

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Коррекция лексико-грамматических нарушений
у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством логоритмики**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Маринченко Мария Андреевна
Обучающийся ЛГП-2141 гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Каракулова Елена Викторовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	7
1.1. Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей в норме.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи	15
1.3. Характеристика состояния лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи	19
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИКО- ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	25
2.1. Организация, принципы и методики логопедического и логоритмического обследования детей дошкольного возраста	25
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	33
ГЛАВА 3. ЛОГОРИТМИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	45
3.1. Логоритмика как метод коррекции лексико-грамматических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи, взаимосвязь логопедической и логоритмической работы	45
3.2. Принципы, направления, этапы и содержание логоритмической работы по коррекции лексико-грамматических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи	51
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	64
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	67

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Речевая деятельность занимает важное место в системе психических процессов человека, по мнению А. А. Леонтьева, она входит в состав игровой, трудовой и познавательной деятельности, поэтому какие-либо нарушения могут привести к негативным последствиям [23, с. 19].

Проблемами речевого онтогенеза занимались выдающиеся отечественные ученые (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Н. Цейтлин и другие). Вопрос лексико-грамматического развития подробно рассматривался в работах А. Н. Гвоздева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина.

В последнее время значительно возросло количество детей с нарушениями речи. Самой многочисленной группой среди детей с речевыми патологиями является группа детей с общим недоразвитием речи.

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) – группа детей, у которых не наблюдается первичного нарушения интеллекта, сохранен слух, но есть отставание в формировании всех компонентов речевой системы (лексика, грамматика, фонетика). Детей данной категории изучали такие отечественные ученые, как Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева и другие. В своих работах они отмечают, что дошкольники с ОНР испытывают наибольшие трудности в усвоении лексико-грамматических категорий. Нарушения в формировании лексики проявляются в ограниченности словарного запаса, неправильности употребления слов, трудностях понимания обращенной речи. Грамматическими формами языка дошкольники с ОНР овладевают, но в более медленном темпе. Наблюдаются трудности в словоизменении, словообразовании и синтаксисе. Данные нарушения влияют на овладение собственной речью, а в дальнейшем на процесс школьного обучения [35, с. 53, 46, с. 126].

Группа детей с ОНР не однородна по этиологии и патогенезу. У дошкольников наблюдаются не только речевые нарушения, но и неречевые. В

рамках логопедической работы недостаточно возможностей для работы над всеми процессами ребенка, поэтому необходим комплексный метод коррекции. Именно таким методом является логопедическая ритмика. Она включает в себя комплекс упражнений, в которых одновременно задействованы движения, музыка и слово. Это позволяет работать не только над речевыми процессами детей, но и развивать высшие психические функции и корректировать эмоционально-волевую сферу [7, с. 34].

Каждое логоритмическое занятие посвящено определенной лексической теме, исходя из которой подбираются соответствующие песни, речедвигательные упражнения без музыкального сопровождения, игры и т.д. Все средства логоритмики имеют яркую эмоциональную окраску, что позволяет эффективно преподносить новый речевой материал. Слово в сочетании с музыкой координирует двигательную сферу ребенка, а движения помогают лучше прочувствовать и осмыслить слово [3, с. 5, 7 с. 55-86].

Объект исследования – неречевые процессы, базовые для логоритмической работы, лексико-грамматическая сторона речи у дошкольников с общим недоразвитием.

Предмет исследования – процесс коррекции лексико-грамматических нарушений речи у дошкольников с ОНР с использованием логоритмики.

Гипотеза исследования: предполагаем, что эффективность логопедической работы повысится, если коррекция общего недоразвития речи (в частности лексико-грамматической системы) будет проводиться на логопедических и логоритмических занятиях.

Цель исследования – определить основные направления и содержание работы по коррекции лексико-грамматических нарушений речи у детей дошкольного возраста с ОНР на занятиях по логоритмике, провести обучающий эксперимент и оценить эффективность проведенной работы.

Задачи:

1. Проанализировать научную литературу по теме исследования.

2. Провести логопедическое и логоритмическое обследование в рамках констатирующего эксперимента, подобрать диагностические методики по каждому разделу, обследовать дошкольников и проанализировать результаты.

3. Разработать, апробировать и оценить эффективность работы по коррекции лексико-грамматических нарушений речи у дошкольников с ОНР с использованием средств логоритмики.

Для решения поставленных задач использовались следующие *методы*:

1. Теоретический (изучение и анализ научной литературы по теме исследования; анализ и обобщение методических материалов по теме исследования).

2. Эмпирический (наблюдение; проведение констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов).

3. Количественная и качественная обработка результатов исследования.

4. Сравнительный (сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов).

Методологические основания исследования:

1. Концепции о закономерностях нормального и аномального развития, соотношении первичных и вторичных нарушений, взаимосвязи мышления и речи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.)

2. Концепция комплексного подхода к обучению и воспитанию детей с речевыми нарушениями (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.).

3. Научные труды, посвящённые изучению формирования и развития лексико-грамматической системы речи (А. Н. Гвоздев, А. В. Захарова, Р. И. Лалаева, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Д. Б. Эльконин и др.).

4. Исследования, описывающие значение музыкально-ритмических и логоритмических воздействий на детей с нарушениями речи (Т. Ю. Аксёнова, Г. А. Волкова, Н. В. Микляева, Т. В. Таран и др.)

Практическая значимость исследования состоит в разработке содержания логоритмической работы, направленной на коррекцию лексико-грамматических нарушений у дошкольников с ОНР. Данные исследования могут использоваться логопедами и музыкальными руководителями дошкольных образовательных организаций.

Положения, выносимые на защиту:

1. У дошкольников с ОНР наблюдаются нарушения неречевых и речевых процессов. Что касается неречевых процессов, для детей характерны неловкость во всей моторной сфере, нарушения оптико-пространственного гнозиса. Речевые нарушения характеризуются различной степенью выраженности, трудности возникают при формировании всех компонентов речевой системы, но наибольшие трудности возникают в становлении лексико-грамматических компонентов речи.

2. Для совершенствования коррекционно-педагогической работы с детьми с ОНР стоит использовать логопедическую ритмику, как комплексный метод, который позволяет одновременно работать над всеми высшими психическими функциями, моторной и эмоционально-волевой сферами, что способствует лучшей коррекции всех компонентов речи.

3. Разработанное содержание логоритмических занятий по коррекции ОНР, в основу которого положен комплексно-тематический метод в сочетании с наглядностью и игровыми приёмами, повышает уровень эффективности логопедической работы.

Структура ВКР:

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложений.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей в норме

Речь – уникальная человеческая способность, которая обусловлена как медико-биологическими, так и социокультурными факторами. Множество работ посвящено речевой деятельности. Изучением речи занимаются специалисты различных научных областей: медицина, физиология, психология, лингвистика, психолингвистика, онтолингвистика, педагогика и другие. В зависимости от области исследования выделяют естественно-научный, психофизиологический, лингвистический и психолого-педагогический аспекты изучения речи.

Речевой онтогенез рассматривался учеными с разных сторон, каждый выделяет свое количество этапов становления речи. Например, Г. Л. Розенгард-Пупко выделял два этапа – подготовительный этап (до 2 лет) и этап самостоятельного формирования речи. Н. Х. Швачкин выделял период дофонемной (просодической) речи и период фонемной речи. Подробнее рассмотрим 4 этапа становления речи, выделенные А. Н. Леонтьевым [46, с. 23].

Подготовительный этап (до 1 года).

У новорожденных детей первые голосовые реакции проявляются в виде крика и плача. С 2-3 месяцев появляется комплекс оживления. Двигательная активность увеличивается, ребенок сосредотачивает взгляд на взрослом, на лице появляется улыбка. Наблюдаются изменения в голосовых реакциях – появляется вокализация (*гуление, гуканье*). Первичными вокализациями ребенок выражает свое комфортное состояние. На слух гуление воспринимается как гласноподобные и согласноподобные звуки. В возрасте 4-8 месяцев ребенок активнее начинает общаться с окружающим миром.

Сохраняется крик, плач и гуление, которое постепенно переход в *лепет*. Ребенок произносит цепочки слогов, которые не имеют смысла. В период лепета формируется структура слога – преобладают восходящие слоги (*ба-ба, тя-тя*), также встречаются нисходящие (*ам-ам*) и восходяще-нисходящие слоги (*агу-агу*). На стадии лепета должна присутствовать речевая активность взрослых, благодаря общению лепет ребенка становится разнообразнее и разборчивее, так как уже с 5 месяцев дети активно наблюдают за артикуляцией окружающих и пытаются повторить [43, с. 284].

Во второе полугодие ребенок начинает соотносить некоторые звукосочетания взрослых с окружающей действительностью (*бах, тик-так*). Поначалу ребенок воспринимает их только при конкретной ситуации, интонации взрослого, но к 10-11 месяцам дети реагируют на слова независимо от ситуации и интонации. К концу первого года жизни в речи ребенка появляются первые слова [43, с. 285].

Преддошкольный этап (1-3 года).

С года до 2 лет в речи ребенка появляются первые слова – любые слоговые комплексы, которые тесно связаны с ближайшим окружением (близкие люди, животные, игрушки, части тела и другие). В этот период активно пополняется как импрессивный, так и экспрессивный словарь. В первую очередь пополняется пассивный словарь, и постепенно слова переходят из пассива в актив. У детей наблюдается ситуативная речь, сопровождаемая жестами и мимикой [43, с. 341, 46, с. 24].

Выделяют 3 типа первых слов:

1) *Протослова* – устойчивые слоговые комплексы, не имеющие аналога во взрослой речи, индивидуальные для каждого ребенка. Например, *бы* – игрушечный крокодил, *зю* – дедушка. Нередко протослова сопровождаются жестами («*ба + махание руками*» – не надо).

2) «*Слова нянь*» – звукоподражательные слова и осмысленные слова, позаимствованные из детского лепета. Например, *ав-ав* – собака, *бай-бай* – спать, *ных-ных* – ёжик, *лё-лё* – алё.

3) *Нормативные слова* – слова с упрощенной звуковой формой. Быстрее дети усваивают слова, обозначающие предметы, с которыми они чаще взаимодействуют. В начале слова носят обобщенно-смысловой характер. Одним и тем же словом ребенок может называть предмет, действие или чувство. Например, *мама* – вот мама, мама подойди или мама мне больно. Овладение словом происходит в 2 этапа: формирование предметной соотнесенности (денотативного значения) и формирование понятийной соотнесенности (сигнификативного значения) [14, с. 51-53, 48, с. 62].

Денотат – множество объектов действительности, которые могут именоваться данной единицей (дом, стул, мяч). Первоначально дети усваивают, что слово будет применимо к конкретному предмету вне зависимости от его местоположения. М. Б. Елисеева в своей работе приводит пример из лексикона девочки Лизы, которая словом «*сясь*» (*грязь*) называла только пятно на кухонном шкафу. Сын А. Н. Гвоздева Женя называл словом «*мачик*» книжку, в которой говорилось о мальчике. Предметная соотнесенность проявляется ещё в том, что ребенок не будет использовать данное слово по отношению к другим предметам. Например, если ребенок называет словом «*стул*» только свой жёлтый пластиковый стульчик, то он не назовет стулья из другого материала, другого цвета, размера словом «*стул*». Ускорить процесс генерализации слов помогут игры и общение со взрослым. Если родители с ребенком разговаривают, показывают различные реальные предметы, картинки с изображением этих предметов, то постепенно ребенок обобщит однородные предметы (денотаты) [13, с. 144, 14, с. 5, 48, с. 58].

Сигнификат – понятийное содержание, совокупность тех признаков предмета, которые существенны для его правильного наименования. Чтобы у ребенка сформировался сигнификат, он должен различать существенные и несущественные признаки предмета. К примеру, ребенок должен понимать, что *стул* – предмет мебели со спинкой и без подлокотников (существенные признаки), а его цвет, размер, форма, материал, из которого он сделан, не имеют существенного значения для понимания смысла слова. При

осмыслении значений слов дети сталкиваются с некоторыми трудностями. Первая проблема – *сверхгенерализация*, то есть расширение класса денотатов. Ребенок при обобщении предметов и явлений переходит её границы. Так, например, Женя Гвоздев называл словом «*пуговица*» не только пуговицу, но и гривенник. Вторая проблема – *сужение класса денотатов*. Ребенок может не посчитать пуговицей фигурную пуговицу (в форме мишки или грибочка) [14, с. 18, 48, с. 58].

В преддошкольный этап развития речи ребенок начинает осваивать грамматику. А. Н. Гвоздев выделил 3 периода развития грамматической системы речи. Дети с 1 года до 3 лет проходят первые два периода.

1. Период предложений из аморфных слов-корней состоит из двух этапов:

- предложения, состоящие из отдельных слов-корней (*бух, дай*) в возрасте от 1 г. 3 мес. до 1 г. 8 мес.;

- двухсловные предложения, состоящие из аморфных слов-корней (*дай мако* – дай молоко) в возрасте от 1 г. 8 мес. до 1 г. 10 мес.

В первый период грамматическая система ещё не сформирована. Из частей речи первыми появляются существительные, называющие лица и предметы («*би*» – *машина*). Глаголы появляются чуть позже существительных («*бух*» – *упал*). Дети ещё не спрягают, используют глаголы 2-го лица единственного числа повелительного наклонения («*ди*» – *иди*). Прилагательные, местоимения, наречия и служебные слова в речи отсутствуют [10, с. 162, 11, с. 18].

2. Период усвоения структуры предложения состоит из трёх этапов:

- формирование первых форм слов в возрасте от 1 г. 10 мес. до 2 лет 1 мес.;

- усвоение флективной системы языка в возрасте от 2 лет 1 мес. до 2 лет 3 мес.;

- усвоение служебных слов в возрасте 2 лет 3 мес. до 3 лет.

Грамматическая система речи совершенствуется. В начале предложения состоят из 3-4 слов, с 2 лет количество слов в предложениях увеличивается до 5-8. Речь аграмматична («Ба'ба нашла' мако'м» - бабушка пошла за молоком), дети путают окончания («вилком» - вилкой). Развиваются односоставные предложения: безличные («Не'т бара'ска!» - Нет барашика) и неопределенно-личные («Прайде'т де'с» - Пройдет здесь (про рану на колене)). С 2 лет 2 мес. начинает расти число сложных предложений – бессоюзных и союзных. Расширяется употребление предложных конструкций, особенно обозначающие непространственные отношения [10, с. 184, 11, с. 20].

