

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра специальной педагогики и психологии

Выпускная квалификационная работа

**ЛОГОРИТМИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ УСТНОЙ
РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР 3 УРОВНЯ**

Работу выполнила:
студентка Z552 группы
направления подготовки
44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование, профиль «Дошкольная дефектология»
Найданова Наталья Васильевна
_____ (подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
зав. кафедрой О.Р. Ворошнина

«__» _____ 2018 г.

Руководитель:
канд. пед. наук, доцент кафедры
специальной педагогики и психологии
Гаврилова Елена Викторовна
_____ (подпись)

ПЕРМЬ

2018

Оглавление

Введение.....	3
ГЛАВА I. Теоретические основы коррекции и развития устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством логоритмики.....	8
§1.1 Психолого – педагогическая характеристика детей с ОНР	8
§1.2 Особенности устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.....	23
§1.3. Общая характеристика работы по коррекции и развитию устной речи у детей с ОНР старшего дошкольного возраста.....	28
§1.4 Значение логоритмики в работе с детьми старшего дошкольного возраста.....	34
ГЛАВА II. Прикладные аспекты коррекции и развития устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.....	44
§2.1 Изучение особенностей устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.....	42
2.1.1. Организация исследования.....	42
2.1.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	46
§2.2 Развитие и коррекция устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня посредством логоритмики.....	60
2.2.1. Общая характеристика работы.....	60
2.2.2. Методические рекомендации по развитию и коррекции устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.....	72
2.2.3. Анализ результатов контрольного эксперимента.....	80
Заключение.....	86
Библиографический список.....	87
Приложение.....	93

ВВЕДЕНИЕ

С каждым годом растёт количество детей с разными отклонениями в речевом развитии, в связи с тем, что существенно возрос ритм жизни и недостаточно внимания уделяется детям со стороны родителей. Живое общение с ребенком заменяется просмотром телепередач. Также имеет значение увеличение частоты общих заболеваний детей, плохая экология. У многих детей наблюдается значительное нарушение всех компонентов языковой системы. Дети мало пользуются прилагательными, наречиями, допускают ошибки в словообразовании и словоизменении. Фонетическое оформление речи отстаёт от возрастной нормы. Отмечаются стойкие ошибки в звуконаполняемости слов, нарушение слоговой структуры, недостаточное развитие фонематического восприятия и слуха. Нарушаются логико-временные связи в повествовании. Эти нарушения служат серьёзным препятствием для овладения детьми программой дошкольного учреждения, а в дальнейшем и программой начальной школы. Опыт работы показывает, что наряду с традиционными методами работы в исправлении речевых нарушений, большую положительную роль играет логоритмика (логопедическая ритмика), основанная на синтезе слова, движения и музыки. Логоритмическая ритмика представляет собой объединение речедвигательных и музыкально-речевых игр и упражнений на основе единого замысла системы музыкально-двигательных, осуществляемых в целях логопедической коррекции и стимулирования двигательной активности. Необходимо, особо отметить, значение музыки при использовании логоритмики. Музыка не просто сопровождает движение и речь, а является их организующим началом. Музыка может задавать определённый ритм перед началом занятия, настраивать на глубокий отдых во время релаксации на заключительном этапе занятия. Движение помогает осмыслить и запомнить слово. Слово и музыка организуют и регулируют двигательную сферу детей, что активизирует их познавательную деятельность. Музыка вызывает у детей положительные эмоции, повышает

тонус коры головного мозга и тонизирует центральную нервную систему, усиливает внимание, стимулирует дыхание, кровообращение, улучшает обмен веществ. Значимую роль в слове, движении, музыке играет ритм. По мнению профессора Волковой Г.А., «звучащий ритм служит средством воспитания и развития чувства ритма в движении и включения его в речь». Не случайно понятие ритма вошло в название логоритмики. Логоритмическая ритмика является наиболее эмоциональным звеном логопедической деятельности, сочетающим исправление нарушений речи с развитием сенсорных и двигательных способностей детей. Занятия логопедической ритмики – составная часть коррекционного воздействия на дошкольников, так как многие дети страдают не только речевыми нарушениями, но и имеют целый ряд признаков двигательной недостаточности общей и мелкой моторики, нарушения просодики, психологические проблемы. Логоритмика представлена широким спектром специальных игр и упражнений, направленных на исправление речевых и неречевых нарушений, развитие коммуникативных навыков, а также формирование положительной познавательной мотивации. Можно использовать элементы логопедической ритмики, включая их в логопедические, музыкальные, физкультурные занятия, занятия по развитию речи.

Актуальность исследования

Вопросы формирования устной речи в целом изучены. Но в то же время стоит отметить, что сегодня остается ряд недостаточно изученных актуальных проблем. К ним можно отнести вопросы обучения монологам-описания, связным высказываниям типа рассуждений. Развитие устной речи осуществляется через различные виды речевой деятельности: пересказ литературных произведений, составление описательных рассказов о предметах, объектах и явлениях природы, создание разных видов творческих рассказов, освоение форм речи-рассуждения (объяснительная речь, речь-доказательство, речь-планирование), а также сочинение рассказов по картине

и серии сюжетных картинок. Развитие устной монологической речи осуществляется на специальных занятиях, которые проводит логопед, на занятиях по ознакомлению с окружающим и развитию речи. В то же время богатый потенциал для активизации устной речи детей с ОНР имеют различные режимные моменты, а также логоритмические занятия. Организуя различные виды логоритмической деятельности, педагог может успешно решать задачи по активизации устной речи. Противоречие заключается в том, что с одной стороны, развитие и коррекция устной речи – одно из важных направлений в работе с детьми с ОНР, данное направление реализуется в процессе специальных логопедических занятий, на занятиях по развитию речи и ознакомлению с окружающим, богатый потенциал для активизации устной речи детей с ОНР имеют логоритмические занятия; отсутствуют методические рекомендации по активизации устной речи детей с ОНР в процессе логоритмических занятий.

Объект исследования – процесс коррекции и развития устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Предмет исследования – логоритмика как средство развития и коррекции устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Целью исследования - теоретическое обоснование и экспериментальное изучение коррекции и развития устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня посредством логоритмики.

Гипотеза: логоритмика как эффективное средство коррекции и развития устной речи при систематическом и целенаправленном ее использовании.

Задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня;
2. Изучить особенности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня (подобрать методики для изучения, провести диагностику, проанализировать полученные результаты).
3. Описать особенности работы по развитию и коррекции устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня посредством логоритмики.
4. Спланировать и реализовать коррекционную работу с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня по развитию и коррекции устной речи посредством логоритмики; определить эффективность проведенной работы.
5. Разработать методические рекомендации по развитию и коррекции устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня посредством логоритмики.

Методы исследования: теоретический анализ, эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

База исследования: МАДОУ «Детский сад № 55» города Перми; МАДОУ «Детский сад № 373» города Перми.

Контингент исследования: дети старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием, дети старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня

Методологическая основа исследования: теория Павлова И.П. о двух сигнальных системах; учение Выготского Л.С. о структуре дефекта; исследования Бернштейна (теория движения), исследования Лалаевой Р.И. Серебряковой Н.В. в которых описана работа по коррекции и развитию устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня, труды Ткаченко Т.А., Шаховской С.Н и Жуковой Н.С об особенностях развития связной речи у детей с ОНР, методах и приемах развития и коррекции устной речи.

Практическая значимость исследования:

- описаны особенности устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня;
- описаны особенности работы по коррекции и развитию устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня посредством логоритмики;
- обозначены условия, методы, приемы и средства;
- разработаны фрагменты конспектов занятий по развитию и коррекции устной речи с использованием логоритмики;
- разработаны методические рекомендации по коррекции и развитию устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня посредством логоритмики.

ГЛАВА I. Теоретические основы коррекции и развития устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством логоритмики.

1.1 Психолого – педагогическая характеристика детей с ОНР.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом. Проявления общего недоразвития речи зависят от уровня несформированности компонентов речевой системы и могут варьировать от полного отсутствия общеупотребительной речи до наличия связной речи с остаточными элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Общее недоразвитие речи выявляется в ходе специального логопедического обследования. Коррекция ОНР предполагает развитие понимания речи, обогащение словаря, формирование фразовой речи, грамматического строя языка, полноценного звукопроизношения и т. д.

Термины «фонетико-фонематическое недоразвитие» (ФФН) и «общее недоразвитие речи» (ОНР) в логопедии используются для обозначения несформированности тех или иных структурных компонентов речевой системы при различных речевых расстройствах. Общее недоразвитие речи может наблюдаться при синдроме дизартрии, ринопалии, алалии, афазии.

Причины, первые признаки ОНР

Часто проблемы с речью, определяющие уровень речевого развития, предопределяются еще до рождения ребенка вследствие генетической предрасположенности или осложнений во время беременности. К наиболее распространенным причинам развития общей недоразвитости речи можно отнести:

-резус-конфликт ребенка с матерью;

- внутриутробное удушение плода, гипоксия;
- травмы, возникшие при родах;
- постоянные инфекционные заболевания в младенчестве;
- черепно-мозговые травмы;
- заболевания хронического характера.

К причинам психоэмоционального и психического характера можно отнести шок любой природы, место жительства или условия, неподходящие для развития коммуникативных навыков, недостаток речевого общения, внимания.

Классификация ОНР

По клиническому составу категория детей с ОНР делят на 3 группы:

неосложненные формы ОНР (у детей с минимальной мозговой дисфункцией: недостаточной регуляцией мышечного тонуса, моторных дифференцировок, незрелостью эмоционально-волевой сферы и т. д.)

осложненные формы ОНР (у детей с неврологическими и психопатическими синдромами: церебрастеническим, гипертензионно-гидроцефалическим, судорожным, гипердинамическим и др.)

грубое недоразвитие речи (у детей с органическими поражениями речевых отделов головного мозга, например, при моторной алалии).

С учетом степени ОНР выделяют 4 уровня речевого развития:

1 уровень речевого развития - «безречевые дети»; общеупотребительная речь отсутствует.

2 уровень речевого развития – начальные элементы общеупотребительной речи, характеризующиеся бедностью словарного запаса, явлениями аграмматизма.

3 уровень речевого развития – появление развернутой фразовой речи с недоразвитием ее звуковой и смысловой сторон.

4 уровень речевого развития – остаточные пробелы в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Подробная характеристика речи детей с ОНР различных уровней будет рассмотрена ниже.

Характеристика ОНР

В анамнезе детей с ОНР часто выявляется внутриутробная гипоксия, резус-конфликт, родовые травмы, асфиксия; в раннем детстве – черепно-мозговые травмы, частые инфекции, хронические заболевания. Неблагоприятная речевая среда, дефицит внимания и общения еще больше тормозят течение речевого развития.

У детей с общим недоразвитием речи 1 уровня фразовая речь полностью не сформирована. В общении дети пользуются лепетными словами, однословными предложениями, дополненными мимикой и жестами, смысл которых вне ситуации непонятен. Словарный запас у детей с ОНР 1 уровня резко ограничен; в основном включает отдельные звуковые комплексы, звукоподражания и некоторые обиходные слова. При ОНР 1 уровня также страдает импрессивная речь: дети не понимают значения многих слов и грамматических категорий. Имеет место грубое нарушение слоговой структуры слова: чаще дети воспроизводят только звукокомплексы, состоящие из одного-двух слогов. Артикуляция нечеткая, произношение звуков неустойчивое, многие из них оказываются недоступными для произношения. Фонематические процессы у детей с ОНР 1 уровня носят зачаточный характер: фонематический слух грубо нарушен, для ребенка неясна и невыполнима задача фонематического анализа слова.

В речи детей с общим недоразвитием речи 2 уровня, наряду с лепетом и жестами, появляются простые предложения, состоящие из 2-3 слов. Однако, высказывания бедны и однотипны по содержанию; чаще выражают предметы и действия. При ОНР 2 уровня отмечается значительное отставание качественного и количественного состава словаря от возрастной нормы: дети не знают значения многих слов, заменяя их похожими по смыслу. Не сформирован грамматический строй речи: дети не правильно употребляют падежные формы, испытывают трудности в согласовании

частей речи, употреблении единственного и множественного числа, предлогов и т. д. У детей с ОНР 2 уровня по-прежнему редуцируется произношение слов с простой и сложной слоговой структурой, стечением согласных. Звукопроизношение характеризуется множественными искажениями, заменами и смещениями звуков. Фонематическое восприятие при ОНР 2 уровня отличается выраженной недостаточностью; к звуковому анализу и синтезу дети не готовы.

Приведем типичный рассказ ребенка с общим недоразвитием речи.

Тупия сима. Ипай сек. Сек идет, сек, делева. Соя тает Сину а санкам. (Наступила зима. Выпал снег. Снег идет, снег, деревья. Зоя катает Зину на санках).

Анализ детских высказываний и сопоставление с темпом и качеством усвоения речи детьми без отклонений в развитии убедительно показывают наличие резко выраженного недоразвития речи. Дети пользуются предложениями простой конструкции, состоящими из двух-трех, редко четырех слов. Словарный запас отстает от возрастной нормы. Проявляется это в незнании многих слов, обозначающих, например, наименование различных частей тела (туловище, локоть, плечи, шея и т. д.), названия животных и их детенышей (осел, волк, черепаха, жирафа, поросенок, жеребенок и т. д.), названия различных профессий (балерина, повар, певица, летчик, капитан, шофер), предметы мебели (раскладушка, табуретка, скамейка) и т. д.

Отмечаются ограниченные возможности использования детьми не только предметного словаря, но и словаря действий, признаков. Они не знают названий цвета, формы, размера, многих предметов и т. д. Нередко дети заменяют слова другими, близкими по смыслу, например, суп подливают вместо наливают. Навыками словообразования они практически не владеют.

Отмечаются грубые ошибки в употреблении ряда грамматических конструкций:

- 1) неправильное использование падежных форм (едет машину — вместо на машине);
- 2) ошибки в употреблении существительных мужского и женского рода (де каси — два карандаша, де туи — два стула);
- 3) отсутствие согласования прилагательных и числительных с существительными (пат кука, пат матына — пять кукол, пять машин; асинь адас—красный карандаш, асинь ста — красная лента).

Также дети испытывают много трудностей при использовании предложных конструкций: часто предлоги опускаются вообще, а существительные употребляются в именительном падеже (нига идет той — книга лежит на столе); возможна и замена предлога (гиб лятет на делевим—гриб растет на дереве). Крайне редко употребляются союзы и частицы. Фонетическая сторона речи отстает от возрастной нормы: произношение согласных у детей нарушено: шипящих соноров, свистящих, звонких и глухих (пат ни́га — пять книг, папу́тка — бабушка, дука — рука); отмечаются грубые нарушения в воспроизведении слов разного слогового состава (сокращение количества слогов: памика — пирамида; перестановка и добавление слогов; ядыги — ягоды, телененок — теленок).

При воспроизведении контура слов слоговая структура нарушается, звуконаполняемость: наблюдаются перестановки слогов, звуков, замена и употребление слогов, выпадение звуков в позиции стечения согласных (морашки — ромашки, кубика — клубника, вок — волк, каф— шкаф).

Специальное обследование позволяет обнаружить у детей недостаточность фонематического слуха, а также их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

Дети с общим недоразвитием речи 3 уровня пользуются развернутой фразовой речью, но в речи используют преимущественно простые предложения, затрудняясь в построении сложных. Приближено к норме понимание речи, затруднения составляет понимание и усвоение сложных грамматических форм (причастных и деепричастных оборотов) и логических

связей (пространственных, временных, причинно-следственных отношений). У детей с ОНР 3 уровня объем словарного запаса значительно увеличивается: дети в речи употребляют практически все части речи (в большей степени – глаголы и существительные, в меньшей – наречия и прилагательные); типично неточное употребление названий предметов. Дети допускают ошибки в использовании предлогов, согласовании частей речи, употреблении падежных окончаний и ударений. Звуконаполняемость и слоговая структура слов страдает только в трудных случаях. При ОНР 3 уровня звукопроизношение и фонематическое восприятие по-прежнему нарушены, но в меньшей степени.

При общем недоразвитии речи 4 уровня дети испытывают специфические затруднения в звукопроизношении и повторении слов со сложным слоговым составом, имеют низкий уровень фонематического восприятия, ошибки допускают при словообразовании и словоизменении. У детей с ОНР 4 уровня словарь достаточно разнообразен, однако дети не всегда точно знают и понимают значение редко встречающихся слов, антонимов и синонимов, пословиц и поговорок и т. д. В самостоятельной речи дети с ОНР 4 уровня испытывают трудности в логическом изложении событий, часто пропускают главное и «застревают» на второстепенных деталях, повторяют сказанное ранее.

Нарушение речи в настоящее время становится все более распространенным речевым отклонением среди детей дошкольного возраста. Особенно часто встречается ОНР 3 уровня, характеристики на которое часто составляют не только логопеды, но и психологи. Эта патология поддается коррекции при лечении у врача-логопеда.

Для детей с ОНР 3 уровня характерно использование простых, незамысловатых слов без построения сложных предложений. Часто ребенок не формирует полноценные фразы, ограничиваясь отрывочными словосочетаниями. Тем не менее речь бывает распространенной и развернутой. Свободное общение достаточно затруднено.

При данном виде отклонения понимание текста не искажается, за исключением сложных причастных, деепричастных, дополнительных конструкций, которые встраиваются в предложения. Может быть нарушена трактовка логики повествования – дети с ОНР 3 уровня не проводят аналогий и логических цепочек между пространственными, временными, причинно-следственными отношениями речи.

В отличие от ОНР 2 уровня объем словарного запаса детей с ОНР 3 уровня обширен, так как включает слова практически всех частей речи и форм, каждая из которых находится в активном вокабуляре говорящего. Самыми употребляемыми словами у детей с таким отклонением являются существительные и глаголы ввиду общей упрощенности речи, наречия и прилагательные встречаются в устном повествовании реже.

Типичным для ОНР 3 уровня является неточное, а иногда неправильное применение названий предметов и наименований имен. Происходит подмена понятий: 1) часть предмета называется именем целого объекта (стрелки - часы); 2) названия профессий подменяются описанием действий (пианист – «человек играет»); 3) названия вида заменяются общим родовым признаком (голубь - птица); 4) взаимное замещение нетождественных понятий (высокий - большой).

Допускаются ошибки в подборе служебных частей речи (предлогов, союзов), падежей к ним («в леса – в лесу», «из чашкой – из чашки»), вплоть до неоправданного их игнорирования. Может быть неправильным согласование слов разных частей речи между собой (обычно дети путают окончания и падежи). Часто наблюдается неправильная расстановка ударений в словах.

При не осложненных формах общего недоразвития речи 3 уровня ошибки в звуковом восприятии слов и нарушение структуры слогов (за исключением повторения длинных слов из 3 или 4 слогов, где происходит такое их сокращение) практически не наблюдается. В меньшей степени выражено искажение звуковой передачи речи, но при проявлении данного

симптома в свободном разговоре может происходить искажение даже тех звуков, которые ребенок умеет произносить правильно.

III уровень речевого развития детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут более свободно общаться с окружающими, но продолжают нуждаться в помощи родителей (воспитателей), вносящих в их речь соответствующие пояснения, т. к. самостоятельное общение является для них затрудненным.

Звуки, которые дети умеют правильно произносить изолированно, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко. При этом характерным является ряд моментов.

- 1) Недифференцированное произнесение свистящих, шипящих звуков, причем один может заменяться одновременно двумя или несколькими звуками данной или близкой фонетической группы. Например, звук с мягкий, сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет следующие звуки: с твердое - (сяпоги вместо сапоги), ц (сяпля вместо цапля), ш (сюба вместо шуба), ч (саяник вместо чайник), щ (сетка вместо щетка).
- 2) Замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции. Чаще это относится к замене соноров (дюка вместо рука, палолод вместо паролод), свистящих и шипящих (тотна вместо сосна, дук вместо жук).
- 3) Нестойкое употребление звука, когда в разных словах он произносится по-разному (паяход — паролод, пал ад — парад, люка — рука).
- 4) Смещение звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях — взаимно заменяет их. Это чаще всего касается йотированных звуков и звуков ль, г, к, х (ямак вместо гамак, котенот вместо котенок) — при этом наблюдается искажение артикуляции некоторых звуков (межзубное произношение свистящих, горловое р и др.).

У некоторых детей наблюдается нечеткое произнесение звука ы (среднее между ы —и), недостаточное озвончение согласных б, д, г в словах и предложениях, а также замены и смешения звуков к—г—х—т—д—дь—йот, которые у дошкольников, с нормальным развитием речи формируются достаточно рано (моля любка — моя юбка, тот тидит на атоте — кошка сидит на окошке, даль лябико — дай яблоко).

Фонематическое недоразвитие у описываемой категории детей проявляется, в основном, в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, но иногда дети не различают и более контрастные звуки.

Это задерживает овладение детьми звуковым анализом и синтезом. Недоразвитие фонематического восприятия при выполнении элементарных действий звукового анализа (например, узнавание звука) проявляется в том, что дети смешивают заданные звуки с близкими им по звучанию. При более сложных формах звукового анализа (например, придумывание слов на заданный звук), у этих детей оно проявляется в смешении заданных звуков с другими, менее сходными.

