием речи III уровня и минимальными дизартрическими расстройствами наблюдаются нарушения не только лексико-грамматической стороны речи, но и темпо-ритмической. Темп речи – это скорость произнесения элементов речи: звуков, слогов, слов. Ритм речи – это регулярное повторение сходных и соизмеримых речевых единиц, выполняющее структурирующую, текстообразующую и экспрессивно-эмоциональную функции.

Овладение темпо-ритмической организацией речи анализировали многие исследователи: Е.Ф. Архипова, М. Зеeman, М.М. Кольцова, Р.В. Тонкова-Ямпольская, Н.Х. Швачкин и др. Темпо-ритмическая организация речи первоначально начинает проявляться в предречевых вокализациях, на стадии гуления, а затем и лепета. Для диагностики темпо-ритмической организации речи детей использовались методики Е.Ф. Архиповой, Г.А. Волковой, И.А. Поваровой, Н.В. Серебряковой, Ю.О. Филатовой. Было проведено исследование темпо-ритмической стороны речи детей с отклонениями в овладении речью. Результаты исследования показали, что у большинства детей в результате задержки речевого развития наблюдаются нарушения темпо-ритмической организации речи:

замедленный темп речи, аритмия, нарушенная паузация. Задержка в формировании всех сторон речи (произносительной, лексико-грамматической) приводит к тому, что речь становится замедленной, аритмичной, наблюдаются паузы в построении речевого высказывания. Также, исследование показало, что у испытуемых были отмечены нарушения моторной и дыхательной функций, просодической стороны речи, речевых и психических процессов. У детей со стертой дизартрией способность воспринимать компоненты просодической стороны речи развито лучше, чем самостоятельное их воспроизведение. У большинства дошкольников со стертой дизартрией темп замедленный. Помимо этого, у детей со стертой формой дизартрии наблюдается слабый тонус лицевых мышц, мимика невыразительна (вялая или напряженная). Компоненты темпо-ритмической организации речи у дошкольников со стертой формой дизартрией отстают в своём развитии по сравнению с детьми без нарушений речи. Таким образом, уровень развития темпо-ритмической стороны речи у дошкольников со стертой формой дизартрией ниже, чем у дошкольников с нормальным речевым развитием. Для коррекции темпо-ритмической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией была организована специальная коррекционная работа.

Коррекция темпо-ритмической организации речи проводилась по методикам Ю.О. Филатовой, И.А. Поваровой, Е.Ф. Архиповой, Н.В. Серебряковой Л. И. Беляковой, Е.А.Дьяковой. В коррекционном процессе приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами - ЭГ2. С детьми КГ2 (оставшимися пятью детьми со стертой дизартрией) коррекционная работа не проводилась.

На подготовительном этапе были проведены логоритмические занятия. Логопедическая ритмика являлась необходимой составляющей в комплексной реабилитационной работе. На втором этапе проводилась работа по нормализации ритма речи. На третьем этапе коррекции с целью

установления плавной речи применялись различные виды упражнений, направленные на выработку ритмических артикуляций в сочетании с движением руки. На заключительном этапе коррекционной работы были проведены занятия, направленные на развитие восприятия и воспроизведения ритмических структур по методикам Л. В. Лопатиной и Н. В. Серебряковой.

По итогам коррекционной логопедической работы с детьми ЭГ2 был проведён итоговый эксперимент. При его проведении использовали те же задания, что и при проведении первого диагностического среза. После проведения повторного исследования были проанализированы полученные данные. Уровень развития темпо – ритмических навыков детей ЭГ2 в конце эксперимента стал выше. Так, результаты исследования ЭГ2 показали, что у одного ребенка темп речи ускоренный, у остальных 4 детей нормальный. Исследование особенностей ритма ЭГ2 показало, что у всех детей ритм речи нормализовался. Результаты исследования паузации ЭГ2 показали, что у 4 детей паузация правильная, у одного ребенка паузация частично нарушена.

Также, был проведен сравнительный анализ результатов исследования уровня развития темпо – ритмических процессов речи детей экспериментальной группы, по отношению к контрольной в начале и в конце коррекционной работы. При вторичном обследовании выяснилось, что значительные улучшения в преодолении темпо-ритмических нарушений наблюдались у 7 детей. У 2 детей существенных сдвигов не произошло.

