

Педагогические условия развития речи старших дошкольников

Выпускная квалификационная работа
по направлению подготовки: «44.03.01 – Педагогическое образование»
профиль
«Педагогика общего образования»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав.кафедрой:
Д-р. пед. наук, профессор
_____ С.Л.Фоменко
«__» _____ 2017г.

Исполнитель:
Шадрина Дорина Валерьевна
обучающийся БП-53z

подпись

Руководитель ОПОП:
_____ Н.И.Мазурчук
«__» _____ 2017г

Научный руководитель:
Давыдова Наталия Николаевна,
кандидат педагогических наук,
доцент

подпись

Нормоконтролер:
Специалист по УМР
_____ Н.В. Бутакова
«__» _____ 2017г.

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 4 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ..... | 7 |
| 1.1. Особенности психомоторного и речевого развития у детей дошкольного возраста..... | 7 |
| 1.2. Условия развития речи у детей старшего дошкольного возраста..... | 15 |
| 1.3. Понятие о логоритмике..... | 24 |
| ГЛАВА II . ОПЫТНО-ПОИСКОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ПСИХОМОТОРИКИ ДЕТЕЙ..... | 35 |
| 2.1. Характеристика методик по выявлению особенностей психомоторики детей старшего дошкольного возраста..... | 35 |
| 2.2. Результаты опытно – поискового исследования..... | 44 |
| 2.3. Методические рекомендации для развития речи старших дошкольников..... | 50 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 56 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... | 59 |

ВВЕДЕНИЕ

В системе становления личности дошкольника особенное пространство занимает развитие речи и психомоторных функций. Речевое развитие дошкольника сильно связано с интеллектуальным и психическим воспитанием. Делая упор на данные исследуемой литературы и проведенных исследований Т.Н. Волковской, Ю.Ш. Фаусек, Н.С. Жуковой, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Д.Б.Эльконина, А.Р. Лурии, П.Я. Гальперина, Л.А.Венгера, Е.М. Мастюковой и других авторов, мы пришли к выводу, что общее недоразвитие речи принципиально выявить в дошкольном возрасте, для того что бы своевременно начать коррекционную работу по устранению недостатков речи.

В данное время отмечается резкое увеличение детей с отклонениями в психомоторном и речевом развитии. У дошкольников отмечается значительное нарушение всех компонентов системы: они практически не используют прилагательные, наречия, допускают ошибки в словообразовании и Немаловажные нарушения в фонетико-фонематическом, лексико-грамматическом строе речи и моторной функции детей служат серьезным препятствием для овладения ими программой дошкольного образовательного учреждения, а в дальнейшем и программой начальной школы.

В реальное время, классические общепринятые психолого-педагогические методы во многих случаях, прекратили приносить желаемые результаты и в процессе воспитания и обучения, и в процессе направленной коррекции.

Попытки внедрять разные модели оздоровительных, коррекционно-развивающих программ, новые формы непосредственной образовательной деятельности, предлагаемых различными авторами без учета возможностей дошкольного образовательного учреждения и знания контингента занимающихся, не приводят к желаемым результатам. Логопедическая ритмика считается доступной и универсальной формой направленной

коррекции речевой и психомоторной функции детей. В данной связи разработка оптимальных двигательных режимов для направленной коррекции моторной и речевой функции средствами логопедической ритмики дошкольников с общим недоразвитием речи является *актуальной задачей*, требующей своего решения.

Цель исследования: на основе анализа, условия развития речи детей старшего дошкольного возраста, разработать методические рекомендации для педагогов ДООУ по развитию речи дошкольников, с использованием логоритмики.

Объект исследования: речевое развитие у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: Педагогические условия для развития речи старших дошкольников.