В преддошкольный период дети начинают активно осваивать способы словоизменения и словообразования. В русском языке слова изменяются по падежам (склонение), лицам (спряжение), числам, родам, наклонениям и временам. В. В. Виноградов говорил, что словообразование происходит несколькими способами: *лексико-семантическим* – приобретение словом нескольких значений путем распада на омонимы, *морфолого-синтаксическим* – образование новых слов путем перехода в другую часть речи, *лексико-синтаксическим* – образование слов путем сращивания словосочетаний, *морфологическим* – использование специальных словообразовательных морфем (*суффиксы, префиксы, постфиксы, основосложение, словосложение*) [6, с. 34-40]. В таблице 1 представлен разбор усвоения словоизменения и словообразования.

Таблица 1

Усвоение частей речи в преддошкольный период развития речи

Часть речи	Характеристика
Имя существительное	Словоизменение: С 1 года до 2 лет ребенок усваивает именительный («со'тка» - щетка), родительный, винительный («ви'лку» - вилку) падежи. После 2 лет появляются дательный, творительный и предложный падежи. Усваиваются как единственное, так и множественное число. Словообразование:

Продолжение таблицы 1

	С 1 года используются уменьшительно-ласкательные суффиксы («до'мики» - <i>домики</i>), а ближе к 3 годам появляются суффиксы увеличительности (<i>домище</i>).
Глагол	Словоизменение: Появляются формы глаголов – инфинитив («капать» – <i>копать</i>), повелительное наклонение второго лица множественного числа («гиди'ти» - <i>глядите</i>), настоящее и прошедшее время третьего лица единственного числа («ката'ицца» – <i>катается</i>). Ребенок начинает использовать возвратные глаголы («купа'юсь» – <i>купаюсь</i>). У глаголов усваивается число в изъявительном наклонении. Появляется словоизменение по лицам (кроме 2-го лица мн.ч.). Разграничиваются глаголы настоящего и прошедшего времени, но в последнем смешивается род. Словообразование: В возрасте 2 лет 3 мес. до 3 лет усваиваются большинство приставок, но дети могут путать и использовать другие приставки вместо нужных.
Имя прилагательное	Словоизменение: С 2 лет появляются прилагательные в именительном падеже единственного числа мужского и женского рода, не склоняются с существительными. С трех лет появляется согласование с существительными в косвенных падежах. Появляются краткие прилагательные. Словообразование: Около 2 лет появляются притяжательные прилагательные с суффиксом –ин-, -ов-, -ев- (<i>мамино платье</i>).
Местоимение	Появляются личные местоимения, но к 2 годам дети ещё говорят о себе в 3-м лице. Используются указательные (<i>вот, там</i>), вопросительные («де» - <i>где</i>) местоимения. Ближе к 2,5 лет личные местоимения полностью усваиваются. Дети могут смешивать рода («майя папа» - <i>мой папа</i> или «он упал» - <i>о яблоке</i>).
Наречие	Около 2 лет появляются наречия и используются для обозначения места (<i>там, туда</i>), времени (<i>сейчас</i>), количества (<i>ещё</i>), температуры (<i>горячо</i>), вкуса (<i>горько</i>), оценки (<i>хорошо</i>).
Служебные части речи (предлоги, союзы, частицы)	С 1 года 10 мес. появляются частицы: <i>не, ка, да, то</i> («да'й-ка фа'мпу» - <i>дай-ка лампу</i>). С 2 лет появляются предлоги (<i>в, на, у, с</i>) и союзы (<i>и, то, а, потому что, тогда, когда</i>).

Дошкольный этап (3-7 лет).

По мнению А. Н. Гвоздева, к 3 годам ребенок осваивает все основные грамматические категории. Последний период – период усвоения морфологической системы русского языка.

Развивается сложносочиненное и сложноподчинённое предложения, иногда дети затрудняются в составлении придаточных предложений с союзом «который». В этот период дети начинают отвечать более развернутыми предложениями, могут самостоятельно пересказывать сказки (рассказы). На дошкольном этапе ситуационная речь постепенно переходит в контекстную, сначала при пересказе, а затем и при описании событий из своей жизни. Окончательно усваиваются морфологические нормы русского языка. В таблице 2 представлены особенности словообразования и словоизменения частей речи на дошкольном этапе развития речи [10, с. 275].

Таблица 2

Усвоение частей речи в дошкольный период развития речи

Части речи	Характеристика
Имя существительное	Словоизменение: До 4 лет иногда сохраняется неподвижное ударение. Также при словоизменении сохраняется основа («левы» - лвы). После 4 лет ребенок полностью усваивает все типы склонения. Встречаются ошибки в согласовании числительных и существительных в косвенных падежах. Словообразование: С 3 лет встречается бессуфиксальное образование существительных.
Глагол	Словоизменение: До 4 лет встречаются нарушения в основе глагола. Глаголы прошедшего времени правильно согласуются в роде. Усваивается условное наклонение глагола. Словообразование: Частицы не опускаются. До 4 лет встречаются неологизмы с приставками («искомочил» - смял в комок). После 5 лет дети образуют глаголы от других частей речи.
Имя прилагательное	Словоизменение: С 3 лет прилагательные всегда правильно согласуются в роде. С 4 лет усваивается согласование прилагательных с другими частями речи в косвенных падежах. Словообразование: Усваиваются сравнительные степени прилагательных. Распространён префиксальный способ образования слов.
Местоимение	Появляются косвенные падежи местоимений (кто, у кого, что, из чего, чем).

Наречие	С 3 лет усваиваются сравнительные степени наречий. Образуются суффиксальным и префиксально-приставочным способами (<i>Завяжи мне платок по-модному</i>).
Служебные части речи (предлоги, частицы, союзы)	С 3 до 4 лет появляются предлоги: <i>по, до, вместо, после</i> ; союзы: <i>что, куда, сколько, столько</i> ; частица <i>«бы»</i> в условном наклонении. Появляется разделительный союз <i>или</i> . После 4 лет в речи употребляются разнообразные предлоги.

В дошкольном возрасте наступает период «детского словотворчества». Особое внимание данному явлению уделял К. И. Чуковский. Писатель возраст от 3 до 5 лет называл периодом «*лингвистической гениальности*» ребенка. Он указывал на то, что у детей данного возраста сильно развито чутьё языка, они могут изобретать слова, существующие уже в языке, но неизвестные не им не взрослым (например, диалекты) [49, с. 4-6].

В этом возрасте ребенок встречается с разнообразными речевыми «ловушками». Т. А. Гридина выделила 3 вида речевых «ловушек»:

1) *Незнание нормы*. Значения слов в детской и взрослой речи не совпадают. Например, слово *баранка* во взрослом языке обозначает хлебобулочное изделие, а ребенок думает, что данным словом можно называть «жену барана».

2) *Наличие в языке разных способов обозначения одного и того же содержания*. В детской речи главный принцип – симметрия, поэтому ребенок долгое время не воспринимает каких-либо исключений из правил языка и старается «парные» наименования образовывать по единому принципу. Например, *продавец – покупатель, покупатель – продавец*.

3) *Условность языкового знака*, то есть независимость знака от реального обозначаемого объекта. Дети пытаются понять значение объекта через смысл слова, нередко это приводит к видоизменению слова (*например, не белка, а рыжка, потому что она рыжая*). Также дети толкуют слова буквально (*я писатель, могу ручкой писать*) [13, с. 93].

Школьный этап (7-17 лет).

С данного этапа ребенок начинает осознанно изучать правила русского языка. На первый план выходит письменная речь. Дети овладевают нормами литературного языка, функциональными стилями речи, навыками связной речи. Кроме того, совершенствуются регулятивная и планирующая функции речи [46, с. 26].

1.2. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи

Речь играет важную роль в формировании высших психических функций – развитие мышления, волевых процессов и личности в целом. Поэтому перед тем, как начать работать с детьми с общим недоразвитием речи необходимо изучить особенности их высших психических функций и эмоционально-волевой сферы. Многие научные исследования отечественных ученых посвящены особенностям развития детей с нарушениями речи (Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и другие).

Дети с общим недоразвитием речи – группа детей, у которых не наблюдается первичного нарушения интеллекта, сохранен слух, но есть стойкое специфическое отставание во всех компонентах речи (звукопроизношение, фонематические процессы, лексико-грамматическая система, просодические компоненты речи) [35, с. 53].

В недоразвитии *ощущения и восприятия* на первый план выходят недостатки фонематического восприятия. Дети с ОНР с трудом воспринимают звуки речи, наблюдаются затруднения в чувстве ритма. Нарушение зрительного восприятия характеризуется трудностями узнавания образов предмета в новых условиях, не соотношением зрительного образа со словом. Наблюдаются недостатки оптико-пространственного и пространственного гнозиса. Дети допускают ошибки при рисовании по образцу, не ориентируются в собственном теле, а также путают названия сторон.

Существуют нарушения лицевого гнозиса, характеризующиеся неумением различать изображения лиц [34, с.187, 37, с. 193].

Внимание детей с ОНР неустойчиво, характерен низкий уровень концентрации. Особые трудности вызывают словесные инструкции. В течение занятия дети отвлекаются, но не на реакцию педагога как это делают дети с нормотипичным развитием, а на все внешние раздражители. К концу занятия работоспособность детей снижается [34, с. 189].

Из всех видов *памяти* больше страдает речеслуховая память. Вербальный материал с трудом запоминается и воспроизводится с ошибками (лишние слова, повтор слов). Детям трудно воспринимать и запоминать многоступенчатые инструкции. Зрительная память у детей с ОНР не отличается от нормы. Зачастую дети хорошо справляются с заданиями, представленными наглядно-образным материалом. Иногда встречаются ошибки при запоминании геометрических фигур, что связано с нарушением восприятия пространства [34, с. 190, 37, с. 197].

Наглядно-действенное мышление у детей с ОНР достигает нормы. Дети правильно используют предметы в соответствии с их физическими и функциональными свойствами, которые усваивают, наблюдая за взрослыми или из личного опыта. При выполнении заданий могут допускаться ошибки, но ребенок их замечает и самостоятельно исправляет. Дети хорошо реагируют на помощь педагога, имеют высокий уровень обучаемости [37, с. 198].

Наглядно-образное мышление отстает от нормы. Дети допускают ошибки в узнавании предметов по их части, в узнавании наложенных изображений. Наблюдаются трудности в обобщении и классификации, что связано с недостаточным соотношением слов с образами предметов. Дети часто дифференцируют предметы по несущественным признакам, с трудом подбирают обобщающее слово [37, с. 200].

Словесно-логическое мышление у детей с ОНР не сформировано. Наблюдаются трудности в мыслительных операциях (анализ, синтез, сравнение, классификация, умозаключение), ошибки в понимании и

установлении причинно-следственных связей. Возникают трудности в выполнении заданий в новых условиях или при повышении уровня сложности [37, с. 204].

Эмоционально-волевая сфера детей с ОНР незрелая – дети повышено возбудимы, тревожны, самооценка намного ниже, чем у их сверстников. Наблюдаются затруднения в понимании и выражении эмоций, не всегда адекватно передают смысл высказывания при помощи мимики (удивление, страх, гнев, радость, печаль), что затрудняет коммуникацию с окружающим миром. В зависимости от уровня ОНР у детей могут проявляться переживания из-за осознания речевого дефекта [34, с. 197, 37, с. 189].

Розой Евгеньевной Левиной были выделены 3 уровня ОНР в зависимости от степени тяжести нарушений. Однако в 2001 году Т. Б. Филичевой был выделен ещё один уровень – 4 уровень ОНР.

Первый уровень общего недоразвития речи отличается низким уровнем сформированности речи. Словарный запас детей находится в зачаточном состоянии. *Экспрессивная речь* состоит из неустойчивых звукокомплексов. *Импрессивная речь* ребенка состоит из узко обиходных слов, зависит от ситуации. Дети наблюдают за жестами, мимикой, интонацией говорящего. Понимают только лексическое значение слов, грамматические формы не различают. Дети не удерживают структуру слова, звуконаполняемость слов резко снижена. *Фразовая речь* у детей первого уровня практически отсутствует. Из-за трудности взаимодействия ребенок может проявлять агрессию, раздражительность, а также наоборот может замкнуться в себе [35, с. 53, 45, с. 126].

Второй уровень общего недоразвития речи характеризуется средним уровнем сформированности речи. *Импрессивный словарь* детей расширяется. Дети опираются не только на лексическое значение слова, но и на морфологические элементы языка (кроме числа и рода прилагательных). В *экспрессивной речи* лепета и звукоподражания уже нет, дети используют узко обиходные слова. *Фразовая речь* находится на стадии формирования. Ребенок

составляет рассказы, но словарный запас детей ограничен, встречаются нарушения звукопроизношения, слоговой структуры слов, поэтому речь окружающим непонятна. Однако речевая активность детей второго уровня высокая, ребенок не стесняется много говорить [35, с. 57, 45, с. 127].

Третий уровень общего недоразвития речи характеризуется высоким уровнем развития. Понимание *импрессивной речи* становится более точным, но возникают ошибки в понимании отдельных слов, особенно близких по звучанию, однокоренных, и выражений с временными, пространственными и причинно-следственными отношениями. В *экспрессивной речи* наблюдаются неточности. В речи детей встречаются речевые штампы. Дети с трудом усваивают многие грамматические категории. *Фразовая речь* детей аграмматична – часто встречается неправильная связь слов в предложениях [35, с. 62].

Четвертый уровень общего недоразвития речи характеризуется минимальными нарушениями фонетико-фонематической и лексико-грамматической систем речи. В *импрессивной речи* встречаются трудности в понимании редко встречающихся слов, антонимов и синонимов, а также пословиц, поговорок и слов/фраз с переносным значением. *Экспрессивная речь* детей недостаточно выразительна, с неточной дикцией. Наблюдаются лексические ошибки. Во *фразовой речи* наблюдаются нарушения логического изложения событий (застревают на одном слове, упускают информацию) [47, с. 10].

Таким образом, больше проблем в развитии встречаются у тех высших психических функций, которые напрямую связаны с речью. Необходимо помнить об психоэмоциональных особенностях детей с ОНР как во время диагностики, так и во время коррекционной работы, подбирать соответствующий диагностический и учебно-коррекционный материал.

1.3. Характеристика состояния лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи

Отечественные ученые Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Н. В. Серебрякова, Т. Б. Филичева и другие изучали развитие лексико-грамматической системы детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Во многих научных работах отмечались отличия в уровнях нарушения лексики и грамматики у детей различного речевого генеза. Также отмечалось, что у всех дошкольников с ОНР ограниченный словарный запас, несформированные морфологические и синтаксические системы языка.

Среди *лексических нарушений речи* у детей с ОНР на первом плане расхождение объема пассивного и активного словаря. Дошкольники понимают значения многих слов, но употребление слов в речи сильно затруднено [22, с. 22].

