

Опыт работы
учителя-логопеда
МБДОУ ДСКВ №8 пгт. Черноморского Рубаненко Анны Викторовны
Тема:"Логоритмика как одна из форм коррекции речевых нарушений у
детей с общим недоразвитием речи"
Содержание

Введение

Глава 1. Теоретические основы изучения проблемы нарушения моторики и речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

1.1 Особенности психо-моторного и речевого развития у детей дошкольного возраста

1.2 Понятие общего недоразвития речи

1.3 Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с ОНР III уровня

Глава 2. Использование средств логоритмики в логопедической работе по преодолению ОНР III уровня у дошкольников

2.1 Понятие о логопедической ритмике

2.2 Коррекционная работа по преодолению ОНР III уровня у дошкольников на занятиях логопедической ритмикой

ВВЕДЕНИЕ

В системе развития личности ребенка особое место занимает развитие речи и психомоторных функций. Речевое развитие ребенка тесно связано с интеллектуальным и психическим развитием. Опираясь на данные исследуемой литературы и проведенных исследований Т.Н. Волковской, Ю.Ш. Фаусек, Н.С. Жуковой, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Д.Б.Эльконина, А.Р. Лурии, П.Я. Гальперина, Л.А.Венгера, Е.М. Мастюковой и других авторов, мы пришли к выводу, что общее недоразвитие речи важно выявить в дошкольном возрасте, чтобы вовремя начать коррекционную работу по устранению недостатков речи.

В настоящее время отмечается резкое увеличение детей с отклонениями в психомоторном и речевом развитии. Наибольший процент детей, составляющий логопедические группы, имеет общее недоразвитие речи. У таких детей отмечается значительное нарушение всех компонентов системы: они мало пользуются прилагательными, наречиями, допускают ошибки в словообразовании и словоизменении, фонетическое оформление речи отстает от возрастной нормы. А так же, у детей с ОНР недостаточно сформированы

основные двигательные умения и навыки, движения ритмично не организованы, повышена двигательная истощаемость, снижены двигательная память и внимание. Это связано с различными патологическими факторами.

Существенные нарушения в фонетико-фонематическом, лексико-грамматическом строе речи и моторной функции детей служат серьезным препятствием для овладения ими программой дошкольного учреждения, а в дальнейшем и программой начальной школы.

В настоящее время, традиционные общепринятые психолого-педагогические методы во многих случаях перестали приносить желаемые результаты и в процессе обучения, и в процессе направленной коррекции.

Попытки внедрять различные модели оздоровительных, коррекционно-развивающих программ, новые формы занятий, предлагаемых различными авторами без учета возможностей дошкольного образовательного учреждения и знания контингента занимающихся, не приводят к желаемым результатам. Логопедическая ритмика является доступной и универсальной формой направленной коррекции речевой и психомоторной функции детей. В этой связи разработка рациональных двигательных режимов для направленной коррекции моторной и речевой функции средствами логопедической ритмики дошкольников с общим недоразвитием речи является **актуальной задачей**, требующей своего решения.

Цель исследования: теоретически обосновать эффективность использования логоритмики у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: особенности психомоторного и речевого развития у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предмет исследования: логопедическая ритмика как эффективный метод развития речи и психомоторики в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд **задач**:

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования.
2. Рассмотреть влияние логоритмики на развитие речи и психомоторики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.
3. рассмотреть особенности коррекционной работы по преодолению ОНР III уровня у дошкольников на занятиях по логопедической ритмике.

Структура исследования: Данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ МОТОРИКИ И РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1 ОСОБЕННОСТИ ПСИХО-МОТОРНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Для изучения нарушений развития и рационального построения системы коррекционно-логопедической работы с детьми с ОНР необходимо глубокое знание естественного хода становления моторики, речи и психики в норме.

Представленные в литературе данные по развитию здорового ребенка базируются на фундаментальных физиологических исследованиях отечественных авторов: Н.М. Сеченова, И.А Сикорского, В.М. Бехтерева, И.И. Павлова, Н.И. Красногорского, Н.И. Касаткина, М.М. Кольцовой, Н.М. Щелованова, М.Ю. Кистяковской и др. В работах многих исследователей подчеркивается большое значение доречевого периода, длящегося с рождения до конца первого года жизни, для дальнейшего развития психики и речи детей

В работах Н.М. Аскариной, М.Ю. Кистяковской сформулированы некоторые особенности детей раннего возраста, характерными чертами которого являются *быстрый темп и скачкообразность развития отдельных функций*. В ходе развития детей для каждой функции определяются *свои оптимальные сроки формирования*, что отмечено в работах В.В. Тонковой-Ямпольской, А.В. Запорожца, Г.Л. Розенгард-Пупко, А.А. Леонтьева, В.Н. Аванесова и др. Рассмотрим особенности психо-моторного и речевого развития у здорового ребенка.

Двигательное развитие в онтогенезе

Движения, практическая деятельность детей имеют чрезвычайно важное значение в развитии ряда высших корковых функций, пространственных отношений, познавательной деятельности и речи (И.М. Сеченов, И.П. Павлов, А.В. Запорожец, В.Н. Аванесова, А.А. Люблинская, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Г.Л. Розенгард-Пупко, П.Я. Гальперин, Л.А. Бенгер, М.Ю. Кистяковская, Ж. Пиаже, А. Валлон, Р.Я. Абрамович-Лехтман, Н.А. Бернштейн).

Изучением развития двигательной функции руки занимались ряд авторов:

М.Ю.Кистяковская, Н.Л. Фигурин и М.М Кольцова, Р.Я. Абрамович-Лехтман, Г.Ф. Городецкая, А.В. Запорожец и другие исследователи

М.И. Лисиной было установлено, что до шести месяцев жизни ребенка основное место среди познавательных реакций занимают движения глаз, а после шести месяцев - двигательные реакции руки .

Как показывают наблюдения Е.Ф. Архиповой в овладении движениями рук большую роль играет подражание. Отмечают *три вида подражательных реакций: повторение собственных движений, повторение знакомых движений взрослого, повторение новых движений.*

Повторение собственных движений выражается в том, что ребенок начинает вертеть перед лицом одной рукой, затем другой, затем снова первой. Знакомые, заученные ранее движения (например, игру в «ладушки») ребенок имитирует очень охотно, когда взрослый начинает проделывать их. В конце первого - начале второго года ребенок начинает внимательно следить за действиями взрослого, которые являются для него новыми, а затем пытается проделать то же самое.

Р.Я. Абрамович-Лехтман описывает *становление предметно-игровой деятельности у детей и выделяет три этапа:*

- 1) в 4-7 месяцев - формирование простых результативных повторных предметных действий, целенаправленных;
- 2) в 7- 12 месяцев - этап соотносимого действия, манипулирование одновременно двумя предметами;
- 3) в 12- 18 месяцев - этап появления функционального действия: ребенок выделяет функции предмета, обобщает его значение, применяет такое же действие к другим предметам; развивается игра.

В возрасте одного года здоровый ребенок самостоятельно садится, переворачивается, ползает, стоит, переступает у опоры, а нередко начинает ходить без поддержки.

Развитие двигательных функций ребенка - сложный процесс, который определяется, с одной стороны, поэтапным созреванием ЦНС, а с другой стороны - многообразным влиянием окружающей среды.

Важную роль в этом процессе играет и генетическая программа развития. Наиболее интенсивное двигательное развитие происходит на первом году жизни, что связано с темпом созревания мозга в этот период. Однако, несмотря на то, что к концу младенчества основные двигательные навыки сформированы, становление двигательных функций продолжается до 5-6-летнего возраста.