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

1. Отобрать научно-методическую литературу по проблеме исследования.
2. Описать условия развития речи у детей старшего дошкольного возраста.
3. Определить необходимость включения логоритмических занятий в систему педагогического образования;
4. Определить основные направления логоритмического влияния и их содержание.
5. Разработать методические рекомендации для развития речи старших дошкольников с помощью педагогических условий.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и методической литературы; беседа, анализ деятельности старших дошкольников, наблюдение, статистическая обработка результатов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что проанализирована и систематизирована психолого-педагогическая литература по проблеме развития речи старших дошкольников, также в том, что

материалы исследования могут быть полезны педагогам ДОУ в их деятельности.

База исследования: МАДОУ №17 «Земляничка»

Структура исследования: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Особенности психомоторного и речевого развития у детей дошкольного возраста

Для изучения нарушений становления и здорового построения системы коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с ОНР актуальны основательное познание натурального хода развития моторики, речи и психики в возрастной норме.

Выставленные в литературе данные по развитию здорового малыша базируются на базисных телесных исследовательских работах русских разработчиков: Н.М. Сеченова, И.А Сикорского, В.М. Бехтерева,

И.И. Павлова, Н.И. Красногорского, Н.И. Касаткина, М.М. Кольцовой,

Н.М. Щелованова, М.Ю. Кистяковской и др. В работах множества исследователей подчеркивается большущий смысл доречевого периода, проходящего с рождения до конца первого года жизни, для последующего становления психики и речи дошколят [1,5,17,27,47].

В работах Н.М. Аскариной, М.Ю. Кистяковской [5] сформулированы некоторые особенности дошколят раннего возраста, надлежащими чертами которого считаются быстрый темп и скачкообразность развития отдельных функций. В ходе развития детей для каждой функции ориентируются собственные подходящие сроки формирования, собственно что замечено в работах В.В. Тонковой-Ямпольской, А.В. Запорожца, Г.Л. Розенгард-Пупко, А.А. Леонтьева, В.Н. Аванесова и др. [11,28,29,39,52]. Обоснуем особенности психо-моторного и речевого становления у здорового малыша.

Двигательное развитие в онтогенезе.

Перемещения, практическая работа детей имеет довольно значимый значение в становлении ряда высочайших корковых функций,

пространственных отношений, познавательной работы и речи (И.М. Сеченов, И.П. Павлов, А.В. Запорожец, В.Н. Аванесова, А.А. Люблинская, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Г.Л. Розенгард-Пупко, П.Я. Гальперин, Л.А. Бенгер, М.Ю. Кистяковская, Ж. Пиаже, А. Валлон, Р.Я. Абрамович-Лехтман, Н.А. Бернштейн).

Изучением становления двигательной функции руки промышленляли ряды разработчиков: М.Ю.Кистяковская, Н.Л. Фигурин и М.М Кольцова,

Р.Я. Абрамович-Лехтман, Г.Ф. Городецкая, А.В. Запорожец и иные ученые [5,6,12,21,28,29,34].

М.И. Лисиной было установлено, собственно что до 6 месяцев жизни малыша основное место между познавательных реакций занимают перемещения ока, а впоследствии 6 месяцев - двигательные реакции руки [13].

Е.М. Мастюкова [34, 35] обрисовала возрастные особенности становления узкой моторики рук и зрительно-моторной координации.

Как показывают изучения Е.Ф. Архиповой [2,3,4], в овладении перемещениями рук огромную роль играет подражание. Что 3 вида подражательных реакций: повторение личных перемещений, повторение своих людей перемещений зрелого, повторение свежих перемещений.

Повторение личных перемещений выражается в том, собственно что малыш начинает вращать перед лицом одной рукою, вслед за тем иной, вслед за тем вновь 1. Свои люди, заученные раньше перемещения (например, игру в «ладушки») малыш имитирует довольно охотно, когда зрелый начинает делать их. В конце первого - начале 2 года малыш начинает заботливо наблюдать за деяниями зрелого, которые считаются для него свежими, а вслед за тем пробует сделать то же самое.