Проделанная коррекционная работа показала положительные результаты. Следовательно, выбранная методика, по которой проводилась опытно-экспериментальная работа, эффективна, цель исследования достигнута, задачи выполнены.

Список литературы

1. Артемова, Е.Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: монография [Текст] / Е.Э. Артемова. — М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. — 123 с.
2. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст] / Е.Ф. Архипова. — М. : Астрель, 2007. — 216 с.
3. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст] / Е.Ф. Архипова — М. : Астрель, 2006. — 319 с.
4. Архипова, Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей [Текст] / Е.Ф.Архипова.— М. : Астрель,2008. — 254с.
5. Белякова Л.И. Речевые паузы в нормальной речи и при заикании [Текст] / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова // Вопросы психологии. № 3, 1993. С.88-94.
6. Бернадская, М.Э. Критерии развития ребенка раннего возраста [Текст] / М.Э. Бернадская, О.Е. Громова // Управление ДОУ. – 2003. – №3. – С.108-117.
7. Винарская, Е.Н. Современное состояние проблемы дизартрии// Хрестоматия по логопедии [Текст] / Е.Н. Винарская — М. : ВЛАДОС, 1997. — 285 с.
8. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учебн. заведений [Текст] / Г.А. Волкова — М. : ВЛАДОС, 2002. — с.158.
9. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно—педагогическая работа в дошкольном учреждении для детей с нарушениями речи [Текст]: учеб.пособие / Ю.Ф. Гаркуша — М. : Секачев, 2002. 160 с.
- 10.Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. — М. : Просвещение, 2004. — 345 с.

11. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие [Текст] / О.Е. Грибова. — М. : Айрис-пресс, 2008. — 96с.
12. Дьякова Е. А. Речевые ошибки и особенности процесса речеобразования у заикающихся [Текст] / Е. А. Дьякова под ред. Л.И.Беляковой. М. — 1992. С.38-50
13. Елисеева, М.Б. Лексикон ребенка раннего возраста [Текст] / М.Б. Елисеева под ред. С.Н. Цейтлин. — СПб. : Изд-во ЗАО «Издательский цех «Балтика», 2000. — С. 15-33.
14. Жинкин, Н.И. К вопросу о развитии речи у детей [Текст] / А.Н. Жинкин // Детская речь: хрестоматия. — СПб. : 1994. — Ч. I. — С. 5-13.
15. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. — Екатеринбург : Изд-во ЛИТУР, 2005. — 320 с.
16. Зиндер, Л.Р. Общая фонетика: учеб. пособ. [Текст] / Л.Р. Зиндер. — М. : Высшая школа, 1979. — 312 с.
17. Иванова-Лукиянова, Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм: учеб. пособие [Текст] / Г.Н. Иванова-Лукиянова. — 5-е изд. — М. : Флинт, Наука, 2003. — 200 с.
18. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Р.И. Лалаева. — М. : Владос, 1999. — 224 с.
19. Ларина, Е.А. К вопросу о периодизации развития интонационной системы языка у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Е.А. Ларина // Коррекционная педагогика. — 2009. — №1 (31). — С. 5-14.

20. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды [Текст] / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. — М. : АРКТИ, 2005. — 224 с.
21. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. В.И. Ярцева. — М. : Советская энциклопедия, 1990. — 685 с.
22. Лопатина, Л.В., Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии [Текст] / Л.В. Лопатина, Н.Н.Серебрякова — СПб. : Образование, 2006.
23. Лопатина Л.В. Механизм стёртой дизартрии [Текст] / Л.В. Лопатина // Коррекционная педагогика. Единое образовательное пространство: Сб. науч.—метод. Трудов. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.
24. Лопатина Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стертой дизартрии): Учебное пособие [Текст] / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова // СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. —191 с.
25. Лопухина И.С. Речь, ритм, движение: пособие для логопедов и родителей [Текст] / И.С. Лопухина. — СПб. : Дельта, 1997. — 256 с.
26. Логопедия: Учебник для студ. дефектол.фак.пед.высш.учебн. заведений [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой. М. : ВЛАДОС, 2014. — 704 с.
27. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой [Текст]— М. : «Просвещение», 1995. — 528с.
28. Логопедия. Учебник для ВУЗов/Под ред. Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской. [Текст] — М. : Владос, 2012. — 340 с.
29. Ляксо Е.Е. Акустический аспект формирования речи ребенка на третьем году жизни [Текст] / Е.Е. Ляксо, А.Д. Громова, О.Е. Фролова, О.Д. Романова // Физиол. журн. — 2004. Т. 90. № 1. — С. 83-96.
30. Максакова, А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок [Текст]: пособие для воспитателей дет. сада / А.И. Максакова. — М. : Просвещение, 1982. — 159 с.