Темпы двигательного развития здорового ребенка могут широко варьироваться: так, одни дети начинают самостоятельно ходить в 9-12 мес., другие только к 12-15 мес. Однако во всех случаях сохраняется определенная *последовательность* в развитии двигательных функций, представленная в *приложении 2*.

В среднем и старшем дошкольном возрасте у детей продолжают развиваться двигательные умения и навыки, физические качества (ловкость, быстрота реакции, выносливость), развивается координация движений, пространственная ориентировка, равновесие, формируются способности оценивать качество выполнения движений, соблюдать правила подвижной игры.

Дети учатся правильно прыгать с места и с разбега, осваивают разные виды метания, лазанья, движения с мячами; учатся четко и точно, ритмично, в заданном темпе выполнять физические упражнения не только по показу, но и по словесной инструкции, под музыку, перестраиваться как из положения стоя на месте, так и во время движения.

Дети старшего дошкольного возраста уверенно владеют перекрестной координацией рук и ног, у них значительно улучшаются пространственные и временные ориентировки. В беге у детей этого возраста отчетливо выражена фаза полета, заметно развивается функция равновесия. Они легко справляются с различными видами лазания. К седьмому году дети хорошо перебрасывают, прокатывают мяч, хорошо бросают предметы в цель.

Сложным для детей данного возраста остается лазание по гимнастической стенке, недостаточны мягкость приземления при прыжках, метание вдаль и в высоту.

Кроме того, у детей 6–7 лет еще слабо развиты мелкие мышцы кисти, не закончено окостенение костей запястья и фаланг пальцев, несовершенна нервная регуляция, и это затрудняет формирование и выполнение движений. Формирование этих функций завершается к 10–13 годам.

Сложно координированные движения ребенка – это, прежде всего, произвольные движения, т.е. движения, которые имеют цель; движения, которые планируются, контролируются и оцениваются; движения, параметры которых могут изменяться при изменяющихся условиях деятельности. Выполнение таких движений обеспечивается интегральной (совместной) деятельностью различных мозговых структур, и нарушение этой деятельности может быть основой нарушения движений, трудностей их формирования и контроля.

Развитие словаря и словообразования в онтогенезе.

Развитие словаря у ребенка, с одной стороны, тесно связано с развитием мышления и др. психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов языковой системы: фонетико-фонематического и грамматического строя речи. Формирование лексики в онтогенезе обусловлено также развитием представлений ребенка об окружающей действительности.

Самые первые слова у ребенка обычно появляются к году. Эти слова (чаще всего мама, папа, баба) представляют собой слова-предложения, выражающие целую мысль. При помощи одного и того же слова ребенок может высказывать и какую-то жалобу, и просьбу дать ему игрушку, «взять на ручки», и т. п. В дальнейшем у ребенка появляются все новые и новые слова, которые он постепенно начинает связывать между собой, пытаясь строить из них элементарные предложения. На первых стадиях знакомства со словом ребенок не может еще усвоить слово в его «взрослом» значении. Отмечается при этом феномен не полного овладения значением слова, так как первоначально ребенок понимает слово как название конкретного предмета, а не как название класса предметов.

В процессе развития значения слова, в основном у детей от 1 года до 2,5 лет, отмечается явление сдвинутой референции, или «растяжения» значения слова. При этом отмечается перенесение значения одного предмета на ряд других, ассоциативно связанных с исходным предметом. Ребенок вычленяет признак знакомого ему предмета и распространяет его название на другой предмет, обладающий тем же признаком. Он использует слово для названия целого ряда предметов, которые имеют один или несколько общих признаков – «форма, размер, движение, материал, звучание, вкусовые качества» и др., а также общее функциональное назначение предметов.

Л.Б. Федоренко выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу:

- нулевой стадией обобщения являются собственные имена и названия единичного предмета; в возрасте от одного года до двух лет дети усваивают слова, соотнося названия только с конкретным предметом; названия предметов, т.о. является для них такими же именами собственными, как и имена людей;
- ко второму году жизни ребенок усваивает слова первой степени обобщения, т.е. начинает понимать обобщающее значение наименований однородных предметов, действий, качеств – имен нарицательных;
- в возрасте трех лет дети начинают усваивать слова второй степени обобщения, обобщающие родовые понятия (игрушки, посуда, одежда), передающие обобщенно название предметов, действий, признаков в форме имен существительных (полет, плавание, чернота);
- примерно к пяти-шести годам жизни дети усваивают слова, обобщающие родовые понятия, т.е. слова третьей степени обобщения (растения – деревья, травы, цветы; движение – бег, плавание, полет), которые являются более высоким уровнем обобщения для слов второй степени обобщения.

Обогащение жизненного опыта ребенка, усложнение его деятельности и развитие общения с окружающими людьми приводит к постепенному количественному росту словаря.

По данным В. Штерна, к полутора годам у ребенка насчитывается около 100 слов, к 2 годам – 200-300, к 3 годам – 1000-1100, к 4 годам – 1600, к 5 годам – 2200 слов.

По данным А.Н. Гвоздева, в словаре четырех летнего ребенка наблюдается 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов и 0,9% междометий и частиц. Формирование словаря у ребенка тесно связано с процессами словообразования, так как по мере развития словообразования словарь у ребенка быстро обогащается за счет производных слов. Если ребенок не владеет готовым словом, он «изобретает» его по определенным, уже усвоенным ранее правилам, что проявляется в детском словотворчестве. Взрослые замечают и вносят коррективы в самостоятельно созданное ребенком слово, если это слово не соответствует нормативному языку. В случае, если созданное слово совпадает с существующим в языке, окружающие не замечают словотворчества ребенка.

Детское словотворчество является отражением сформированности одних и в то же время недостаточной сформированности других языковых обобщений.

Механизм детского словотворчества связывается с формированием языкового обобщения, с явлением генерализации, со становлением системы словообразования.

Развитие грамматического строя речи в онтогенезе

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих авторов: А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнаровича, Д.Б. Эльконина и др.

В работах А.Н. Гвоздева с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка выделяются следующие три периода формирования грамматического строя речи:

I период – период предложений состоящих из аморфных слов-корней (от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес.). Этот период включает в себя два этапа:

1). Этап однословного предложения (от 1 года 3мес. до 1года 8 мес.). На этом кратковременном этапе ребенок использует лишь отдельные слова в роли предложений. В речи ребенка лишь небольшое количество слов, которые используются для выражения его желаний, потребностей, впечатлений. При этом для уточнения смысла своего высказывания ребенок использует жесты, интонацию. Первые слова, которые употребляет ребенок, не имеют определенной грамматической формы. Это аморфные-слова корни. В различных предложениях они используются в одинаковом звуковом оформлении, без изменения. Основную часть слов составляют существительные, обозначающие названия лиц, предметов, звукоподражания (бух, би-би, мяу), лепетные слова (ди, мокко).

2). Этап предложений из нескольких слов-корней (от 1 года 8мес. до

1 года 10 мес.). На этом этапе ребенок объединяет в одном высказывании сначала два, затем три слова, то есть в речи ребенка появляется фраза. Грамматическая связь между словами отсутствует. Ребенок объединяет слова в высказывания, связывая их только интонацией, общностью ситуации. При этом слова используются в предложениях в одной и той же аморфной неизменяемой форме. Существительные употребляются либо в именительном падеже ед. числа, либо в усеченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы

представлены либо в неопределенной форме 2-го лица ед. числа повелительного наклонения (дай, ниси, пать).!!!!