Трудности экспрессивной речи выражаются вербальными парафазиями – замены слов, находящихся в одном семантическом поле. Выделяются следующие виды замен:

- замены слов по родовидовым отношениям (*лимон – апельсин, ползет – идет, пушистый – мягкий*);
- замены слов на основе сходства по признаку функционального назначения (*лейка – чайник, метла – щетка*);
- замены слов, обозначающих предметы, объединенные общностью ситуации (*вешалка – пальто*);
- смешения слов, обозначающих часть и целое (*паровоз – вагон, окно – подоконник*);
- замены слов, обозначающих предметы, внешне сходные (*фонтан – душ, подоконник – полка*);
- замены слов, обозначающих действия или предметы, словами-существительными (*играть – кукла, спать – кровать*);

– замена обобщающих понятий словами конкретного значения (*обувь – ботинки, одежда – кофты*) [22, с. 25].

Недоразвитие грамматической системы речи проявляется в морфологических ошибках – нарушениях словоизменения и словообразования, в ошибках при составлении предложений.

Ученые выделили основные нарушения словоизменения: неправильное склонение, спряжение; неправильное изменение по числам, родам, наклонениям и временам; неправильное употребление предложно – падежных конструкций. Навыки словообразования практически не развиты [16, с. 11, 22, с. 46].

По характеру усвоения синтаксических конструкций Е. Ф. Соботович разделила детей с ОНР на две группы:

1) *Дети, у которых встречаются в основном морфологические ошибки*, способны выразить свои мысли с помощью предложений, но встречается большое количество дефектов звукопроизношения, слоговой структуры и обилие вербальных парафазий. Могут усвоить двусоставное предложение (*«Девочка руки мыть» – девочка моет руки*). В ходе обучения у детей формируется связная речь, порядок слов в предложениях верный, но наблюдаются грубые ошибки в грамматических отношениях между словами (окончания, предлоги).

2) *Дети, у которых встречаются как морфологические, так и синтаксические ошибки*. У них наблюдается меньше звуковых искажений слов, но при попытках рассказать что-либо пользуются лепетными фразами с большим количеством жестов (*«У нас есть + жест телефон»*). Самостоятельно составлять рассказы дети не могут, только с помощью наводящих вопросов педагога. В речи ребенка может не соблюдаться порядок слов, встречаются пропуски членов предложения (*«Молоко разлило» – молоко разлито котенком*) [39, с. 80].

Характеристика лексико-грамматической системы при ОНР I уровня.

Дети произносят звукокомплексы схожие (*киска – тита*) или совершенно не похожие на слова русского языка. В общеупотребительных словах могут быть нарушены звуковой состав и слоговая структура. Дети данного уровня употребляют слова либо только в широком, либо только в узком смысле, что указывает на нарушение дифференциации предметов, заострение внимания на вторичных признаках. Например, ребенок словом *лапа* называет лапу животного, руку человека, колесо машины – *широкий смысл*, а словом *муха* называет и муху, и таракана, и божью коровку – *узкий смысл*. Глаголы часто заменяются существительными, ребенок при желании *открыть* дверь может говорить просто *дев (дверь)*. Слова, обозначающие отвлеченные понятия, в речи детей не встречаются [35, с. 53].

Дошкольники с ОНР I уровня не изменяют слова, не образуют новые формы слов. В речи преобладают слова-корни, лишь у некоторых детей встречаются попытки словоизменения с помощью окончаний (*акой – открой*). В отдельных случаях встречаются лепетные фразы (*«папа туту» – папа уехал*) [35, с. 54].

Характеристика лексико-грамматической системы при ОНР II уровня.

Дети наряду с существительными и глаголами могут использовать прилагательные (чаще качественные) и наречия, но довольно редко. Дети некоторые слова сопровождают жестами (*«Папа моток + имитирует рукой забивание гвоздя» – папа стучит молотком*). Объяснения часто идут через отрицание (*груша –яблоко не*) [35, с. 57].

Дошкольники пробуют изменять существительные по родам, числам и падежам, но встречается большое количество ошибок. Чаще в речи ребенок использует существительные в именительном падеже, наблюдаются аграмматизмы при изменении по родам. Глаголы изменяются по временам, но зачастую в речи используется инфинитив или глагол 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени. Ребенок может путать единственное и множественное число, глаголы прошедшего времени мужского и женского рода (*«Мама купил» – мама купила*), средний род не

употребляется. В согласовании существительных и глаголов допускается большое количество ошибок. Прилагательные не согласуются с другими частями речи («Вкусная сыр» - *вкусный сыр*). Предлоги дети заменяют или вовсе пропускают. Союзы и частицы используются крайне редко. Словообразованием дети не владеют. Фразы детей зачастую аграмматичны [35, с. 60].

Характеристика лексико-грамматической системы при ОНР III уровня.

В речи дошкольников преобладают существительные и глаголы. Дошкольники чаще использует в речи качественные прилагательные, обозначающие величину, форму, цвет, а относительные и притяжательные прилагательные только в знакомых ситуациях. Наречия используются редко. Употребляются местоимения различных разрядов.

Дети с ОНР III уровня с трудом усваивают многие грамматические категории, а именно падежные окончания существительных, временные и видовые формы глаголов, согласование и управление. Большое количество ошибок в словоизменении – смешение окончаний существительных («Стоит букета» - *стоит букет*; «Зеркалы» - *зеркало*), склонение существительных среднего рода как существительных женского рода («Пасёт стаду» - *пасёт стадо*), не различение вида глаголов. Ошибки в согласовании существительных и прилагательных («Пальто черная» - *пальто черное*), редко в согласовании существительных и глаголов. Часто дети путают словоизменение и словообразование. Не образуют слова с помощью суффиксов и приставок, встречается большое количество недостатков. Предлоги чаще используются для обозначения пространственных отношений (*в, под, на, к*), для временного и причинного отношений намного реже. В активной речи используются преимущественно простые предложения. У детей вызывает трудности составление сложносочиненных и сложноподчиненных, распространенных предложений [35, с. 67].

Характеристика лексико-грамматической системы при ОНР IV уровня.

Дошкольники заменяют близкие по значению слова, смешивают признаки предметов. Предметный словарь детей разнообразный, однако в нём отсутствуют слова, обозначающие редких животных, профессий, растений и т.д. Встречается смешение родовых и видовых понятий [47, с. 15].

При словоизменении дети путают окончания существительных родительного и винительного падежей множественного числа (*«Мама встретила соседов» - мама встретила соседей*). Отмечаются трудности в словообразовании слов, обозначающих профессии, в мужском и женском роде (*дрессир – дрессировщица; кладовка – кладовщица*), могут образовывать несуществующие формы слов. Существуют проблемы в образовании слов при помощи увеличительных суффиксов (*сапогина – сапожище*), стойкие ошибки при употреблении уменьшительно-ласкательных суффиксов и суффиксов единичности (*пуховка, пушка – пушинка*). Сложности в различении глаголов с приставками *вы-, ото-*. Наблюдаются нарушения согласования прилагательных с существительными мужского и женского рода (*красным ручкой – красной ручкой*), нарушения в согласовании числительных с существительными (*«Я увидела две кошки» - я увидела двух кошек*). Особую сложность для детей представляю предложения с придаточными конструкциями, часто происходит замена или пропуск союзов. В своих рассказах дети используют простые неразвернутые предложения [47, с. 20].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

С самого рождения до дошкольного возраста речь формируется, проходя множество стадий развития. Дети нормотипичного развития и дети с ОНР овладевают лексико-грамматической системой в одинаковой последовательности. Однако анализ научной литературы показал, что у дошкольников с ОНР отмечаются резко выраженные дефекты в формировании словаря и грамматических категорий, а также особенности развития высших психических функций и эмоционально-волевой сферы.

Тяжесть лексических и грамматических нарушений зависит от уровня общего недоразвития речи. Наиболее серьезные нарушения наблюдаются у

детей с ОНР первого уровня, менее серьезные у детей с ОНР четвертого уровня. У всех детей с общим недоразвитием речи отмечается отставание словарного запаса от нормы. Страдает как предметный словарь, так и словарь действий, признаков. Дошкольники допускают ошибки в толковании лексических значений слов, часто заменяют слова, одного семантического поля.

Своеобразие овладения грамматическими категориями проявляется в более медленном темпе усвоения морфологической и синтаксической систем и в многочисленных ошибках при попытках словоизменения, словообразования и составления предложений.

Словоизменение у детей с ОНР развито намного лучше, чем словообразование. В основном встречаются ошибки в употреблении предложных и родовых окончаний, временных окончаний глаголов, предложно-падежных конструкций. Возникают трудности в согласовании частей речи. Дошкольники с I и II уровнем ОНР навыками словообразования не владеют. При ОНР III и IV уровня отмечаются множественные неточности в понимании и употреблении слов, образованных при помощи различных аффиксов.

Связная речь детей с ОНР отличается неточностью изложения, бедностью и однообразием. Дошкольники пользуются простыми предложениями. Ребенок может рассказывать о себе, семье, друзьях, составлять рассказы по картинкам. Однако словарный запас детей ограничен, встречаются нарушения звукопроизношения, слоговой структуры слов, несформированность грамматических компонентов, поэтому фраза зачастую аграмматична.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Организация, принципы и методики логопедического и логоритмического обследования детей дошкольного возраста

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования показал необходимость её изучения. В связи с чем, было принято решение организовать и провести исследование по данной проблеме. *Цель исследования – изучить особенности речевого развития (в частности лексико-грамматической системы речи), состояние неречевых процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.*

Задачи исследования:

1. Сформировать экспериментальную группу детей старшего дошкольного возраста с ОНР путем обследования в рамках констатирующего эксперимента.
2. Подобрать диагностический инструментарий логопедического и логоритмического обследования.
3. Разработать критерии количественной и качественной обработки результатов исследования.
4. Проанализировать результаты логопедического и логоритмического обследования.

Решение данных задач возможно с помощью следующих *методов*: педагогический эксперимент, графическая и математическая обработка данных.

В ходе исследования следует руководствоваться принципами Р. Е. Левиной:

- принцип развития, лежащий в основе клинико-педагогической классификации, предполагает выяснение причины и симптоматики нарушения речи;

- принцип системного подхода, лежащий в основе психолого-педагогической классификации, предполагает полное обследование ребенка, в ходе которого определяется, какие компоненты речи недоразвиты или нарушены;

- принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития, предполагает дифференцированную диагностику, которая поможет определить уровень сформированности основных психических функций и понять, является ли речевой дефект первичным нарушением или следствием другого типа аномального развития.

Кроме того, необходимо учитывать:

- онтогенетический принцип, позволяющий правильно подобрать диагностический материал, провести качественное обследование ребенка, верно определить методы коррекционной работы;

- принцип комплексного подхода, позволяющий получить данные о состоянии речевых и неречевых процессов;

- принцип наглядности, предполагающий использование наглядного материала и различных видов помощи (организующая, обучающая, стимулирующая, эмоционально-регулирующая).

Исследование проводилось на базе МАДОУ детский сад «Детство» комбинированного вида, структурное подразделение – детский сад №185 города Нижний Тагил Свердловской области. Было обследовано 15 детей в возрасте 5 – 6 лет с общим недоразвитием речи.

В начале исследования была изучена медико-педагогическая документация на детей экспериментальной группы. Была проведена беседа с педагогами детского сада. Согласно собранным анамнестическим данным у всех детей в раннем возрасте отмечалась задержка психоречевого развития.

При разработке логопедического обследования за основу были взяты методические рекомендации Н. М. Трубниковой с указанием проб и параметров оценки результатов. Речевая карта данного автора имеет все необходимые рекомендации для проведения полного обследования речевого развития детей дошкольного возраста. Логоритмическое обследование проводилось по адаптированной методике Г. А. Волковой. На основе выше перечисленных материалов была составлена речевая карта, представленная в Приложении 1 [7, с. 3-52, 40, с. 98-100].

В качестве наглядного материала были использованы логопедические альбомы И. А. Смирновой и Н. В. Нищевой, предметные картинки, музыкальные инструменты, аудиоматериалы [29, 38].

И при логопедическом и при логоритмическом обследовании проводится диагностика моторной сферы. Поэтому было принято решение разделить данное направление диагностики – в рамках логопедического обследования диагностировались моторика артикуляционного аппарата и состояние мимической мускулатуры, а в ходе логоритмического обследования диагностировалась общая моторика и произвольная моторика пальцев рук.

Методика логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста.

Методические рекомендации Н. М. Трубниковой содержат методики обследования устной и письменной речи. Учитывая возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста, методики, направленные на изучение чтения и письма, были исключены из адаптированной речевой карты.

Логопедическое обследование включало в себя следующие разделы:

I. Обследование состояния органов артикуляционного аппарата и мимической мускулатуры.

В рамках данного раздела логопедом оценивалось анатомическое и функциональное состояние органов артикуляционного аппарата, объем и качество движений мимической мускулатуры.

II. Обследование фонетической системы речи.

Раздел был направлен на выявление нарушений звукопроизношения у детей, помимо этого оценивалось состояние просодических компонентов речи. В процессе диагностики звукопроизношения использовалась игра «Волшебный сундучок». Детям предлагалось достать из сундучка картинки и назвать, что на них нарисовано.

III. Обследование слоговой структуры речи.

При обследовании проверялись навыки произношения слов различной по сложности слоговой структуры. Детям демонстрировались картинки из логопедического альбома и предлагалось их назвать.

IV. Обследование состояния функций фонематического слуха.

Для выявления уровня сформированности фонематического слуха использовались следующие задания: опознание фонем (*гласных и согласных*); различение фонем, близких по звучанию (*звонкие и глухие, шипящие и свистящие*); выделение звука среди слогов и слов; повторение серии слогов с фонетически близкими звуками.

V. Обследование звукового анализа и синтеза слов.

У детей проверялись навыки определения места звука в слове (*в начале, в конце*), количества звуков в слове, навыки составления слов из предложенных звуков.

VI. Обследование лексико-грамматической системы речи состояло из 2 этапов:

1 этап – обследование импрессивной речи – включал в себя исследование понимания номинативной стороны речи и предложений, исследование понимания грамматических форм.

При обследовании пассивного словаря детей просили показать называемый педагогом реальный предмет, узнать предмет по описанию. Предъявлялись предметные картинки, названия которых фонематически схожи по звучанию (*кот – кит, уточка – удочка*). Помимо этого, проверялось понимание глаголов и прилагательных. В ходе обследования понимания действий использовались сюжетные картинки (*мальчик пишет, девочка*

умывается и т.д.), ребенка просили показать ту картинку, о которой говорил логопед. Обследование понимания слов, обозначающих признаки проходило с использованием предметных картинок (*большой/маленький дом; мальчику тяжело/легко; бумажный кораблик, стеклянный стакан и т.д.*). Дети указывали на картинку, о которой говорил логопед.