Изучения П.Я. Гальперина, Р.Я. Абрамович-Лехтман и Ф.И. Фрадкиной зарекомендовали, собственно что все больше или же наименее трудные формы предметных поступков складываются под воздействием научения [15]. Предметные воздействия развиваются в процессе общения малыша со

зрелыми, воспитываются, и это образование настоятельно просит конкретных критерий. Р.Я. Абрамович-Лехтман описывает *становление предметно-игровой деятельности у детей и выделяет три этапа:*

1) в 4-7 месяцев - формирование простых результативных повторных предметных действий, целенаправленных;

2) в 7- 12 месяцев - этап соотносимого действия, манипулирование одновременно двумя предметами;

3) в 12- 18 месяцев - этап появления функционального действия: ребенок выделяет функции предмета, обобщает его значение, применяет такое же действие к другим предметам; развивается игра [17].

В возрасте 1-го года здоровый малыш автономно садится, переворачивается, ползает, стоит, переступает у опоры, а зачастую начинает бродить без помощи.

Становление двигательных функций малыша - трудный процесс, который ориентируется, с одной стороны, поэтапным созреванием ЦНС, а с иной стороны - разнообразным воздействием находящейся вокруг среды.

Весомую роль в данном процессе играет и генетическая программка становления. Более активное двигательное становление случается на первом году жизни, собственно что связано с темпом созревания мозга в данный этап. Впрочем, не обращая внимания на то, собственно что к концу младенчества главные двигательные способности сформированы, развитие двигательных функций длится до 5-6-летнего возраста.

Темпы двигательного становления здорового малыша имеют все шансы обширно варьироваться: так, одни малыши начинают автономно бродить в 9-12 мес., иные лишь только к 12-15 мес. Впрочем во всех случаях сберегается конкретная очередность в развитии двигательных функций.

В среднем и старшем дошкольном возрасте у ребят продолжают развиваться двигательные умения и способности, физиологические свойства (ловкость, стремительность реакции, выносливость), развивается координация перемещений, пространственная ориентировка, равновесие,

складываются возможности расценивать качество выполнения перемещений, блюсти критерии подвижной игры.

Мальши обучаются верно скакать с пространства и с разбега, осваивают различные облики метания, лазанья, перемещения с мячами; обучаются внятно и буквально, ритмично, в данном темпе исполнять физиологические упражнения не лишь только по показу, но и по словесной памятке, под музыку, перестраиваться как из положения стоя на пространстве, например и во время перемещения.

Мальши старшего дошкольного возраста уверенно обладают перекрестной координацией рук и ног, у них улучшаются пространственные и кратковременные ориентировки. В беге у ребят этого возраста детально проявлена фаза полета, видно развивается функция равновесия. Они просто управляют с разными обликами лазания. К седьмому году мальши отлично перекидывают, прокатывают мяч, отлично кидают предметы в задача.

Трудным для ребят предоставленного возраста остается лазание по гимнастической стене, недостаточны плавность приземления при прыжках, метание вдаль и в высоту.

Не считая такого, у ребят 6–7 лет ещё слабо развиты маленькие мускулы кисти, не завершено окостенение костей запястья и фаланг пальцев, несовершенна нервная регуляция, и это затрудняет составление и выполнение перемещений. Составление данных функций заканчивается к 10–13 годам.

Непросто координированные перемещения малыша – это, до этого всего, произвольные перемещения, т.е. перемещения, которые имеют цель; перемещения, которые намечаются, контролируются и оцениваются; перемещения, характеристики коих имеют все шансы переменяться при изменяющихся критериях работы. Выполнение этих перемещений гарантируется интегральной работой всевозможных мозговых структур, и несоблюдение данной работы имеет возможность быть почвой нарушения перемещений, проблем их формирования и контроля.

Становление словаря и словообразования в онтогенезе.

Становление словаря у малыша, с одной стороны, плотно связано с развитием мышления и др. психологических процессов, а с иной стороны, с развитием всех компонент языковой системы: фонетико-фонематического и грамматического строя речи. Составление лексики в онтогенезе обосновано еще развитием представлений малыша об находящейся вокруг реальности.