При комбинировании аморфных слов-корней ребенок еще не ставит и не может решить задачу выбора нужной грамматической формы и употребляет одинаковые формы слова в различных словосочетаниях.

II период – период усвоения грамматической структуры предложения (от 1 года 10 мес. до 3 лет). Этот период включает в себя три этапа:

1). Этап формирования первых форм слов (1 год 10 мес. – 2 года 1 мес.). На этом этапе формирования грамматического строя речи дети начинают замечать различную связь между словами в предложении. В отличие от предыдущего этапа, ребенок начинает использовать в речи различные формы одного и того же слова. Первыми грамматическими формами существительных являются следующие: формы именительного падежа ед. и мн. числа с окончанием «ы», «и», формы винительного падежа с окончанием «у», иногда появляются формы родительного падежа с окончанием «ы», окончание «е» для обозначения места, при этом предлог не употребляется. Первыми грамматическими формами глаголов являются: повелительное наклонение 2-го лица ед. числа, формы 3-го лица ед. числа настоящего времени без чередования в основе, возвратные и невозвратные глаголы. К двум годам появляются прилагательные, чаще в именительном падеже ед. числа мужского и женского рода, но без согласования с существительными.

2). Этап использования флективной системы для выражения синтаксических связей слов(от 2 лет 1 мес. до 2 лет 6 мес.). Словоизменения в русском языке характеризуется большим разнообразием флексий (окончаний), которые систематизируются при формообразовании в различные типы склонения имен существительных и спряжения глаголов. Из-за сложности флективной системы ребенок не может одновременно усвоить все формы словоизменения.

В течении определенного времени дети используют только одно, наиболее продуктивное окончание, которое А.Н. Гвоздев называет «главенствующими». Другие варианты окончаний, выражающих то же грамматическое значение, отсутствуют в речи, оказываются вытесненными, они заменяются продуктивными флексиями. Так, формы существительных родительного падежа мн. числа имеют несколько вариантов окончаний:

«-ов», нулевое окончание, «- ей», среди которых продуктивной флексией

является окончание «-ов» (много ложек, ножей).

Характерной чертой детской речи на этом этапе является стремление к унификации основы различных форм слова. В начале отмечается однозначное соединение корня и флексии, что выражается в отсутствии чередования, беглости гласных (молоток, левы, человеки).

Таким образом, на начальном этапе ребенок усваивает наиболее общие, наиболее продуктивные правила формообразования, позже овладевает частными правилами, исключениями из общего правила. На этом этапе в детской речи встречается много грамматических неточностей.

3). Этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (от 2 лет 6 мес. до 3 лет). Характерной особенностью нормального речевого развития является то, что усвоение предлогов происходит лишь после усвоения основных наиболее функциональных грамматических элементов языка – флексий. На начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги. Но этот период не продолжителен. Научившись выделять и использовать флексию, ребенок затем вводит в эту конструкцию и недостающий третий элемент – предлог, выражая лексико-грамматическое значение с помощью предлога и флексии. На этом этапе ребенок правильно употребляет простые предлоги и многие союзы. На этом этапе закрепляется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах, продолжается развитие в речи сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются многие служебные слова.

Таким образом, в основном усваиваются многие грамматические формы, однако морфологическая система языка усвоена еще не в полной мере.

III период– период дальнейшего усвоения морфологической системы (от 3 лет до 7 лет). В этот период ребенок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения.

В этот период значительно сокращается свободное использование морфологических элементов (словотворчество), так как ребенок овладевает не только общими правилами грамматики, но и более частичными правилами, системой «фильтров», накладываемых на использование общих правил.

Таким образом, в ходе общего развития к пяти годам ребенок с нормальным

речевым развитием практически овладевает основными законами морфологии и синтаксиса, правильно строит не только простые, но и сложные предложения. Однако в ряде случаев к началу старшего дошкольного возраста у детей при сохранном интеллекте и нормальном слухе уровень сформированности средств языка может значительно отличаться от нормы.

1.2 ПОНЯТИЕ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ

Впервые научное объяснение такому отклонению в развитии, каким является общее недоразвитие речи, было дано Р.Е.Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Г.И.Жаренковой, Г.А.Каше, Н.А.Никашиной, Л.Ф.Спировой, Т. Б. Филичевой, Г.В.Чиркиной, А.В.Ястребовой и др.) в 50-60-е гг. XX в.

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи

Причинами общего недоразвития речи являются различные неблагоприятные воздействия как во внутриутробном периоде развития (токсикоз, интоксикация), так и во время родов (асфиксия, родовая травма).

При ОНР отмечается позднее начало речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Речевое недоразвитие выражается у детей в разной степени: это может быть лепетная речь, отсутствие речи и развернутая речь с элементами фонетико-фонематического или лексико-грамматического недоразвития.

По степени тяжести проявления дефекта условно выделяют четыре уровня общего недоразвития речи. Первые три уровня выделены и подробно описаны Р.Е.Левиной четвертый уровень представлен в работах Т. Б. Филичевой

На первом уровне речевого развития у детей старшего дошкольного возраста речь почти полностью отсутствует: она состоит из звукоподражаний, аморфных слов-корней. Свою речь дети сопровождают жестами и мимикой. Однако она остается непонятной для окружающих.

Фразы на данном уровне речевого развития нет. Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые через органы чувств предметы и явления. При глубоком недоразвитии преобладают корневые слова, лишённые флексий.

Пассивный запас слов шире активного; создается впечатление, что дети все понимают, но сами сказать ничего не могут.

Неговорящие дети не воспринимают грамматических изменений слова. Они не различают форм единственного и множественного числа существительных, прилагательных, прошедшего времени глагола, форм мужского и женского рода, не понимают значения предлогов.

Звуковой состав одного и того же слова у них непостоянен, артикуляция звуков может меняться, способность воспроизводить слоговые элементы слова у них нарушена.

На уровне лепетной речи звуковой анализ недоступен, задача выделения звуков часто непонятна сама по себе.

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется с помощью постоянных, но сильно искаженных речевых средств.

Запас слов становится более разнообразным, в нем различаются слова, обозначающие предметы, действия, качества. На этом уровне дети пользуются личными местоимениями, простыми предлогами и союзами. Недоразвитие речи проявляется в незнании многих слов, в неправильном произнесении звуков, нарушении слоговой структуры слова, аграмматизме, хотя смысл произнесенного можно понять и вне ситуации. Дети прибегают к пояснениям с помощью жестов.

Существительные употребляются детьми в именительном падеже, глаголы — в инфинитиве, падежные формы и формы числа бывают аграмматичны, ошибки наблюдаются и в употреблении числа и рода глаголов. Прилагательные встречаются в речи довольно редко и не согласуются в предложении с другими словами.

Звуковая сторона речи носит искаженный характер. Неправильно произносимые звуки могут относиться к 3-4-м фонетическим группам, например: переднеязычным (свистящие, шипящие, сонорные), заднеязычным и губным. Гласные артикулируются неотчетливо. Твердые согласные часто звучат смягченно.

Звуковой состав односложных слов передается правильно. При повторении

двусложных слов встречается выпадение звука, в трехсложных словах отмечаются перестановки и пропуски звуков, четырех-, пятисложные слова укорачиваются до двух-трех слогов.

Дети со вторым уровнем, как и с первым, получают логопедическую помощь с трех-четырёх летнего возраста в специальных группах со сроком обучения три года.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей становится более развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет.

В устной речи отмечаются отдельные аграмматичные фразы, неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны.