Понимание предложений оценивалось с помощью метода наблюдения. Обращалось внимание на то, как ребенок понимает и выполняет инструкции педагога в ходе обследования. Предлагались специальные упражнения на оценку понимания инверсионных конструкций и конструкций со сравнением.

При обследовании понимания грамматических форм анализировалось умение детей понимать логико-грамматические отношения (*предлагалось показать: линейку ручкой, ручку карандашом; понимание отношений, выраженных предлогами*). Оценивалось умение понимать падежные окончания, формы единственного и множественного числа существительных, понимать род и число прилагательных, глаголы совершенного и несовершенного вида, различного числа и рода, их префиксальные изменения (*зашёл, подошел, вышел*).

2 этап – обследование экспрессивной речи – включал в себя исследование номинативного, предикативного и атрибутивного словаря; исследование навыков словоизменения и словообразования.

В процессе обследования *номинативного словаря* детям предоставлялись предметные картинки по лексическим темам: одежда, обувь, фрукты, овощи, транспорт, дикие и домашние животные, птицы, мебель. Детям необходимо было назвать картинки и подобрать обобщающее слово. Также с детьми играли в игру «*послушай и назови*», в ходе которой логопед описывал предмет по признакам или действиям. Предлагались картинки животных и их детёнышей. Предлагалось подобрать антонимы (*день – ночь*) и синонимы (*врач – доктор*).

Обследуя сформированность *предикативного словаря* с детьми рассматривались предметные картинки по темам: профессии, животные. Дети

отвечали на следующие вопросы: Что делает?; Как передвигается?; Кто как кричит? и т.д. Использовались картинки с изображением обиходных действий (*входит/выходит, переходит, подходит*). Предлагалось подобрать антонимы (*строить - ломать*) и синонимы (*бросить – кидать*).

В ходе обследования *атрибутивного словаря* с детьми проводилась беседа о признаках предметов. Дошкольников просили закончить предложения (*например, лев большой, а кошка ...*), рассказать о качествах предметов (*ёлка, лимон*). Предлагалось подобрать антонимы (*горячее – холодное*) и синонимы (*грустный – печальный*).

Для исследования навыка словоизменения подбирались предметные и сюжетные картинки. У детей проверялось умение изменять существительные по числам (*«Я буду говорить про один предмет, а ты про много»*), по падежам (*Это лестница. Прыгает с лестницы. Подошел к лестнице*). Детям предлагалось изменить прилагательные в роде и числе (*красная клубника, красное платье, красные ленты*), согласовать количественные числительные с существительными (*две ложки, три гриба*). Обследовалось умение изменять глаголы по числам (*мальчик сидит – мальчики сидят*), употреблять предлоги (*например, «Куда залетела птица?» – в клетку*).

Исследовалось умение детьми образовывать уменьшительно-ласкательные существительные. Образование притяжательных, относительных и качественных прилагательных проверялось с помощью заданий: *«Книга бабушки. Как сказать, чья книга? (бабушкина)», «Сок из апельсина. Сок какой? (апельсиновый)», «Сегодня солнце. День какой? (солнечный)»*. Проверялись навыки словообразования префиксальным способом (*мальчик подошел/перешел, вошел/вышел*).

VII. Обследование связной речи.

Проверялось умение составлять рассказ по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок, умение пересказать услышанный текст. В рамках беседы детям предлагалось рассказать о чем-либо, исходя из интересов ребенка (*любимая игрушка, любимый мультфильм, домашнее животное*).

Методика логоритмического обследования детей старшего дошкольного возраста.

Адаптированная методика Г. А. Волковой состоит из следующих блоков: обследование психомоторных функций, обследование оптико-пространственного гнозиса, обследование сенсорных функций [7, с. 3-52].

При *обследовании психомоторных функций* применялись следующие приемы:

1. Исследование двигательной памяти проходило в два этапа: выполнение серии движений по образцу, затем по словесной инструкции: руки в стороны, вверх, перед собой и опустить; выполнение серии движений за исключением одного, заранее названным «запретным».

2. Исследование произвольного торможения предполагало маршировку с внезапными остановками по сигналу.

3. Исследование статической координации движений проходило в два этапа: выполнение позы Ромберга; удерживание равновесия поочередно на каждой ноге с закрытыми глазами и вытянутыми вперед руками.

4. Исследование динамической координации движений включало в себя маршировку с хлопками и выполнение подряд 3-5 приседаний.

5. Исследование произвольной моторики пальцев рук предполагало выполнение под счет различных пальцевых проб (*кулак, ладонь, «кольцо», «зайчик»*) сначала в статике, затем в динамике.

Обследование оптико-пространственного гнозиса предполагало:

1. Исследование ориентировки в собственном теле. Необходимо было найти и показать части тела с правой и левой стороны, выполнить пробу Хэда (*например, «возьмись левой рукой за правое ухо»*).

2. Исследование ориентировки в окружающем пространстве. Предлагалось указать рукой направление относительно своего тела, а затем определить свое положение среди предметов (*например, «скажи, где ты находишься относительно стула? Справа, слева, сзади?»*).

Обследование сенсорных функций состояло из следующих этапов:

1. Исследование слухового внимания. Детей просили показать, какой музыкальный инструмент прозвучал за ширмой (*барабан, флейта, маракас, гармошка, колокольчик*), определить направление звучания колокольчика.

2. Исследование восприятия музыки. Необходимо было прослушать и определить услышанное: марш, пляска, колыбельная.

3. Исследование звуковысотного слуха. Детям предлагалось определить, как колокольчик «пел песенку» (выше/ниже); определить направление звукоряда на металлофоне (*например, «куда пошёл котик? Наверх, вниз?»*).

4. Исследование тембрового слуха. Дети сравнивали звучание инструментов различных групп (*ударные, духовые, струнные*) и однородных групп (*бубен и бубенчики*).

5. Исследование динамического слуха. Необходимо было прослушать звучание различных инструментов по типу «горячо – холодно». Например, педагог играл на инструменте сильный или слабый звук, а ребенок говорил: «сильно» или «слабо», затем ребенок сам повторял на инструменте услышанный звук.

6. Исследование ритмического чувства. Сначала дети повторяли за педагогом ритмический рисунок на барабане, затем педагог предлагал детям карточку с ритмическим рисунком, который необходимо было простучать.

Результаты обследования оценивались по 4-балльной шкале А. М. Быховской и Н. А. Казовой, которая была модифицирована с учетом задач экспериментального исследования. Отдельно в баллах оценивались следующие направления диагностики: моторная сфера, сенсорные функции, фонематические процессы, лексико-грамматические компоненты и связная речь [5]. Шкала оценивания представлена в Приложении 2.

В зависимости от набранных ребенком баллов определялся уровень развития каждого направления диагностики по следующей формуле:

$$\text{Уровень} = \frac{\text{Итоговая сумма баллов}}{\text{Максимальное количество баллов}} \times 100\%$$

Процентное соотношение для определения уровня общего и речевого развития ребенка:

Высокий уровень – 80 – 100 %.

Уровень «выше среднего» – 71 – 79 %.

Средний уровень – 50 – 70 %.

Низкий уровень – 49 % и ниже.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

На основании исследования сформированности речевых и неречевых процессов детей старшего дошкольного возраста был проведен сравнительный анализ результатов.

По результатам обследования моторной сферы у всех детей экспериментальной группы отмечались трудности при выполнении позы Ромберга – покачивание, балансирование руками. Дети с трудом стояли на одной ноге, старались найти себе опору, открывали глаза раньше времени. В процессе исследования динамической координации у 40% детей (Ваня П., Ярослав М., Кристина Л., Арсений К., Богдан Ч., Арсений Т.) наблюдались трудности переключения с одного движения на другое (шаг и хлопок). 60% детей с заданиями на исследование кинетической основы общемоторных движений справились успешно.

Проанализировав результаты исследования произвольной моторики пальцев рук, был сделан вывод, что при выполнении статических поз у дошкольников наблюдался повышенный либо пониженный тонус мышц, трудности удержания позы, особенно левой рукой. Пробу «положить второй палец на третий, и наоборот, третий на второй» дети с трудом выполняли на правой и левой руке. Выполняя кинетические пробы, дети допускали не точности при переключении с одной позы на другую. Из всех проб большие трудности вызвала проба «колечко», дети медленно попеременно соединяли

все пальцы рук с большим пальцем правой и левой руки, иногда долго искали нужную позу.

Пробы для исследования объема и качества движений мышц лба, глаз, щёк и символического праксиса большинство детей выполняли не точно, в замедленном темпе. Мышечный тонус чаще снижен. Только у Марка П. наблюдался повышенный тонус лицевой мускулатуры. Нонна С. и Даша А. движения выполняли точно, темп был несколько замедлен. Что касается артикуляционного аппарата, то ни у одного ребенка не было выявлено патологий развития органов артикуляции. У всех детей недостаточный объем артикуляционных движений, возникают трудности при переключении с одной артикуляционной позы на другую. У большинства отмечается гипертонус кончика языка. Синекинезий и гиперсаливации не обнаружено.

Результаты обследования моторной сферы представлены в Приложении 3 (таблица 1). Качественный анализ показал, что у 9 (60%) детей средний уровень, у 6 (40%) дошкольников моторная сфера сформирована на уровне «выше среднего» (см. Рис. 1).

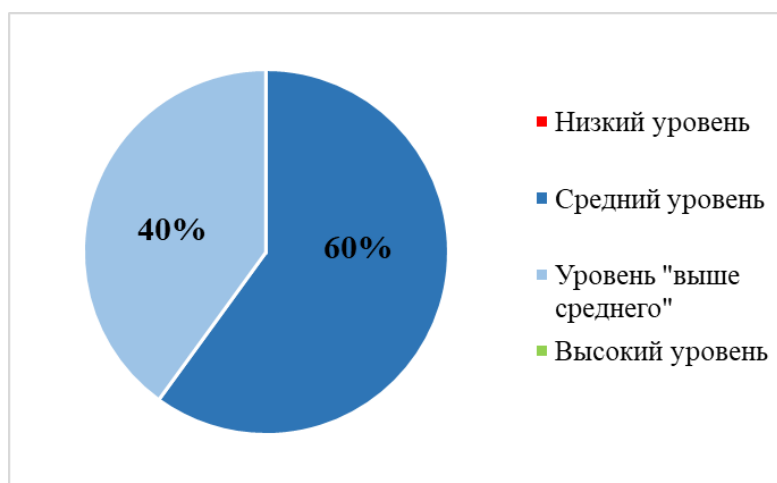


Рис 1. Результаты обследования моторной сферы детей старшего дошкольного возраста

В процессе обследования фонетического строя речи было выявлено, что у большинства детей нарушены группы сонорных (87% детей) и шипящих (67% детей) звуков. Антропофонический дефект звукопроизношения составляет 60% (межзубный и боковой сигматизм, ротацизм, ламбдацизм), он

выявлен у Ярослава М., Вовы К., Марка П., Арсения К., Максима Р., Арсения Т., Богдана Ч., Артёма Г., Даши А. Фонологический дефект встречается у 66% детей. В группу детей, которые заменяют звуки, входят: Данил Ш., Ваня П., Соня Р., Нонна С., Ярослав М., Кристина Л., Ева Ж., Вова К., Арсений К., Артём Г. Звук [Р] отсутствует у Нонны С., [Р'] – у Данила Ш. и Нонны С.

Группа свистящих звуков нарушена у 40% детей. Антропофонический дефект встречается у Арсения К., Богдана Ч., Артёма Г., Даши А. Фонологический дефект имеют Соня Р. и Нонна С. У 5 детей (33%) нарушены звуки раннего онтогенеза. Результаты звукопроизношения представлены в Приложении 4.

Обследование просодических компонентов речи показало, что у 67% дошкольников экспериментальной группы недостаточный объем дыхания, укороченный речевой вдох, голос тихий, слабый. Темп речи медленный, мелодико-интонационная сторона речи маловыразительная. У двоих детей (Кристина Л. и Вова К.) голос звонкий, крикливый, темп речи ускоренный. У Данила Ш., Сони Р. и Арсения Т. модуляция голоса нормальная, темп речи равномерный, однако мелодико-интонационная сторона речи маловыразительная.

В рамках обследования фонематических процессов оценивалось состояние фонематического слуха, фонематического восприятия и звукослоговой структуры слова. Результаты обследования представлены в Приложении 3 (таблица 2).

Анализ результатов показал, что в экспериментальной группе нет детей со сформированным фонематическим слухом. 10 дошкольников (67%) различают оппозиционные фонемы, но с трудом дифференцируют звуки, смешиваемые в произношении, а также с ошибками повторяют серии слогов с фонетически близкими звуками. 5 детей ошибаются при дифференциации оппозиционных и близких по акустическим признакам фонем. Серии слогов с фонетически близкими звуками повторяют не верно.

Фонематическое восприятие у всех детей находится на стадии формирования. 12 детей ошибались при определении места звука, количества звуков в словах. При составлении слов из предложенных звуков допускали ошибки в словах, состоящих из 4 звуков (например, [в],[о],[л],[к]). Ваня П., Ярослав М. и Богдан Ч. не смогли определить место звука, последовательность и количество звуков в словах

Данил Ш., Вова К., Максим Р. и Даша А. произносят слова различной по сложности слоговой структуры. У семи дошкольников наблюдается упрощение при произношении слов сложной слоговой структуры (*фотограф, мотоцикл*) в виде пропусков звуков и слогов. У Ярослава М., Кристины Л., Арсения К. и Богдана Ч сохраняется звуковой рисунок слов, но нарушается звуконаполняемость – пропуски, перестановки, замены звуков и слогов, упрощение сложных слов.

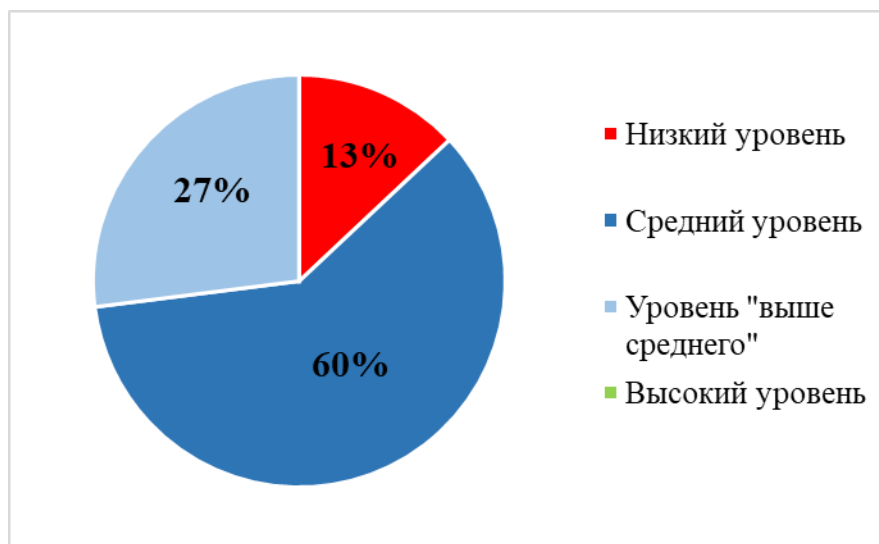


Рис. 2. Результаты обследования фонематических процессов детей старшего дошкольного возраста

Таким образом, состояние фонематических процессов у детей экспериментальной группы можно оценить следующим образом: уровень «выше среднего» у Данила Ш., Вовы К., Максима Р, Даши А.; средний уровень у 9 детей; низкий уровень у Ярослава М. и Богдана Ч (см. Рис. 2).