31. Марузо, Ж. Словарь лингвистических терминов [Текст] / Ж. Марузо перевод с франц. Н.Д. Андреева; под ред. А.А. Реформатского. — М. : Изд-во иностранной литературы, 1960. — 436 с.
32. Некрасова, Ю. Б. О психических состояниях, их диагностике, управлении и направленном формировании (в процессе социореабилитации заикающихся) [Текст] / Ю. Б. Некрасова // Вопросы психологии. — 1994. — № 6.
33. Носенко Э.Л. Эмоциональное состояние и речь [Текст] / Э.Л. Носенко. — Киев, 1981. — С.29-30
34. Поварова, И.А. Комплексная логопедическая работа по коррекции темпоритмических нарушений речи у заикающихся подростков и взрослых: дис. канд. пед. наук [Текст] / И.А. Поварова. — СПб. : 2001. — 229 с.
35. Рау, Е. Ю. Нарушение темпоритмической организации речи дошкольников и младших школьников как фактор риска появления заикания / Е. Ю. Рау, Е. С. Казбанова // Логопед. — 2004. — № 6.
36. Филатова Ю.О. Влияние ритмических процессов на развитие речезыковой функции [Текст] / Ю.О. Филатова под ред. В.Н. Скворцова. — СПб. : 2008. — С. 445-448.
37. Филатова, Ю.О. Речевые и моторные ритмические процессы и модель их развития у детей с нарушениями речи [Текст] / Ю.О. Филатова. — М. : 2014. — 310 с.
38. Филатова Ю.О., Гончарова Н.Н., Прокопенко Е.В. Логоритмика. Развитие ритма движений и речи у детей с заиканием: учеб. метод. пособие [Текст] / Ю.О. Филатова под ред. Л.И. Беляковой. — М. : Нац. кн. центр, 2011.
39. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. — М. : Просвещение, 2007. — 170 с.
40. Хватцев М.Е. Логопедия [Текст] / М.Е. Хватцев — М. : Просвещение, 2013. — 231 с.

41. Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи [Текст] / С.Н. Цейтлин — М.: ВЛАДОС, 2010. — 365 с.
42. Черемисина-Ениколопова, Н.В. Законы и правила русской интонации: учеб. пособ. [Текст] / Н.В. Черемисина-Ениколопова. — М. : Флинта: Наука, 1999. — 520 с.
43. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Г. В. Чиркина. — М. : АРКТИ, 2003. — 239 с.
44. Шереметьева, Е.В. Исследование основного тона голоса как компонента просодики при нормальном и отклоняющемся речевом развитии в раннем возрасте [Текст] / Е.В. Шереметьева // Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии: теория и практика: сб. трудов научно—практ. конф. / ред. А.И. Ахметзянова. — М., 2009. — С. 5-9.
45. Шереметьева, Е.В. Отклонения в овладении речью ребенка раннего возраста [Текст] / Е.В. Шереметьева // Актуальные проблемы речевого и лингвистического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: материалы междунар. научно—практ. конф. — М., 2009. — С. 301-305.
46. Шереметьева, Е.В. Педагогические подходы к выявлению задержки речевого развития в раннем возрасте [Текст] / Е.В. Шереметьева // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. — М., 2005. — С. 156-161.
47. Ястребова А.В., Воронова Г.Г. Обследование детей с заиканием // Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / А.В. Ястребова, Г.Г. Воронова под ред. Г.В. Чиркиной. — М. : АРКТИ, 2003. — с. 94