Дети пользуются простыми распространенными предложениями из трех-четырёх слов. Сложные предложения в речи детей отсутствуют. В самостоятельных высказываниях отсутствует правильная грамматическая связь, логика событий не передается.

К числу ошибок словоизменения относятся: смешение в косвенных падежах окончаний существительных; замена окончаний существительных среднего рода окончанием женского рода; ошибки в падежных окончаниях имен существительных; неправильное соотнесение существительных и местоимений; ошибочное ударение в слове; неразличение вида глаголов; неправильное согласование прилагательных с существительными; неточное согласование существительных и глаголов.

Звуковая сторона речи на данном уровне значительно более сформирована, дефекты произношения касаются сложных по артикуляции звуков, чаще шипящих и сонорных. Перестановки звуков в словах касаются лишь воспроизведения незнакомых, сложных по слоговой структуре слов.

Дети с третьим уровнем речевого развития направляются в логопедические группы с пятилетнего возраста на два года. И если коррекционная программа пройдена в полном объеме, есть большая вероятность того, что они смогут обучаться в общеобразовательной школе. Работы многих авторов (В.К. Воробьевой, О.Е. Грибовой, Б.М. Гриншпуна(1969г.), В.А. Ковшикова (1985г.), Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филчевой (1990г.), Г.В. Чиркиной и др. указывают на стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические

нарушения у детей с общим недоразвитием речи. Вследствие этого, спонтанное формирование речевых умений и навыков у них либо невозможно вовсе, либо осуществляется весьма дисгармонично. Данное обстоятельство усугубляется дефицитом средств общения, отсутствием полноценных условий, необходимых для накопления речевого опыта. Владея ограниченным набором слов и грамматических конструкций, они испытывают значительные трудности в программировании своего высказывания, а также в отборе языкового материала, соответствующего той или иной цели высказывания.

Четвертый уровень речевого развития характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики и грамматического строя. На первый взгляд ошибки кажутся несущественными, однако их совокупность ставит ребенка в затруднительное положение при обучении письму и чтению. Учебный материал воспринимается слабо, степень его усвоения очень низкая, правила грамматики не усваиваются.

Общее недоразвитие речи возникает при наиболее сложных, системных нарушениях речи — алалии и афазии. Общее недоразвитие речи может также отмечаться при фонационных расстройствах (ринолалии и дизартрии), когда диагностируется не только нарушения фонетической стороны речи, но одновременно и недостаточность фонематического восприятия и лексико-грамматической стороны речи.

По данным Е. М. Мастюковой дети с общим недоразвитием речи могут быть условно разделены на три основные группы:

- с моторной алалией;
- с недоразвитием речи церебрально-органического генеза;
- с неосложненным вариантом общего недоразвития речи.

При моторной алалии поражены (или недоразвиты) речевые зоны головного мозга, находящиеся в коре левого полушария, и в первую очередь зоны Брока — центра моторной речи. Характерными признаками моторной алалии являются трудность формирования слоговой структуры слов, взаимозависимость фонемных и лексических нарушений, трудности в развитии фразовой речи. Вторичным дефектом является проявление поведенческого негативизма, нарушение психомоторики и нарушение эмоционально-волевой сферы.

При моторной алалии общее недоразвитие речи может проявляться в тяжелой

форме, когда собственная речь невозможна, и в малозаметных трудностях лексико-грамматического строя речи. Особенно отчетливо дефект проявляется при формировании связного высказывания.

Алалия часто может сочетаться с *дизартрией*. Основные проявления дизартрии состоят в расстройстве артикуляции звуков, нарушениях дыхания и голосообразования, в изменениях темпа речи, ритма и интонации. Нарушения могут проявляться в разной степени и в различных комбинациях в зависимости от локализации поражения, от тяжести нарушения, от времени возникновения дефекта.

Нарушения артикуляции и фонации, затрудняющие членораздельную звучную речь, составляют первичный дефект, который может привести к возникновению вторичных проявлений, осложняющих его структуру.

В практике логопедической работы нередко сочетаются различные формы речевых нарушений. Так, дизартрические расстройства сопровождаются алалическими проявлениями или недоразвитием слуховой функции, нарушения звукопроизношения при ринолалии сочетаются с дизартрическими проявлениями.

У детей с недоразвитием речи *церебрально-органического генеза* общее недоразвитие речи сочетается с неврологическими и психопатологическими синдромами. Характерно для детей нарушение умственной работоспособности.

При *гипертензионно-гидроцефальном синдроме* выявляются повышенная утомляемость, пресыщаемость, недостаточность памяти, внимания, переключаемости, иногда наблюдаются возбудимость, раздражительность, двигательная расторможенность.

Для *церебрастенического синдрома* характерны нервно-психическая истощаемость, эмоциональная неустойчивость, нарушение функций внимания и памяти. В одних случаях проявляется общее эмоциональное и двигательное беспокойство, в других — заторможенность, вялость, пассивность.

У всех детей данной подгруппы выявляется негрубое повреждение отдельных мозговых структур. При этом отмечаются нарушения мышечного тонуса по типу дистонии, наличие непроизвольных движений в виде тремора, отставание моторного развития, недостаточность равновесия и координации. Недостаточность динамического праксиса сочетается со слабостью

кинестетических ощущений в общей и речевой мускулатуре. Дети испытывают затруднения при ориентации в пространстве, у них выявляются нарушения зрительно-пространственного гнозиса, затруднения в воспроизведении ритма и недостаточность фонематического слуха.

При *неосложненном варианте ОНР* сохранены первичные зоны речедвигательного анализатора; патогенетической основой общего недоразвития речи у этих детей является задержанное созревание третичных полей анализаторов.

При отсутствии выраженных неврологических нарушений у детей отмечаются слабая регуляция произвольной деятельности, эмоционально-волевой сферы и трудности в овладении письменной речью.

Понимание структуры общего недоразвития речи, причин, лежащих в его основе, понимание соотношения первичных и вторичных нарушений необходимо при направлении детей в специальные учреждения, выборе адекватных коррекционных мероприятий, предупреждении нарушений чтения и письма в начальной школе.

Итак, под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимается такая форма речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи.

1.3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями, на что указывают авторы Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.А. Чевелева, Т.А. Ткаченко.

Данные экспериментальных исследований Т.Д. Барменковой (1997) свидетельствуют о том, что дошкольники с ОНР по уровню сформированности

логических операций значительно отстают от своих нормально развивающихся сверстников. Автор выделяет четыре группы детей с ОНР по степени сформированности логических операций.

Дети, вошедшие в первую группу, имеют достаточно высокий уровень сформированности невербальных и вербальных логических операций, соответствующий показателям детей с нормальным речевым развитием, познавательная активность, интерес к заданию высоки, целенаправленная деятельность детей устойчива и планомерна.

Уровень сформированности логических операций детей, вошедших во вторую группу, ниже возрастной нормы. Речевая активность у них снижена, дети испытывают трудности приема словесной инструкции, демонстрируют ограниченный объем кратковременной памяти, невозможность удержать словесный ряд.

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

Для дошкольников, вошедших в четвертую группу, характерно недоразвитие логических операций. Логическая деятельность детей отличается крайней неустойчивостью, отсутствием планомерности, познавательная активность детей низкая, контроль над правильностью выполнения заданий отсутствует.

Ряд авторов, Р.Е.Левина, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, А.В.Ястребова отмечают у детей с ОНР недостаточные устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

В работе «Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с ОНР и нормально развитой речью» Л.И.Белякова, Ю.Ф.Гаркуша, О.Н.Усанова представили результаты исследования психических функций.