Обследование импрессивной речи показало, что понимание номинативной речи детям доступно, однако понимание предложений отчасти затруднено, особенно понимание инверсионных конструкций.

Понимание грамматических форм вызывает у детей большие трудности. У 46% (7 детей) возникают затруднения только с пониманием предложно-падежных конструкций и конструкций в творительном падеже (*покажи линейку карандашом*). 40% (6 детей) понимают простые формы единственного и множественного числа существительного, глаголов, прилагательных. Тем не менее, с трудом дошкольники понимают род прилагательных, предложно-падежные конструкции, особенно сложные предлоги. Нарушено понимание префиксальных изменений глагольных форм и понимание глаголов совершенного и несовершенного вида, конструкций в творительном падеже. Кристина Л. и Марк П. продемонстрировали непонимание грамматических форм.

Результаты обследования импрессивной речи представлены в Приложении 3 (таблица 3). Таким образом, пассивный словарь у 7 детей сформирован на уровне «выше среднего», а у 8 детей – на среднем (см. Рис. 3).

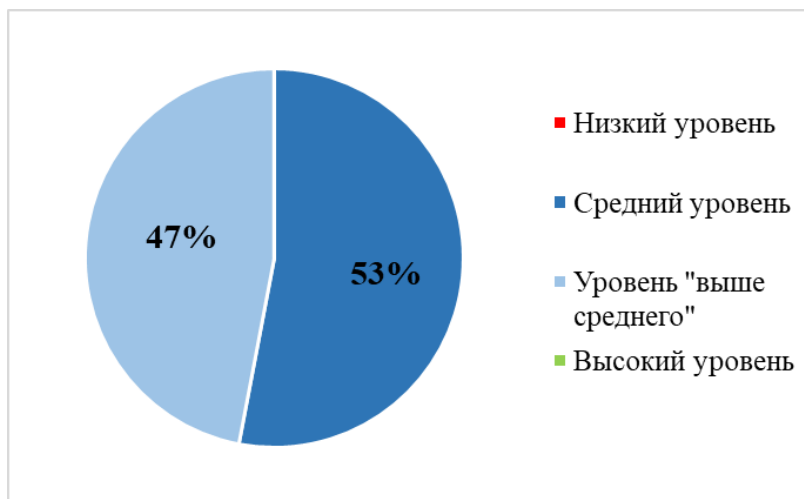


Рис. 3. Результаты обследования импрессивной речи детей старшего дошкольного возраста

Обследование экспрессивной речи показало, что активный словарь ниже возрастной нормы у большинства детей экспериментальной группы. В ходе описания предметов детям требовалась наводящая помощь логопеда,

возникали трудности при подборе антонимов и синонимов. У 6 дошкольников активный словарь значительно отстаёт от нормы. Отмечается низкий объем номинативного, предикативного и атрибутивного словаря. Дети допускали ошибки при назывании детёнышей животных (*например, утята – ути, щенок – собачка, медвежонок – мишутка*). Зачастую дети смешивали понятия «большой» и «высокий», не всегда могли назвать действия людей и животных. Активный словарь Ярослава М. и Богдана Ч. состоит из звукоподражания и небольшого количества общеупотребительных слов.

Результаты обследования грамматического строя речи детей показало недостаточную его сформированность. Наибольшие трудности у детей вызывали задания на словообразования уменьшительно-ласкательных форм существительного, образование прилагательных от существительных. Навыки словоизменения сформированы лучше, однако допускались ошибки в согласовании количественных числительных и существительных (*например, три грибов, пять коты*), в падежных окончаниях существительных единственного и множественного числа. Ярослав М. и Богдан Ч. навыками словоизменения и словообразования не владеют.

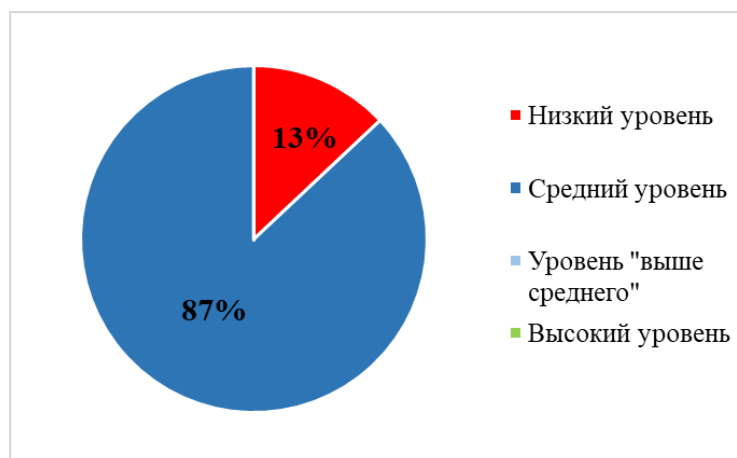


Рис. 4. Результаты обследования экспрессивной речи детей старшего дошкольного возраста

Количественный анализ показал, что у 13 (87%) детей экспрессивная речь сформирована на среднем уровне, у двоих – на низком (см. Рис.4). Результаты обследования экспрессивной речи представлены в Приложении 3 (таблица 4).

В процессе обследования связной речи значительные трудности были выявлены в пересказывании текста. Дети понимали услышанный текст, но при пересказе допускали лексические ошибки – пропуски слов и смысловых звеньев, грамматические ошибки – нарушения словообразования и словоизменения. Ярослав М. и Богдан Ч. задание не выполнили.

Все дети экспериментальной группы смогли составить рассказ по серии сюжетных картинок, но рассказы были схематичны, пропускались второстепенные смысловые звенья. Фразовая речь дошкольников была с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Результаты обследования связной речи представлены в Приложении 3 (таблица 5). Проанализировав результаты обследования было выявлено, что 87% детей имеют средний уровень развития связной речи, 13% детей – низкий уровень (см. Рис. 5).

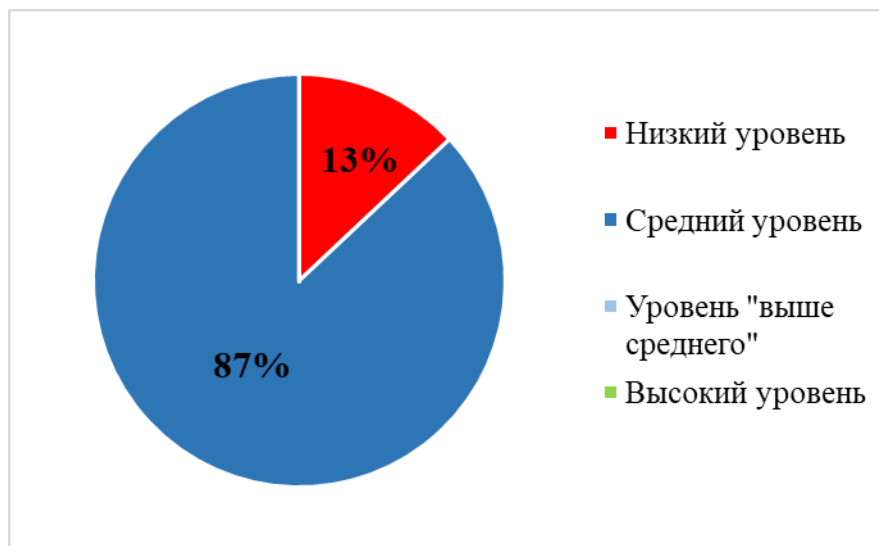


Рис. 5. Результаты обследования связной речи детей старшего дошкольного возраста

В рамках логоритмического обследования оценивалась сформированность сенсорных функций. Результаты количественного анализа представлены в Приложении 3 (таблица 6). Слуховое внимание сформировано у 100% детей. Дошкольники верно называли звучащие инструменты, правильно указывали направление звучания колокольчика. Восприятие

музыки сформировано у большинства детей. Они правильно определили контрастную музыку и назвали верные действия под каждое музыкальное произведение (маршировать, танцевать, спать). Один ребенок (Кристина Л.) неправильно определил марш и пляску. 13% детей (Ваня П. и Богдан Ч.) не поняли инструкцию логопеда.

Звуковысотный слух развит у 20% детей (Арсений Т., Богдан Ч., Артем Г.). Дети безошибочно определяли, как звучит колокольчик (выше или ниже) и куда идёт котёнок (вверх, вниз, через ступеньку). 60% детей правильно определяли звучание колокольчика, но затруднялись при ответе на вопрос «Куда идёт котёнок?», особенно при игре на металлофоне терциями («через ступеньку»). 10 % детей (Ваня П., Кристина Л., Арсений К.) не справились с заданиями. Тембровый слух у 73% детей сформирован. Дети различали звучание инструментов различных групп, а также однородные инструменты (бубен и бубенчики). У 27% детей тембровый слух сформирован частично. Ваня П. и Кристина Л. не различали звучание духовых инструментов, а Соня Р. и Максим Р. – струнных. Динамический слух сформирован у 80% дошкольников экспериментальной группы. Дети без труда различали сильное и слабое звучание инструмента, повторяли его за логопедом. 20% детей (Максим Р., Богдан Ч., Даша А.) допускали ошибки при определении сильного и слабого звучания, не верно повторяли его на своём инструменте.

Ритмическое чувство сформировано на достаточном уровне у 13% детей (Ева Ж., Вова К.). Дошкольники верно повторили заданный ритмический рисунок. При воспроизведении ритма ускорений и замедлений обнаружено не было. У 80% детей отмечались неточности при воспроизведении заданного ритма. Чаще всего дети повторяли ритм в ускоренном темпе, по сравнению с образцом. Нарушали количество элементов ритмического рисунка: восьмые доли заменялись четвертными либо вообще не игрались. Один ребенок (7%) не повторил ритм за педагогом. Богдан Ч. на любой ритмический рисунок реагировал хаотичным постукиванием.



Рис. 6. Результаты обследования сенсорных функций детей старшего дошкольного возраста

Анализ результатов обследования оптико-пространственного гнозиса показал, что навыки ориентировки в собственном теле сформированы у 40% дошкольников (Нонна С., Кристина Л., Арсений Т., Максим Р., Артем Г., Даша А.). Дети верно показывали части тела с правой и левой стороны. Речевую пробу Хэда выполнили верно. 53% детей верно показывали правую или левую часть собственного тела, но при выполнении пробы Хэда допускали ошибки, которые проявлялись в виде зеркальности. Один ребенок (Марк П.) не справился с заданием. Ребенок затруднялся в показе частей тела с левой и правой стороны. При выполнении пробы Хэда не усвоил программу, действия выполнял не по инструкции логопеда.

Навыки ориентировки в пространстве сформированы у 47% детей (Данил Ш., Нонна С., Вова К, Арсений Т., Максим Р., Артем Г., Даша А.). Они верно указывали нужное направление относительно собственного тела и определяли своё положение среди предметов (*например, «Я справа от стула», «Я перед стулом»*). 53% дошкольников верно указывали направление (левое, правое, нижнее, верхнее), но затруднялись в определении своего местоположения относительно стула (чаще путали лево/право).

Подведем итоги анализа результатов обследования. В научной литературе по проблеме исследования отмечается, что фонематические процессы являются базой для формирования морфологических навыков – навыков формообразования и формоупотребления лексических единиц.

Количественно-качественная обработка результатов это доказывает. Так, у 2 детей (Ярослав М. и Богдан Ч.) отмечается низкий уровень развития как фонематических процессов, так и лексико-грамматической системы речи. У остальных детей данные направления диагностики сформированы на среднем уровне. Недостаточная сформированность лексико-грамматических компонентов речи приводит к недоразвитию связной речи, что также отмечается у детей данной экспериментальной группы.

Соответственно, коррекционно-развивающая работа должна быть направлена не только на развитие лексико-грамматической системы, но и на развитие речи в целом, особенно фонематических процессов.

Анализируя результаты логоритмического обследования, можно отметить сформированность моторной сферы на среднем уровне и уровне «выше среднего», что также сказывается на речевом развитии дошкольников. У 11 детей был выявлен высокий уровень сформированности сенсорных функций, в дальнейшем на логоритмических занятиях это даст возможность более эффективно выстроить работу по коррекции общего недоразвития речи (в частности лексико-грамматических компонентов) у дошкольников данной экспериментальной группы. В сводной диаграмме представлен средний процент каждого уровня оцениваемых направлений диагностики (см. Рис. 7).

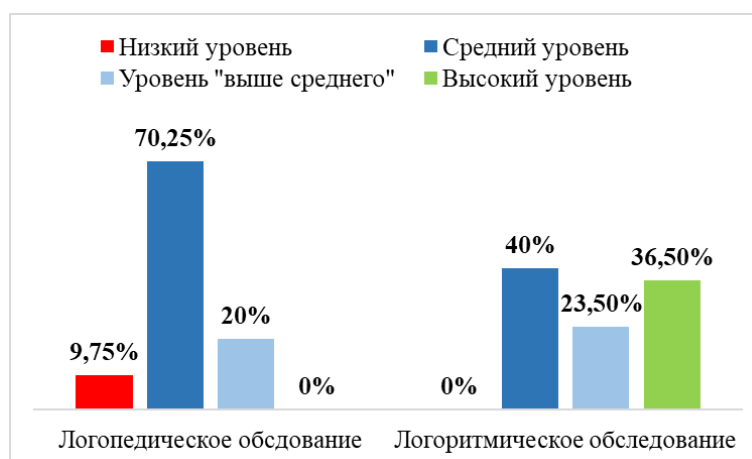


Рис. 7. Средние показатели сводного мониторинга логопедического и логоритмического обследования

Для дальнейшей коррекционно-развивающей работы и анализа её эффективности было принято решение разделить детей на группы. Учитывая

структуру речевого дефекта, дошкольники были поделены на 2 группы: дети с ОНР II уровня и дети с ОНР III уровня. Детей с ОНР III уровня было принято решение разделить на подгруппы, учитывая уровень сформированности моторной сферы дошкольников. Таким образом, было сформировано 3 подгруппы. Итоговые результаты констатирующего эксперимента представлены в Приложении 5.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В рамках констатирующего эксперимента проводилось логопедическое и логоритмическое обследование. При проведении исследования учитывались следующие принципы: принцип развития, принцип системного подхода, принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития. Была поставлена цель исследования – изучить особенности речевого развития (*в частности лексико-грамматической системы речи*), состояние неречевых процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. В экспериментальную группу отобранось 15 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II и III уровня.