1-ые слова у малыша как правило бывают замечены к году. Эти слова (чаще всего мама, папа, баба) предполагают собой слова-предложения, выражающие цельную идею. При поддержке 1-го и такого же текста малыш имеет возможность выговаривать и некую жалобу, и просьбу предоставить ему игрушку, «взять на ручки», и т. п. В последующем у малыша бывают замечены все свежие и свежие текста, которые он помаленьку начинает вязать меж собой, пробуя возводить из их простые предложения. На первых стадиях знакомства со текстом малыш не имеет возможность ещё освоить текст в его «взрослом» смысле. Отмечается при данном парадокс не совершенного овладения смыслом текста, например как сначала малыш осознает текст как заглавие определенного предмета, а не как заглавие класса предметов.

В процессе становления смысла текста, в ведущем у ребят от 1 года до 2,5 лет, отмечается появление сдвинутой референции, или же «растяжения» смысла текста. При данном отмечается перенос смысла 1-го предмета на ряд иных, ассоциативно связанных с начальным предметом. Малыш вычленяет симптом знакомого ему предмета и раздает его заглавие на иной вещь, владеющий что же симптомом. Он пользуется текстом для наименования цельного ряда предметов, которые имеют раз или же некоторое количество совокупных симптомов – «форма, величина, перемещение, ткань, звучание, вкусовые качества» и др., а еще сплошное активное предназначение предметов [23].

Л.Б. Федоренко выделяет некоторое количество степеней обобщения текстов по смыслу:

– нулевой стадией обобщения считаются личные имена и наименования одиночного предмета; в возрасте от 1-го года до 2-ух лет малыши усваивают

текста, соотнося наименования лишь только с определенным предметом; наименования предметов, т.о. считается для них этими же именами личными, как и имена людей; - ко второму году жизни ребенок усваивает слова 1 степени обобщения, т.е. начинает воспринимать обобщающий смысл названий однородных предметов, поступков, свойств – имен нарицательных;

– в возрасте 3-х лет малыши начинают усваивать текста 2 степени обобщения, обобщающие родовые мнения (игрушки, посуда, одежда), передающие обобщенно заглавие предметов, поступков, симптомов в форме имен существительных (полет, плавание, чернота);

– приблизительно к пяти-шести годам жизни малыши усваивают речь, обобщающие родовые имена, т.е. текста третьей степени обобщения (растения деревья, травки, цветы; перемещение – бег, купание, полет), которые считаются больше высочайшим уровнем обобщения для текстов второй степени обобщения.

Обогащение актуального навыка малыша, усложнение его работы и становление общения с окружающими людьми приводит к постепенному количественному подъему словаря. По сведениям В. Штерна, к полутора годам у малыша насчитывается в пределах 100 текстов, к 2 годам – 200-300, к 3 годам – 1000-1100, к 4 годам – 1600, к 5 годам – 2200 текстов [29].

По сведениям А.Н. Гвоздева, в словаре 4 летнего малыша имеется 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% поводов и 0,9% междометий и частиц [19].

Составление словаря у малыша плотно связано с процессами словообразования, например как по мере становления словообразования лексика у малыша проворно обогащается за счет производных текстов. В случае если малыш не обладает готовым текстом, он «изобретает» его по конкретным, уже усвоенным раньше правилам, собственно что имеет место быть в детском словотворчестве. Зрелые отмечают и заносят коррективы в автономно сделанное ребенком текст, в случае если это текст не

соответствует нормативному языку. В случае, в случае если сделанное текст совпадает с существующем в языке, окружающие не отмечают словотворчества малыша. Детское словотворчество считается отблеском сформированности 1 и в то же время недостаточной сформированности иных языковых обобщений.

Устройство детского словотворчества связывается с формированием языкового обобщения, с появлением генерализации, со становлением системы словообразования.

Становление грамматического строя речи в онтогенезе

Становление грамматического строя в онтогенезе описано в работах множества создателей: А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнаровича, Д.Б. Эльконина и др.