Уровень фонематического восприятия детей находится в определенной зависимости от выраженности лексико-грамматического недоразвития речи. Диагностическим показателем речи детей описываемого уровня является нарушение слоговой структуры, которое по-разному видоизменяет слоговой состав слов.

Отмечаются ошибки в передаче слоговой структуры слов. Правильно повторяя вслед за логопедом 3—4 сложных слова, дети нередко в самостоятельной речи их искажают, сокращая обычно количество слогов (вместо дети слепили снеговика — дети сипили новика). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановке и замене звуков и слогов, сокращении при стечении согласных в слове (товотик вместо животик, коловода вместо сковорода, саф вместо шкаф, татика вместо ткачиха, кет вместо ткет) и т. д.

Типичными для детей являются персеверации слогов (хахист— хоккеист, ваваяпотик — водопроводчик), антиципации (астобус — автобус, лилисидист — велосипедист); добавление лишних звуков и слогов (лимокт — лимон).

Характер ошибок слогового состава обусловлен состоянием сенсорных (фонематических) или моторных (артикуляционных) возможностей ребенка. Преобладание ошибок, выражающихся в перестановке или добавлении слогов, свидетельствует о первичном недоразвитии слухового восприятия ребенка. У детей этой категории уподобление слогов и сокращение стечений согласных встречаются редко и имеют изменчивый характер.

Ошибки типа сокращения числа слогов, уподобление слогов друг другу, сокращение стечений согласных указывают на преимущественное нарушение артикуляционной сферы и носят более стабильный характер.

На этом уровне фразовая речь детей приближается к низкой возрастной норме. Их бытовой словарь в количественном отношении значительно беднее, чем у их сверстников с нормальной речью.

Это лучше всего проявляется при изучении активного словаря. Дети не могут назвать, по картинкам целый ряд доступных своему возрасту слов, хотя имеют их в пассивном запасе (ступеньки, форточки, обложка, страница). В то же время отмечается и недостаточное развитие пассивного словаря.

Преобладающим типом лексических ошибок становится неправильное употребление слов в речевом контексте. Не зная наименований частей предметов, дети заменяют их названием самого предмета (циферблат — часы), название действий заменяют словами, близкими по ситуации и внешним признакам (подшивает—шьет, широкий — большой, вырезает — рвет). Нередко, правильно показывая на картинках заданные действия, в самостоятельной речи дети смешивают - их: поливает в катюлю суп вместо наливает; чешет нос вместо точит нож, тет веником ноль вместо подметает. Из ряда предложенных действий дети не понимают и не могут показать такие действия как штопать, распарывать, переливать, перелетать, подпрыгивать,

кувыркаться; нередко они не знают названия цветов (оранжевый, серый, голубой).

Плохо дети различают и форму предметов: круглый, овальный, квадратный, треугольный.

Анализ, словарного запаса детей позволяет выявить своеобразный характер их лексических ошибок. Например, происходит замена наименования части предмета названием всего предмета в целом: ствол, корни—дерево. Название предмета заменяется названием действия, характеризующего его назначение: шнурки — завязать чтобы; шланг — пожар гасить; продавец — тетя вешает.

В словаре детей мало обобщающих понятий, в основном это игрушки, посуда, одежда, цветы. Антонимы не используются, мало синонимов. Например, характеризуя величину предмета, дети используют два понятия: большой — маленький, которыми заменяют слова: длинный, короткий, высокий, низкий, толстый, тонкий, широкий, узкий. Это обуславливает частые случаи нарушения лексической сочетаемости.

Недостаточная ориентировка в звуковой форме слова отрицательно влияет на усвоение морфологической системы родного языка.

Затрудняются дети в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов некоторых прилагательных: вместо маленький — помалюскин стул; деревко, ведречко, мехная шапка, глинный кувшин, деревкин стул, стекловал ваза.

Много ошибок допускают дети при употреблении приставочных глаголов (вместо переходит—идет, вместо спрыгивает—прыгает, вместо пришивает — шьет).

Ограниченный лексический запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делают речь детей бедной и стереотипной. Например: Я вижу дееву, ельку, табаку, девотьку. У табаки апы болить. Девотька апу пивязьнеть. У девотьки хозяйка ягоды. У

девотьки плиток и кофты. Зеленая елька. Литья зеленый. У девотьки синий платок, у девотьки кофта класный. У девотьки синий юбка, ботинки черный.

В картине аграмматизма выявляются довольно стойкие ошибки при согласовании прилагательного с существительным в роде и надеже (Я иглаю синей мятей —Я играю синим мячом., У меня нет синей мяти —У меня нет синего мяча); смешение родовой принадлежности существительных (де веды — два ведра); ошибки в согласовании числительного с существительными всех трех родов (два рути —две руки, пять руках —пять рук, пат мидедь — пять медведей). Характерны также ошибки в употреблении предлогов: их опускание (даю тетитькой —Я играю с сестричкой. Паток лезит тумпе — Платок лежит в сумке); замена (кубик упай и тая—кубик упал со стола); недоговариванне (полезая а дево—полезла на дерево, пося а уиса —пошла на улицу).

Выявляется также импрессивный аграмматизм, который проявляется в недостаточном понимании изменения значения слов, выраженных при помощи изменения приставки, суффикса и т. д.

Отмеченные недостатки в употреблении лексики, грамматики, з звукопроизношении с наибольшей отчетливостью проявляются в различных формах монологической речи (пересказ, составление рассказа по одной или целевой серии картин, подготовка рассказа-описания). Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий. Например: Коська вовит мыську. Кот аез (залез) ботинок, сто мыську иомать. Он помотель, ее там неть, убесял, вот здесь вот вый йваная. Кофта помотела, а там мыфка. Мыфка тапок побезяла, потому за ней кот бегае. Он хоцеет ее валить и куфать. Кофти молоко любят и мыфки любят. Кот пивилает (проверяет) мыфку. Мыфка от папотька к дырочки безяла, а котик мотит.

При пересказе дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, ронуекают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц.

Девитька аблудилась лесу. Глядит домик. Селя а большой ту л Упаля. Босей медедь сел. Влезя а дугой. Недобно. Влезя а мали-кий тулик. Помаля. Пать сля комнату. Болсая коват недобна. И со ковать пахая. Лезя а маликую. Холосая коват. Аснудя. Пасли вед-меди у — у—у. Девитька паснулась, безаля.

Рассказ-описание мало доступен для детей, которые обычно ограничиваются перечислением отдельных предметов и их частей. Например, описывая машину, ребенок перечисляет? у ней колесы есть, кабина, матоль, люль, литяг (рычаг), педали, фали, кудов (кузов), чтоб глюз возить.

Часть детей оказывается способной лишь отвечать на вопросы.

Вне специального внимания к их речи дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, не общаются со сверстниками, не обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает недостаточную коммуникативную направленность их речи.

Трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозят процесс развития связной речи и прежде всего своевременный переход от диалогической формы к контекстной.

В соответствии с принципом рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития (Левина Р. Е., 1968) необходимо проанализировать и те особенности, которые накладывает неполноценная речевая деятельность на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

Для детей с ОНР характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У ряда детей отмечается недостаточная его устойчивость, ограниченные возможности распределения.

Речевая недостаточность сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической у таких детей заметно снижены вербальная память и продуктивность запоминания по сравнению с

нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-четырёх ступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок.

Например, детям предлагается выполнить аппликацию: наклеить на бумагу макет домика (крыша — красного цвета, стена — квадратная, желтая) рядом елочку из трех зеленых треугольников. На столе перед детьми разложены пять зеленых треугольников, несколько треугольников и квадратов разных цветов. Как правило, дети выполняют такое задание частично: наклеивают домик из деталей других-цветов, а елочку—из всех имеющихся треугольников зеленого цвета, не придерживаясь точно инструкции. Подобные явления характерны для основной категории описываемых детей.

У ряда детей отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями детей и другими сторонами их психического развития обуславливает некоторые специфические особенности их мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением. Для многих детей характерна ригидность мышления.

Детям с недоразвитием речи, наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций, присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. Этот факт подтверждается анализом анамнестических сведений. У значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие

трудности представляет для детей выполнение движений по словесной инструкции и особенно серии двигательных актов. Дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, детям трудны движения перекачивания мяча с руки на руку, передачи его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием, прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. Типичным является и недостаточный самоконтроль при выполнении задания.

У детей с ОНР наблюдаются особенности в формировании мелкой моторики пальцев рук. Это проявляется в недостаточной координации пальцев рук (например, при расстегивании и застегивании пуговиц, завязывании и развязывании шнурков, лент и т. д.). Названные отклонения в двигательной сфере наиболее ярко проявляются у детей с дизартрией*. Однако, нередки случаи, когда указанные трудности характерны и для детей с другими патологическими формами аномалий.

Таким образом, речевое развитие ребенка с ОНР протекает особенно и замедленно, в результате этого разные элементы речевой системы длительное время остаются не сформированными. Замедление речевого развития, особенности восприятия обращенной речи, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем сужают речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, мешают полноценному общению.

1.2 Особенности устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

В настоящее время в теории и практике дошкольной коррекционной педагогики и психологии поднимается вопрос о создании психолого-педагогических условий развития устной речи детей дошкольного возраста. Этот интерес далеко не случаен, так как у практических работников дошкольных организаций возникают затруднения, которые определяются как недостаточной изученностью этих условий, так и сложностью самого предмета — онтогенеза языковой способности ребенка дошкольного возраста. Л.С. Выготский писал: «Есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи». Давно установлено, что к старшему дошкольному возрасту проявляются существенные различия в уровне развития речи детей. Главной задачей развития речи ребёнка в данном возрасте является совершенствование устной речи. Устная речь предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, т.е. овладение грамматическим строем, а также практическое их применение, практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный рассказ. Эта задача решается через различные виды речевой деятельности: пересказ литературных произведений, составление описательных рассказов о предметах, объектах и явлениях природы, создание разных видов творческих рассказов, освоение форм речи-рассуждения (объяснительная речь, речь-доказательство, речь-планирование), а также сочинение рассказов по картине, и серии сюжетных картинок. Развитие устной речи является важнейшим условием успешности обучения ребенка в школе. К началу школьного обучения уровень сформированности лексико-грамматических средств языка у детей с ОНР

значительно отстает от нормы, самостоятельная связная монологическая речь у младших школьников долгое время остается несовершенной. Это создает детям дополнительные трудности в процессе обучения.

У детей с ОНР 3 уровня отмечаются особенности в развитии устной речи. Когда дети понимают устную речь взрослых, то это развивает способность выделять отдельные предложения, словосочетания, слова, морфемы из речи. Для того чтоб овладеть устной речью, нужно развить способность выделять ее части – предложения, слова и т.д. Можно выделить несколько особенностей словообразования и грамматических форм, вызывающих затруднения: 1. Комбинация языковых знаков имеет новый смысл, отличающийся от смысла каждого, который используется в этой комбинации языковых знаков. При формировании словосочетаний из слов, слов из морфем, предложений из словосочетаний осуществляется интеграция (слияние в единое целое) смыслов и подобных элементов. К примеру, корневая морфема -свет- преобразуется в новое слово, если добавить к ней другие морфемы: формообразующие суффиксы -и-ть (светить), суффикс -л- и окончание - ый (светлый), суффиксы -л-о(светло) и др. Смесь указанных морфем создает четыре разных знака с очень обобщенными лексическими значениями: предмет (свет), действие (светить), признак предмета (светлый), признак действия (светло). Понимание многозначности слова у детей развивается только при работе со связным текстом. Когда ребенок начинает понимать многозначность слова, дальше ему легче понять перенос значения слова. 2. Определенной трудностью для детей, когда они усваивают родной язык является вариативность знаков, т.е. когда для одного обозначаемого используются разные обозначающие. К примеру, в словообразовании существительных для предания производящей основе лексического значения "лицо, имеющее данную профессию", употребляется не только суффикс -тель (писатель), но и - щик (каменщик), -ник (печник), -арь (аптекарь). Грамматическое значение "отношение причины" передается формой родительного падежа существительного с предлогом от (прыгать от радости

), деепричастием (прыгать, обрадовавшись), причинным подчинительным союзом (прыгать, потому что обрадовался). Н.С.Жукова выделила один из признаков раннего речевого дизонтогенеза морфологическую нечленимость употребления слов. В словах, 8 соединяемых в предложения, не наблюдается грамматическая связь между собой, ребенок их употребляет в какой-либо одной форме. Такая установка может наблюдаться в течение нескольких лет жизни ребенка. Так же могут долгое время существовать предложения, которые оформлены грамматически правильно и не правильно. Для того чтобы было речевое общение нужно уметь выражать и передавать мысли. Этот процесс осуществляется при помощи фраз. Когда нарушается речевое развитие возникают трудности построения фраз и оперирования им в процессе речевой коммуникации, это проявляется в аграмматизме и это говорит о том, что присутствует несформированность грамматического структурирования. Исследования В.К.Воробьевой, С.Н.Шаховской и др. позволяют говорить о том, что самостоятельная связная контекстная речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них плохо развито умение последовательно и связно излагать свои мысли. Набор слов и синтаксических конструкций очень мал и в упрощенном виде, дети испытывают трудности в высказываниях, в синтезировании каких-то отдельных элементов в целое и в отборе материала для той или иной цели. К началу обучения в подготовительной группе большинство детей с общим недоразвитием речи способны к связным высказываниям, но все эти высказывания значительно отличаются от устной речи детей с нормальным речевым развитием. В норме у устной речи можно выделить несколько особенностей: непрерываемость, развернутость, логичность, произвольность и программированность. Дошкольники с недоразвитием связного высказывания отличаются тем что у них плохо сформировано умение показывать причинно- следственные отношения между событиями, недостаток речевых средств, трудности планирования монолога, узкое восприятие действительности. Как отмечает

Левина Р. Е., на фоне относительно развернутой речи у детей с ОНР наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре в основном существительные и глаголы. Мало слов, которые обозначают качества, состояния предметов и действий, признаки. Из-за того что дети не овладевают навыками словообразования создаются трудности в использовании разных слов, детям сложно подобрать однокоренные слова, трудно образовать новые слова с помощью приставок и суффиксов. У детей с общим недоразвитием речи устная речь сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, часто используют одинаково звучащие слова с разными значениями, что делает речь детей бедной и стереотипной. Дети могут правильно видеть логическую взаимосвязь событий, но ограничиваются лишь перечислением действий. Дети чаще пользуются в речи простыми предложениями, очень редко используют сложные конструкции. У этих детей встречается аграмматизм, который проявляется в ошибках в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Много ошибок присутствует в употреблении простых и сложных предлогов. Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Сложно понимают изменений значения слов с помощью приставок, суффиксов; присутствуют трудности в различении морфологических элементов, которые выражают значение рода и числа, понимание логико - грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения. Перечисленные пробелы оставляют свой отпечаток на устной речи детей. При пересказе дети с общим недоразвитием речи ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, "теряют" действующих лиц. Рассказ-описание почти недоступен для этих детей, чаще вместо рассказа идет перечисление предметов и их частей, при этом нарушается всякая связность рассказа. Проявляются трудности при описании игрушки или предмета по плану, который дал логопед. Творческое рассказывание чаще не сформировано или

дается с большим трудом. Детям очень сложно определить замысел рассказа, 10 последовательность события. Экспрессивная речь детей может служить средством общения, если со стороны взрослых оказывается помощь в виде вопросов, подсказок, суждений. Как отмечает Филичева Т. Б., в устной речи дети стараются не употреблять трудные для них слова и выражения. Но если поставить таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, то можно отчетливо увидеть пробелы. Очень редко когда дети бывают инициаторами общения, они стараются избегать вопросов к взрослым, в игре рассказ отсутствует. В сравнении с говорящими сверстниками эти дети испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений. Когда дети составляют рассказ по картине, то не включают в предложения названия, которыми пользуется действующее лицо, но само лицо и его действия могут назвать правильно. Ткаченко Т. А. отмечает, что в развернутых смысловых высказываниях детей с ОНР отсутствует четкость, последовательности изложения, причинно- следственные взаимоотношения действующих лиц. Самое сложное для таких детей это самостоятельный рассказ по памяти, но и при воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников. Таким образом, у детей с ОНР можно выделить следующие особенности их устной речи: 1. В беседе, при составлении рассказа наблюдаются нарушения логической последовательности, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов; 2. Составляя рассказ описание, повествование они чаще используют простые малоинформативные предложения. 3. Дети затрудняются в планировании высказываний и выборе подходящих языковых средств.

1.3. Общая характеристика работы по коррекции и развитию устной речи у детей с ОНР старшего дошкольного возраста.

Основы коррекционного обучения детей с ОНР разработаны в психолого-педагогических исследованиях ряда авторов (Р.Е. Левина, Б.М. Гриншпун, Л.Ф. Спирина, Н.С. Жукова, А.В. Ястребова и др.). Путем планомерного накопления наблюдений над смысловыми, звуковыми, морфологическими, синтаксическими сторонами речи у детей развивается чутье языка и происходит овладение речевыми средствами, на основе которых возможен переход к самостоятельному развитию и обогащению речи в процессе свободного общения. Выполнение этих задач тесно связано с развитием познавательной деятельности детей, с выработкой у них умения наблюдать, сравнивать и обобщать явления окружающей жизни. Развитие устной речи детей происходит в процессе повседневной жизни, а также на занятиях. Изучение устной речью обладает большим количеством трудностей. У ребенка должно быть хорошо развито умение выделять главные стороны и свойства предмета, изображенного перед ним. Главными методами развития устной речи являются: Пересказ – достаточно легкая речевая деятельность, это умение качественно воспроизвести услышанное. В пересказе могут присутствовать элементы творчества. Очень важно чтоб ребенок мог осмысливать текст передать его свободно, но так же сохранить основную лексику автора, переживание героев. Рассказ – умение самостоятельно составлять изложение какого-то события или факта. Составление рассказа по заданию является более сложной работой, чем пересказ. Ребенку надо самому в соответствии с предложенной темой определить содержание и выбрать речевую форму повествования. Сложной задачей будет систематизировать материал, изложить его в нужном порядке, по плану. В работе по развитию связной речи выделяют следующие дидактические задания: упражнения к описанию предметов; описание предметов по основным признакам; обучение распространенному описанию предметов;

закрепление навыков описания, в том числе в процессе игровых и предметно-практических действий; опознание предмета по его описанию, сравнение предметов по основным признакам; развитие навыков самостоятельного описания; упражнения по составлению рассказов-повествований, рассказов с элементами рассуждения. Для формирования у детей грамматически правильной речи проводится работа, которая тесно взаимосвязана с обучением описательной речи. Работа проводится в разных направлениях, например: активизация и обогащение словарного запаса; регулярные упражнения на правильное применение словоформ; правильное построение предложений; развитие навыков контроля за грамматически правильной речью; развитие у детей практических навыков словоизменения. Логопедическая работа проводится с учетом нормального развития лексики, морфологической и синтаксической системы языка. В коррекционно-логопедической работе постепенно рекомендуется усложнять задания, формы речи и речевой материал. Восприятие - активный процесс, в нем присутствует внутреннее содействие, сопереживание героям. Дети в своем воображении переносят на себя события, в следствии, появляется эффект личного присутствия, личного участия в них. Понимание текста можно рассмотреть с двух сторон: процесс и итог, результат процесса. В.А. Артемов, Л.М. Веккер, Г.С. Костюк, Н.А. Мен-чинская и др. изучали вопрос о месте понимания в системе психической деятельности, и увидели связь между пониманием и мышлением.. В то же время в ряде исследований - А.Н. Соколов, И.А. Зимняя, А.А. Залевская, З.И. Калмыкова и др. - показано, что понимание является «сложным, комплексным процессом, охватывающим большинство известных нам психических процессов». В литературе можно несколько подходов к механизмам понимания текста: -Н.И. Жинкин выделял механизм внутренней речи; 13 -Л.Л. Гурова в основу понимания текста вкладывала процессы прогнозирования и интуиции ; -И.А. Зимняя выделяла мотивации, опережающего отражения (вероятностного прогнозирования), осмысления, оперативной и долговременной памяти, логики мысли и

денотатной отнесенности; -А.А. Залевской выделены механизмы ассоциирования, узнавания, получения выводного знания, глубинной предикации, смысловых замен . Современные педагоги считают, что пересказ имеет огромное значение в формировании монологической речи. Так, например, В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко, отмечают, что при помощи пересказа: развитие грамматического строя, закрепление использования сложных, грамматических конструкций в оформлении речевых высказываний; количественное и качественное обогащение словарного запаса; понимание структуры связных высказываний (рассказов), развитие способности их построения, развитие планирующей функции речи; развитие способности к речевому самоконтролю; происходит практика использования обогащённой лексики в активной речи; воспитание чувства языка, языкового чутья, внимания к слову, грамматическому, синтаксическому оформлению речи. Вместе с речевыми процессами происходит активизация и совершенствование познавательных процессов воображения, восприятия, внимания, представления, памяти и мышления. Важную роль имеет пересказ для закрепления чистого, правильного звукопроизношения. Т.Б. Филичева выделяет основную задачу логопедического воздействия для детей с ОНР - научить их последовательно и связно, фонетически и грамматически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. В работе по развитию связной речи можно выделить несколько направлений: обучение составлению пересказа и придумыванию рассказов; обогащение словарного запаса; отгадывание загадок; разучивание стихотворений; И предлагает следующие методики коррекционной работы. Обучение рассказыванию. Учитывая низкую речевую активность детей- логопатов, недостаточную переключаемость, их быструю утомляемость, логопед при построении занятий тщательно подбирает речевой материал. Вначале самостоятельные рассказы должны быть небольшие и связаны со знакомой ситуацией. Далее задания усложняются: дети должны запомнить и совершить большее число