Обследование речевого развития дошкольников проводилось по речевой карте Н. М. Трубниковой, особое внимание уделялось обследованию лексико-грамматических компонентов речи и связной речи. Логоритмическое обследование проводилось по методике Г. А. Волковой, в рамках которого проверялось состояние моторной сферы, оптико-пространственного гнозиса и сенсорных функций.

По окончании эксперимента был проведен качественный и количественный анализ результатов. По данным логоритмического обследования коррекционное воздействие необходимо относительно моторной сферы (особенно мелкой моторики и моторики артикуляционного аппарата). Высокий уровень сформированности сенсорных функций у большинства детей позволит повысить эффективность коррекции ОНР на логоритмических занятиях. Проведенное логопедическое исследование

показало, что коррекционно-развивающая работа должна быть направлена не только на лексико-грамматическую систему речи, но и на все речевые компоненты (особенно фонематические процессы, т.к. их развитие значительно отражается на развитии лексико-грамматических компонентов и связной речи).

ГЛАВА 3. ЛОГОРИТМИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Логоритмика как метод коррекции лексико-грамматических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи, взаимосвязь логопедической и логоритмической работы

Вся жизнь человека подчинена законам ритма. Всякий ритм – движение, в котором участвует всё наше тело. Лечение посредством движения применялось ещё во времена зарождения медицины. Основателем музыкальной ритмики считается швейцарский педагог, музыкант Эмиль Жак-Далькроз (1865-1950). Его метод включал в себя упражнения на координацию под музыку, так как педагог считал музыку идеальным образцом организованного движения [7, с. 39, 50, с. 16].

В России идеи ритмического воспитания распространяли ученики Э. Жака-Далькроза – Н. Г. Александрова, В. А. Гринер, Е. А. Румер и многие другие. В. А. Гринер были разработаны специальные занятия для работы с нервно-психическими больными, которые в дальнейшем были взяты за основу для создания лечебной ритмики. В 30-е годы элементы лечебной ритмики активно использовались и в логопедической работе. Со временем сформировалась новая ветвь лечебной ритмики – логопедическая ритмика, главным отличием которой являлось направленность упражнений на слово. В начале данный метод использовался только в работе с заикающимися детьми, но с 40-х годов логопедическая ритмика стала необходимой частью коррекционного воздействия на больных афазией. С 50-х годов было опубликовано большое количество научных работ по логоритмике в системе устранения заикания у детей, разрабатывались комплексы логоритмических упражнений. В 1985 году логопедическая ритмика была выделена как наука. В этом же году Г. А. Волкова впервые создала книгу «Логопедическая

ритмика», в которой описывались методики занятий для детей с различными нарушениями речи [7, с.39, 50, с. 16-21].

Логопедическая ритмика – коррекционный метод, направленный на преодоление речевых патологий путем развития речевых и неречевых психических функций с помощью движений, музыки и слова. Объектом логоритмики является лицо с речевой патологией. Предметом – нарушения психомоторных и сенсорных функций.

Г. А. Волковой было выделено четыре группы задач:

1. *Оздоровительные задачи* направлены на укрепление опорно-двигательного аппарата, развитие сенсомоторных функций, дыхательной системы, совершенствование координации, походки, грации движений.

2. *Образовательные задачи* направлены на формирование двигательных навыков, совершенствование пространственной ориентировки, знакомство с музыкальными понятиями (*ритм, темп*), формирование представлений об окружающей среде.

3. *Коррекционные задачи* направлены на работу с неречевыми (*восприятие, внимание, память, мышление, психомоторика*) и речевыми процессами (*звукопроизношение, лексико-грамматические категории, просодические компоненты речи*).

4. *Воспитательные задачи* направлены на формирование темпоритмического чувства, умения воспринимать музыкальные образы, воспитание положительных личностных качеств, навыков сотрудничества [7, с. 4, 26, с. 5].

Г. Р. Шашкина разделила средства логопедической ритмики на две группы:

1) *Музыкально-двигательные средства логоритмики:*

– *ходьба* используется на каждом занятии в качестве вводных и заключительных упражнений, с каждым занятием дети осваивают более сложные виды ходьбы (*от ходьбы по кругу по одному до ходьбы с перестроением*);

– *упражнения на регуляцию мышечного тонуса* используются на протяжении всего курса для расслабления и напряжения различных групп мышц (например, упражнение «Травинки») [20, с. 68];

– *упражнения на развитие дыхания* направлены на формирование правильного неречевого дыхания. Упражнения по формированию диафрагмального дыхания могут сочетаться с движениями рук, туловища, головы (например, вдох – подняться на носки, поднять руки вверх, выдох – опуститься на полную стопу, руки опустить вниз);

– *упражнения на развитие мелкой моторики* развивают движения пальцев рук, координацию, а также способствуют развитию артикуляционной моторики. Упражнения проводятся как под музыкальный, так и под речевой материал. Для создания положительного эмоционального фона использовалось нестандартное оборудование (*массажные мячики, прищепки, палочки и др.*). Например, упражнение с массажными мячиками «Ёжик», упражнение с счётными палочками «Цапля ходит по болоту» [17, с. 47];

– *упражнения на развитие чувства темпа* в начале курса отрабатываются на простых движениях (*хлопки, удары по бубну*), а затем переходят к более сложным (*ходьба, бег*);

– *упражнения с элементами танцев* направлены на развитие общей моторики, координации, темпо-ритмического чувства.

– *заключительные упражнения* направлены на снятие эмоционального, психического и мышечного напряжения, проводятся в различных видах – маршировка под музыку, слушание музыки, дыхательная гимнастика, релаксирующие упражнения. [50, с 49].

2) *Двигательно-речевые средства логоритмики:*

– *упражнения на развитие фонационного дыхания* способствуют развитию правильного плавного выдоха. Работа начинается с проговаривания слогов, затем переходят к словам и предложениям. На заключительных этапах правильное речевое дыхание отрабатывается на чтение стихов;

– *упражнения на развитие голоса* направлены на формирование силы, высоты голоса и голосовой выразительности. Упражнения выполняются как с музыкальным сопровождением, так и без него. Силу голоса развивают путем произношения гласных более громко или более тихо, соответствуя звучащей музыке. Высота голоса отрабатывается с помощью ассоциативных образов (*медведь – низкий голос, мышка – высокий голос*). С помощью мелодекламации проводится работа по развитию выразительности;

– *упражнения на артикуляцию и дикцию* направлены на укрепление мышц артикуляционного аппарата, способствуют развитию правильного и чёткого звукопроизношения. Курс начинается с работы над гласными звуками, затем подключаются согласные звуки, слоги и слова. Вначале звуки и слоги произносятся немой артикуляцией, затем шёпотом и громко;

– *упражнения на развитие координации движений и речи* способствуют решению множества задач. С помощью данных упражнений можно не только развивать общую моторику, координацию, темпо-ритмическое чувство детей, но и работать над расширением словарного запаса, уточнением звукопроизношения и совершенствованием грамматических категорий речи;

– *упражнения на развитие речевого внимания* воспитывают у детей реакцию на раздражитель, развивают все виды памяти, учат сосредоточению, развивают самоконтроль;

– *пение* способствует воспитанию вокальных навыков: дыхание, дикция, интонирование;

– *упражнения на развитие мелкой моторики* проводятся под речевой материал. Активизация тонкой моторики пальцев рук и проговаривание доступных стихотворных текстов способствуют более эффективному уточнению и расширению словаря по различным лексическим темам;

– *упражнения с предметами* направлены на развитие статических и динамических движений, развитие координации речи с движениями.

– *речевые упражнения* проводятся в двух видах: без музыкального сопровождения (мелодекламация) и с музыкальным сопровождением. Подбирается стихотворный речевой материал по определенной лексической теме доступный для детей с речевыми нарушениями [50, с. 53].

Логоритмические занятия ведутся параллельно индивидуальным и фронтальным занятиям логопеда. Логопедическая работа по формированию лексико-грамматических категорий проводится с учетом закономерностей нормального речевого развития.

При работе над лексическим компонентом речи в рамках логоритмических занятий особое внимание уделяется расширению семантических полей слов. Занятия составляются с опорой на лексические темы, прописанные в календарно-тематическом плане. В зависимости от темы и уровня ОНР подбирается лексика, которая уточняется и актуализируется посредством различных средств логоритмики [18, с. 66].

С помощью пения, чтения стихотворений с музыкальным сопровождением (мелодекламация) отрабатывается номинативная и предикативная лексика. Большое количество разнообразных логопедических распевок, песенок-попевок представлено в пособиях Е. Ю. Гайдар, С. В. Крупы-Шушариной, Н. В. Нищевой [9, 21, 30, 31].

Речедвигательные и пантомимические упражнения используются для актуализации образно-имитационных движений, развития воображения. Дети проговаривают действие и совершают его сами, тем самым активный словарь ребенка пополняется новой глагольной лексикой [18, с. 54].

При работе над грамматическими компонентами и связной речью на логоритмических занятиях обращается особое внимания развитию навыков словообразования и словоизменения.

Использование *упражнений с предметами* (мячи, обручи, флажки, массажные мячики, кубики и многое другое) способствует развитию навыков словообразования и словоизменения. Например, игра с мячом «Назови ласково» или игра с флажками «Один-много». Используя заколки, прищепки

с фигурками животных, фруктов, овощей, которые крепятся на одежду детей или игрушки, отрабатывается навык изменения существительных по падежам, отрабатывается навык употребления простых предлогов («*листочек где?*» – «*на руке*»; «*где спрятался кот?*» – «*за плечом*») и другое. Также игры с предметами можно сопровождать стихотворениями, направленными на расширение и актуализацию словаря по различным лексическим темам. Проговаривание стихов одновременно с движениями пальцев рук благоприятно сказывается на развитии темпо-ритмического чувства, слухового внимания и просодических компонентов речи [8, с. 32, 17, с. 5-6].

Упражнения на развитие общемоторных навыков способствуют развитию понимания и актуализации слов-действий, образованных префиксальным способом. Упражнения выполняются по инструкции логопеда: «Лягушки запрыгнули на кочку, спрыгнули с кочки, попрыгали на кочке, перепрыгнули кочку». После выполненных действий, педагог спрашивает у детей, что они делали.

Чтение стихов направлено на совершенствование навыка изменения существительных по падежам. На начальном этапе дети совместно с логопедом читают четверостишья, склоняя существительные по падежам. В дальнейшем можно усложнить задачу: логопед читает стихотворение, а дети добавляют слово, изменяя его по смыслу. Подбор стихов осуществляется с учётом лексической темы занятия [19].

Игры-драматизации, ролевые стихи, инсценировки песен направлены на развитие связной речи, отрабатывается мелодико-интонационная сторона речи, развивается навык диалогической и монологической речи.

В рамках взаимодействия с участниками образовательного процесса, логопед даёт рекомендации по использованию логоритмических средств в непосредственной образовательной деятельности (НОД). Например, в качестве динамических пауз педагоги могут использовать упражнения на развитие общей и мелкой моторики с музыкальным сопровождением и без (*пальчиковые игры и физкультминутки Е. Железновой, «Логоритмические*

минутки» В. А. Кныш, логоритмические упражнения Е. А. Алябьевой) [2, 9, 16].

На занятиях физической культурой возможно использование упражнений на ориентировку в схеме собственного тела (*например, игра «Части тела» Е. Железновой*), упражнений на развитие ориентировки в пространстве (*подвижные игры Е. Ю. Гайдар «Поезд», «Плывем на корабле»*). Утренние зарядки можно разнообразить счетными упражнениями, танцевально-ритмическими упражнениями [5, 10, 44].

На музыкальных занятиях активно используются упражнения на развитие метра, основных танцевальных ритмов (марш, вальс, полька). Вместе с музыкальным руководителем дети разучивают песни с движениями, с элементами фонетической ритмики, звукоподражательные игры с пением, которые в дальнейшем отрабатываются на логоритмических занятиях. [12, 27, 41].

3.2. Принципы, направления, этапы и содержание логоритмической работы по коррекции лексико-грамматических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи

Цель формирующего эксперимента – определить и апробировать содержание работы по коррекции лексико-грамматических нарушений у дошкольников с ОНР на занятиях по логоритмике.

Логопедическая работа осуществляется с опорой на общедидактические и специфические принципы. Согласно Е. М. Мастюковой, принципы логопедической работы – общие положения, определяющие деятельность логопеда и обучающихся в процессе коррекции речевых нарушений [24, с. 55].

В логоритмической работе также принято выделять общедидактические и специфические принципы. Г. А. Волкова отмечает, что их взаимосвязь способствует развитию и коррекции функциональных систем лиц с речевыми нарушениями.

Общедидактические принципы:

1. *Принцип систематичности* предполагает непрерывную, последовательную организацию логопедической и логоритмической работы. Регулярное повторение логоритмических упражнений приучает детей к установленному оздоровительному режиму, способствует выработке двигательных стереотипов, что в свою очередь благотворно влияет на различные системы организма.

2. *Принцип сознательности и активности* опирается на сознательное и активное отношение детей к своей деятельности, которое напрямую зависит от заинтересованности ребенка к заданию. Активное, сознательное восприятие занятий, понимания цели и способа выполнения предлагаемых упражнений у дошкольников стимулируется эмоциональностью педагога, различными играми и музыкой.

3. *Принцип наглядности* предполагает взаимосвязь различных форм наглядности. Формирование движений в сочетании со словом и музыкой способствуют взаимосвязи всех сенсорных систем. Большое значение имеет образное слово, которое связано с двигательными представлениями и вызывает конкретный образ движения.

4. *Принцип доступности и индивидуализации* предусматривает учёт возрастных и индивидуальных особенностей детей с речевыми нарушениями. Учитывая принцип доступности, логопед правильно распределяет двигательный, речевой и музыкальный материалы на протяжении всего курса. Индивидуальный подход предполагает учёт этиологии, механизмов, симптоматики нарушений, структуры речевого дефекта, индивидуально-личностных особенностей детей.

5. *Принцип постепенного повышения требований* предполагает плавный переход к более сложным упражнениям, по мере закрепления формирующихся навыков. Постепенное усложнение заданий способствует расширению объема двигательных, речевых умений и навыков у детей с речевыми нарушениями [7, с. 6].

Специфические принципы:

1. *Принцип развития* обуславливает одновременное воздействие на неречевые и речевые процессы, познавательную деятельность, сенсорное, нравственное и эстетическое воспитание ребенка с речевой патологией.