В исследовательских работах А.Н. Гвоздева с учетом тесноватого взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка отличаются надлежащие 3 периода формирования грамматического строя речи:

I этап – этап услуг, состоящих из бесформенных слов-корней (от 1 года 3 мес. до 1года 10 мес.). Данный этап подключает в себя 2 периода:

1. Период однословного предложения (от 1 года 3мес. до 1года 8 мес.). На данном недолгом рубеже малыш пользуется только отдельные текста в роли услуг. В речи малыша только маленькое численность текстов, которые применяются для выражения его желаний, необходимостей, воспоминаний.

При данном для уточнения значения собственного выражения малыш пользуется жесты, интонацию. 1-ые текста, которые пьет малыш, не имеют конкретной грамматической формы. Это аморфные-слова корешки. В всевозможных услугах они применяются в схожем звуковом оформлении, без конфигурации. Ведущую доля текстов оформляют существительные, обозначающие наименования лиц, предметов, звукоподражания (бух, би-би, мяу), лепетные текста (ди, мокко).

2. Период услуг из нескольких слов-корней (от 1 года 8мес. до 1 года 10 мес.). На данном рубеже малыш сводит в одном выражении в начале два, вслед за тем 3 текста, то есть в речи малыша бывает замечена тирада. Грамматическая ассоциация меж текстами отсутствует. Малыш сводит текста в выражения, связывая их лишь только интонацией, общностью истории. При данном текста применяются в услугах в одной и что же бесформенной неизменяемой форме. Существительные используются или в именительном падеже ед. количества, или в усеченной, извращённой, неизменяемой форме. Глаголы представлены или в неопределенной форме 2-го лица ед. количества повелительного наклонения (дай, ниси, пать).

При комбинировании бесформенных слов-корней малыш ещё не становится и не имеет возможность решить задачу выбора необходимой грамматической формы и пьет однообразные формы текста в всевозможных словосочетаниях.

II этап – этап усвоения грамматической структуры предложения (от 1 года 10 мес. до 3 лет). Данный этап подключает в себя 3 шага:

Период формирования первых форм текстов (1 год 10 мес. – 2 года мес.). На данном рубеже формирования грамматического строя речи малыши начинают отмечать разную ассоциация меж текстами в предложении. В отличии от предшествующего шага, малыш начинает применить в речи всевозможные формы 1-го и такого же текста. Первыми грамматическими формами существительных считаются надлежащие: формы именительного падежа ед. и мн. количества с завершением «ы», «и», формы винительного падежа с завершением «у», временами бывают замечены формы родительного падежа с завершением «ы», завершение «е» для обозначения пространства, при данном повод не употребляется. Первыми грамматическими формами.

1.2. Условия развития речи у детей старшего дошкольного возраста

Речь — это важная творческая психологическая функция человека, место проявления свойственно всем людям возможности к знанию, самоорганизации, саморазвитию, построению собственной личности, собственного внутреннего мира сквозь разговор с другими личностями, другими мирами, другими культурами.

Разговор, творчество, знание, саморазвитие — вот те фундаментальные элементы, которые оказываются вовлеченными в сферу интереса воспитателя, когда он обращается к задаче речевого становления дошкольника. Это те почвы, на которых основывается прогрессивная дидактика дошкольного возраста в целом и которые оформляют фундамент базовой программки становления ребенка-дошкольника.

Образование незапятнанной речи у ребят дошкольного возраста — задачка большущей социальной значительности, и серьезность ее обязаны обдумывать и опекуны, и педагоги[16].

Коммуникативная зона ответственности рассматривается как базовая черта личности дошкольника, как важная черта благополучия в общественном и умственном развитии, в освоении специфично детских обликов работы — коллективных игр, конструирования, детского художественного творчества и пр.