При зрительном опознании предмета в усложненных условиях дети с общим недоразвитием воспринимали образ предмета с определенными трудностями, им требовалось больше времени для принятия решения, отвечая, они проявляли неуверенность, допускали отдельные ошибки в опознании. При выполнении задачи «приравнивание к эталону» они использовали элементарные формы ориентировки. Например, при выполнении заданий по моделирующему перцептивному действию дети с ОНР меньше применяли способ зрительного соотнесения. Исследование зрительного восприятия позволяет сделать вывод о том, что у детей с ОНР оно сформировано недостаточно.

Исследование мнестических функций позволяет заключить, что запоминание словесных стимулов у детей с ОНР значительно хуже, чем у детей без речевой патологии.

Исследование функции внимания показывает, что дети с ОНР быстро устают, нуждаются в побуждении со стороны экспериментатора, затрудняются в выборе продуктивной тактики, ошибаются на протяжении всей работы, на что указывают в своих работах Ю.Ф.Гаркуша, О.Н.Усанова.

Итак, у детей с ОНР значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память.

Дети с ОНР малоактивны, инициативы в общении они обычно не проявляют. В исследованиях Ю. Ф. Гаркуши и В. В. Коржевиной отмечается, что:

- у дошкольников с ОНР имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы;
- имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений;
- преобладающая форма общения со взрослыми у детей 4 — 5 лет ситуативно-деловая, что не соответствует возрастной норме.

Наличие общего недоразвития у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения.

Наряду с общей соматической ослабленностью детям с ОНР присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы: движения у них плохо координированы, скорость и четкость их выполнения снижены. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

У большинства детей дошкольного возраста с нарушением речи специальными исследованиями выявлена недостаточная сформированность моторных функций. Как показывает изучение анамнеза детей с речевой патологией, особенности моторного развития наблюдаются у них с самого раннего возраста. Эти дети при отсутствии у них неврологической двигательной симптоматики (парезы, гиперкинезы и др.) позже возрастных нормативных сроков начинают удерживать голову, сидеть, стоять и т.д., у них с запозданием формируются локомоторные функции (лазание, ходьба, прыжки и др.). Родители таких детей отмечают задержку формирования манипулятивных действий с игрушками, трудности в овладении навыками самообслуживания и др.

Двигательная сфера дошкольников с общим недоразвитием речи характеризуется своеобразием развития, проявляющимся в диспропорции всех компонентов моторики и различных параметров каждого из компонента.

У детей с ОНР на всех возрастных этапах наблюдается недостаточность общих движений по многим параметрам. В большей степени затруднения детей проявляются при удержании равновесия: возникает общее напряжение и покачивание туловища, балансирование руками, сходжение с места. При ходьбе и беге, поворотах в движении отмечается несогласованность работы рук и ног, шаркающая походка, плохая осанка. При переключении с одного движения на другое, наблюдались скованность, зажатость движений, неточность, нечеткость двигательных актов, нарушение их порядка и количества. Несовершенство тонкой (мелкой) ручной моторики, недостаточная координация кистей и пальцев рук обнаруживаются в отсутствии или плохой сформированности навыков самообслуживания.

При исследовании мелкой моторики у детей наблюдались явления моторной истощаемости (усталость рук): замедление темпа, смазанность, неточность движений к концу выполнения занятий. Различные синкинезии (в артикуляционном аппарате, в мышцах лица, в противоположной руке) дополняли картину несформированности тонких движений кистей и пальцев рук, ручной неловкости.

В недостаточности развития общей, артикуляционной и тонкой моторики при

общем недоразвитии речи у детей 5-6 лет прослеживается взаимосвязь и взаимообусловленность. Наличие особенностей моторного развития у детей с нарушением речи, значимость двигательной системы в нервно-психическом развитии ребенка убеждают в необходимости специальной коррекционно-педагогической работы по развитию у детей всех сторон (компонентов) двигательной сферы (грубая моторика, тонкая моторика рук, артикуляционная и мимическая моторика). Эта работа, включенная органичным элементом в ежедневные разнообразные занятия с детьми, во все режимные моменты специального детского учреждения, должна стать составной частью системы коррекционно-педагогического воздействия, ориентированного на социальную реабилитацию и личностное развитие каждого ребенка с речевой патологией.

Таким образом, знание ранних этапов психомоторного развития детей в онтогенезе, закономерностей развития психомоторных функций необходимо логопеду, психологу, дефектологу для оценки уровня развития ребенка, для своевременного выявления дисгармоничного развития и определения детей «группы риска», для проведения диагностики отклонений, а также для организации коррекционных мероприятий и разработки дифференцированных приемов воспитания.

Несмотря на многообразие и особенности психомоторного развития в норме, существуют определенные закономерности развития ребенка.

В ходе общего развития к пяти годам ребенок с нормальным речевым развитием практически овладевает основными законами морфологии и синтаксиса, правильно строит не только простые, но и сложные предложения. Однако в ряде случаев к началу старшего дошкольного возраста при сохранном интеллекте и нормальном слухе уровень сформированности лексико-грамматических средств языка может значительно отличаться от нормы.

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимается такая форма речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи.

Среди невербальных симптомов в структуре речевых нарушений, приводящих к затруднениям в овладении ребенком предметным миром с раннего возраста, выступает двигательная недостаточность.

Наличие особенностей моторного развития у детей с нарушением речи,

значимость двигательной системы в нервно-психическом развитии ребенка убеждают в необходимости углубленной диагностической и специальной коррекционно-педагогической работы по развитию у детей всех сторон двигательной сферы (общая моторика, тонкая моторика рук, артикуляционная и мимическая моторика).

ГЛАВА 2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ЛОГОРИТМИКИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОНР III УРОВНЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

2.1 ПОНЯТИЕ О ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКЕ

Логопедическая ритмика - это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, в том числе и с речевой, средствами движения, музыки и речи. Логопедическая ритмика является частью лечебной ритмики, базируется на использовании связи слова, музыки и движения.

Г. А. Волкова определяет логопедическую ритмику как одну из форм активной терапии, которая может быть включена в “любую реабилитационную методику воспитания, лечения и обучения людей с различными аномалиями развития, особенно в отношении лиц с речевой патологией”.

Методику развития ритмических способностей впервые обосновал швейцарский педагог и музыкант Эмиль Жак-Далькроз (1912). Он предложил развивать ритм как самостоятельную сущность и затем, на этой основе, - ритм музыкальный, ритм поэтический, ритм движений. Основные положения этой теории легли в основу музыкально ритмического воспитания детей в нашей стране.

Логопедическая ритмика впервые была включена в занятия по преодолению заикания у дошкольников по инициативе В.А. Гиляровского и Н.А. Власовой и сразу получила высокую оценку специалистов. В первой статье по логопедической ритмике В.А.Гринер и Ю.А. Флоренская (1936) поставили вопрос о разработке специальной логопедической ритмике для занятий с заикающимися с целью улучшения их речи.

В. А. Гринер (1958) разработала практический материал для заикающихся дошкольников. Она подчеркивала, что коренное отличие логопедической ритмики от методики ритмического воспитания состоит в том, что в упражнениях особое внимание уделяется слову.

В 1978 году в Люблине вышел в свет учебник «Логоритмика». Его автор Э. Килинска-Эвертовска подчеркивала что дидактический метод Жак-Далькроза, признанный во всем мире, позволяет развивать у детей активность, внимание, интеллект и впечатлительность. Это позволяет выполнять ритмические

упражнения всем детям вне зависимости от интеллектуального, моторного и физического развития. Следовательно, ритмика формирует у детей чувство ритма и музыкальности и может широко применяться в реабилитации и терапии различных расстройств и заболеваний.