2. *Принцип всестороннего воздействия* определяет общее положительное влияние логоритмической работы на организм человека. Средства логоритмики способствуют укреплению функциональных систем организма.

3. *Этиопатогенетический принцип* предполагает различное построение логоритмических занятий в зависимости от этиологии и патогенеза речевых нарушений детей.

4. *Принцип учёта симптоматики* обуславливает необходимость фиксации не только речевых, но и неречевых симптомов (*особенности познавательной деятельности, наличие неврологической симптоматики, трудности ориентировки в пространстве и другое*) у лиц с речевыми нарушениями.

5. *Принцип комплексности* предполагает взаимосвязь логоритмической работы с различными направлениями медико-психолого-педагогического воздействия. Занятия проводятся с учётом рекомендаций медицинских работников, психологов и других специалистов [7, с. 9].

Е. В. Каракулова выделяет 5 этапов логоритмической работы. На *исходно-диагностическом этапе* проводилось логопедическое и логоритмическое обследование детей. По результатам обследования были написаны логопедические заключения, определены направления коррекционно-развивающей работы [18, с. 14].

В ходе *организационного этапа* дети были поделены на подгруппы, учитывая структуру речевого дефекта и уровень сформированности моторной сферы дошкольников. Таким образом, 15 обучающихся были поделены на 2 группы:

- 1 группа (2 обучающихся) – дети с ОНР II уровня;

– 2 группа (13 обучающихся) – дети с ОНР III уровня.

Учитывая требования проведения логоритмических занятий, а именно то, что количество детей не должно превышать 8-10 человек, было принято решение поделить детей второй подгруппы (13 обучающихся), с учётом сформированности их моторной сферы, на 2 подгруппы по 5 и 8 обучающихся, что представлено в таблице 3. Совместно с музыкальным руководителем было составлено расписание коррекционных логоритмических занятий.

Таблица 3

Состав групп на логоритмических занятий

№ группы		ФИ ребёнка	Логопедическое заключение	Состояние моторной сферы
Группа №1		Ярослав М.	ОНР II уровня, моторная алалия	Средний уровень
		Богдан Ч.		
Группа №2	Подгруппа №1	Данил Ш.	ОНР III уровня, псевдобульбарная дизартрия	Уровень «выше среднего»
		Кристина Л.		Уровень «выше среднего»
		Максим Р.		Уровень «выше среднего»
		Артём Г.		Уровень «выше среднего»
		Даша А.		Уровень «выше среднего»
	Подгруппа №2	Соня Р.	ОНР III уровня, псевдобульбарная дизартрия	Средний уровень
		Нонна С.		Средний уровень
		Ева Ж.		Средний уровень
		Вова К.		Средний уровень
		Марк П.		Средний уровень
		Ваня П.		Средний уровень
		Арсений К.		Средний уровень
		Арсений Т.		Средний уровень

На *информационно-обучающем этапе* были подготовлены памятки, буклеты для педагогов с рекомендациями по использованию логоритмических средств в непосредственной образовательной деятельности. Пример буклета по теме «Использование средств логоритмики при проведении «Утреннего круга»» представлен в Приложении 6.

Коррекционный этап предполагал проведение логоритмических занятий по коррекции общего недоразвития речи у детей экспериментальных групп. Учитывая календарно-тематическое планирование образовательной организации, был составлен перспективный план логоритмической работы на период с сентября 2022 года по март 2023 года, представленный в Приложении 7. Занятия проводились 2 раза в неделю по 15-20 минут в музыкальном зале. Всего было проведено 48 занятий. Между занятиями были организованы 10-минутные перерывы для проветривания и обработки помещения УФ-лучами при помощи кварцевой лампы. [36]

При проведении коррекционной работы учитывался принцип дифференцированного подхода. Разрабатывая конспекты логоритмических занятий, была учтена структура речевого дефекта, а также индивидуальные особенности и возможности детей экспериментальных подгрупп. Конспекты занятий отличались содержанием, поставленными задачами, выбранными направлениями и средствами логопедической ритмики. Примеры конспектов представлены в Приложении 8.

В логоритмической работе выделяется два направления – развитие и коррекция неречевых процессов, развитие речи и коррекция речевого недоразвития. Занятие включало в себя следующие части: вводная, основная и заключительная. Особое внимание уделялось ритуалам приветствия и прощания, для лучшего ощущения времени. В качестве маркера начала и конца занятий нами был выбран детский зонт и песня Е. Балдиной «Кто под зонтом?». Дети в начале занятий пропевали слова приветствия, передавая друг другу зонтик, тем самым создавался положительный настрой на работу. В конце занятия логопед приглашал их сесть вместе под зонт и вспомнить, что

было на занятии. Необходимо отметить, что зонт декорировался исходя из текущего времени года, что позволяло на всех занятиях отрабатывать лексико-грамматические категории в речи детей. Закреплялись представления о признаках сезонов на основе ознакомления с существительными (*лист, снег, почки*), глаголами (*дуть, падать, распускаться*), прилагательными (*холодная, тёплая*), совершенствовались навыки словообразования (*осенний, дождливый, зимний, снежный*).

На занятиях с детьми первой экспериментальной группы (ОНР II уровня) в первую очередь велась работа по развитию неречевых процессов (высшие психические функции, общая, мелкая и артикуляционная моторика, координация движений). Помимо этого, на логоритмических занятиях учитывалась речевая патология детей I экспериментальной группы – моторная алалия. Задачи коррекционно-развивающей работы были связаны с воспитанием речевой активности, формированием пассивного и активного словаря, грамматической системы речи и фразовой речи [4, с. 14].

В работе активно использовались музыкально-двигательные средства. В начало занятий включались упражнения на развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики (*ходьба, бег, пальчиковые игры, артикуляционные песенки*). В основной части использовались упражнения по развитию диафрагмального дыхания, игры и упражнения для развития всех видов внимания и памяти (*например, «Найди пару», дыхательное упражнение «Кораблик» и др.*). Упражнения сопровождалась объяснениями, инструкциями педагога, подбирались доступный речевой материал, что позволяло уточнять, закреплять изучаемую лексику в пассивном словаре и постепенно вводить её в активный словарь детей. Со временем в коррекционную работу были введены игры с более сложной речевой инструкцией и упражнения, активизирующие речевую деятельность детей. [18, с. 65-66, 32, 50, с. 93-97].

При работе с детьми второй экспериментальной группы (ОНР III уровня) большая часть времени на занятиях отводилась развитию речи и

коррекции речевого недоразвития. Учитывая речевую патологию детей – псевдобульбарная дизартрия, в коррекционной работе ставились следующие задачи: развитие артикуляционной моторики, речевого дыхания; совершенствование просодических компонентов речи; развитие фонематического слуха и восприятия; развитие навыков словообразования и словоизменения; совершенствование связной речи [46, с. 86].

На логоритмических занятиях с детьми второй экспериментальной группы отдавалось предпочтение двигательноречевым средствам логоритмики. Включение упражнений на развитие речевого внимания, пения, речедвигательных упражнений, игр с предметами, мелодекламации способствовало развитию лексикограмматических средств языка и связной речи. Учитывая нарушения просодических компонентов речи у дошкольников данной группы, на занятиях активно использовались упражнения на развитие речевого дыхания (*например, упражнения «Комар», «Кораблик» и др.*), дикции и артикуляции, силы и высоты голоса, совершенствование темпоритмического чувства (*например, упражнения «Снеговик», «Маляры» и др.*) [12, с 65, 1, с. 55, 33].

На занятиях со второй экспериментальной группой музыкальнодвигательные средства чаще использовались в качестве вводных и заключительных упражнений. Однако изза разного уровня сформированности моторной сферы, на занятиях с детьми подгруппы №2 (*средний уровень сформированности моторной сферы*) отводилось больше времени на выполнение упражнений, развивающие двигательные умения и навыки, при необходимости детям оказывалась направляющая (организующая) помощь.

Постепенно в течении курса на занятия второй экспериментальной группы вводилась театральнорыбовая деятельность, логопед вместе с детьми проигрывал сюжеты известных сказок, готовил театральные сценки, которые в дальнейшем были показаны в рамках театральной студии детского сада [18, с. 66].

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Заключительным этапом логоритмической работы является *итогово-диагностический этап*, который включает в себя контрольное логопедическое и логоритмическое обследование детей экспериментальных групп.

Цель контрольного эксперимента – оценить эффективность проведенной работы по коррекции лексико-грамматических нарушений речи у детей дошкольного возраста с ОНР на занятиях по логоритмике.

Исходя из поставленной цели, для сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольного эксперимента было принято решение провести логопедическое обследование по следующим разделам:

- обследование лексико-грамматической системы речи;
- обследование связной речи.

В рамках логоритмического обследования оценивалось состояние моторной сферы, оптико-пространственного гнозиса и сенсорных функций. Обследование проводилось с использованием тех же методик (методических рекомендаций), которые были применены на констатирующем этапе эксперимента.

Для количественной оценки результатов повторного исследования применялась та же модифицированная 4-балльная шкала, которая применялась на этапе констатирующего эксперимента.

Результаты повторного логопедического обследования показали, что у 14 (93,3%) дошкольников экспериментальной группы высокий уровень сформированности импрессивной речи. Один ребенок (Марк П.) продемонстрировал понимание речи на уровне «выше среднего». Мальчик справился с заданиями на понимание номинативной речи, однако понимание грамматических форм затруднено, особенно рода прилагательных, предложно-падежных конструкций и сложных предлогов. Сравнительные результаты обследования импрессивной речи представлены в Приложении 9 (таблица 1).

Обследование экспрессивной речи показало, что у 10 (66,7%) детей экспрессивная речь стала соответствовать возрастной норме. Трое обучающихся показали уровень сформированности активной речи «выше среднего». У детей возникали трудности при подборе антонимов и синонимов. У двоих дошкольников (Богдан Ч. и Ярослав М.) активная речь сформирована на среднем уровне. Мальчики называли все предметы на картинках, но при подборе обобщающего слова требовалась помощь логопеда. Дошкольники не всегда могли назвать действия людей и животных. С заданиями на образование существительных уменьшительно-ласкательными суффиксами дошкольники справились, однако, образовать прилагательные от существительных не смогли. Также возникали сложности при согласовании числительных с существительными (*5 шарик, 9 карандашик*). Сравнительные результаты обследования экспрессивной речи представлены в Приложении 9 (таблица 2).

При обследовании связной речи 8 (44,4%) дошкольников составили два вида рассказа: по сюжетным картинкам и из собственного опыта, пересказали прослушанный текст. Четверо (26, 7%) дошкольников составили рассказ по серии сюжетных картинок, но рассказы были схематичны, пропускались второстепенные смысловые звенья, при пересказе детям требовалась помощь логопеда. Богдан Ч. и Марк П. смогли составить рассказ только по наводящим вопросам педагога, пересказ текста мальчикам был не доступен. Рассказы Ярослава М. состояли в основном из перечисления предметов и действий, изображенных на сюжетных картинках. Сравнительные результаты обследования связной речи представлены в Приложении 9 (таблица 3).

Анализируя результаты логопедического обследования на этапе констатирующего и контрольного эксперимента, можно отметить положительную динамику в речевом развитии детей экспериментальной группы, что наглядно видно в сводной диаграмме (см. Рис. 8).

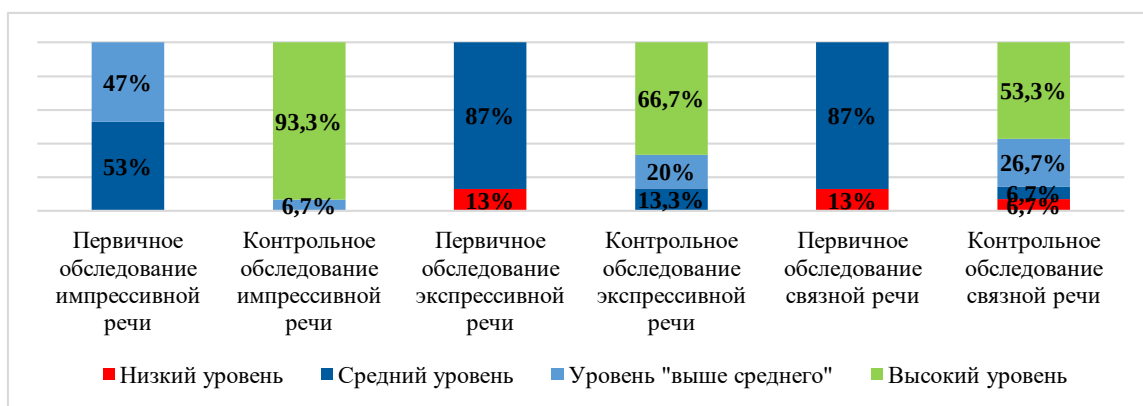


Рис. 8. Результаты первичного и контрольного обследования лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста

По результатам повторного логоритмического обследования у 53,3% дошкольников развитие моторной сферы стала соответствовать возрастной норме. Среди детей (46,7%), показавших уровень сформированности моторной сферы «выше среднего», показатели значительно улучшились у Ярослава М., Богдана Ч. и Марка П. Объем общемоторных движений у дошкольников стал полным, однако наблюдались незначительные нарушения координации. Темп движений был несколько замедлен. Со статическими пальцевыми пробами дети справлялись, однако серии пальцевых проб выполнялись с замедленным переключением. Результаты количественного анализа представлены в Приложении 9 (таблица 4).

Повторное обследование сенсорных функций показало сформированность слухового внимания всех детей экспериментальной группы. У 80% дошкольников восприятие музыки сформировано на высоком уровне. Ваня П. и Кристина Л. также, как при первом обследовании допускали ошибки при определении музыки разного характера, но стали самостоятельно их исправлять. Богдан Ч. продемонстрировал средний уровень сформированности восприятия музыки. Мальчик допускал стойкие грубые ошибки при выполнении задания.

Задания на оценку сформированности звуковысотного слуха выполнили 10 (66,7%) дошкольников экспериментальной группы. Трое обучающихся

показали уровень «выше среднего», среди них значительную динамику в развитии звуковысотного слуха продемонстрировала Кристина Л. Дошкольники определили звучание колокольчика, но при различении направления звукоряда была необходима направляющая помощь. Ваня П. и Арсений К. ранее не выполняли задание. При повторном обследовании дети определили звучание колокольчика, но не различили звукоряд и расстояние между звуками.

Тембровый слух у 73,3% детей после проведенной коррекционной работы стал соответствовать возрастной норме. Четверо детей ранее допускали стойкие ошибки при определении звучания музыкальных инструментов разных групп. На данный момент дошкольники верно определяют звучание различных инструментов, но иногда допускают нестойкие ошибки при дифференциации однородных инструментов (*бубен и бубенчики*).