действий, а затем точно рассказать о последовательности их выполнения. Прежде чем научить детей разным видам рассказов-описаний, нужно совершить большую работу по сравнению предметов. Сравнение активизирует мысль детей, способствует повышению речевой активности, направляет внимание на отличительные и сходные признаки предметов. Обучение детей описанию предметов проводится при прохождении каждой лексической темы. Умение описывать предметы лучше всего закрепить в ходе выполнения продуктивных видов деятельности (лепка, рисование, конструирование). Описанию животных и птиц должна предшествовать работа по рассмотрению их чучел или изображений на картинке. Для обучения детей составлять рассказы-описания по сюжетным картинкам, педагог использует разные приемы. Логопед раздает детям предметные картинки, а сам показывает сюжетные картинки, сопровождая их рассказом. Дети должны подобрать предметные картинки к данной серии сюжетных картинок. Логопед читает рассказ и сам расставляет на наборном полотне картинки. Затем он их снимает и просит детей самостоятельно разложить картинки и повторить рассказ. В случае затруднения можно задать наводящий вопрос. Дети получают по одной картинке, и каждый рассказывает, что нарисовано у него на картинке. Один ребенок в заключении дает полный рассказ по всем картинкам. Примерный дидактический материал) Творческое рассказывание: - пересказ текста и его продолжение с добавлением фактов, событий из жизни героев; 15 - составление рассказа на основе личного опыта по аналогии с услышанным. Примерные тексты для пересказа представлены в приложении (приложение 3)

3) Развитие устной речи - одна из главных задач. В методику развития связной речи детей входят следующие этапы работы. Для развития диалогической речи можно использовать такой метод, как разговор с детьми. Разговорная речь - наиболее простая форма устной речи. Задачи формирования умений в области разговорной речи широки и многосторонни, они охватывают не только языковую сферу (форма вопроса, ответа), но и

речевые качества личности (общительность, вежливость), а так же ряд навыков поведения. На первом месте средством во всех возрастных группах влияния воспитателя на разговорную речь является руководство разговорной речью детей в повседневной жизни. Формирование разговорной речи может происходить в беседе. Беседа - результативный метод по активизации словаря, потому что заставляет детей подбирать для ответа наиболее точные слова. В беседе можно выделить структурные компоненты: начало, основная часть, окончание. Главную роль в беседе играют вопросы поискового и проблемного характера, которые требуют умозаключений о связях между объектами; почему? Зачем? Из-за чего? Чем похожи? Как узнать? Для чего? При обучении рассказыванию педагог использует разные методики. Монологическая речь психологически более сложна, чем диалогическая. К ней относят: пересказ и рассказ. По форме рассказы могут быть описательными и сюжетными. В процессе обучения рассказыванию педагог использует разнообразные приемы. Образец рассказа - это краткое, живое описание какого-либо предмета или события, доступное детям для заимствования по содержанию и форме. Частичный образец. Он употребляется в процессе закрепления умений рассказывать. 16 План рассказа - это 2-3 основных вопроса, определяющих содержание и последовательность изложения. Например, при описании детьми своей квартиры может быть предложен такой примерный план: 1. Сколько комнат? 2. Что стоит на кухне? 3. Что в твоей комнате есть? Так же используется такой прием обучения рассказыванию, как окончание детьми рассказа, который начал воспитатель. Выделяют несколько приемов обучению пересказу. Первоначальным приемом является образец чтения произведения. В процессе беседы используются вопросы к детям, объяснения. Возможны обращения к личному опыту детей, показ наглядных материалов. Для достижения связности и плавности пересказа наиболее уместен подсказ слова или фразы воспитателем. Рассказывание по памяти бывает двух видов. Первый обучение рассказам по памяти из коллективного опыта. Для этого

вида рассказывания требуется произвольная память, лучше всего здесь подойдет эмоциональный вид.. Поэтому лучше предлагать детям темы, оставившие яркий след не только в сознании, но и в чувствах. Например, " Елка в детском саду", "С кем я люблю играть" или "Что осень дарит людям". Второй вид детских рассказов по памяти - из личного опыта. Ребенок самостоятельно выбирает свои впечатления, которые соответствуют заданию педагога. А рассказать он должен наиболее понятно, потому что описываемый предмет или событие слушателям не известны. Рассказывание из личного опыта требует большой помощи педагога. Таким образом, в ходе целенаправленного обучения дети овладевают языковыми средствами и речевыми навыками. На основе которых, возможно построить связные развернутые высказывания. Особое внимание уделяется развитию языковых обобщений и практическому усвоению (по образцу, наглядной опоре). Так же лексических, грамматических и эмоционально- выразительных элементов фразовых высказываний, разных типов синтаксических конструкций. У детей складывается представления об основных принципах построения связного сообщения: последовательность 17 изложения, адекватность содержания, отражение причинно-следственной взаимосвязи событий и др. Отдельное место выделяется работе над пересказом, с постепенным усложнением языкового материала текста и структуры. Дети начинают постепенно начинают владеть навыками составления рассказа по наглядной опоре, рассказа по аналогии, то есть тех видов монологических высказываний, которые наряду с пересказом составляют основу овладения знаниями в период начального обучения в школе.

1.4 Значение логоритмики в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Работая с детьми, имеющими нарушения речевой функции используются различные методы и приёмы. Помимо НОД (традиционных логопедических занятий) по исправлению звукопроизношения, коррекции нарушений в лексико-грамматическом оформлении речевого высказывания использую такой эффективный метод преодоления речевых нарушений, как логопедическая ритмика.

Так как всё, что окружает нас, живёт по законам ритма, любые ритмические движения активизируют деятельность мозга человека. И действительно, интенсивные связи, лежащие в основе чувства ритма, способствуют развитию двигательной сферы, перцептивных и когнитивных процессов, эмоциональных реакций, речевой активности.

Самовоспитание ритма вызывает разнообразие кинестетических ощущений – ритм оказывает организующее влияние на становление движений, совершенствует пространственно- временную организацию двигательных актов, в том числе и артикуляционных (речедвигательных).

Важнейшей задачей, определяющей особую значимость логопедической ритмики как одного из звеньев логопедической коррекции, является формирование и развитие у детей с речевой патологией сенсорных и двигательных способностей как основы воспитания речи и устранения речевых нарушений.

Логопедическая ритмика содействует всей коррекционно-воспитательной и логовосстановительной работе с детьми, страдающими расстройствами речи. Поэтому с самого раннего детства рекомендуется заниматься развитием чувства ритма в доступной для дошкольников форме – ритмических упражнениях и играх.

Логоритмические занятия – это методика, опирающаяся на связь слова, музыки и движения. Взаимоотношения указанных компонентов могут быть разнообразными, с преобладанием одного из них.

Целью логоритмического воздействия является преодоление речевого нарушения путём развития, воспитания и коррекции у детей с речевой патологией двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой и в конечном итоге – адаптация к условиям внешней среды.

Зачастую коррекционная работа, проводимая в логопедических группах, охватывает лишь речевую сторону развития ребёнка, а такие важнейшие направления, как эмоциональное развитие, развитие двигательных навыков, познавательной сферы остаются в стороне.

Использование элементов и методов логоритмики помогает в доступной и интересной форме развивать общие речевые навыки, отрабатывать артикуляционные, мимические, голосовые упражнения, постепенно формировать координацию движения и рефлекс сосредоточения. В основу нашей деятельности легло положение психофизиологии о речевых процессах как о сложной системе сенсомоторных координаций (И.М. Сеченов, И. П. Павлов, А.Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, Н.А. Бернштейн); положение Л.С. Выготского о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребёнка; авторские методики по логоритмике О.А. Новиковской, Г.А. Волковой, М. Ю. Картушиной, Н.В. Микляевой, В. Т. Таран, А.Е. Вороновой и др.

Работа в данном направлении представлена в педагогической технологии по коррекции речи дошкольников средствами логоритмики. Она включает в себя три этапа:

Подготовительный этап.

1. Этап формирования первичных произносительных умений и навыков.
2. Этап формирования коммуникативных умений и навыков.

На подготовительном этапе мы обычно используем упражнения на развитие:

- общих речевых навыков, дыхания, голоса;
- упражнения на формирование чувства темпа и ритма;
- артикуляционные и мимические упражнения;

- игры на развитие всех видов внимания и памяти;
- упражнения, способствующие формированию фонематического восприятия;
- подвижные игры с разнообразными дидактическими заданиями.

Все эти виды заданий сочетаются с упражнениями на развитие общей и мелкой моторики, ориентации в пространстве, координации движений и регуляции мышечного тонуса.

На этапе формирования первичных произносительных умений и навыков в основной части логоритмических занятий проводятся следующие упражнения:

- упражнения на выработку длительного направленного выдоха;
- упражнения в произнесении вновь поставленных звуков;
- упражнения на координацию движений с речью;
- упражнения на развитие слухового внимания, а на его основе фонематического слуха.

На этапе формирования коммуникативных умений и навыков идёт работа по автоматизации звука в предложениях и введение его в свободную речь. Очень полезны на этом этапе разнообразные творческие задания: инсценировки стихов, песен, разыгрывание по ролям.

В ходе логоритмических занятий могут быть использованы следующие средства:

- ходьба и маршировка в различных направлениях;
- упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции;
- упражнения, регулирующие мышечный тонус;
- упражнения, активизирующие внимание;
- речевые упражнения без музыкального сопровождения;
- ритмические упражнения;
- пение;
- импровизация на детских музыкальных инструментах;
- игровая деятельность;

- развитие творческой инициативы;
- заключительные упражнения на расслабление (релаксация).

В структуру занятия не всегда включаются все перечисленные элементы. Последовательность коррекционной работы варьируется в соответствии с характером речевых нарушений, индивидуальных и возрастных особенностей детей.

Большое значение на логоритмических занятиях имеет музыка. Дети выполняют движения под музыкальное сопровождение с чётко выраженным ритмом, а с нашей стороны осуществляется постоянный контроль за точностью их выполнения.

Упражнения логопедической гимнастикой рекомендуется выполнять сидя: такое положение обеспечивает прямую осанку, общее расслабление мышц тела. В артикуляционную гимнастику включаются статические и динамические упражнения для языка и губ.

При работе над дыханием обращаем особое внимание на развитие продолжительного, равномерного выдоха у детей.

Хорошо развивает продолжительность выдоха и мелодико-интонационную сторону речи пение. Музыкальным руководителем подбираются эмоционально-выразительные, образные песни с доступным текстом, фразы в которых должны быть короткими.

Пальчиковые игры и речедвигательные упражнения на занятиях по логоритмике мы также проводим под музыкальное сопровождение. Главной задачей этих игр является ритмическое исполнение стихотворного текста, согласованное с движениями.

В логоритмические занятия обязательно включаем коммуникативные игры и танцы. Большая их часть построена на жестах и движениях, выражающих дружелюбие, открытое отношение друг к другу, что даёт детям положительные и радостные эмоции. Тактильный контакт, осуществляемый в танце, ещё больше способствует развитию доброжелательных отношений между детьми и тем самым нормализации социального климата в детской

группе. Игры с выбором участника или приглашением позволяют задействовать малоактивных детей. В коммуникативных танцах и играх не оценивается качество выполнения движений, что позволяет ребёнку раскрепоститься и наделяет смыслом сам процесс его участия в танце-игре.

Упражнения на релаксацию снимают эмоциональное и физическое напряжение. Задачей этих упражнений является сохранение полученного положительного заряда и состояния внутреннего комфорта.

Самое важное – это координированная работа всех этих составляющих. Только тогда речь будет красивой, звучной и выразительной. Поэтому на занятиях по логоритмике отрабатываем не только технику дыхания, голоса, темпа, но и их взаимосвязь, слаженность. На занятиях связь речи с музыкой и движением, кроме развития мышечного аппарата и голосовых данных ребёнка, позволяет развивать детские эмоции и повышает интерес ребёнка к занятиям, пробуждает его мысли и фантазию. Ещё один плюс занятий по логоритмике, это то, что они групповые. Это помогает ребёнку научиться работать в детском коллективе, находить общий язык и учиться активно взаимодействовать.

Увлекательный сюжетный ход, игровая форма в сочетании с широким использованием наглядного материала стимулируют потребность в общении, развивают речевое подражание, моторику, рождают эмоционально-эстетический отклик. Как правило, в одном занятии сочетаются игры разнообразной направленности, частая смена видов деятельности позволяет поддерживать интерес детей к происходящему, способствует установлению ими причинно-следственных связей между предметами и явлениями действительности.

Как известно, отклонения в развитии детей стихийно не преодолеваются, требуется специально организованная систематическая работа. Безусловно, лучшим способом организации работы является сотрудничество.

Работа по логоритмике ведется комплексно творческой группой педагогов (в которую входят - учитель-логопед, воспитатели, музыкальный руководитель) и родителями. Все специалисты активно взаимодействуют друг с другом, координируют свои действия: планируют совместную деятельность с целью решения определённых задач, обсуждают составленные планы, вырабатывают единую стратегию и тактику.

У каждого специалиста свой вид деятельности, но цель у всех общая – развитие и воспитание ребёнка. Учитель-логопед составляет конспект занятия, задаёт лексическую тему, организует остальных специалистов, проводит занятие. Музыкальный руководитель подбирает музыкальное сопровождение, рекомендует музыкально-дидактические игры, упражнения, танцы, песни, участвует в проведении занятий. Воспитатели проводят подготовительную работу по заданию логопеда, разучивают стихи и движения, оказывают помощь в проведении занятия.

Комплексный подход к преодолению речевого дефекта предполагает активное участие в нём родителей, которые принимают участие в логоритмических развлечениях, помогают в изготовлении атрибутов и костюмов.

Отмечено, что дети под влиянием музыкальных игр и упражнений заметно преобразуются. Игры развивают не только двигательные умения дошкольников, но и их познавательные способности, дают возможность задействовать всё тело и творчески выразить себя. Упражнения совершенствуют зрительное, слуховое восприятие, психические процессы, развивают чувство пространства и чувство ритма. И что особенно важно – отвлекают ребёнка от речевого дефекта, побуждают к общению, освобождают от неподвижности на занятиях, помогают разнообразить виды деятельности по всем разделам программы.

Очень важна логопедическая ритмика для детей с речевым негативизмом, так как занятия создают положительный эмоциональный настрой к речи, мотивацию к выполнению логопедических упражнений.

В результате использования логоритмики к концу учебного года у детей прослеживается положительная динамика речевого развития. У дошкольников увеличивается словарь, воспитывается грамматически правильная речь, развивается фонетическое восприятие и связная речь.

Таким образом, можно говорить о том, что логопедическая ритмика полезна всем детям, имеющим проблемы становления речевой функции. Практика показывает, что регулярные занятия логоритмикой способствуют нормализации речи детей вне зависимости от вида речевого нарушения, формируют положительный эмоциональный настрой, учат общению со сверстниками.

Существуют несколько методик проведения логоритмических занятий с детьми с речевыми нарушениями. Гринер В. А. в своей работе "Логопедическая ритмика для дошкольников" (1957 г.) говорит о необходимости применения логоритмических занятий в логопедических группах, что является важнейшей основой для выправки не только моторики ребенка, но и его речевых недостатков. "Увязать задачи этой гимнастики с задачами исправления речи – такова цель логопедической ритмики" - пишет Вера Александровна. Автором предлагается следующая структура занятия:

1. Пение.
2. Вводное упражнение.
3. Упражнения, регулирующие мышечный тонус.
4. Речевое упражнение без музыкального сопровождения.
5. Упражнения, активизирующие внимание.
6. Упражнения, воспитывающие чувство ритма.
7. Игра.
8. Заключительные упражнения.

Ознакомившись с данной методикой одним из положительных моментов можно считать то, что в занятиях особое значение придается упражнениям с включением речевого материала. Слово вводится:

- в форме пения, которое может быть использовано для выработки протяжности и плавности звука и для упорядочения дыхания;
- в форме заданий, связывающих разговорную речь с некоторыми элементами музыкальной речи;
- на особом месте стоят речевые упражнения без музыкального сопровождения (начиная с вопросно-ответной беседой и заканчивая пересказом, нормальной спонтанной речью);
- также в двигательные задания включается речевой материал.

Также очень важно то, что в основе всего метода лежит музыкальный ритм, как организующий момент. На занятиях Гринер В. А. уделяет большое внимание и развитию высших психических функций, что, несомненно, является очень значимым в процессе развития детей с ОНР.

Однако, следует сказать о том, что данная методика больше подходит в плане работы с детьми заикающимися. О чем свидетельствует большой упор в работе на растормаживание мышечного тонуса детей, на пение, которое в структуре занятия выступает на первое место.

Также одним из недостатков этой методики мы считаем то, что очень мало внимания отводится четкому проговариванию отдельных звуков (фонетической ритмике), развитию речевых, мимических движений. И совсем не уделяется внимание развитию тонких движений пальцев рук, что, как мы считаем, играет одну из важнейших ролей в преодолении ОНР у дошкольников.

Г. Р. Шашкина, в соответствии с результатами своего исследования предлагает следующую структуру логоритмического занятия:

I. Подготовительная часть: включает в себя ходьбу спокойного характера под маршевую музыку, упражнения на различные виды ходьбы и бега, с движениями рук, с изменением направления, со сменой движений, с перестроением.

II. Основная часть: включает в себя упражнения следующих направлений: 1) упражнения на развитие дыхания; 2) упражнения для

четкого проговаривания гласных звуков (фонетическая ритмика гласных звуков без музыкального сопровождения); 3) голосовые упражнения; 4) упражнения для четкого проговаривания слогов; 5) речевые игры; 6) речевые игры на внимание, переключаемость, синхронность; 7) общие развивающие упражнения из положения стоя; 8) упражнения для развития речевых, мимических и тонких движений пальцев рук; 21 9) общие развивающие упражнения из положений сидя и лежа.

III. Заключительная часть: упражнения на восстановление дыхания и релаксацию, различные виды спокойной ходьбы.

Анализируя предложенную Шашкиной Г. Р. схему занятия, можно отметить, что очень большое внимание уделяется развитию орального праксиса, мимики, что, несомненно, является одним из главных положительных моментов в этой методике. Так как у детей с ОНР наблюдается несформированность двигательной сферы, в том числе и мелкой моторики, артикуляционной. Также вся структура занятия построена логически верно. Уделяется должное внимание и развитию высших психических функций, именно в момент речевой, игровой деятельности.

Таким образом, наблюдается комплексность, взаимосвязь воспитательных, коррекционных задач, что очень важно вообще для любого занятия. Но следует отметить одним из недостатков этой методики то, что очень мало внимания уделяется развитию ориентировки в пространстве, развитию чувства ритма и темпа (ведь именно это и выделяет логоритмические занятия из других). Также очень мало внимания уделяется развитию творческой деятельности, воображения, просодии речи, что является необходимым условием для развития личности дошкольника, эмоционально-волевой сферы.

Выводы по I главе

В литературе часто при определении сущности данного вида речи акцент делается на слове «устная». Поэтому под определение «устная речь» попадает даже такая единица языка, как предложение, на основании того, что все слова в предложении связаны друг с другом. Так же в психолингвистической и психологической литературе устную речь можно рассмотреть как один из сложных видов речевого общения, или как особенный вид речемыслительной деятельности, который имеет сложнее строение, чем диалогическая речь или предложение. Именно поэтому можно определить тот факт, что даже хорошо сформированная техника владеть фразой не создает полностью умения составлять связные сообщения. Устную речь можно рассмотреть как вид речемыслительной деятельности, при которой в итоге будет текстовое сообщение. У детей с нормальным речевым развитием связная речь развивается постепенно вместе с развитием деятельности, мышления и общения. Дети с ОНР сложно составлять рассказ, отдельные фраз-высказывания. Чаще всего рассказы детей состоят просто из перечисления действий, которые изображены на картинках. Когда дети пересказывают небольшой рассказ или сказку, то можно увидеть только частичное понимание того, что они прочитали, встречаются пропуски важных для содержания моментов, нарушена последовательность при рассказе о событиях, постоянные повторы, сложности в подборе слов. Очень сложным или мало доступным для таких детей бывает самостоятельное описание знакомых предметов или игрушек. Чаще всего описание обходится только названием отдельного признака предмета, на котором застревает ребенок, или перескакиванием с одной мысли на другую. Из-за этого речь становится более аграмматичной, возрастают трудности лексического характера.

ГЛАВА II. Прикладные аспекты коррекции и развития устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

2.1 Изучение особенностей устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

2.1.1. Организация исследования.

Констатирующий эксперимент проводился в городе Перми в феврале – мае 2017 года.

Цель констатирующего эксперимента - изучение особенностей устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Эксперимент проводился на базе МАДОУ «Детский сад № 55»; МБДОУ Детский сад № 373 города Перми.