Благодаря существенному вкладу Г.А. Волковой в 80-х годах XXвека логопедическая ритмика выделилась как наука. Г.А. Волкова расширила область применения логопедической ритмики, предложив конкретные методические рекомендации для комплексной коррекции разных форм нарушений речи. Образовавшаяся ветвь лечебной ритмики – логопедическая ритмика встала в один ряд с другими разделами логопедии и коррекционной педагогике.

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 нарушениями речи.

Развитие речи идет с помощью синтеза слова, движения и музыки. Движение помогает осмыслить слово. Слово и музыка организуют и регулируют двигательную сферу детей, что активизирует их познавательную деятельность, эмоциональную сферу, помогает адаптации к условиям внешней среды. Большую роль в слове, движении, музыке играет ритм, так как звучащий ритм служит средством воспитания и развития у лиц с речевыми нарушениями чувства ритма в движении и включение его в речь. Не зря понятие ритма вошло в название логопедической ритмики.

Объектом логопедической ритмики является структура речевого дефекта, неречевые психические функции и речевые нарушения у лиц с речевой патологией.

Предметом логопедической ритмики являются – особенности моторных и речевых функций лиц с речевыми нарушениями, а также средства ЛР.

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 образовательные задачи входит знакомство с разнообразием движений, формирование двигательных навыков и умений, понятие о пространственной организации тела, о некоторых музыкальных терминах при формировании чувства ритма (музыкальный метр, размер, темп, регистр).

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

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

Планирование логоритмических занятий должно осуществляться на основе принципов, разработанных Г.А. Волковой. *Принцип систематичности* будет заключаться в непрерывности, регулярности, планомерности коррекционного процесса. *Принцип сознательности и активности* заключается в сознательном и активном отношении ребенка к своей деятельности. *Принцип наглядности* должен реализовываться как путем непосредственного показа педагогом движений, так и использованием зрительного образа (картины, игрушки, пиктограммы), образного слова педагога. *Принцип доступности и индивидуального подхода* предусматривает учет возрастных особенностей и возможностей детей. *Этиопатогенетический принцип* требует дифференцированного построения занятий в зависимости от причины и патогенеза речевого расстройства. Например, детям с ОНР необходимо развитие неречевых психических функций, фонематического восприятия, общей, мелкой и речевой моторики, а детям с диагнозом «стертая псевдобульбарная дизартрия» требуется коррекция моторных нарушений, развитие неречевых и речевых функций, связи между речевой и общей моторикой. *Принцип учета симптоматики* позволяет соотнести физические возможности детей с речевой патологией, наличием парезов при дизартрии. Учитывая возможности детей, дозируется соответствующая нагрузка. *Принцип этапности*, определяет

логическую последовательность приобретения закрепления и совершенствования всего комплекса знаний умений и навыков. В его основу положен подход от простого к сложному.

Все принципы связаны между собой и определяют единство воспитания, развития и коррекции функциональных систем людей с речевыми расстройствами

2.2 КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОНР III УРОВНЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Коррекционная работа с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи, представляет сложную проблему для специалистов, так как данная группа детей характеризуется различной природой дефекта и неоднородностью клинических проявлений.

Общее недоразвитие речи у детей характеризуется нарушением всех компонентов речевой системы (фонетико-фонематической, лексико-грамматической стороны речи), поздним началом речевого развития, низкой речевой активностью. Кроме того, в структуре дефекта выявляются нарушения неречевых психических функций (задержка и специфичность формирования познавательной деятельности, отставание в развитии сенсорных и двигательных функций, невербального и вербального мышления, эмоциональной сферы личности).

Преодоление общего недоразвития речи требует интегративного подхода, при котором взаимосвязаны медикаментозное лечение, система логопедической работы, занятия по коррекции и развитию психических функций, логоритмические занятия по формированию общей, мелкой и артикуляционной моторики.

Основу коррекционной работы составляют “метод сенсорно - двигательной интеграции, слухо - двигательной - кинестетической интеграции, двигательной - кинестетические упражнения.” Музыкально ритмические занятия имеют широкие возможности для развития слухо-двигательных связей, поскольку в их содержании используются не только словесные, но и значимые для возраста эмоциональная регуляция движений и действий обеспечиваемая музыкальным

сопровождением. Задаваемый музыкой ритм и темп, а также эмоциональная включенность ребенка позволяют на первых порах достиг общей корректности движений, автоматизировать их, а затем добиваться осознанности кинестетического и кинетического контроля. Включение в содержание музыкально-ритмических занятий движений и действий по подражанию, по образцу и по графическим схемам позволяют отрабатывать систему зрительно-двигательных координаций.

Включение занятий по логопедической ритмике в комплекс мероприятий по преодолению ОНР III уровня у дошкольников различного генеза открывает дополнительные возможности для успешного их развития и обучения.

Многообразие средств логопедической ритмики способствует решению следующих *задач*: развитие оптико-пространственных, слуховых функций, праксиса, тактильного гнозиса, познавательных, творческих способностей, музыкально-ритмического чувства, коррекции эмоционально-волевой сферы и речевой функциональной системы.

Логоритмические занятия должны соответствовать следующим *требованиям*:

- В программе обучения и воспитания детей с ОНР проведение логоритмических занятий является желательным. В этом случае осуществляется один из ведущих принципов коррекционной работы - интегративного обучения. Поэтому логоритмические занятия лучше проводить 2 раза в неделю со всей группой детей в первой половине дня.
- Продолжительность занятий от 20 до 25 минут в соответствии с возрастной нормой.
- Материал подбирается с учетом двигательных и речевых возможностей детей.
- Содержание двигательного и речевого материала варьируется в зависимости от уровня сформированности моторных навыков и имеющегося в запасе активного словаря. Вначале коррекционного курса отрабатываются двигательные умения и навыки, затем они переносятся на речь.
- Наиболее благоприятным для занятий является проведение их одним специалистом – логопедом, владеющим инструментом или использующим магнитофонную запись музыкального сопровождения, возможно и взаимодействие двух специалистов – логопеда и музыкального руководителя. Присутствие воспитателя группы является обязательным.

- При подготовке логоритмических занятий следует исходить из необходимости правильного понимания их сути, назначения. Недопустима подмена логоритмических занятий музыкальными.

- При проведении логоритмических занятий с детьми старшего возраста с ОНР III уровня возрастает доля учебных заданий связанных с развитием чувства музыкального ритма, метра, темпа в сочетании с разнообразными движениями. Значительно увеличивается число игр по расширению словарного запаса детей, уточнению значения слов, формированию обобщающих понятий, а также развитию у дошкольников грамматического строя речи, умению связно излагать свои мысли.

Данные требования реализуются в ходе логоритмических занятий следующими *средствами*:

1. Музыкально-двигательные средства
2. Двигательно-речевые средства.

Музыкально-двигательные средства логопедической ритмики

Ходьба. Ходьба - автоматизированный моторный акт, при котором четко координируются движения рук и ног. Она используется на каждом занятии на протяжении всего курса как вводное упражнение. От занятия к занятию дети осваивают все более сложные виды ходьбы.

Сначала дети осваивают ходьбу и маршировку по кругу в одиночку, парами и группами, ходьбу с обхождением препятствий. Затем вводятся более сложные упражнения: встречная ходьба, ходьба и маршировка с заданным направлением, с изменением темпа, с перестроением.