При повторном обследовании динамического слуха 80% детей смогли различить на слух слабое и сильное звучание инструмента и правильно его повторить. Трое дошкольников (Богдан Ч., Максим Р., Даша. А.) различали сильное и слабое звучание, но допускали нестойкие ошибки при повторе на своём инструменте.

Развитие ритмического чувства у 7 обучающихся стало соответствовать возрастной норме. У 53,3% дошкольников возникали трудности при восприятии и воспроизведении ритмических рисунков. Требовалось многократное повторение, после которого дети воспроизводили заданный ритм. Результаты количественного анализа представлены в Приложении 9 (таблица 5).

По результатам контрольного логоритмического обследования можно сделать вывод о существенных изменениях общемоторных навыков и сенсорных функций, особенно координации, ориентировки в пространстве, звуковысотного и тембрального слуха, а также ритмического чувства.

Результаты первичного и контрольного логоритмического обследования представлены в сводной диаграмме (см. Рис. 9).

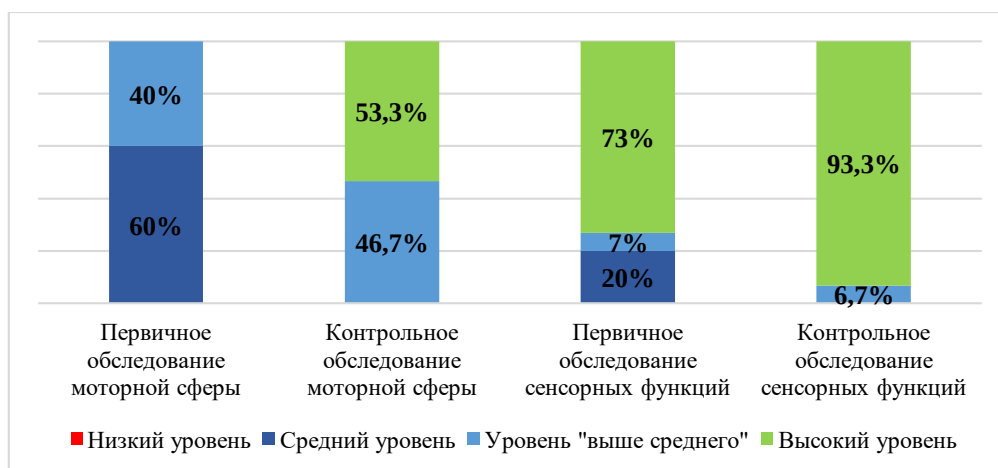


Рис. 9. Результаты первичного и контрольного логоритмического обследования детей дошкольного возраста

Таким образом, сравнительный анализ первичного и контрольного логопедического и логоритмического обследования показал улучшение показателей развития как речевых, так и неречевых процессов. В сводной диаграмме представлен средний процент каждого уровня оцениваемых направлений диагностики (см. Рис. 10).

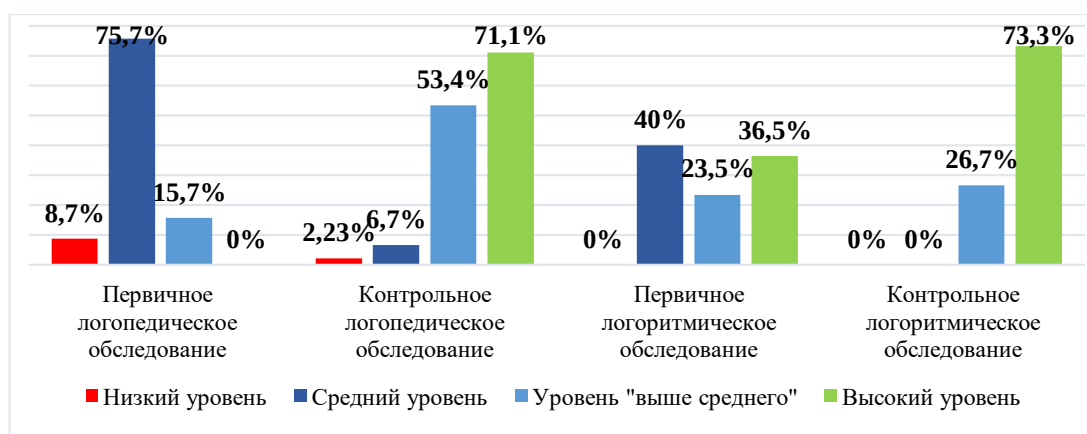


Рис. 10. Средние показатели сводного мониторинга логопедического и логоритмического обследования на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

На основе изученной литературы по проблеме исследования было выявлено, что логоритмика является методом, который направлен на

всестороннее развитие ребенка, поскольку позволяет работать как над речевыми, так и неречевыми процессами с помощью движения, музыки и слова.

Логоритмическая работа велась параллельно индивидуальным и фронтальным занятиям логопеда. На занятиях по логоритмике решались следующие задачи – оздоровительные, образовательные, воспитательные и коррекционно-развивающие. При проведении коррекционно-развивающей работы учитывался принцип дифференцированного подхода. Конспекты логоритмических занятий разрабатывались с учётом структуры речевого дефекта, а также индивидуальных особенностей и возможностей детей экспериментальных подгрупп. Каждое занятие посвящалось определенной лексической теме, а сочетание движений с музыкой и словом позволяло детям лучше прочувствовать и осмыслить лексический материал.

В рамках контрольного эксперимента проводилось повторное логопедическое и логоритмическое обследование. Сравнительный анализ результатов показал, что включение логопедической ритмики в процесс коррекционно-развивающей работы благоприятно сказывается на развитии речевых (*в частности лексико-грамматических категорий*), так и неречевых процессов. У дошкольников отмечалась положительная динамика в речевом развитии: увеличение объёма пассивного и активного словаря, совершенствование навыков словоизменения и словообразования. Были заметны существенные изменения в развитии общемоторных навыков, особенно координации и ориентировки в пространстве.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В исследовании рассматривалась логопедическая ритмика как один из методов коррекции речевых нарушений, в частности нарушений лексико-грамматических категорий речи, у детей с ОНР. Был проведен анализ научной литературы, который показал, что у дошкольников с ОНР наблюдаются нарушения как речевых, так и неречевых психических функций. Обучающиеся испытывают наибольшие трудности в усвоении лексико-грамматических категорий. Моторная сфера детей характеризуется общей неловкостью, скованностью движений, нарушением координации. Недоразвитие высших психических функций проявляется в нарушениях чувства ритма, в недостатках оптико-пространственного гнозиса. Внимание детей неустойчиво, из всех видов памяти наиболее нарушена речеслуховая. У дошкольников наблюдается отставание в развитии наглядно-образного мышления, трудности в осуществлении мыслительных операций.

В рамках нашего исследования было проведено логопедическое и логоритмическое обследование 15 детей старшего дошкольного возраста, которое проходило на базе МАДОУ детский сад «Детство» комбинированного вида, структурное подразделение – детский сад №185 города Нижний Тагил Свердловской области в период с сентября 2022 года по март 2023 года. Результаты логопедического исследования показали, что коррекционно-развивающая работа должна быть направлена не только на лексико-грамматическую систему речи, но и на все речевые компоненты. По данным логоритмического обследования коррекционное воздействие необходимо относительно моторной сферы (особенно координации движения, мелкой моторики и ориентировки в пространстве).

На основе полученных данных были сформулированы логопедические заключения: *ОНР III уровня, псевдобульбарная дизартрия; ОНР II уровня, моторная алалия*. Было принято решение включить в план коррекционно-развивающей работы занятия по логоритмике, как комплексного метода,

направленного на преодоление речевых патологий путем развития речевых и неречевых психических функций с помощью движений, музыки и слова. Логопедическая ритмика проводилась параллельно индивидуальным и фронтальным занятиям логопеда с учётом принципа дифференцированного подхода. При разработке конспектов занятий учитывалась структура речевого дефекта, а также индивидуальные особенности и возможности детей экспериментальных подгрупп.

Обращая особое внимание на развитие лексико-грамматической системы речи старших дошкольников, в план логоритмических занятий включались упражнения, способствующие уточнению и активизации номинативного, предикативного и адъективного словаря детей, а также коррекции грамматических нарушений. Особое внимание уделялось работе с предложно-падежными конструкциями и различными способами словообразования. Занятия посвящались определенной лексической теме в соответствии с календарно-тематическим планом. За счёт сочетания движений с музыкой и словом дети лучше могли прочувствовать и осмыслить лексический материал.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал, положительную динамику речевого развития у всех дошкольников экспериментальных подгрупп, а также существенные изменения в развитии общемоторных навыков, особенно координации и ориентировки в пространстве.

В заключении хотелось бы отметить, что логопедическая ритмика – дополнительный метод, который позволяет одновременно работать над всеми высшими психическими функциями, моторикой, устной речью, эмоционально-волевой сферой, что повышает эффективность логопедической работы.

Материалы исследования были апробированы в 2022 году на международной конференции «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза». По итогам конференции опубликована статья

«Особенности развития лексико-грамматической системы речи у дошкольников с общим недоразвитием речи», представленная в Приложении 10. В 2023 году – участие в работе XVIII Международной научно-практической конференции «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» памяти профессора В. В. Коркунова. Статья «Использование логоритмики в работе по коррекции лексико-грамматических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня» сдана в печать. На основе статьи в рамках конференции был проведён мастер-класс для студентов и практикующих педагогов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акименко В. М. Развивающие технологии в логопедии. Ростов н/Д, 2011. 109 с.
2. Алябьева Е. А. Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения : метод. пособие. М., 2005. 64 с.
3. Бабушкина Р. Л., Кислякова О. М. Логопедическая ритмика: методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие / под ред. Г. А. Волковой. СПб., 2005. 109 с.
4. Башинская Т. В., Пятница Т. В. Как превратить «неговорящего» ребенка в болтуна (из опыта преодоления моторной алалии) : пособие для учителей. Мозырь, 2017. 124 с.
5. Быховская А. М.; Казова Н. А. Количественный мониторинг общего и речевого развития детей с ОНР. СПб., 2012. 32 с.
6. Вершинина О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня //Логопед. 2004. № 1. С. 34-40.
7. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002. 272 с.
8. Воробьева Т. А., Крупенчук О. И. Мяч и речь. СПб., 2003. 96 с.
9. Гайдар Е. Ю. Песенки-попевки для дошкольников 3-7 лет под детский ксилофон, гlockenspiel или металлофон. М., 2020. 81 с.
10. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб. ; М., 2007. 470 с.
11. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. Саратов, 1981. 206 с.
12. Гоголева М. Ю. Логоритмика в детском саду. Старшая и подготовительная группы. Ярославль, 2006. 39 с.
13. Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1996. 215 с.

14. Елисеева М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008. 143 с.
15. Железнова Е. С. Веселая логоритмика. Подвижные музыкальные игры. М., 2006. – 1 опт. электрон. опт. диск (CD-ROM).
16. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. ЛОГОПЕДИЯ. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : Кн. для логопеда. Екатеринбург, 1998. 320 с.
17. Игры для развития мелкой моторики рук с использованием нестандартного оборудования / авт.-сост. О. А. Зажгина. СПб., 2012. 96 с.
18. Каракулова Е. В. Коррекционная фонологоритмика : учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2018. 111 с.
19. Кнушевицкая Н. А. Картотека стихов по лексическим темам «наш мир» / под ред. С. Д. Ермолаева. СПб., 2012. 96 с.
20. Коноваленко С. В., Кременецкая М. И. Развитие психофизиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями развития. СПб., 2017. 128 с.
21. Крупа-Шушарина С. В. Логопедические песенки для детей дошкольного возраста / на стихи О. И. Крупенчук-Вознесенской. Ростов н/Д, 2010. 99 с.
22. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб., 2004. 160 с.
23. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 216 с.
24. Логопедия : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / Л. С. Волкова [и др.] / под ред. Л. С. Волковой. М., 1989. 528 с.
25. Логоритмические минутки : тематические занятия для дошкольников / В. А. Кныш [и др.]. Мн., 188 с.

26. Макарова Н. Ш. Коррекция неречевых и речевых нарушений у детей дошкольного возраста на основе логопедической ритмики. СПб., 2009. 80 с.
27. Микляева Н. В., Полозова О. А., Родионова Ю. Н. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ : пособие для воспитателей и логопедов. М., 2004. 112 с.
28. Нейман Л. В., Богомильский М. Р. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. И. Селиверстова. М., 2001. 224 с.
29. Нищева Н. В. Картинный материал к речевой карте ребенка с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). СПб., 2008. 80 с.
30. Нищева Н. В. Логопедическая ритмика в системе коррекционно-развивающей работы в детском саду. Музыкальные игры, упражнения, песенки: учеб.-метод. пособие. СПб., 2019. 96 с.
31. Нищева Н. В., Гавришева Л. Б. Новые логопедические распевки, музыкальная пальчиковая гимнастика, подвижные игры, CD: учеб.-метод. пособие для педагогов ДОУ. СПб., 2020. 48 с.
32. Нищева Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжёлыми нарушениями речи с 5 до 6 лет (старшая группа). СПб., 2017. 544 с.
33. Нищева Н. В. Современная система коррекционной работы в группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи с 3 до 7 лет. СПб, 2017. 624 с.
34. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова [и др.]. М., 2002. 480 с.
35. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1967. 137 с.
36. Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи : сборник нормативных правовых актов. М., 2021. 64 с.

37. Слепович Е. С. Специальная психология : учеб. пособие / под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. Мн., 2012. 511 с.
38. Смирнова И. А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи : наглядно-методическое пособие. СПб. ; М., 2006. 52 с.
39. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): учеб. пособие для студентов. М., 2003. 160 с.
40. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие / Урал. гос.пед. ун-т. Екатеринбург, 1998. 51 с
41. Уварова Т. Б. Фонетические ритмо-рифмовки в коррекционной работе. М., 2018. 72 с.
42. Ушакова О. С. Материалы курса «Развитие речи дошкольников как необходимое условие успешного личностного развития» : лекции 1–4. М., 2010. 68 с.
43. Ушакова Т. Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики. М., 2011. 524 с.
44. Филиппова С. О. Мир движений мальчиков и девочек : метод. пособие для руководителей физ. воспитания дошко. Учреждений. СПб., 2001. 89 с.
45. Филичева Т. Б. Основы дошкольной логопедии. М., 2015. 320 с.
46. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М., 1989. 223 с.
47. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста : диссертация ... доктора педагогических наук в форме науч. докл. : 13.00.03. М. 2000. 148 с.
48. Цейнтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2000. 240 с.

49. Чуковский К. И. От двух до пяти ; [Предисл. Ю. А. Сорокина; Послесл. А. Г. Арушановой]. М., 1990. 381 с.

50. Шашкина Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи : учеб. пособие для академического бакалавриата. М., 2019. 215 с.