Стихотворные тексты, используемые на начальных этапах
коррекционной работы

Хорей:

Мой веселый, Звонкий мяч,
Ты куда пустился вскачь?
Красный, желтый, голубой,
Не угнаться за тобой
(С.Я. Маршак)

Ямб:

Мы едем, едем, едем,
В далекие края,
Хорошие соседи,
Счастливые друзья.
Мы солнышком согреты,
Мы вместе все живем,
И песенку об этом
Мы петь не устаем
(С. Михалков)

Дактиль:

Листики падают.
Осень пришла.
Рыжие белочки
Как тут дела.
Падают, падают листья,
В нашем саду листопад.

Желтые, красные листья

По ветру выются, летят.

Приложение 2

Упражнения на выработку ритмических артикуляций

Упражнение 1

Дети шагали на месте и по кругу в замедленном темпе. Произносили слитно звуки, слоговые последовательности, а затем слова (счет, дни недели) и фразы (чистоговорки, пословицы).

На каждый шаг-слог: • а-у-а-у-а-у; • ап-ап-ап-ап; • па-па-па-па; • та-та-та-та и др.

- От топота копыт пыль по полю летит.

- Ехал Грека через реку.

Видит Грека в реке рак.

Сунул Грека руку в реку.

Рак за руку Греку цап.

Упражнение 2

Дети прыгали вправо — влево на правую и левую ногу. Произносили на выдохе:

- упа-опа-ипа-апа; • па-по-пу-пы;
- паф-поф-пуф-пыф; • хоп-хоп-хоп-хоп и др.

Упражнение 3

Дети медленно отхлопывали ритмический рисунок с выделением ударного слога, сопровождая его громким хлопком или голосом:

- та—тата—татату—тата—татата.

Упражнение 4

Дети произносили слова и дирижировали в такт проговариванию. При этом, в процессе произнесения, рука двигалась на каждое слово от себя и к себе непрерывно и плавно:

- август—аист—атом—яхонт—ялик—яма—умница—улица—узник.

Упражнение 5

Дети отхлопывали ритм слов и предложений с одновременным произнесением. Каждый удар ладони приходится на гласный звук:

- ноги—нога, атлас—атлас.
- руки—рука, замок—замок.
- горы—гора, пироги—пироги.
- козы—коза, гвоздики—гвоздики, совы—сова, кружки—кружки.
- Я бегу, бегу, бегу,
- Я пою, пою, пою.

Упражнение 6

Дети сопровождали ритмизацией (хлопками) произнесение имен, названий деревьев, животных.

Упражнение 7

Дети воспроизводили ритм считалки с дирижированием в медленном и умеренном темпе.

Аты-баты — шли солдаты. Аты-баты — на базар.

Аты-баты — что купили? Аты-баты — самовар.

Аты-баты — сколько дали? Аты-баты — три рубля.

Аты-баты — покажите. Аты-баты — не хочу. Аты-баты — спать хочу!

Упражнение 8

Дети напевно, выразительно читали текст стихотворения под звучащую мелодию (мелодекламация).

Упражнение 9

Дети воспроизводили ритм стихотворения, играя с мячом.

Мой веселый звонкий мяч

Ты куда помчался вскачь?

Желтый, красный, голубой

Не угнаться за тобой!

(С. Маршак)

Упражнения на восприятие и воспроизведение ритма

I. Упражнения на восприятие ритма

1. Прослушать изолированные удары (//, ///, ////), определить количество ударов путём показа карточки с записанными на ней определенными ритмическими структурами.

2. Прослушать серии простых ударов (// // //, /// ///), определить количество ударов путём показа карточки с записанными на ней определенными ритмическими структурами

3. Прослушать серии акцентированных ударов (/ v v /), определить количество и качество ударов.

II. Упражнения на воспроизведение ритма

1. Отстучать по подражанию изолированные удары (без опоры на зрительное восприятие).

2. Отстучать по подражанию серии простых ударов (без опоры на зрительное восприятие).

3. Отстучать по подражанию серии акцентированных ударов (без опоры на зрительное восприятие).

4. Записать условно знаками предъявляемые удары и их серии.

5. Самостоятельно произвести по предъявленной карточке удары и их серии.