Экспериментальное исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

В рамках констатирующего эксперимента проводилось обследование речи детей. Исследование состояния устной речи включало в себя обследование произношения, обследование фонематического восприятия, обследование слоговой структуры слова, обследование интонационной стороны речи, обследование лексической стороны речи. Обследование грамматической стороны речи, обследование связной речи, обследование чтения.

В ходе формирующего этапа экспериментального исследования на основе полученных в ходе обследования данных, были определены основные направления работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Заключительный этап эксперимента предполагал анализ результатов коррекционной работы и разработку методических рекомендаций по

коррекции и развитию устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством логоритмики.

Целью констатирующего эксперимента является выявление особенностей устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Изучить монологическую речь.
2. Изучить диалогическую речь.

Необходимо было выявить нарушения устной речи детей с общим недоразвитием речи III уровня в экспериментальных группах детского сада, проанализировать и оформить результаты проведенного исследования.

В эксперименте принимали участие дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Проведение исследования необходимо для того, чтобы в дальнейшем констатировать какие-либо изменения в уровне развития устной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Исследование состояния устной речи начинается с изучения имеющейся на ребенка медицинской и педагогической документации, дополнительных анамнестических сведений. Изучение устной речи с помощью серии заданий проводится по окончании исследования словаря. Все задания выполняются последовательно, в разные дни и в утренние часы. В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и 16 детей с ОНР 3 уровня.

В целях комплексного исследования устной речи детей использовалась серия заданий экспериментального характера, предложенное В. П. Глуховым и исследования по коррекции и развитию устной речи Лалаевой Р.Н и Серебряковой Н.В.

Результаты диагностики представлены в таблице 1,2 в Приложении №1, где видно, что дети с ОНР по всем показателям испытывают затруднения и

им требуется целенаправленная коррекционная работа по формированию устной речи.

2.1.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

В целях комплексного исследования устной речи детей использовалась серия заданий экспериментального характера, предложенное В. П. Глуховым и исследования по коррекции и развитию устной речи Лалаевой Р. Н и Серебряковой Н. В.

Серия заданий экспериментального характера, предложенное В. П. Глуховым включала в себя:

Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам.

1. Составление предложения по трем предметным картинкам, связанным по смыслу.
2. Пересказ текста (знакомые сказки, рассказы).
3. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.
4. Составление рассказа из личного опыта (по вопросам).
5. Составление описательного рассказа.

Первое задание использовалось для определения способности ребенка к составлению адекватного законченного высказывания на уровне фразы (по изображенному на картинке действию). Ребенку поочередно предлагалось несколько картинок:

«Девочка играет с куклой».

«Дети катаются на санках».

«Котенок играет с мячом».

«Мальчик читает книгу».

«Дети собирают ягоды».

При показе каждой картинке ребенку задавался вопрос: «скажи, что изображено на картинке?», постановкой которого выяснялось, способен ли ребенок самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы. При отсутствии фразового ответа предлагался второй вспомогательный вопрос,

указывающий на изображенное действие («что делает девочка, дети, котенок, мальчик?»).

Второе задание — составление предложения по трем картинкам: «мальчик, трамвай, бабушка», было направлено на выявление способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы — высказывания. Ребенку предлагалось назвать картинки, а затем составить предложение, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Для облегчения задания предлагался вспомогательный вопрос: «что сделал мальчик?». Ребенок опираясь на семантическое значение каждой картинки и вопрос педагога, установить возможное действие передать его в форме законченной фразы. Если ребенок составлял предложение с учетом только двух картинок, то инструкция повторялась с указанием на пропущенную картинку. При оценке результатов учитывалось: наличие фразы, адекватной предложенному заданию, характер оказываемой помощи ребенку.

Для выявления степени сформированности у детей навыков отдельных высказываний, использовались задания на составление предложений по демонстрируемым действиям, по опорным словам данных в «нейтральной» грамматической форме. Построение таких фраз-высказываний является необходимым речевым действием при составлении развернутых сообщений — рассказов, описаний по картинкам, рассказов по сериям картин и др. Последующие задания предназначались для изучения уровня сформированности и особенностей связной монологической речи детей в доступных для данного возраста видах (пересказ, рассказы по картинкам и из личного опыта). При оценке выполнения заданий по составлению различных видов рассказов учитывались показатели, характеризующие уровень овладения детьми навыками монологической речи. Определялись: степень самостоятельности при выполнении заданий, объем рассказа, связность, последовательность и полнота изложения; смысловое соответствие исходному материалу и поставленной речевой задаче, а так же особенности

фразовой речи детей. При затруднениях (длительная пауза, перерыв в повествовании и др.) оказывалась помощь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов.

Третье задание имело целью выявить возможности детей с ОНР в воспроизведении небольшого по объему и простого по объему и простого по структуре текста. Использовались знакомые детям сказки: «Репка, Колобок, Курочка ряба». Текст произведения прочитывается детям дважды; перед повторным чтением делалась установка на составление пересказа. При анализе пересказов особое внимание обращалось на соблюдение логической последовательности сообщения, а так же наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями.

Выполнение четвертого задания — по серии картинок — было направлено на определение возможностей детей в составлении связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов — эпизодов. Использовались серии из трех-четырёх картинок. Картинки в нужной последовательности раскладывались перед ребенком, и давалось время, чтобы их внимательно рассмотреть.

Составлению рассказа предшествовал разбор предметного содержания каждой картинке с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки («Зима», «Девочка», «Синички» - по серии «Синички»).

При затруднениях, помимо наводящих вопросов, использовалось жестовое указание на соответствующую картинку или отдельную деталь. Кроме общих критериев оценки, принимались во внимание показатели определяемые спецификой данного вида рассказа: смысловое соответствие содержания рассказа, изображенного на картинках, соблюдение логической связи между картинками — эпизодами.

Пятое задание — составление рассказа из личного опыта — имело своей целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения ребенком связанной фразовой и монологической речью при передаче своих

жизненных впечатлений. Ребенку предлагалось составить рассказ на близкую ему тему, связанную с повседневным пребыванием в детском саду.

Давался план рассказа из нескольких вопросов-заданий. При составлении рассказа «Игры в детском саду» предлагалось рассказать, что находится на участке, в какие игры играют дети, назвать свои любимые игры и занятия вспомнить о зимних играх и развлечениях. После этого ребенок составлял рассказ по отдельным фрагментам перед каждым, из которых вопрос повторялся.

При анализе выполнения задания обращалось внимание на особенности фразовой речи, используемой детьми при составлении сообщения без наглядной и текстовой опоры. Учитывалась степень сформированности рассказа, определяемая количеством значимых элементов, несущих ту или иную информацию по данной теме.

Шестое задание — игра «Стоп — кадр» - продолжение рассказа по данному началу, имело целью выявить возможности детей, в решении поставленной речевой и творческой задачи, умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал. Ребенку предъявлялась картинка, изображающая кульминационный момент действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывался текст незавершенного рассказа, и предлагалось придумать его продолжение.

При составлении окончания рассказа отмечалось: смысловое соответствие содержанию предложенного начала, соблюдение логической последовательности событий, особенности сюжетного решения.

При выполнении первого задания дети с нормальным речевым развитием проявляли интерес как к картинкам так и к заданиям по сравнению детей с ОНР, где интерес был выражен только к картинкам. Речь детей с нормальным речевым развитием была эмоциональна выразительна, речь детей с ОНР монотонна, эмоционально не выразительна. У детей с ОНР так

же отмечались пропуски слов, предлогов. В течение выполнения этого задания детям с ОНР оказывалась помощь в виде наводящих вопросов.

При выполнении второго задания (составление предложения по трем картинкам) группа детей с ОНР встретила большие трудности при самостоятельном составлении предложения, чем дети с нормальным речевым развитием. Дети правильно называли предметы, изображенные на картинках, а предложения составляли резко аграмматичные. В ходе выполнения задания была оказана помощь в виде вспомогательных вопросов.

При пересказе знакомого текста (Курочка Ряба) дети с нормальным речевым развитием в согласовании и управлении ошибки практически не допускали. Дети с ОНР допускали ошибки в согласовании, так же последовательность рассказа была относительно соблюдена.

При выполнении четвертого задания (составления рассказа по серии сюжетных картинок) дети с ОНР имели трудности. При составлении рассказа в речи наблюдались большие паузы. Логической связи между предложениями не было. У детей наблюдался бедный словарный запас. Задания с элементами творчества (окончание рассказа по данному началу и придумывание рассказа на заданную тему) у детей с ОНР данные задания интереса не вызвали и оба задания оказались для них недоступными. Для детей же с нормальным речевым развитием задания вызвали интерес и они с удовольствием выполнили все задания.

Серия заданий экспериментального характера, предложенное Лалаевой Н.В. – Серебряковой Р.Н. включала в себя:

1. Обследование произношения
2. Обследование слоговой структуры слова
3. обследование фонематического восприятия
4. Обследование лексической стороны речи
5. Обследование грамматического строя речи
6. Обследование чтения

Обследование произношения.

- произношение обследуемых звуков по подражанию логопеду (использование символов);
- чтение слоговых таблиц (открытый слог, закрытый слог, стечение согласных);
- проговаривание слов с заданным звуком по предъявленной картинке (позиции: в начале слова; в конце; в середине) (слова с простой и сложной слоговой структурой);
- проговаривание словосочетаний, предложений, стихотворений;
- проговаривание пословиц, поговорок, чистоговорок, потешек;
- беседа с обследуемым, выявление нарушений звукопроизношения в связной речи обследуемого;
- наблюдение (игровые ситуации, на занятиях).

Обследование фонематического восприятия

- определение наличия/отсутствия заданного звука на материале цепочки звуков (хлопнуть в ладоши, когда услышишь заданный звук);
- определение наличия/отсутствия заданного звука в слогах, в словах;
- показ картинки с заданным звуком;
- выделение слогов с заданным звуком из слогового ряда; слов с заданным звуком из словесного ряда или из фразы (предложения);

Слуховая дифференциация фонем

1. дифференциация изолированных звуков, слогов с заданными звуками хлопнуть в ладоши (поднять руку), когда услышишь определенный звук: - не смешиваемых в произношении; - смешиваемых в произношении.
2. подбор пары картинок к словам паронимам.
3. «Деформированные фразы» (от 8 лет и старше). Послушать «деформированные фразы», найти и исправить ошибку.
4. слуховая дифференциация правильно и искаженно произнесенных слов: - способность определить в момент говорения нарушения в собственной речи; - распознавание нарушений в собственной речи, воспроизведенной через

магнитофон; - распознавание нарушений в чужой речи (различение правильно и неправильно произносимых логопедом непарных слов «санки» - «шанки»). *Произносительная дифференциация фонем* 1. повторение серии звуков, рядов слогов (серии из двух слогов для детей 4 лет, из 3 слогов - 5 лет и старше), слов- паронимов: - не смешиваемых в произношении; - смешиваемых в произношении. Фонематический анализ для детей старше 4 лет Методика Л. Ф. Спириной (обследование начинается с выделения гласных звуков, стоящих в начале слова под ударением, и согласных звуков, стоящих в конце слова, переходя постепенно к более сложным для детей позициям звуков) 1. определение место звука в слове (начало, середина, конец – гласный звук под ударением; согласный звук – конец, начало слова); 2. выделение согласного звука из стечения двух звуков; 3. определение количества гласных или согласных звуков в слове; 4. определение из скольких звуков состоит слово; 5. выделение всех одинаковых звуков в двух названных словах; 6. определение места звука в слове (какой по счету); 7. определение последовательности звуков в слове. Фонематический синтез для детей старше 4 лет 1. составление слов из заданного количества звуков; 2. составление слов из звуков, данных в нарушенной последовательности; Фонематические представления: 1. подбор слов определенной тематики на заданный звук; 2. подбор слов на заданный звук; 3. подбор слов на заданный звук с указанием его места в слове; 4. подбор слова, которое начинается на тот же звук, что и заданное логопедом; 5. составление словосочетания или/и предложения, все слова которого начинаются на заданный звук; 6. определение звука, преобладающего в словах предъявляемой фразы (предложения, текста); 7. ответы на вопросы; 8. выполнение заданий по словесной инструкции и картинному материалу.

Обследование слоговой структуры слова

самостоятельное называние предметов, в том числе и по картинкам (материал – слова разной слоговой структуры); 2. отраженное проговаривание слов разной слоговой структуры, словосочетаний,

предложений; 3. беседа с обследуемым, выявление нарушения слоговой структуры слов в связной речи обследуемого; 4. наблюдение; 5. определение длины слова (« послушай слово, покажи нужную полосу – короткую/длинную»); 6. определение количества структурных элементов слоговой последовательности («послушай, сколько раз сыграла дудочка, положи столько же кружочков – ла-ла-ла»); 7. определение акцентно выделяемых компонентов в слоговом ряду (« послушай песенку, подними нужный цветочек – ту- ту-ту, ту-ту - ТУ») 8. определение наличия/отсутствия ритмических искажений в слове (« послушай, правильно ли говорит Буратино: «НО'га»); 9. определение наличия/ отсутствия структурного искажения в слове («послушай, здесь есть сковородка/касаютка»); 10. опознание и дифференциация слов, имеющих одинаковые фрагменты (предлагаются слово и 2-3 картинки, при этом название одной из них имеет общий фрагмент с предъявленным словом [картинка для названного слова отсутствует] слово – «пила», картинки: лапа, санки, дом) 11. исследование возможности воспроизведения ритмических структур: прослушивание ритмического рисунка, отхлопываемого логопедом, и повторение по образцу; 12. исследование возможности воспроизведения ритмического рисунка слова ударами: - произнесение слова по слогам с одновременным их отхлопыванием; - называние картинки с последующим произнесением слова по слогам и одновременным отхлопыванием.

Обследование лексической стороны речи

Называние предметов различных лексических групп, действий, качеств на наглядном материале (части речи: имя существительное, глагол (способы передвижения, состояния, действия), имя прилагательное (относительные, качественные, притяжательные), имя числительное, наречие, местоимение), (денотативный аспект). 2. называние действий по предъявленному предмету; 3. подбор определения к слову, обозначающему предмет; 4. подбор обобщающих понятий для детей старше 5,5 лет (сигнификативный аспект); 5. подбор сова к слову-стимулу (ассоциативный эксперимент, «Я буду называть

тебе слово, а ты в ответ как можно быстрее назови любое слово, которое вспомнишь») (структурный аспект); 6. объяснение значения слова; 7. называние как можно большего количества слов из определенной тематической группы; 8. вставление пропущенных слов в предложение. (парадигматические отношения) 9. подбор антонимов, синонимов для детей старше 5,5 лет; 10. часть-целое. 11. беседа на определенную тематику; 12. наблюдение; 13. игровые приемы. Пассивный словарь 1. показ предметов различных лексических групп, действий, качеств на наглядном материале по словесному предъявлению; 2. показ картинок при многократном повторении слов; 3. подбор к названным определениям подходящих предметов; 4. выбор названий предметов по их действиям; 5. раздели слова на «хорошие» и «плохие» (понимание эмоционального значения слов) (прагматический аспект); 6. подбор к названию целого названия его части; 7. наблюдение; 8. игровые приемы.

Обследование грамматического строя речи

1. Ответ на вопрос по картинному материалу; 2. выполнение заданий;
Имя существительное: изменение существительного по падежам; изменение существительных разного рода по числам; изменение по числам существительных с непродуктивными основами; называние множественного числа существительного в родительном падеже. *Глагол*: изменение глаголов по временам, числам, родам. *Имя прилагательное*: изменить прилагательное по родам, числам 3. согласование имени прилагательного, имени числительного, местоимений в роде, числе и падеже с именами существительными; согласование глагола с именем существительным, местоимением. - ответы на вопросы (Это какая пирамидка? Тебе не хватает какого кубика? Каким кольцом мы должны закончить пирамидку?); - прослушивание словосочетаний и исправление ошибок (редактирование). 4. Предложно-падежное управление: 1. - ответы на вопросы в ходе игровой деятельности (« Где лежит?», « Куда положили?», « Откуда взяли?»); - составить словосочетание из глагола и имени существительного с предлогом,

предложение по демонстрируемым действиям, по сюжетной картинке; -
подстановка недостающего предлога в словосочетание, предложение; -
подстановка пропущенного предлога и изменение окончания управляемого
слова. *Словообразование*: 1. выполнение заданий: изменить слова; 2. подбор
родственных слов; 3. ответы на вопросы логопеда с использованием
картинного материала; 4. игровые ситуации: «я буду говорить старое слово, а
ты – которое получилось»; 5. дополнение предложения с использованием
заданного слова в нужном падеже. *Имя существительное*: образовать
существительное с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса;
образовать слова, обозначающие профессию от существительного при
помощи суффиксов. *Глагол*: Образовать новые глаголы от глагольных основ
с помощью приставки; образовать глаголы с противоположным значением с
помощью приставки; образовать глаголы от прилагательных по аналогии.
Имя прилагательное: образовать прилагательные от существительных,
образовать прилагательные, обозначающие неполноту действия от
прилагательных. *Синтаксис*: 1. отраженное проговаривание предложений
различной структуры. 2. составление словосочетаний, предложений из слов в
начальной форме; 3. составление предложений по опорным словам,
расположенным в беспорядке; 4. распространение простого предложения; 5.
составление предложений по предлагаемой картинке, в которой
«запрограммировано» предложение заданной конструкции; 6. ответы на
вопросы. *Понимание грамматических форм и конструкций*: 1. выполнение
действий по одно-и многоступенчатым словесным инструкциям; 2.
понимание форм согласования (покажи, где синее, где синий, где синяя); 3.
понимание форм предложно- падежного управления: - выполнение
инструкций: положи мяч на стол, под стул; - показ картинки в ответ на
вопросы, содержащие предлоги; - определение правильности/неправильности
высказывания. 4. понимание сложных логико-грамматических конструкций
(показать карандаш ключом, ключ карандашом и т.д); 5. ответы на вопросы,

определение причинно- следственной связи в предложении; б. прослушивание словосочетаний и исправление ошибок.

Обследование чтения

- чтение отдельных букв, рядов и пар букв, соответствующих оппозиционным фонемам;
- чтение слогов со слоговой структурой разной сложности;
- чтение слогов с оппозиционными звуками;
- чтение частотных слов, низкочастотных слов;
- орфоэпическое чтение частотных и низкочастотных слов (написание слов - не соответствует произнесению [она, молоко])
- чтение предложений;
- чтение текстов различной сложности;
- чтение «про себя».

При выполнении первого задания у детей с нормальным речевым развитием было выявлено правильное звукопроизношение, отсутствие нарушения звукопроизношения. У детей с ОНР наблюдалось нарушение звукопроизношения: отсутствие или замена звуков, искажение звуков в словах (в начале, середине, в конце), во фразах, в спонтанной речи, стабильность нарушения звукопроизношения.

При выполнении второго задания у детей с нормальным речевым развитием наблюдалась сохранность слуховой и произносительной дифференциации фонем; сохранность способности распознавать правильное и нарушенное произношение фонем; сохранность способности к осуществлению фонематического анализа и синтеза. У детей с ОНР наблюдалось нарушение слуховой и произносительной дифференциации фонем на уровне слогов и слов; смешение и замена фонем; нарушение способности распознавать правильное и нарушенное произношение фонем ; нарушение способности к осуществлению фонематического анализа и синтеза; отсутствие правильных фонематических представлений (способность осуществлять фонематический анализ слов в умственном

плане). Особенности реализации: - медленный темп, - выполнение с опорой на проговаривание, - использование пересчета пальцев или других вспомогательных средств.

При выполнении третьего задания у детей с нормальным речевым развитием выявлено Правильность слоговой структуры слова; Состояние ритмического рисунка слов при воспроизведении (скандирование, наличие ударений); Возможность контроля правильности при произнесении слова; Правильность воспроизведения ритмических структур; Правильность воспроизведения ритмического рисунка слов различной слоговой структуры ударами. У детей с ОНР наблюдалось средний Уровень сложности слоговой структуры слова, доступный для произношения; нарушение слоговой структуры слов: - пропуски (элизия «моток» - молоток) -нарушение последовательности слогов в слове (перестановки): *перестановка слогов в слове («деворе» - дерево) *перестановка звуков соседних слогов («гебемот» - бегемот) - итерации (увеличение числа слогов за счет добавления слогаобразующей гласной в том месте, где имеется стечение согласных «тарава» - трава). - искажения структуры отдельного слога: *сокращение стечения согласных (« капута» - капуста) * вставка согласных в слог (« лимонт» - лимон) - антиципации (уподобление одного слога другому «пипитан» - капитан) - контаминации (соединение частей двух слов «холодильница» - холодильник, хлебница) - персеверации (застревание на одном слоге в слове «пананама» - панама) звуков, слогов на речевом материале разной сложности (слова, предложения); нарушение воспроизведения ритмических структур; нарушение воспроизведения ритмического рисунка слов различной слоговой структуры ударами.