Упражнения на регуляцию мышечного тонуса. Регуляция мышечного тонуса - это способность напрягать или расслаблять мышцы. Такие упражнения используются на протяжении всего курса занятий сразу после ходьбы и маршировки. Большая или меньшая сила мышечного напряжения соотносится с более громким или более тихим звучанием музыки.

Упражнения на развитие дыхания. Эти упражнения способствуют выработке диафрагмального дыхания, достаточно продолжительного, сильного и постепенного выдоха.

Можно использовать упражнения, при которых дыхательные мышцы работают с особым напряжением, и даже некоторые из упражнений буддийской гимнастики, способствующие развитию не только органов дыхания, но и работе сердечно-сосудистой системы.

Упражнения на развитие мелкой моторики. Эти упражнения, развивая движения пальцев рук, их взаимодействие, координацию, способствуют развитию артикуляционной моторики. Упражнения проводятся на музыкальном материале, позже под речевое сопровождение, движение пальцев соответствует тексту.

Упражнения на развитие чувства темпа. Темп - это скорость музыкального исполнения. Сначала темп усваивается на простых движениях: хлопки, удары в бубен, взмахи руками. Затем включаются движения ногами, ходьба и бег. Прежде всего, отрабатываются два темпа движений - медленный и быстрый, затем вводятся понятия «ускорение» и «замедление» темпа.

У детей с нарушениями речи темп отрабатывается в упражнениях на построения и перестроения: движения змейкой, цепочкой, в две колонны, в два круга, в несколько кругов. При этом необходимо знать индивидуальный темп каждого ребенка.

Упражнения с элементами танцев. Упражнения способствуют развитию общей моторики, координации движений, чувства темпа и ритма. Строятся на элементах классического танца (используются принятые в ней позиции рук и ног) и русского народного танца (каблучный шаг, тройной притоп, «веревочка», «ковырялочка»).

Заключительные упражнения. Эти упражнения приводят детей в спокойное состояние после целого ряда двигательных и речевых нагрузок. Выполняются в конце логоритмического занятия. Используют разные виды упражнений: ходьбу, дыхательные упражнения, упражнения на релаксацию, несложные упражнения на статическую координацию движений, простые общеразвивающие упражнения.

Двигательно-речевые средства логопедической ритмики

Упражнения на развитие фонационного дыхания. Упражнения способствуют выработке правильного фонационного дыхания, продолжительного, сильного и постепенного выдоха. На выдохе произносятся сначала слоги, затем слова и

предложения. На заключительных этапах дыхание сочетается с проговариванием стихотворений.

Упражнения на развитие голоса. Эти упражнения способствуют развитию силы, диапазона, выразительности голоса. Работа над голосом начинается с произношения на выдохе гласных и согласных звуков. Сила голоса развивается путем произнесения гласных более громко или более тихо в соответствии с усилением или ослаблением звучания музыкального сопровождения. Изменение тональности музыки имеет целью развитие высотных характеристик голоса. Выразительности голоса можно добиться, развивая интонационную сторону коротких музыкально-речевых фраз.

Упражнения на развитие артикуляции и дикции. Эти упражнения способствуют выработке четкого произнесения звуков, развитию артикуляционной моторики. Начинают с произнесения гласных звуков без голоса, затем подключают голос. Вслед за гласными проговариваются согласные и слоги без голоса и с голосом. Затем вводятся движения рук.

Упражнения на развитие координации движений и речи. Эти упражнения представляют интерес для логопедов, не владеющих музыкальным инструментом. Их можно использовать не только на логоритмических занятиях, но и для проведения динамических пауз во время логопедических занятий. Речевой материал необходимо подбирать, исходя из коррекционной цели занятия (нормализация темпа и ритма речи; развитие словаря и грамматического строя речи; автоматизация звукопроизношения).

Ритм стихотворной строки (она не должна быть длинной) следует согласовывать с движениями рук, ног и туловища. В стихотворении должны быть глагольная лексика, сюжет и действующее лицо. Учитывается возраст детей, их речевые и двигательные возможности.

Упражнения на развитие речевого внимания. Эти упражнения приучают детей вслушиваться в инструкцию, понимать ее и действовать в соответствии с ней. Слово в этом случае становится сигналом и руководством к действию.

Пение. В пении вырабатывается координация слуха и голоса, воспитывается последовательность и организованность речи. При подборе песенного материала должен быть учтен певческий диапазон ребенка: у детей 5 - 6 лет он составляет интервал от «ре» до «си» первой октавы, у детей 6 - 7 лет - от «ре» первой октавы до «до» второй октавы.

При воспитании вокальных навыков необходимо уделять большое внимание дыханию (быстрый, глубокий, бесшумный вдох и медленный плавный выдох), работе над четкой и ясной дикцией.

Упражнения на развитие мелкой моторики. Эти упражнения развивают движения пальцев рук, их взаимодействие, координацию и способствуют развитию артикуляционной моторики. Упражнения проводятся на определенном речевом материале.

Упражнения с предметами. Эти упражнения достаточно сложны для детей с нарушениями речи. Они направлены на развитие статической и динамической координации движений, развитие координации движений и речи, развитие точности и пластики движений.

Разучивание движений происходит вместе с речью (текст произносят дети вместе с педагогом) в медленном темпе, по частям. Затем темп выполнения увеличивается. Используются гимнастические палки, ленты, обручи и мячи. Текст подбирается в соответствии с речевыми возможностями группы и этапом логопедической работы.

Речевые упражнения. Речевые упражнения используются на логопедических занятиях с музыкальным сопровождением (мелодекламация) и без него. Для детей дошкольного возраста более удобны стихотворные мелодекламации, где стихотворной строке соответствует музыкальная фраза.

Основной принцип применения на занятиях по логопедической ритмике всех перечисленных средств – это тесная связь движения с музыкой и включение тщательно подобранного речевого материала. Если музыка с ее огромным эмоциональным влиянием, богатыми средствами выразительности дает возможность разнообразить приемы движения и характер упражнений, то слово дает возможность создавать целый ряд упражнений выполняемых не в музыкальном ритме, а в стихотворной форме, что позволяет при этом ритмичность в движениях.

Курс логопедической ритмики в условиях логопедической группы дошкольного учреждения лучше подразделять на три этапа. Г. А. Волкова рекомендует выделять их в соответствии с периодами логопедической работы по коррекции основного речевого нарушения — недоразвития основных компонентов речевой системы (ОНР III уровня по классификации Левиной). Каждый этап отличается

задачами, содержанием, объемом усваиваемого детьми материала.

В начале курса обращается много внимания на активизацию внимания и памяти, развитие двигательных умений и навыков, голоса, речевого дыхания, мимической и артикуляционной моторики, в занятия включаются упражнения на развитие чувства ритма, нормализацию мышечного тонуса. Во втором периоде на этой основе строится речевая работа: увеличивается количество упражнений на координацию слова и движения с музыкальным сопровождением и без него, с детьми разучиваются чистоговорки, потешки, сопровождаемые движениями. Дети с удовольствием играют на музыкальных инструментах, вводятся упражнения на развитие творческой инициативы. Третий этап завершает годичный коррекционный курс. На логоритмических занятиях проверяется уровень усвоенных музыкально-двигательных и речевых умений у всей группы и у каждого ребенка, определяются виды упражнений, которые детьми освоены полностью, и те, которые вызывают затруднения. На этом этапе в занятия включаются речевые игры с музыкальным сопровождением, творческие задания. В конце учебного года логопед и музыкальный руководитель показывают заключительное занятие, чтобы продемонстрировать родителям двигательные и речевые возможности детей.