При выполнении четвертого задания у детей с нормальным речевым развитием выявлено 1. Количественный (объем) и качественный состав активного и пассивного словаря (предметного словаря, глагольного, словаря прилагательных, антонимов, синонимов и др);. Характер лексических ошибок- отсутствие замены слов: развернутое описание ; Правильность

способности к обобщению б. Наличие понимания эмоционального содержания слова ; Соответствие словарного запаса возрасту. У детей с ОНР выявлено Количественный (объем) и качественный) состав активного и пассивного словаря беден; Характер лексических ошибок- наличие замены слов: - случайным ответом; - на основе наглядного сходства предметов ; нарушение способности к обобщению и переносу ; отсутствие понимания эмоционального содержания слова.

При выполнении пятого задания дети с нормальным речевым развитием справились с заданиями, испытывали интерес к заданиям. У детей с ОНР выявлено нарушение употребления словоизменительных грамматических форм: - владение категориями числа, рода, падежа имен существительных и прилагательных; - владение категориями числа, времени и рода глаголов;. нарушение умения согласования имени прилагательного, имени числительного, местоимений в роде, числе и падеже с именами существительными. Умение употреблять предложно-падежные конструкции с использованием предлогов: нарушение употребления предлогов; - нарушение употребления падежных окончаний;. Характер и распространенность морфологических аграмматизмов в устной речи: - неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний имен существительных, прилагательных (замена окончаний любого падежа формой именительного падежа; замена одного падежа другим, смешение окончаний одного и того же падежа). - неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени; - замена префиксов и суффиксов др. - неправильное согласование имен прилагательных, числительных с именем существительным; глагола с именем существительным и местоимением; - неправильное употребление предложно-падежных конструкций; нарушение употребления словообразовательных моделей, владение: - суффиксальным, - префиксальным способами.

При выполнении шестого задания у детей с нормальным речевым развитием было выявлено: Способ чтения послоговой, чтение целыми словами, группами слов); средняя Скорость чтения вслух; средняя Скорость чтения « про себя»; Понимание прочитанного; Правильность чтения; выразительность чтения. У детей с ОНР выявлено: побуквенный Способ чтения; низкая Скорость чтения вслух; низкая Скорость чтения «про себя»; Понимание прочитанного; Правильность чтения не в полном объеме; невыразительность чтения.

Результаты отражены в таблице 1,2 (приложение 1) Таким образом, проведя исследование, были выявлены следующие особенности устной речи детей с ОНР: нарушение связности и последовательности изложения; низкая информативность; бедность и стереотипность лексико- грамматических средств языка; пропуски смысловых звеньев и ошибки; повторы слов, паузы по тексту; незаконченность смыслового выражения мысли; трудности в языковой реализации замысла; необходимость в стимулирующей помощи.

Комплексное обследование, проведенное с детьми старшего дошкольного возраста, позволило целостно оценить речевую способность детей в различных формах речевых высказываний - от элементарных до наиболее сложных. В дальнейшем это позволило, наиболее плодотворно построить коррекционно- воспитательную работу по обучению рассказыванию детей старшего дошкольного возраста.

2.2 Развитие и коррекция устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня посредством логоритмики.

2.2.1. Общая характеристика работы.

Логопедическая ритмика является своеобразной формой активной терапии, средством воздействия в комплексе методик и учебной дисциплиной.

Первое понимание логопедической ритмики основано на сочетании слова, музыки и движения. Взаимоотношения указанных компонентов могут быть разнообразными, с преобладанием одного из них или связи между ними.

Второе понимание логопедической ритмики обуславливает включение ее в любую реабилитационную методику воспитания, обучения и лечения людей с различными аномалиями развития и нарушения речи.

Цель — преодоление речевого нарушения путем развития и коррекции неречевых и речевых психических функций и в конечном итоге адаптация человека к условиям внешней и внутренней среды.

Задачи логопедической ритмики определяются как оздоровительные, образовательные (познавательные), воспитательные, коррекционные.

В результате решения оздоровительных задач у людей с речевыми нарушениями укрепляется костно-мышечный аппарат, развиваются дыхание, моторные, сенсорные функции, воспитывается чувство равновесия, правильная осанка, походка, грация движений.

Осуществление образовательных задач способствует формированию двигательных навыков и умений, пространственных представлений и способности произвольно передвигаться в пространстве относительно других людей и предметов; развитию ловкости, силы, выносливости, переключаемости, координации движений, организаторских способностей. При реализации образовательных задач люди с речевой патологией усваивают теоретические знания в области метроритмики, музыкальной

культуры, музыкального восприятия и впечатлительности. Решение воспитательных задач содействует умственному, нравственному, эстетическому и трудовому воспитанию людей с речевой патологией.

Решение воспитательных задач содействует:

- 1) развитию чувства ритма, способности ощущать в музыке, движениях и речи ритмическую выразительность;
- 2) развитию способности восприятия музыкальных образов и умению ритмично, выразительно двигаться в соответствии с данным образом, т.е. умению перевоплощаться, проявлять художественно-творческие способности;
- 3) воспитанию положительных личностных качеств, чувства коллективизма, обучению правилам в различных видах деятельности и др.

Коррекционная направленность занятий обусловлена учетом механизма и структуры речевого нарушения, комплексностью и по этапностью логопедической работы. Логопед учитывает возрастные и личностные особенности пациента, состояние его двигательной системы, характер и степень нарушения речевых и неречевых процессов: пространственного праксиса, гнозиса, слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти и т.д.

Все эти задачи решаются в зависимости от типа специального учреждения: речевой детский сад; речевая группа при массовом детском саде, при детском доме — дошкольном, школьном; логопедический пункт при массовой общеобразовательной школе; логопедический кабинет в детской, взрослой поликлиниках, в психоневрологическом диспансере; стационар, полустационар, санаторий.

Логопедическая ритмика строится на дидактических и специфических принципах. Они связаны между собой и определяют единство воспитания, развития и коррекции функциональных систем людей с речевыми расстройствами.

Общедидактические принципы. Принцип систематичности обуславливает последовательность изложения материала всего курса логопедической ритмики, соотнесение теоретических положений и их практическую разработанность, определяет раскрытие тем курса и распределение материала внутри них. Этот принцип является обязательным и для всего логопедического и логоритмического комплекса мероприятий, используемых в отношении лиц с различной речевой патологией. Систематичность заключается в непрерывности, регулярности, планомерности коррекционного процесса, определенного для развития, воспитания и перевоспитания тех или иных функций при различных речевых расстройствах (двигательной сферы, мимических мышц, тонкой произвольной моторики, слухового внимания, речевого слуха, просодических компонентов речи и т.д.).

Ежедневное выполнение в определенное время различных по своему характеру логоритмических упражнений (утренняя дыхательно-голосовая зарядка с движениями, упражнения на релаксацию, пение гласных звуков и коротких песенок, упражнения на сочетание ритма движений и речи и т.п.) приучает детей и взрослых к установленному щадяще-оздоровительному режиму. Под влиянием регулярных логоритмических занятий в организме и психомоторике происходит положительная перестройка различных систем, например сердечно-сосудистой, дыхательной, двигательной, речедвигательной, сенсорной и др.

Логоритмическая коррекция требует повторения вырабатываемых двигательных навыков. Только при многократных систематических повторениях образуются здоровые двигательные динамические стереотипы. Для эффективного повторения необходимо усвоенное сочетать с новым, чтобы процесс повторения носил вариативный характер: изменение упражнения, условий выполнения, разнообразие приемов, различия в содержании занятий. Вариативность упражнений вызывает ориентировочно-исследовательский рефлекс, интерес, эмоции, повышает внимание. Включение новых раздражителей в выработанный динамический стереотип

следует производить без резких изменений, при условии соблюдения постепенности. И.П. Павлов подчеркивал, что в педагогике (а значит, и в логопедической ритмике) постепенность и упражняемость (тренировку) следует считать основным физиологическим правилом.

Принцип сознательности и активности. В процессе логоритмического воспитания и перевоспитания лиц с речевыми расстройствами важно опираться на сознательное и активное отношение ребенка, взрослого (в отношении заикающихся детей начиная со школьного возраста) к своей деятельности. Самостоятельная, активная деятельность ребенка находится в зависимости от возникающего интереса к предлагаемому заданию, сознательного его восприятия, понимания цели и способа выполнения. Активность детей дошкольного возраста на логоритмических занятиях стимулируется эмоциональностью педагога, образностью музыки, различными играми или игровыми приемами и упражнениями. В школьном и взрослом возрасте, помимо этого, используются прямые инструкции (команды, элементы соревнования, поощрение и т.п.).

Принцип наглядности обуславливает широкое взаимодействие показателей всех анализаторов, непосредственно связывающих человека с окружающей действительностью. Любое познание начинается с чувственного восприятия. Формирование движений в сочетании со словом и музыкой, изучение их взаимосвязи осуществляется с показателями всех рецепторов: органов зрения, слуха, вестибулярного, проприоцептивного, двигательного аппаратов и др. Взаимосвязь показателей различных рецепторов обогащает образ движения, его восприятие, его связи с речью и музыкой. При нарушенных функций, в целях коррекции, принцип наглядности осуществляется путем показа педагогом движения. Непосредственная зрительная наглядность рассчитана на возникновение эстетического восприятия, конкретного представления движения, правильного двигательного ощущения и желания его воспроизведения. Помимо непосредственной наглядности, большую роль играет

опосредованная наглядность, когда необходимо пояснить отдельные детали и механизмы движения, которые скрыты от непосредственного восприятия (например, использование кинофильмов, графиков движений, магнитофонных записей музыкальных произведений в работе со взрослыми заикающимися, больными с афазией). Большое значение имеет образное слово, которое связано с двигательными представлениями и вызывает конкретный образ движения. Такая взаимосвязь форм наглядности определяется единством чувственной и логической ступеней познания, взаимодействием первой и второй сигнальных систем.

Принцип доступности и индивидуализации предусматривает учет возрастных особенностей и возможностей лиц с речевыми нарушениями. Он обусловлен разным развитием физиологии и биомеханики взрослых и детей, разным методическим подходом к построению логоритмического занятия, разными средствами, формами воздействия и т.д. Оптимальная мера доступности определяется возрастными и двигательными возможностями лиц с речевыми расстройствами, влиянием речевого нарушения на их личность и степенью трудности заданий.

Одним из условий доступности является преемственность двигательных, речевых и музыкальных заданий. Практически это достигается правильным распределением материала на занятиях в течение коррекционного курса. При последовательном усвоении различных словесно-музыкально-двигательных координации и преодолении трудностей у пациентов развивается способность координировать и совершенствовать всю двигательную и речедвигательную систему. Повышение требований тогда приводит к положительным результатам, когда связанные с ними нагрузки посильны пациенту, не превышают функциональных возможностей организма, т.е. соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям.

Необходимым условием для соблюдения принципа индивидуализации является предварительное выяснение характера патологического процесса: этиопатогенетическое, симптоматическое, диагностическое обследования, а

также уточнение реабилитационного потенциала занимающегося. Индивидуальный подход предполагает также учет типа высшей нервной деятельности, возраста, пола, профессии, двигательного статуса.

Принцип постепенного повышения требований определяет постановку перед занимающимся более трудных новых заданий: двигательных, музыкальных, словесных. В процессе их выполнения расширяется и обогащается объем двигательных умений и навыков, совершенствуется произвольная и речевая моторика, нормализуются темп и ритм речи в соответствии с заданным музыкальным темпом и ритмом. Переход к новым заданиям осуществляется постепенно, по мере закрепления формирующихся навыков. Требуется определенное время, чтобы в двигательной сфере ребенка (взрослого) произошли приспособительные перестройки, помогающие ему регулировать и речевую деятельность.

Все рассмотренные общедидактические принципы могут быть реализованы лишь при условии их взаимосвязи.

Специфические принципы. Принцип развития предполагает учет многих параметров: развитие личности человека с речевой патологией; самого патологического неречевого и речевого процессов; сохранных функциональных систем и тех изменений, которые наступают в организме, двигательной сфере и речи человека с речевым расстройством. Принцип развития обуславливает одновременное осуществление в процессе двигательной деятельности умственного, нравственного, эстетического и сенсорного воспитания.

Принцип всестороннего воздействия влияет на организм в целом. Ритмические и логоритмические средства повышают общую тренированность организма, совершенствуют нервнорефлекторные механизмы регуляции, создавая новые взаимоотношения между функциональными системами организма.

Этиопатогенетический принцип объясняет дифференцированное построение логоритмических занятий в зависимости от причины и

патогенеза речевого расстройства. При заикании, дислалии, дизартрии, ринологии, афазии и других нарушениях занятия строятся по-разному. Например, при заикании логоритмические занятия направлены на коррекцию моторных нарушений, воспитание внимания, тормозных установок, произвольного поведения, связи между речевой и общей моторикой и т.д. с соответствующими специфическими средствами воздействия на речь заикающегося; а при ринологии особое внимание уделяется воспитанию слухового внимания, дифференциации ротового и носового дыхания, снятию назализации и т.д.

Принцип учета симптоматики определяет физические возможности людей с речевой патологией, ослабленность детей с за -иканием, с ал алией, наличие параличей и парезов (или иной неврологической симптоматики) при ал алии, афазии, дизартрии, частичную или средней степени выраженности ограниченность движений больных с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Принцип комплексности предполагает связь логопедической ритмики с медико-психолого- педагогическими воздействиями и основными видами музыкальной деятельности (слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения и т.д.). Например, на логоритмических занятиях с заикающимися следует опираться на те установки, которые они получили во время сеанса психотерапии и логопедических занятиях, или у детей с дизартрией после лекарственной терапии или физиотерапии использовать приближающееся к норме состояние мышечного тонуса и т.д.

Методы логопедической ритмики

Круг вопросов, которые изучает логопедическая ритмика, довольно широк. Поэтому при исследовании применяются как педагогические методы, так и методы, используемые в смежных науках — социологии, психологии, физиологии и др.

В логопедической ритмике используются методы анализа и обобщения литературных данных, педагогического обследования и эксперимента.

Методы анализа и обобщения литературных данных. Любое исследование по логопедической ритмике начинается со знакомства с библиографией. Исследователь систематизирует литературные источники по проблемам, внутри каждой проблемы делит материал по определенным разделам. Анализ и обобщение литературных данных применяются и в теоретическом, и в экспериментальном исследованиях. В теоретическом исследовании этот метод может быть единственным, так как именно с его помощью можно проследить, например, как складывался тот или иной коррекционный метод, та или иная реабилитационная методика. В экспериментальном исследовании этот метод помогает установить, насколько изучена данная проблема, в какой мере освещена в специальной литературе, какие вопросы требуют проверки.

Многие данные, важные для логопедической ритмики, можно почерпнуть из документов, составляемых работниками дошкольных и школьных учреждений, логопедами. К таким документам относятся, например, календарный план работы на неделю, планы-конспекты музыкальных и логопедических занятий, планы-сценарии детских утренников; дневники воспитателя, логопеда, методиста; протоколы педагогических совещаний, протоколы анализа просмотренных логопедических, музыкально-ритмических занятий, журналы учета состояния здоровья, физического развития взрослых и детей, речевые карты, дневники наблюдений, журналы динамики коррекционного воздействия и др. Данные, выявленные в результате анализа подобных документов, могут быть использованы как гипотеза исследования. Для получения фактов о психомоторном, речевом развитии подростков и взрослых можно использовать анкеты, опросники, беседу. В анкетах и опросных листах ответы должны быть в письменной форме. Их используют в начале исследования. Более подробные материалы могут быть собраны во время беседы по заранее разработанному плану. Планируя беседу, исследователь учитывает возрастные, индивидуальные, психологические особенности

испытуемого, характер и степень нарушения моторики, речи, отношение пациента к дефекту и многое другое.

Методы педагогического обследования. Прежде всего они включают педагогическое наблюдение, которое организуется специально и имеет сформулированную задачу, предмет наблюдения, а также систему фиксации факторов. При этом исследователь не вмешивается в ход педагогического процесса. Наметив рабочую гипотезу, исследователь накапливает факты, которые подтвердят или опровергнут его предположение. Педагогическое наблюдение ценно тем, что позволяет изучать объекты в естественных условиях. Следует только широко использовать методы точной регистрации фактов: фотосъемку, киносъемку, магнитофонную запись, стенографирование и др. Методом хронометрирования определяется время, затрачиваемое на выполнение движения, на подвижную игру, танец, на часть занятия или на занятие в целом. Результаты наблюдений заносятся в журнал, протокол, дневник.

В коррекционном обучении и воспитании на логоритмических занятиях используются наглядные, словесные и практические методы. Наглядные методы обеспечивают яркость чувственного восприятия и двигательных ощущений. Каждый метод имеет целый комплекс разнообразных приемов, которые объединяются общностью задачи и единым подходом к ее решению. В процессе обучения двигательным действиям методические приемы отбираются с учетом степени усвоения двигательного материала, общего развития детей и взрослых, их физического состояния, возрастных и типологических особенностей.

Так, при обучении движению используются различные приемы:

а) наглядно-зрительные — показ педагогом образца движения или его отдельных двигательных элементов; подражание образцам окружающей жизни; использование зрительных ориентиров при преодолении пространства, наглядных пособий (кинофильмов, фотографий, телепередач, картин и т.п.);

б) тактильно-мышечные — включение в двигательную деятельность различных пособий. Например, при ходьбе на пути ставятся воротца-дуги: чтобы их перешагнуть, надо высоко поднять ногу.

Инструкция «не задеть воротца» связывается в сознании пациента с костно-мышечным ощущением при совершении ошибки. И если воротца задеваются, то пациент сам определяет неправильность своего движения. Тактильно-мышечная наглядность выражается также в непосредственной помощи педагога, уточняющего положение отдельных частей тела занимающегося, например, педагог выпрямляет осанку прикосновением руки;

в) наглядно-слуховые — звуковая регуляция движений. Лучшей слуховой наглядностью является инструментальная музыка или песня. Для регуляции движений могут служить народные прибаутки, стихотворения в форме двух-четырёхстиший, звуки бубна, колокольчика и т.п.

Словесные методы обращены к сознанию занимающегося, они помогают осмысливать поставленную задачу и сознательно выполнять двигательные упражнения.

При словесном методе используются следующие приемы:

- 1) краткое объяснение новых движений с опорой на имеющийся жизненный опыт и представления занимающегося;
- 2) пояснение, сопровождающее конкретный показ движения или уточняющее его отдельные элементы;
- 3) указание, необходимое при воспроизведении показанного педагогом движения или при самостоятельном выполнении упражнений занимающимися;
- 4) беседа при введении новых упражнений и подвижных игр, когда требуется разъяснить двигательные действия, уточнить сюжет подвижной игры и т.д.;
- 5) вопросы занимающемуся до выполнения им движения для осознания последовательности действий или проверки его представлений об образах сюжетной подвижной игры, уточнения правил, игровых действий и т.п.;

б) команды, распоряжения и сигналы, требующие от педагога различной интонации и динамики. В качестве команд, сигналов можно использовать считалки, игровые зачины, которыми так богато русское народное творчество;

7) образный сюжетный рассказ, служащий для развития выразительности движений и лучшего перевоплощения в игровой образ. Сюжетный рассказ в полторы-две минуты вызывает у занимающихся воссоздающее воображение, способствует зрительному восприятию всей ситуации, стимулирует эмоциональное воспроизведение;

8) словесная инструкция, с помощью которой происходит оживление следов прежних впечатлений в новых сочетаниях и комбинациях, возникает возможность с помощью словесных указаний и объяснений образовать новые временные связи, сформировать новые знания и умения.

Формирование двигательных навыков у ребенка зависит от степени осознания им содержания и структуры упражнения.

Практические методы обеспечивают действенную проверку правильности восприятия движения на собственных мышечно- моторных ощущениях. Разновидностями являются игровой и соревновательный методы.

Игровой — близкий к игровой деятельности детей дошкольного возраста, наиболее специфичный и эмоционально-эффективный, учитывает элементы наглядно- образного и наглядно-действенного мышления; дает возможность совершенствовать разнообразные двигательные навыки, развивает самостоятельность движений, быстроту ответной реакции на изменяющиеся условия, развивает творческую инициативу на логоритмических занятиях.

Соревновательный — используется для совершенствования уже отработанных двигательных навыков, чувства коллективизма. При правильном руководстве соревнование может быть использовано как

воспитательное средство для совершенствования двигательных навыков, воспитания морально-волевых черт личности.

Приемы, относящиеся к практическому методу, связаны с наглядностью и словом. Педагог регламентирует весь процесс обучения в соответствии с задачами, содержанием, структурой занятия. Он демонстрирует упражнения, отдельные роли в подвижных играх, роли водящего; показывает, кто лучше и правильнее выполняет задание; выступает в роли судьи, капитана команды.

Занятие проводится фронтально; для совершенствования знакомых движений педагог делит группу и предлагает действовать самостоятельно, стимулирует к творческому поиску. Например, дает такие задания, как изменить упражнение в связи с изменившимся характером музыки, провести подвижную игру с другими правилами, составить варианты игр, придумать новые.

2.2.2. Методические рекомендации по развитию и коррекции устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Логопедическая ритмика – одно из средств оздоровления речи. Прежде всего, это комплексная методика, включающая в себя средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания. Основой логоритмики являются: речь, музыка и движение. В педагогической практике логоритмика необходима для того, чтобы коррекционная работа была наиболее эффективной.

Однако наряду с заиканием логоритмика применяется при коррекции общего недоразвития речи, фонетико-фонематических нарушений и алалии.

Коррекционные задачи на логоритмических занятиях решаются в тесной связи с коррекцией поведения и личности ребенка с речевой патологией. Это важно потому, что речевое расстройство появляется и развивается у формирующейся личности. Речевое нарушение (необязательно, но) может сказаться на формировании многих психических процессов: мышления, памяти, восприятия, внимания, способности саморегуляции психической деятельности. Коррекционные логоритмические упражнения должны, с одной стороны, исправлять нарушенные функции, а с другой - развивать функциональные системы ребенка: дыхание, голосовую функцию, артикуляционный аппарат, слуховое и зрительное внимание, слуховую и зрительную память, произвольное внимание в целом, процессы запоминания и воспроизведения речевого и двигательного материала, т.е. развивать речевую функциональную систему и неречевые психические процессы.

Использование логоритмики в коррекционной работе по преодолению ОНР у дошкольников предполагает также сознательное определение последовательности устранения нескольких речевых нарушений. Например, если в дошкольном возрасте у заикающихся детей нарушения звукопроизношения устраняются параллельно с нормализацией темпа и ритма речи, а в некоторых случаях и раньше, до начала работы над

плавностью самостоятельной речи, то заикающимся старших возрастов приходится выбирать, что в первую очередь устранить из речевых расстройств: заикание или звукопроизношение - в зависимости от болезненного отношения к нарушениям.

Поскольку, логопедические занятия являются основной формой коррекционного обучения и предназначаются для систематического развития всех компонентов речи, следует оснащать их большим количеством логоритмических игр и упражнений для преодоления ОНР у детей дошкольного возраста.

К проведению логоритмического занятия, как и к любому другому, предъявляются определенные требования

- Занятия по логоритмике проводит логопед совместно с музыкальным руководителем 1 раз в неделю (желательно во 2-ой половине дня).

- Занятия целесообразно проводить фронтально продолжительностью от 20 до 35 минут в зависимости от возраста детей.

- Занятия логоритмики составляются с опорой на лексические темы.

- Содержание двигательного и речевого материала варьируется в зависимости от уровня сформированности моторных и речевых навыков.

- Каждое занятие представляет собой тематическую и игровую целостность.

- В сюжете занятий используются рассказы и сказки русских и зарубежных писателей, русские народные сказки, которые подбираются в соответствии с возрастом детей и позволяют решать коррекционные задачи в игровой форме.

Коррекция речевых нарушения осуществляется как с учетом двигательных и акустических возможностей детей с речевой патологией, так и при целенаправленном подборе речевого материала для логоритмических или музыкально-ритмических занятий. Например, для автоматизации звука используются следующие упражнения:

Слушание и запоминание любого ритма в четверть такта;

(Представление каждого из тактов по-разному: в маленьких кружках; топая ногами и щелкая пальцами; пением; произношением звука;)

(Танец "Канон". Детей делят на четыре группы. Каждая группа начинает свое движение на такт позже.)

На логоритмических занятиях артикуляционные упражнения полезно сочетать с движениями рук. Например, руки развести в стороны и пропеть звук [и], соединить их перед собой в форме обруча - звук [о], из положения руки в стороны медленно сблизить их перед собой - звук [у]. Упражнения вначале сопровождаются музыкой, а затем выполняются только под счет и, наконец, самостоятельно в усвоенном темпе без музыки и счета.

Логопедическая ритмика способствует развитию фонематического восприятия. Восприятие музыки различной тональности, громкости, темпа и ритма создает основу для совершенствования фонематических процессов. Произношение под музыку текстов, насыщенных звуками, способствует развитию слухо-произносительной дифференциации фонем. А воспитание ассоциацией, связанных со звуками [с] - мелодия журчащего ручейка, [ж] - полет шмеля, [ц] - стрекотание кузнечика, [з] - зудение комара, [ш] - шумящая по ветру листва, позволяет детям лучше усвоить звуки на слух.

Использование логоритмики в коррекционной работе способствует развитию темпа и ритма дыхания. Например, сначала спокойно походить на полных ступнях по кругу, затем по сигналу поднять руки вверх (вдох), опустить вниз (выдох), Развести руки в стороны (вдох), соединить перед собой (выдох). Это же упражнение можно провести с речью, начиная с произношения отдельных гласных и их сочетаний, с использованием ритмической речи, перечисления счета - "один, два, три, четыре, пять", спряжения - "я иду, ты идешь, он идет".

Логоритмические занятия способствуют воспитанию таких личностных качеств детей с речевым расстройством, как подражательность, активность, инициативность, самостоятельность, коллективизм, воспитанию волевых качеств - смелости, настойчивости, выдержки, решительности.

Под предложенную музыку, на основе своих собственных представлений дети сочиняют фантастические рассказы, песенки с танцевальными композициями, с плясками. Нарушение творческих способностей устраняется с помощью упражнений, развивающих эту способность. К таким упражнениям относятся свободные двигательные импровизации под музыку, двигательные инсценировки песен, а также разнообразные игры, в которых на первый план выдвигается импровизация и творчество. Эти упражнения больше подходят детям заторможенным, стеснительным, робким. Например, игры на музыкальных инструментах, где нужно выстухать ритм, заданный педагогом.

Развитие движений, в сочетании со словом и музыкой, представляет собой целостный воспитательно-коррекционный процесс. Основу логоритмических занятий составляет синтез слова, музыки и движения.

Движения сочетаются с ритмической речью, пением, игрой на музыкальных инструментах. Игра на музыкальных инструментах, игрушках способствует развитию движения кисти руки. Например, молоточком на металлофоне, ксилофоне, развитию дыхания во время игры на дудочке, кларнете; развитию голоса, артикуляции при исполнении песен, попевок; развитию слуха при подборе знакомых песен, прибауток, считалок для исполнения на музыкальных инструментах, для нормализации просодической стороны речи, при импровизации ритмических и мелодических попевок, при игре в ансамбле, соблюдая общую динамику, темп, своевременное вступление в игру и окончание игры.

Мультфильмы с музыкальным сопровождением, с занимательными персонажами вызывают у детей желание повторять понравившиеся песни.

При осуществлении коррекционно-логоритмического воздействия необходимо учитывать источники музыкальной деятельности детей и руководить развитием этой деятельности таким образом, чтобы использовать ее для нормализации двигательной, сенсорной, речевой функций. На занятиях дети импровизируют однотипные действия. Например, дровосеки

рубят дрова, портнихи шьют иглой, затем эти действия усложняются за счет ввода в игру нескольких персонажей, например, дровосеки нарубили дров, сложили их, погрузили в машину. И, наконец, дети сами строят композицию действия.

Использование логоритмики в коррекционной работе находит свое отражение и в сюжетно-ролевой игре. Например, девочки под песню М. Красева "Баю-баю" укачивают кукол. Детские утренники являются своеобразным отчетом по проведению лечебно-коррекционной и логопедическо-воспитательной работы за весь курс занятий. Выбор речевого материала проводится с учетом речевых возможностей ребенка. Подвижные игры оказывают огромное корригирующее воздействие на детей с речевыми расстройствами. Они характеризуются большой эмоциональностью, в них включаются различные формы передвижения - бег, прыжки, подскоки, ходьба, которые требуют силы, ловкости, быстроты, координации движений, выносливости, оказывают сильное и всестороннее воздействие на организм, вызывая значительные изменения функций мышечной, дыхательной и сердечно-сосудистой систем. Например, подвижные игры "У медведя во бору", "Мышеловка", "Лохматый пес".

На логоритмических занятиях полезно использовать игры-драматизации стихотворного или прозаического текстов на различные темы и сюжеты. Эти игры представляют для детей большой интерес и усложняются в зависимости от возраста и этапа коррекционной работы. Например, "На кого я похож", где один ребенок изображает животное в движении (медведя, зайца, и т.д.), а остальные дети должны отгадать и назвать это животное.

Все виды игр подбираются с четкими правилами, с текстами, отвечающими требованиям логопедической работы, с учетом речевого нарушения и отклонений в двигательной сфере лиц с речевой патологией.

Таким образом, использование логоритмики в коррекционной работе по преодолению ОНР у детей, способствует реализации основной задачи:

развитию всех сторон речевой деятельности, совершенствованию всех функций речи, памяти, внимания, мышления и других сторон психической деятельности детей.

1. Ходьба и маршировка в различных направлениях. Как правило, эти упражнения являются вводными и заключительными. Они формируют чёткую координацию движений рук и ног, улучшают осанку, учат ориентироваться в пространстве, закрепляют понятие левостороннего и правостороннего движения, учат воспринимать словесную инструкцию, т. е. развивают слуховое внимание.

2. Упражнения на регуляцию мышечного тонуса направлены на развитие умения расслаблять и напрягать определённые группы мышц. Это необходимо для хорошей координации и ловкости движений. Благодаря специально подобранным упражнениям постепенно появляется умение регулировать мышечный тонус, а значит, осознанно управлять движениями своего тела.

3. Упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции. Эти упражнения помогают выработать диафрагмальное дыхание, а также продолжительность, силу и правильное распределение выдоха. Работа над голосом позволяет сделать его более выразительным, воспитывать основные качества голоса – силу и высоту, а также оказывает профилактическое действие. Работа над артикуляцией позволяет уточнить правильное звукопроизношение, развивает подвижность языка, челюстей, губ, способствует хорошей переключаемости артикуляционных движений.

4. Упражнения на активизацию внимания и памяти. На данных упражнениях воспитывается устойчивость и переключаемость внимания – способность переходить от одного действия к другому. Дети учатся распределять свое внимание между несколькими видами деятельности. Вместе с этим развиваются все виды памяти: моторная, зрительная, слуховая. Для детей, имеющих речевые нарушения, особенно важно развивать слуховое внимание и слуховую память.

5. Счетные упражнения. Эти упражнения позволяют задавать определенный темп и ритм выполнения движений, а также закрепляют счет в пределах 1-10. Чаще всего счетные упражнения – это разнообразные считалки.

6. Речевые упражнения без музыкального сопровождения. Их суть – ритмичное проговаривание стихотворного текста с одновременным выполнением действий. Стихотворный текст в этих упражнениях является ритмической основой для выполнения движений. Это позволяет совершенствовать общую и мелкую моторику, вырабатывает хорошую координацию действий.

7. Упражнения, формирующие чувство музыкального размера (метра). Эти упражнения направлены на различение сильной доли в музыке. Это прекрасно формирует и развивает слуховое внимание.

8. Ритмические упражнения. У детей с речевой патологией часто наблюдаются недостатки в восприятии ритма, проявляющиеся в затруднениях воспроизведения слов, состоящих из 3 и более слогов. Проговаривая многосложное слово, ребенок не ориентируется на его ритмическую основу, поскольку не чувствует её. Данные упражнения направлены на развитие чувства ритма. Так как наша речь организована ритмически, ребенка необходимо научить ориентироваться на ритмическую основу слогов, слов и фраз. Особенно это важно для детей, имеющих заикание. Но даже у здорового ребенка необходимо воспитать чувство ритма, а затем соединить речь с ритмическими движениями. Основная задача этих упражнений – сформировать у ребенка чувство музыкального ритма в движении.

9. Развитие чувства темпа. Эти упражнения необходимы, для того чтобы на основе музыкального темпа работать над темпом речи, что очень важно для детей, страдающих заиканием или нарушениями темпа речи. Умение чувствовать темп в музыкальном произведении помогает в дальнейшем восстановить и контролировать нормальный темп речи.

10. Пение. Пение прекрасно развивает дыхание, голос, формирует чувство ритма и темпа, улучшает дикцию и координирует слух и голос.

11. Игра на музыкальных инструментах. Музицирование на детских музыкальных инструментах развивает мелкую моторику, формирует чувство музыкального ритма, метра, темпа, улучшает внимание, память, а также остальные психические процессы, сопровождающие исполнение музыкального произведения.

12. Пальчиковые игры. Науке давно известно, что развитие подвижности пальцев напрямую связано с речевым развитием. Поэтому, развивая мелкую моторику пальцев рук, мы способствуем скорейшему речевому развитию. Пальчиковые игры проводятся с пением, с проговариванием текста, а также с мелкими предметами – карандашами, палочками, мячами.

13. Упражнения на развитие мимики. Очень часто у детей с речевыми нарушениями маловыразительная мимика. Мышцы лица могут быть вялыми и малоподвижными. Эти упражнения направлены на развитие мимической и артикуляционной моторики (подвижность губ и щек).

14. Упражнения на развитие фонематического восприятия. Фонематическое восприятие – это различение на слух всех звуковых единиц языка. Без развитого фонематического слуха невозможно правильное звукопроизношение, т.к. прежде, чем произнести звук, нужно научиться различать его на слух. Работа по формированию фонематического восприятия строится на развитии слухового внимания. Эти упражнения направлены на различение слов, близких по звуковому составу, на различение слогов, выделение различных слоговых сочетаний, отдельных звуков, дифференциации на слух похожих по звучанию звуков, определение местоположения заданного звука в словах, воспроизведение слоговой структуры слов.

15. Коррекция звукопроизношения. На логоритмических занятиях проводится работа по исправлению неправильного звукопроизношения. На

подготовительном этапе даются упражнения на формирование слухового внимания, фонематического восприятия, артикуляционной и мимической моторики, затем звук автоматизируется и дифференцируется. Детям предлагаются игры на основе звукоподражания.

Все перечисленные упражнения делятся на две большие группы:

- 1) упражнения, развивающие неречевые процессы (общая и мелкая моторика, координация движений, ориентировка в пространстве, регуляция мышечного тонуса, развитие чувства музыкального метра, темпа, ритма, развитие психических процессов);
- 2) речевые упражнения (развитие дыхания, голоса, темпа и интонации речи, развитие артикуляции и мимики, работа над правильным звукопроизношением и формированием фонематического слуха)

Те или иные задания подбираются в зависимости от речевого дефекта. Логоритмические занятия проводятся, как правило, не менее двух раз в неделю. Их продолжительность 20-30 минут для детей 4-5 лет, до 40 минут для детей 6-7 лет.

2.2.3. Анализ результатов контрольного эксперимента.

В эксперименте принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием, посещающие МАДОУ «Детский сад №373» и 16 детей старшего дошкольного возраста с ОНР, посещающие логопедическую группу в МАДОУ «Детский сад № 55» г. Перми.

Коррекционно - логопедическая работа проводилась с детьми систематически и поэтапно. В начале учебного года в речи детей наблюдались бедность языка, нарушался порядок слов в предложении. Имелись нарушения связности повествования. Наблюдался пропуск слов при рассказывании.

Для оценки эффективности коррекционной работы был проведен заключительный этап эксперимента, на котором выявлена диагностика речевого развития.

В целях комплексного исследования связной речи детей использовалась серия заданий, предложенная В.П. Глуховым, включающая в себя:

1. Составление фразы по отдельным ситуационным картинкам.
2. Составление предложения по трем предметным картинкам, связанным по смыслу.
3. Пересказ текста (знакомые сказки, рассказы).
4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.
5. Составление рассказа из личного опыта (по вопросам).
6. Составление описательного рассказа.

Методика 1 Составление фразы.

В начале года при выполнении задания (составление фразы по отдельным ситуационным картинкам) у детей с ОНР возникали трудности. Интерес к заданию не было. Речь детей была монотонной и эмоционально не выразительной. Отмечались пропуски слов в предложениях. К концу же года при повторном выполнении этого задания наблюдались значительные улучшения. У детей наблюдался интерес к заданию. Все дети были активны при выполнении задания, старались выполнять его самостоятельно, без помощи логопеда. У 10 детей из 16 отсутствовала монотонность речи, речь была эмоционально выразительна. Пропуска слов не было. Шестеро детей имели трудности, но выполнили задание с помощью наводящего вопроса.

Методика 2. Составление предложения по трем предметным картинкам.

К началу года почти все дети столкнулись с трудностями при выполнении этого задания. Речь была монотонной и не выразительной. К концу года при повторном выполнении этого задания все дети справились с заданием. 15 детей из 16 справились с данным заданием полностью,

предложение было составлено грамотно, в составленном предложении наблюдалась последовательность. В составленном предложении наблюдались незначительные аграмматизмы. В целом все испытуемые дети с интересом выполнили задание. У всех детей наблюдалась активность и инициативность во время выполнения задания. Дети выполняли задание увереннее, чем в начале года. Задания на составление фразовых высказываний по наглядной опоре позволяет выявить индивидуальные речевые возможности детей с ОНР (III уровень речевого развития).

Методика 3. Пересказ текста. При пересказе знакомого текста (Курочка Ряба) в начале года дети с ОНР допускали ошибки в согласовании и управлении. Последовательность рассказа была относительно соблюдена. К концу года было проведено повторное выполнения задания. Наблюдалась динамика в правильности выполнения задания по сравнению с началом учебного года. 12 детей из 16 выполнили задание без помощи логопеда. Наблюдалась логическая связь между предложениями. Также не было пауз при рассказывании. Словарный запас детей был значительно обогащен. Четыре ребенка выполнили задание с помощью наводящего вопроса. Не было нарушений логической связи между предложениями. По сравнению с началом учебного года у всех детей наблюдалась активность при выполнении задания. Был интерес к заданию.

Методика 4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок. При выполнении четвертого задания (составление рассказа по серии сюжетных картинок) в начале учебного года у детей с ОНР наблюдались большие паузы, логической связи между предложениями не наблюдалось. У детей был бедный словарный запас. У детей наблюдалась неуверенность в себе при выполнении задания, интерес к заданию отсутствовал. К концу года, когда детям дали задание составить связный сюжетный рассказ, то наблюдалось значительные улучшения по сравнению с началом учебного года. 13 детей из 16 без помощи логопеда составили рассказ. Трое детей выполнили задание с помощью логопеда. Речь была связной, грубых нарушений не наблюдалось.

При выполнении задания дети проявили большую активность. Все дети старались выполнить задания самостоятельно. У детей наблюдалась уверенность в себе, а также отсутствовал комплекс неполноценности из-за речевого дефекта.

Задания с элементами творчества методика 5. Составление рассказа из личного опыта (по вопросам). И методика 6. Составление описательного рассказа. У детей с ОНР в начале года данные задания интереса не вызвали и оба задания оказались для них недоступными. К концу же года, когда детям дали выполнить это задание, то наблюдалось значительные улучшения по сравнению с началом учебного года. 13 детей из 16 без помощи логопеда составили рассказ самостоятельно. Трое детей выполнили задание с помощью логопеда. Речь была связной, грубых нарушений не наблюдалось.

Серия заданий экспериментального характера, предложенное Лалаевой Н.В. – Серебряковой Р.Н. включала в себя:

1. Обследование произношения
2. Обследование слоговой структуры слова
3. обследование фонематического восприятия
4. Обследование лексической стороны речи
5. Обследование грамматического строя речи
6. Обследование чтения

Методика 1. В начале года при выполнении первого задания у детей с ОНР наблюдалось нарушение звукопроизношения. В конце года при повторном выполнении задания трудности возникали в наименьшей степени, а именно: отсутствие и замена звуков в середине и в конце слов у 14 детей из 16 и искажение звуков.

Методика 2. К началу года почти все дети столкнулись с трудностями при выполнении этого задания. Наблюдалось нарушение слуховой и произносительной сторон речи; смешение и замена фонем, нарушение способности к осуществлению фонематического анализа и синтеза, медленный темп выполнения. В конце года ситуация изменилась в лучшую

сторону, а именно: смещение и замена фонем проявлялись в наименьшей степени, наблюдался средний темп выполнения заданий.

Методика 3. При выполнении заданий в начале года по данной методике наблюдались много пропуски слогов, нарушение последовательности слогов в слове, перестановка слогов в слове, перестановка звуков в слове, увеличение числа слогов в слове. К концу же года данных нарушений было значительно меньше.

Методика 4. В начале года при проведении этой методики был выявлен бедный активный, так и пассивный словарь детей, так же отмечались лексические ошибки: замена слов, нарушения способности к обобщению, отсутствие понимания эмоционального содержания слова. К концу года активный и пассивный словарь детей пополнился, что говорит об этом показатели после проведения методики; лексических ошибок стало значительно меньше, по сравнению с началом года.

Методика 5. По данной методике можно сказать что у детей с ОНР изменилось в лучшую сторону употребление словоизменительных грамматических форм, умение согласовывать имя прилагательное, имя числительное с именами существительными.

Методика 6. В начале года при выполнении заданий данной методики было выявлено: побуквенный способ чтения, низкая скорость чтения, невыразительность чтения. К концу же года картина изменилась: дети начали читать послоговым способом, скорость чтения немного увеличилась, у некоторых детей присутствовала выразительность при чтении.

Результаты комплексного исследования устной речи детей с ОНР представлены в Таблице №3,4 Приложение № 2, где видно, что проявилась значительная динамика в развитии устной речи детей с ОНР по всем показателям.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе работы мы проанализировали психологическую и методическую литературу по данной теме охарактеризовали устную речь и изучили возможности ее развития у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня, провели исследование и обосновали выбор методик, проанализировали результаты исследования и сделали выводы.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у большинства обследуемых детей старшего дошкольного возраста с ОНР устная речь не соответствует норме, что характеризуется наличием большого количества ошибок и неумением составить связное высказывание.

Мы попытались разработать дифференцированную систему коррекционно-логопедической работы по развитию речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством логоритмики.