Таким образом, логопедическая ритмика – это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, в том числе и с речевой патологией, средствами движения, музыки и слова. Логопедическая ритмика, являясь составной частью коррекционной ритмики, воздействует на моторику и речь.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение теоретических аспектов развития моторной сферы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи обнаруживает, что данная проблема представляет большой интерес для физиологов, психологов и педагогов, так как движения всегда тесно связаны с речью и способствуют ее развитию.

Анализ литературы показывает, что в отечественной логопедии накоплен достаточно обширный теоретический, практический и методический материал, касающийся вопросов изучения и развития дошкольников, как при нормальном ходе развития, так и при дизонтогенезе.

Анализируя процесс формирования общей моторики, движений рук и развития речи, можно утверждать, что двигательная и речевая функции у детей с нормальным речевым развитием развиваются относительно равномерно по всем параметрам и достигают к подростковому возрасту довольно высокого уровня.

Изучение детской речи и процесса формирования моторики имеет большое значение для логопедов в связи с тем, что оно позволяет провести разграничение между нормальным и патологическим ходом развития речи и движения, в частности, у детей с общим недоразвитием речи. Анализ структуры общего недоразвития речи помогает понять соотношение первичных и вторичных дефектов.

Дети с ОНР не могут спонтанно выйти на онтогенетический путь развития. У детей с ОНР речевое развитие протекает замедленно и неравномерно, своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются не сформированными. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка с взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения. Дети не овладевают самостоятельной речью, и с возрастом эти расхождения становятся все более заметными.

Двигательная сфера старших дошкольников с ОНР характеризуется своеобразием развития, проявляющимся в диспропорции всех компонентов моторики и различных параметров каждого из компонентов. В психическом облике детей с ОНР видны отдельные черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности.

Наша работа была ориентирована на выявление оптимальных условий речевого и психомоторного развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами логопедической ритмики. В связи с поставленной целью нашего исследования рассмотрено состояние исследуемой проблемы в психолого-педагогической науке, проанализированы особенности развития речи и психомоторики дошкольников и влияние логопедической ритмики на развитие речи и психомоторики детей дошкольного возраста.

Развитие психомоторики и речи у детей с общим недоразвитием речи идет значительно медленнее, чем у детей с нормальной речью, и имеет особенности, поэтому развитие психомоторных функций у детей является необходимым условием для формирования основных неречевых процессов и речевых функций. Динамика в развитии психомоторики позволяет адекватно оценивать зону ближайшего развития, а анализ и оценка речевой деятельности ребенка дают возможность отобрать наиболее эффективные методы коррекционной работы, включая логопедическую ритмику. Нормализация речи в сочетании с активной психомоторной, познавательной деятельностью исправляет общее недоразвитие речи за более короткие сроки.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности. – М., 1979.
2. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. Доречевой период. – М.,1989.
3. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста.: учебное пособие /Е.Ф. Архипова.- М.,2006.
4. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей.: учебное пособие /Е.Ф. Архипова.-М.,2006.
5. Аскаркина Н.М., Кистяковская М.Ю., Лодыгина Н.Р., Эйгес Н.Р. Развитие и воспитание ребенка от рождения до 3-х лет. – М.,1969.
6. Бабина Г.В. Речевые нарушения при детском церебральном параличе // Вопросы логопедии. – М., 1978.
7. Бабушкина Р.Л., Кислякова О.М. Логопедическая ритмика //Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи. /Под ред. Г.В. Волковой. – СПб.,2005.
8. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения звуков речи. – М.,1977.
9. Бельтюков В.И., Салахова А.Д. Лепет слышащего ребенка // Вопросы психологии. – 1973.
10. Белякова Л.И. и др. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью // Теория и практика коррекционного обучения с речевыми нарушениями. – М.,1991.
11. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии и активности. // Физиология движений и активности. / Под ред. Н.Н. Даниловой. – М.,1990.
12. Бортфельд С.А. Двигательные нарушения и лечебная физкультура при детском церебральном параличе. – Л.,1971.
13. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. – М.,1985.
14. 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. – Л.,1987.
15. Воронова А.Е. Логоритмика в речевых группах ДООУ для детей 5-7 лет. – М.,2006.
16. Воронова А.Е. Развитие и коррекция слухо-зрительно-двигательных координаций у дошкольников с нарушениями речи средствами музыкально-ритмической деятельности. // Диагностика и коррекция трудностей развития у детей. – Иркутск.,2002.
17. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. – М.,1987.
18. Гаркуша Ю.Ф. Педагогическое обследование дошкольников. /Под ред. О.Н. Усановой. – М.: НПЦ «Коррекция». – 1992.
19. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.,1961
20. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.,2002

21. Городецкая Г.Ф. Сенсомоторные нарушения и пути восстановления произвольных движений руки при детских церебральных параличах. Авт. канд. дис. – Л., 1972.
22. Диагностика речевого развития дошкольников. /Под ред. Ушаковой О.С. – РАО – М., 1997.
23. Дудьев В.П. Особенности произвольной двигательной деятельности детей с общим недоразвитием речи. // Дефектология. – 1995. - №4.
24. Дошкольная логопедическая служба. Книга 2. /Под ред. О.А. Степановой. – М., 2008.
25. Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь. // Нарушения речи у дошкольников. /сост. Белова-Давид Р.А. – М., 1972.
26. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург. – 1998.
27. Журба Л.Т. Мастюкова Е.М. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. – М., 1981.
28. Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Восприятие и действие. /Под ред. Запорожца А.В. – М., 1967.
29. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. //Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка. – М., 1973.
30. Кривояз И.С. Психолого-педагогическое изучение детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и некоторые аспекты коррекционной работы с ними. //Дефектология. – 1995. - №4.
31. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.
32. Логопедия. / Под ред. Л.С. Волковой., С.Н. Шаховской. – М., 1998.
33. Логопедия. Методическое наследие. // Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи.: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. /Под ред. Л.С. Волковой. – Кн. V – М., 2003
34. Мастюкова Е.М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития. //Дефектология. – 1987. - №3.
35. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. /Ранняя диагностика и коррекция. – М.:П., 1992.
36. Новиковская О.А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях. – СПб., 2008.
37. Основы теории и практики логопедии. /Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1968.
38. Программа обучения и воспитания в детском саду. /Под ред. М.А. Васильевой. – М., 1985.
39. Розенгард – Пупко Г.Л. Речь и развитие восприятия в раннем детстве. – М., 1948.
Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. – СПб., 1998.
40. Усанова О.Н., Гаркуша Ю.Ф. Особенности произвольного внимания детей с моторной алалией. – Недоразвитие и утрата речи (Вопросы теории и практики) /Под ред. Л.И. Беляковой. – М., 1985.

41. Ушакова О.С., Струнина Е.В. Методика выявления уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста. // Дошкольное воспитание. – 1998. - №9.
42. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение детей пятилетнего возраста с ОНР. – М., 1991.
43. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада. – М., 1993.
44. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. – М., 1989.
45. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – 4-е изд.- М., 2007.
46. Хелльбрюгге Т. Первые 365 дней жизни ребенка. Развитие младенца. – Казань., 2001
47. Шашкина Г.Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками. / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М., 2003.
48. Шашкина Г.Р. Логопедические занятия для детей с ОНР. // Дефектология. – 1997. - №6.
49. Шашкина Г.Р. Использование логоритмических средств в работе логопеда. //Актуальные проблемы специальной педагогики. – М., 1999.
50. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. – М., 1999.
51. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. // Вопросы психологии. – 1971. - №4.