В результате анализа полученных в ходе опытно-экспериментального исследования данных мы обнаружили, что динамика количественных и качественных изменений в активизации устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня стала выше после проведения экспериментальной работы с использованием логоритмики.

Следовательно, в результате проведенной нами коррекционной работы, произошли качественные и количественные изменения.

Цель, поставленная в начале работы была достигнута, так как были решены все поставленные задачи. А именно:

- была проанализирована психолого-педагогическая литература по теме исследования.
- были разработаны направления коррекционной работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством логоритмики.

- были подобраны методы осуществления коррекционной работы по развитию речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством логоритмики.

- были проведены и проанализированы полученные результаты психолого-педагогического исследования детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня средствами логоритмики.

Диагностика проводилась с каждым ребенком, как экспериментальной, так и контрольной группы индивидуально. По результатам констатирующего эксперимента видно, что в экспериментальной и в контрольной группах на начало исследования, уровень развития словаря у детей старшего дошкольного возраста примерно одинаковый.

Данные контрольного эксперимента исследования показали, что у детей в экспериментальной группе значительно улучшились результаты, повысился активный и пассивный словарь детей.

Следовательно, можно утверждать, что полученные в ходе нашего исследования данные подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что если в работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи систематически и целенаправленно использовать логоритмику, то это позволит активизировать развитие речи детей.

Результатом нашей работы является разработка фрагментов конспектов занятий по развитию устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня посредством логоритмики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева. Л., Тютюнникова Т. Музыка. - М., Аст, 1998.
2. Афонькин С. Ю., Рузина М.С. Страна пальчиковых игр. - СПб., Кристалл, 1996.
3. Бабушкина Р.Л., Кислякова О. М. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Под ред. Г.А. Волковой. - СПб.: КАРО, 2005. – 176 с.
4. Баромыкова О.С. Коррекция речи и движения с музыкальным сопровождением.- СПб., Детство-пресс, 1999.
5. Бехтерев В. Н. Основы учения о функциях мозга. – СПб., 1905. Вып.1.
6. Бойкова С. В. Развитие лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР [Текст] // Логопед в детском саду. - 2006. - № 3. - С. 42-48.
7. Боровик Т. Звуки, ритмы, слова.- Минск, Книжный дом, 1999.
8. Буренина А.И. Ритмическая мозаика.- СПб., ЛОИРО, 1997.
9. Буренина А.И. Музыкальные минутки для малышей.- СПб., ЛОИРО, 1998.
10. Буренина А.И. Мир увлекательных занятий. – СПб., ЛОИРО, 1999.
11. Бырченко Т. С песенкой по лесенке.- М., Советский композитор, 1984.
12. Ванюхина Г.А. Истоки качества связной речи дошкольников с системными речевыми нарушениями [Текст] // Логопед. - 2005. - № 5. - С. 18-25
13. Веккер Л.М. Психические процессы. – Л., Изд. Лен. У-та,
14. Ветлугина Н. А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. - М., 1983.
15. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. – М., Владос, 2003.

16. Волкова Г. А., Ярмакович М. А. Принципы и содержание логопедической работы с детьми, страдающими общим недоразвитием речи, в условиях дошкольного детского дома. / Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. – Межвузовский сборник научных трудов. - Л.,1987.
17. Воробьева В.В. Особенности связной речи школьников с моторной алалией. Нарушение речи и голоса у детей./ Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской.-М.: Просвещение, 1975.
18. Воронова А.Е. Логоритмика в речевых группах ДООУ для детей 5-7 лет. Методическое пособие – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 144с. – (Логопед в ДООУ)
19. Выготский, Л. С. Детская речь [Текст] / Л.С.Выготский.— Москва: Просвещение,1996,-420 с.
20. Выгодский Л. С. Мышление и речь. // Собр. соч. – М., 1982. – Т.2.
21. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1985.
22. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи.-М.:АПН РСФСР, 1961.
23. Гиляровский В.А. О нарушениях речи и мерах борьбы с ними // Вопросы патологии речи, Т.32(81). X., 1959, с. 7-8.
24. Глухов В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию. // Дефектология.№2.1994.
25. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.-М.:Аркти,2004.
26. Гринер В.А., Самойленко Н.С. Логопедическая ритмика. – М., 1941.
27. Гриншпун Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов / Нарушение речи и голоса у детей. - М., 1975.

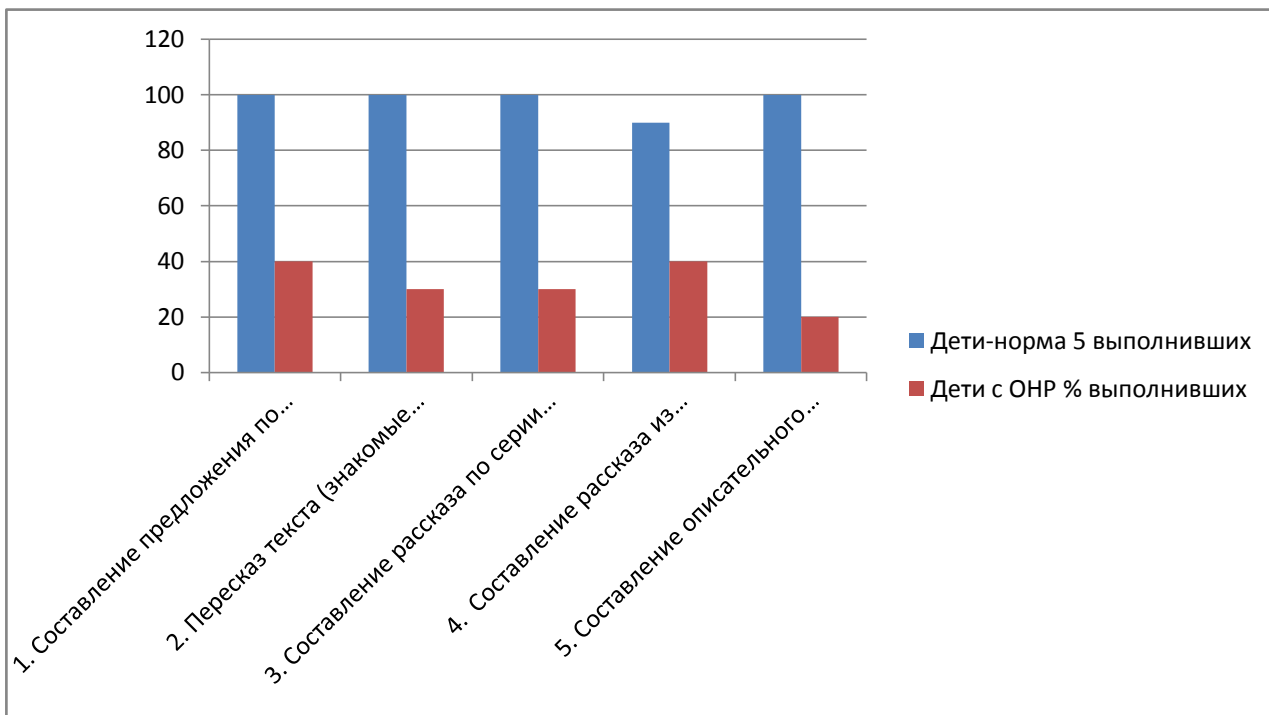
28. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. Сборник методических рекомендаций. – СПб, Детство-Пресс, 2001.
29. Егорова И. В. Музыкальное воспитание как средство коррекции общего недоразвития речи у дошкольников: учеб.-метод. пособие / И.В. Егорова. – СПб.: ЛГУ имени А.С. Пушкина, 2012. – 112 с.
30. Елкина Н. В., Мариничева О.В. Учим детей наблюдать и рассказывать.- Ярославль, Академия развития, 1996.
31. Елкина Н. В., Тарабарина Т.И. Пословицы, поговорки, потешки, скороговорки.- Ярославль, Академия развития, 1996.
32. Жак-Далькроз. Ритм, его воспитательное значение для жизни и для искусства. 6 лекций. Перевод Н. Гнесиной. – СПб., 1913.
33. Жилин В. Орф-уроки.- Челябинск, 1995.
34. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982
35. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., Просвещение, 1990.
36. Жукова Н.С. процессы системного усвоения родного языка при нарушенном и нормальном развитии детской речи. Автореф.дис.-М., 1975.
37. Жукова П.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. преодоление ОНР у дошкольников. 2-е издание – М.: Просвещение, 1990.
38. Запорожец А. В. Избранные психологические труды, - М., Педагогика, 1986. Т.1.
39. Зеeman М. Расстройства речи в детском возрасте. / Пер. с чешского; Под ред. и с предисл. Трутнева В. К. и Ляпидевского С.С. – М., 1962.
40. Играем и танцуем. – М., Советский композитор, 1992.
41. Карпова Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения.- Ярославль, Академия развития, 1997.

42. Кирьянова Р. А. Комплексная диагностика и ее использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5-6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи. - СПб.: "Каро", 2002. – 368 с.
43. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. СПб., В. Секачев, 2001.
44. Левина Р.Е., Никашина Н. А. Общее недоразвитие речи: характеристика общего недоразвития речи у детей/ // Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Левиной Р.Е. - М., Просвещение, 1968.
45. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М., 1998.
46. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1972.
47. Лопухина И. Логопедия (речь, ритм, движения). - СПб., Дельта, 1997.
48. Лурия А.Р. Язык и сознание. - М.: Изд-во МГУ, 1979.
49. Макшанцева Е.Д. Детские забавы.- М., Просвещение, 1991.
50. Макшанцева Е.Д. «Скворушка». - М., Аркти-Илекса, 1998.
51. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. – М., Владос, 1997.
52. Менегетти А. Музыка души. Введение в музыкотерапию. - СПб., Паллада, 1992.
53. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия, игры.- М., Аркти, 1999.
54. Музыка и движение. – М., Советский композитор, 1981.
55. Музыка и движение. Сост. Бекина С.И., Ломова Т.П., Соковнина Е.Н. – М., Просвещение, 1983.
56. Парамонова Л.Г. Стихи для развития речи. – СПб., «Дельта»,1990.
57. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика-пресс, 1994.
58. Программа обучения и воспитания в детском саду. / Под ред. Васильевой. – М., Просвещение,1985.
59. Радынова О.П. Музыкальное развитие детей. – М., Владос, 1997. 1, 2 ч.

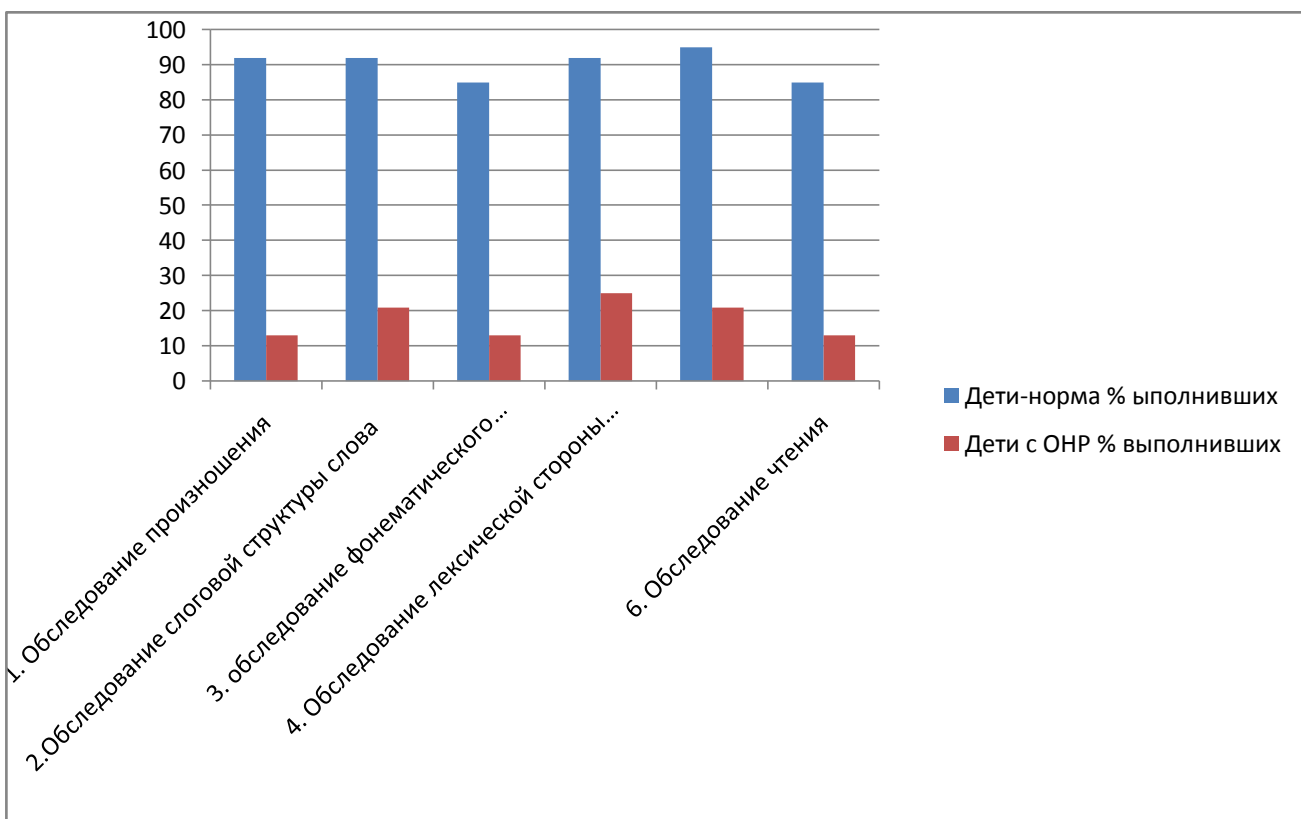
60. Рубинштейн, С.Л. Развитие связной речи [Текст] //Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста./ Сост. М. М. Алексеева, В.И. Яшина.-М.: Издательский центр «Академия», 1999.-560с.
61. Селиверстов В. Речевые игры с детьми. – М., «Владос», 1994.
62. Симановский А.Э. «Развитие творческого мышления детей». - Ярославль, «Гринго», 1996.
63. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. / Под ред. Л.А. Баренбойма. – Л., Музыка, 1979.
64. Соботович У.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. – Киев: Изд-во КГПИ, 1981.
65. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / Ф. А.Сохин. - М.: Просвещение, 1984,—296 с.
66. Спирова Л.Ф., Ястребова А.В. Нарушения речи у детей.-М., 1985. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда.-М.: Просвещение, 1985.
67. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей.- М., Учпедгиз, 1947.
68. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи[Текст]/ Т.А. Ткаченко.-СПб:Детство-пресс,1999.
69. Тютюева И. А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи// Научно-методический электронный журнал «Концепт».-2016.-Т.2.-С.
70. Уманская А.А. Щит от всех болезней. – М., Физкультура и спорт, 2001.
71. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников [Текст].- М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001-240с..
72. Федорова Г. Поиграем, потанцуем. – М., Акцидент, 1997.
73. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. - М., Альфа, 1987.

74. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение.-М.: Гном-Пресс,2000.
75. Цвынтарный В. Играем пальчиками и развиваем речь. – СПб., Лань, 1996.
76. Чистякова М.И. Психогимнастика. – М., Просвещение, 1990.
77. Шашкина Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Гульнара Рустэмовна Шашкина. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 192 с.
78. Юдина Е. Мой первый учебник по музыке и творчеству. – М., Аквариум, 1997.

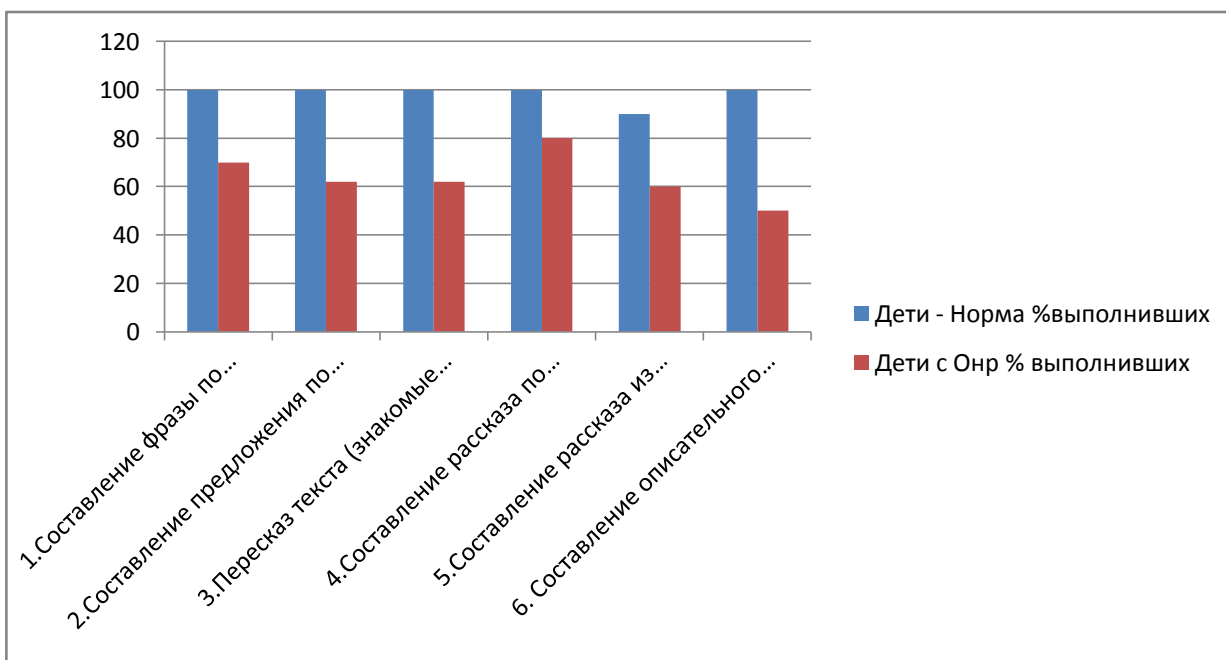
Приложение 1. Результаты серий заданий констатирующего эксперимента предложенное В. П. Глуховым:



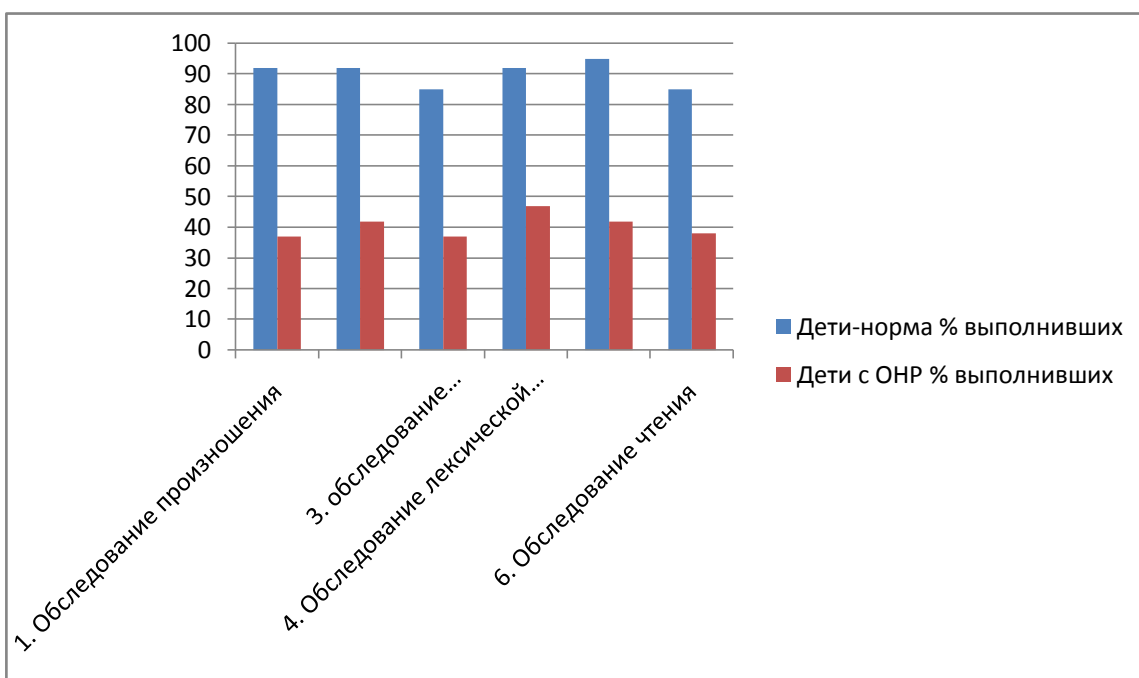
Приложение 2. Результаты серий заданий констатирующего эксперимента, предложенное Лалаевой Н.В. – Серебряковой Р.Н:



Приложение 3. Результаты серий заданий контрольного эксперимента предложенное В. П. Глуховым:



Приложение 4. Приложение 2. Результаты серий заданий контрольного эксперимента, предложенное Лалаевой Н.В. – Серебряковой Р. Н:



Приложение 5

Конспект занятия по логоритмике

«Зимушка-зима»

Программные задачи:

1. Развивать общую и мелкую моторику, координацию движений, пространственные представления.
2. Воспитывать умение определять характер музыки, согласовывать её с движениями.
3. Формировать навыки словообразования путём подбора родственных слов.
4. Активизировать словарь по теме: «Зима».

Оборудование: снежок из ваты, 2 обруча, 2 снежинки на нитках, спускающихся с потолка, простыня, бумажные снежинки по количеству детей.

Ход занятия.

1. Организационный момент.

Дети под музыку заходят в зал и садятся на стульчики.

Логопед:

- Когда вы вошли в зал, вас встретила музыка. Сегодня музыка всё время будет рядом с вами. Она будет помогать вам, а иногда и подсказывать.

Отгадайте загадку:

Запорошила дорожки,

Разукрасила окошки.

Радость детям подарила

И на санках прокатила. (Зима)

2. Согласование движения с музыкой.

Логопед:

- Сейчас зима. Назовите зимние месяцы. Послушайте музыку и выделите музыкальные акценты – хлопните в ладоши.

Звучит музыка. На музыкальный акцент дети по порядку называют зимние месяцы и хлопают в ладоши. Затем, называя месяцы, топают ногой.

3. Пальчиковая гимнастика.

Дети по-туркски садятся на ковёр.

Логопед:

- На улице холодно, и у меня замёрзли пальчики. Давайте поиграем с пальчиками и согреем их.

Наступила зима. Стало холодно (дрожат). Дует холодный пронизывающий ветер (дуют). Солнце (упражнение «Солнышко») почти не показывается на небе. Ветер крутит лёгкие, блестящие снежинки (упражнение «Снежинки»). Снег, как тёплое одеяло, накрывает дома (упражнение «Домик»), сосны (упражнение «Сосна»), голые деревья (упражнение «Дерево») и землю (проводят ладонями над полом). На снегу видны следы (упражнение «Шагающие человечки»), а по хмурому небу летают и сердито каркают вороны (упражнение «Птички»). Они ищут корм и жадно клюют крошки (упражнение «Птичка улюёт зёрнышки»). Рано наступает ночь и всё засыпает (дети закрывают глаза).

4. Пред

метный

словарь.

Логопед

:

- А что ещё бывает зимой? (Снег, мороз, лёд, оттепель, метель, сугробы, вьюга, ветер, узоры на окнах, позёмка, наст, снегопад, снежки, снежинки, снеговики, снегурочка...).

5. Подбор родственных слов.

Логопед:

- Вы назвали много разных слов. Теперь назовите только те слова, которые похожи на слово «снег» (снежок, снежинка, снегопад, снеговик, снегурочка, снежный, снегоход).

6. Ориентация в пространстве. Употребление предлогов.

Игра «Закрутим снежный ком».

Логопед:

- Снежинок так много, что из них можно скатать снежный ком.

Дети под музыку двигаются за логопедом, закручиваются «спиралькой», образуя «снежный ком».

- За кем ты стоишь? Перед кем? Между кем?

7. Развитие зрительного внимания.

Игра «Кто спрятался?»

Дети закрывают глаза и слушают музыку. Логопед накрывает одного ребёнка простынёй.

Музыка прерывается, дети открывают глаза и угадывают, кто спрятался под простынёй.

8. Развитие пантомимики.

Игра «Слепим снеговика».

Логопед:

- Мы скатали снежный ком. А что можно из него сделать? (снеговика). Чего нам не хватает для того, чтобы получился снеговик? (ещё два кома).

Дети под музыку «катают» комья и ставят их друг на друга.

- Что у снеговика будет на голове? (ведро). Давайте его поставим.

- Из чего сделаем нос, глаза, рот?

Дети отвечают и доделывают воображаемого снеговика.

9. Релаксационная пауза «Снеговик тает».

Логопед:

- Вкруг себя

вы

повернитесь И

в снеговиков

превратитесь!

- Зимой случаются и оттепели. Вот пригрело солнышко и наш снеговик начал таять. Поднимите руки вверх, напрягитесь! Затем расслабьте кисти рук, согните руки в локтях, опустите руки. Расслабьте плечи, спинку, согните колени, присядьте, ложитесь. Движения выполняются на акцент в конце музыкальной фразы.

10. Игра

«Передай

снежок».

Логопед:

- Снеговик растаял, но немного снега осталось. Давайте слепим из него снежок. Снежок холодный. Мы не будем долго держать его в руках, а на музыкальный акцент передадим его друг другу.

Дети передают снежок из ваты по кругу.

11. Инсценировка песни «Снежинки» (Музыка Н.Метлова, слова В.Антоновой). Логопед:

- Опять ударил мороз, и в воздухе закружились снежинки. А мы вместе со снежинками станцуем их танец.

Музыкальный руководитель поёт песню «Снежинки», дети её инсценируют.

12. Подбор глаголов к слову «снежинки».

Логопед:

- Вы были замечательными снежинками. Скажите, что делали ваши снежинки? (Кружились, порхали, падали, блестели, искрились, танцевали, сверкали, ложились, спали...).

13. Подбор прилагательных к слову «снежинки».

Логопед:

- А какие бывают снежинки? (Белые, пушистые, лёгкие, холодные, колючие, красивые, мокрые, блестящие...)

14. Слушание музыки.

Дети садятся на ковёр, закрывают глаза и слушают музыку А. Вивальди «Зима».

Логопед:

- Что вы почувствовали, когда слушали музыку? Какие картины появились в вашем воображении, когда звучала эта чудесная музыка?

Дети рассказывают.

15. Подвижная игра «Подуй на снежинку».

Дети делятся на две команды. Звучит бодрая музыка. Дети бегут, встают на стульчики, спрыгивают с них, пролазят через обруч, подбегают к снежинке, спускающейся с потолка на длинной нитке, и сильно дуют на снежинку.

16. Восстановление дыхания.

Дети стоят в кругу. Под музыку на вдох поднимают руки вверх и двигаются к центру круга, сжимая его. Выдох – опускают руки и увеличивают круг.

17. Подведение итогов занятия.

Логопед:

- О каком времени года мы говорили? Что вам запомнилось? На память об этом занятии я подарю вам эти снежинки.

Звучит «Лунная соната» Бетховена. Логопед раздаёт детям бумажные снежинки, и дети уходят из зала.

Приложение 6.

Конспект занятия по логоритмике

«На поиски сокровищ»

Оборудование: мягкая игрушка жираф, пальма, сундук, фрукты, трафареты животных жарких стран, следы маленького и большого слона, вырезанные из линолеума или картона, мультимедийный проектор, экран.

Цель: развитие речедвигательных способностей в сочетании с музыкой.

Задачи:

- Развивать слуховое внимание, память
- Развивать речевые навыки, учить детей чётко произносить слова чистоговорки, совершенствуя умения удерживать дыхание до конца фразы.
- Развивать чувство ритма, правильно выполнять ритмический рисунок в сочетании с музыкой.
- Учить выполнять движения под музыку в заданном темпе
- Развивать мимику, мышечный тонус, воображение, фантазию
- Развивать мелкую мускулатуру пальцев рук
- Развивать общую моторику, пластику
- Закреплять представления о животных жарких стран

1. Вводная часть

Логопед: Дети, сегодня утром на наш компьютер пришло странное сообщение. В строке получатель указано: «искателям сокровищ» Мы с вами любим приключения? Будем искать сокровища? Тогда это письмо для нас. Давайте посмотрим, что содержит письмо. (На экране появляется элемент старинной карты.)

-Что это?

- Как вы думаете, по такому кусочку карты можно определить, где находятся сокровища? -Давайте прочитаем, о чём говорится в сообщении (читает)

«Это карта сокровищ. Она откроется полностью для тех, кто сможет отгадать все загадки, и преодолеть трудности, которые повстречаются вам на пути» Мы не боимся трудностей и отправляемся в путь!

Основная часть.

Логопед: А вот вам задание для разминки. Послушайте, и отгадайте, на чём мы с вами отправимся в путь.

(Дети слышат гудок парохода то далеко, то близко. Если дети называют правильно, то на экране появляется пароход.)

* Упражнение «Пароход» на развитие силы голоса: тихо, громко, с нарастанием звука, с затуханием. (Распевка «Пароход гудит» муз. Т. Ломовой, сл. А. Гангова)

Дети идут друг за другом под музыку по залу змейкой и вместе с логопедом пропевают слова:

Машет с пристани народ

Пароход сигнал дает

(Затем останавливаются и громко произносят у-у-у)

Параход уж отплывает

И сигнал наш затихает.

(Останавливаются и тихо произносят у-у-у)

Логопед: вот мы и отправились в далекое путешествие, а веселый ветерок поможет нам быстрее добраться до берега.

* Логоритмическое упражнение Железных «Ветер» на развитие силы голоса, мелкой и общей моторики, согласованности движения рук и речи.

Логопед: а вот и первое задание

(На экране появляется изображение морского дна с морскими животными. Задание «Назовите и покажите морских жителей»)

*Пальчиковая гимнастика «Морские жители» (дети при помощи пальцев рук изображают рыбку, медузу, краба, морскую звезду)

(На экране появляется ещё один элемент карты)

Логопед: Посмотрите ребята, на нашу карту. На ней появился ещё один элемент. Значит, мы всё выполнили правильно.

Звучит мелодия к песне «Моряки» (сл. и муз .М. Шохина) Логопед: ребята, а это музыка к следующему заданию. (Читает надпись на экране «Отгадайте, что это за песня»)

Ребята отгадывают и исполняют песню «Моряки» (сл. и муз .М.Шохина)

(На экране появляется ещё один элемент карты)

Звучит шум моря (приложение №3)

*Упражнение на развитие силы голоса, длительности выдоха

Логопед: А вот и виден берег, а какие волны! Волны накатываются на берег, шуршат

камушками:

Ш-ш-ш (дети длительно произносят)

А теперь волны накатываются на песок ш-ш-ш (дети тише и короче произносят) Логопед: Вот мы и приехали в Африку.

*Упражнение на развитие мимических мышц

Логопед: А какое в Африке жаркое яркое солнце. Яркий солнечный зайчик попал в правый глаз (зажмурить правый глаз), попал в левый глаз (зажмурить левый глаз), попал в оба глаза (зажмурить оба глаза).Опустили голову.

Мы снова хотим посмотреть на яркое солнышко. Снова поднимем голову, сощуримся, потом зажмуримся, снова опустим голову.

Логопед: а вот и следующее задание (читает надпись на экране «Отгадайте загадки. За каждый правильный ответ вам откроется ещё один кусочек карты»)

Логопед: Загадка про слона:

У него

большие

уши Самый

длинный в

мире нос

Самый

крупный он

на суше Кто

такой? Вот

вам вопрос?

Дети отгадывают, и на экране появляется картинка слона)

*Упражнение на развитие слухового внимания, чувства ритма

Логопед: а теперь слон со своим слоненком тоже хочет с вами поиграть

Дети садятся в круг. Музыкальный руководитель отстукивает определенный ритм, а дети выкладывают следы большого слона и маленького слоненка.

(На экране появляется ещё один кусочек карты.)

Логопед: Следующая загадка:

Непоседа пестрая

Птица длиннохвостая

Птица говорливая

Самая болтливая

(За правильную отгадку на экране появляется картинка попугая)

* Упражнение на развитие слуховой памяти, внимания, речевых навыков, силы голоса.

Логопед: Попугай любит попугайничать, то есть повторять за кем-то и он с удовольствием с

нами поиграет.

Повторяйте за мной

(громко, вполголоса, тихо)

Му-му-му – быстро парус подниму

(хлопки в ладоши над головой)

Ны-ны-ны в Африке живут слоны

(повороты туловища вправо-влево)

Ил-ил-ил и зубастый крокодил

(наклоны головы вправо-влево)

Ай-ай-ай – вот веселый попугай

(пальцы скрещены в замок, ритмично поднимаем и опускаем пальцы.)

От-от-от и огромный бегемот

(пальцы растопырены, ладони навстречу друг другу- изображают раскрывающуюся и

закрывающуюся пасть бегемота)

Лю-лю-лю – путешествовать люблю

(хлопки в ладоши перед собой)

Ти-ти-ти – дальше нам пора идти

(ходьба на месте)

(На экране появляется ещё один кусочек карты.)

Логопед:Загадка следующая:

Это что за озорница

На лиане веселится

На хвосте качается

Скачет и кривляется.

(За правильную отгадку на экране появляется картинка обезьянки)

Логопед: обезьянки хотят с нами поиграть.

*Упражнение на согласование движений рук и речи, развитие общей и мелкой моторики.

Две проказницы мартышки

(Оттопыривают уши)

Полистать любили книжки

(цепляться и отцепляться пальцами об руки)

Потрясти их

(Стряхиваем» кончики пальцев)

Полистать

(Упражнение вкусное варенье)

И как будто почитать

(водим указательным пальцем правой руки по ладонке левой руки)

Ловко принялись за день

(соединять указательный палец с большим пальцем)

И очки они надели

(Показ очки пальчиками)

К носу книжку поднесли

(Поднести ладошки к носу)

Вдруг подальше отвели

(Отвести ладошки от лица)

Ничего в очках не видно

(Закрывать ладошками глаза, лицо)

И мартышкам так обидно!

(«Собирать слезы» в чашечку из ладошки)!

(На экране появляется последний элемент карты.)

3. Заключительная часть

Логопед: Ребята, посмотрите, карта готова! Посмотрите на карту, где нам искать сокровища?

(Дети находят по карте местонахождение сундука под пальмой и подходят к нему)

Логопед: Посмотрите, сундук охраняет жираф. Давайте мы его развеселим, может быть, тогда он отдаст нам ключ от сундука.

* Логоритмическое упражнение Железных «У жирафа пятна- пятна» на координацию слова и движения с музыкальным сопровождением.

Дети открывают сундук и находят в нём фрукты и трафареты животных Африки (для обводки и штриховки)

Логопед: Фрукты можно назвать сокровищем, потому что они содержат много различных витаминов, и поднимают настроение. А трафареты вы возьмёте домой, обведёте их, раскрасите и вспомните о нашем удивительном путешествии.

- Ребята, что вам показалось особенно интересным? Сложным? Смешным? А что лучше всего получалось? Давайте вернёмся домой кто на чём хочет, а я постараюсь отгадать, на чём вы добирались. (Дети изображают разные виды транспорта)

Приложение 7.

Конспект занятия по логоритмике

«Весна. Дикае птицы»

Программные задачи:

1. Развивать импровизацию и пантомимику.
2. Формировать направленный ротовой выдох.
3. Воспитывать умение определять характер музыки, согласовывать её с движением.
4. Развивать фонематический слух.
5. Закреплять знания грамматических категорий слов.
6. Обобщать знания детей по темам: «Весна», «Дикае птицы».

Оборудование: картинки с изображением диких птиц, декорации деревьев, костюм ёжика, 2 бумажных кораблика, карточки со словами, в которых пропущена буква, бумажные цветы, маркеры.

Ход занятия.

1. Организационный момент.

Дети под музыку входят в зал и садятся на стульчики.

Логопед:

- Сегодня мы с вами отправимся на прогулку. На чём можно отправиться на прогулку? (на лыжах, на санках, на машине, на велосипеде...). Давайте мы поедем на велосипедах.

Дети ложатся на спину на ковёр.

2. Воспитание умения определять характер музыки, согласовывать её с движением.

Логопед:

- Под громкую музыку вы будете ехать на велосипедах, под тихую – остановитесь, сядете и отгадаете мои загадки.

Она приходит с ласкою

И со своею
сказкою.

Волшебной
палочкой взмахнёт

–

В лесу подснежник расцветёт. (Весна).

Дует тёплый южный ветер,

Солнышко сильнее греет,

Снег худеет, мокнет, тает.

Что за месяц, кто узнает? (Март).

Яростно река ревёт

И разламывает лёд,

В домик свой
скворец вернулся,

А в лесу медведь
проснулся,

В небе жаворонка трель.

Кто же к нам пришёл? (Апрель).

Зеленеет даль полей,

Запевают соловей,

В белый

цвет

оделся сад,

Пчелы

первые

летят,

Гром

грохочет.

Угадай,

Что за

месяц это?

(Май).

Дети садятся на стульчики.

Логопед:

- Вы правильно отгадали загадки. Сейчас весна. Назовите ещё раз по порядку весенние месяцы (дети называют). Теперь первый месяц назовите тихо, второй – громче, а третий – громко.

3. Добавление недостающей буквы в слове.

Логопед:

- Вы хорошо знаете весенние месяцы, а теперь прочитайте другие весенние словечки.

Дети получают карточки с написанными на них весенними словами, в которых пропущены буквы, вписывают недостающие буквы и читают слова:

Весна фиалка цветы

солнышко капель почки

ручей подснежник лужа

птицы гнёзда дождик.

4. Приметы весны.

Логопед:

- Лучше всего весна видна в лесу. Что можно увидеть в весеннем лесу?

Какие животные просыпаются после зимней спячки? (дети отвечают).

5. Развитие импровизации и

пантомимики. По ёлке

спрятался ребёнок в костюме

ёжика.

Логопед:

- Кто это возится под ёлкой? Это проснулся ёжик! Ёжик вылез из норки, посмотрел влево, вправо, понюхал воздух. Воздух свежий, но кругом очень сыро. Ёжик осторожно сделал несколько шагов, наступил в лужу и намочил лапки. Он остановился и стал трясти лапками, отряхивая с них воду. (дети выполняют движения вместе с ёжиком).

6. Релаксационная пауза.

Логопед:

- Но вот хрустнула ветка под чьей-то лапой! Ёжик испугался, сжался в комочек, подобрал под себя лапки и выставил иголки. Ой, как страшно ёжику! Но вот стало тихо. Ёжик высунул из колючек носик, посмотрел по сторонам, развернулся, расправил спинку. Как хорошо ёжику! Как приятно расправить шею, лапки, спинку и погреться после долгой зимы на солнышке! Вдруг за деревом мелькнул лисий хвост! Сворачивайся скорее, ёжик, спрячь свой носик и лапки, выставляй иголки! Лиса не заметила ёжика и пробежала мимо. Зато лучик солнышка нашёл ёжика, он стал пригревать

ежину спину. Разворачивайся, ёжик, пусть отдыхают твои лапки и туловище. Грейся, ёжик, под первыми весенними солнечными лучами.

7. Дикае птицы.

На магнитофоне звучит запись голосов диких птиц.

Логопед:

- Чьи голоса слышны повсюду? Да это же птицы! Они прилетели из тёплых краёв, вьют новые гнёзда или обновляют старые. Назовайте диких птиц. (дети называют).

8. Игра «Зимующие – перелётные».

Логопед:

- Вы знаете, что дикие птицы бывают зимующие и перелётные. Почему они так называются? (дети отвечают)

Логопед называет различных птиц. Если названа зимующая птица – дети садятся на корточки, если перелётная – летают.

9. Подвижная игра «Стайка».

Логопед:

- Среди птиц есть и хищники, которые питаются другими птицами и животными. Назовите хищных птиц. (дети называют). Давайте выберем коршуна и поиграем с ним.

Ну-ка с нами посчитай-ка, Эта птичка – свиристель,

Десять птичек – это стайка. Эта птичка – коростель,

Эта птичка – воробей, Эта птичка – скворушка

Эта птичка – соловей, Серенькое пёрышко,

Эта птичка – совушка Эта – зяблик, эта – чиж,

Сонная головушка, Эта – развесёлый стриж,

Эта птица – коршун злой.

Птички, птички, все домой!

Когда логопед выпускает коршуна, все птички убегают за декорации деревьев.

10. Практическое усвоение различных предлогов.

Игра «Куда спрятались птички?»

Дети садятся на стульчики, закрывают глаза и слушают пение птиц (на магнитофоне). Логопед прячет картинки с изображением птиц среди декораций. По сигналу логопеда дети открывают глаза.

Логопед:

- Вы так расшумелись, что птицы испугались и спрятались. Куда спрятались птички? (воробей – за берёзой, синица - на ёлке, соловей – около пенька...).

11. Игра «Кто как голос подаёт?».

Логопед:

- У каждой птицы свой голос, каждая по-своему кричит.

Логопед показывает картинки с изображением птиц, а дети говорят, как эта птица подаёт голос:

Кукушка – кукует сорока - стрекочет

синица – тренькает сова - ухает

ворона – каркает ласточка – щебечет.

Воробей - чирикает

12. Пение песни «Веснянка».

Логопед:

- А мы весной тоже особые песни поём, которые называются весняночками. (дети поют песню «Веснянка»).

13. Развитие направленного ротового выдоха.

Эстафета «Кораблики».

Логопед:

- Чем занимаются дети весной? Во что можно поиграть, когда пригревает солнышко и бегут ручьи? (можно пускать кораблики).

Дети делятся на две команды. Логопед даёт каждой команде по бумажному кораблику. Дети вместе дуют на кораблики, двигая их к «берегу», обозначенному линией. Побеждает та команда, которая быстрее «доплывёт» до берега.

14. Восстановление дыхания.

Игра «Понюхаем цветы».

Логопед:

- Не только ручьи потекли от весеннего солнышка, но и появились первые весенние цветы. Какие цветы первыми можно найти в весеннем лесу? Давайте соберём подснежники и вдохнём тонкий и нежный аромат этого весеннего чуда.

Дети берут бумажные подснежники и под музыку делают глубокий вдох и выдох (3-4 раза).

15. Подведение итогов занятия.

Логопед:

- Где мы сегодня были? (в весеннем лесу). Что мы там видели? Что вам запомнилось? Весна дарит вам на память об этой прогулке подснежники.