Для такого процесса речевого становления ребят проходил вовремя и верно, выжны конкретные обстоятельства. Так, малыш возможно может быть на психическом уровне и соматически здоровым; владеть обычные интеллектуальные способности; владеть обычный слух и зрение; владеть необходимой психологической активностью; владеть необходимостью в речевом общении; владеть настоящим речевое окружение[12].

Обычное (своевременное и правильное) речевое становление малыша разрешает ему каждый день усваивать свежие мнения, расширять запас познаний и представлений об находящемся вокруг.

Таким образом, речь, ее становление наиболее тесноватым образом связаны с развитием мышления.

Способами психического становления речи у ребят дошкольного возраста считаются: общение со взрослыми; общение со сверстниками; дидактические игры и упражнения; игры-инсценировки; уроки наблюдения; природа; вещественная культура; педагогически обоснованная дидактическая обстановка; экскурсии; общественная среда; игра и работа.

Наконец, разглядим все психические способы по развитию речи ребят старшего дошкольного возраста.

Незаменимым условием для всестороннего становления малыша считается общение его со зрелыми. Зрелые — хранители навыка, скопленного населением земли, познаний, умений, культуры. Передать данный навык возможно не по другому как с поддержкой языка. Язык — «важнейшее средство людского общения».

Между множества весомых задач воспитания и изучения ребят дошкольного возраста в детском саду обучение родному языку, становление речи, речевого общения из ключевых. Данная общая задачка произведено из ряда особых, личных задач: воспитания звуковой культуры речи, обогащения, укрепления и активизации словаря, улучшения грамматической корректности речи, формирования разговорной (диалогической) речи, становления связной речи, воспитания внимания к художественному тексту, подготовки к обучению грамоте[16].

В детском саду дошкольники, усваивая родной язык, завладевают важной формой речевого общения — устной речью. Речевое общение в его полном облике—осознание речи и функциональная речь — развивается помаленьку.

Речевому общению малыша со зрелым предшествует эмоциональное общение.

Оно считается стержнем, главным содержанием отношений зрелого и малыша в предварительный этап становления речи — на первом году жизни.

Малыш отвечает ухмылкой на ухмылку зрелого, говорит звуки в ответ на вежливую беседу с ним. Он как бы заболевает чувственным состоянием зрелого, его ухмылкой, хохотом, нежным тоном голоса. Это как раз эмоциональное общение, а не речевое, но в нем закладываются почвы будущей речи, будущего общения с поддержкой осознанно произносимых и понимаемых текстов.

Нужно, дабы речь педагога отвечала общепризнанным меркам литературного языка, литературной разговорной речи и в отношении звуковой стороны (произнесение звуков и текстов, дикция, темп и т. д.), и в отношении богатства словаря, точности словоупотребления, грамматической корректности, связности.

Особое забота надлежит обращено на звуковую сторону речи, например как ее дефекты преодолеваются самим говорящим ужаснее, чем, к примеру, недостатки словоупотребления.

Общение педагога с ребятами имеет при данном демократический нрав. Занятие — действенная конфигурация изучения родному языку в старшем дошкольном возрасте. Эффективность изучения находится в зависимости не столько от формы, сколько от содержания, используемых способов и манеры общения воспитателя с ребятами. Регулярные занятия приучивают ребят к работе с языковой информацией, воспитывают внимание к заключению проблемных речевых задач, лингвистическое отношение к слову[2].

На пятом году жизни особое забота уделяется одобрению словообразования, словотворчества; на шестом году — простому анализу структуры предложения, формированию грамматической корректности (в словоизменении); на седьмом году — простому пониманию грамматических

связей меж производными текстами, речевому творчеству, произвольному построению трудных синтаксических систем.

Персональная и массовая работа с ребятами, как правило, организуется на что же самом программном содержании, собственно что и неотклонимые корпоративные занятия, и содержит целью укрепление пройденного с учетом персональных индивидуальностей. Совместно с что временами идет по стопам проводить игры и упражнения на материале, который ещё лишь только станет интегрирован в коллективное занятие. В этих случаях имеют все шансы преследоваться две цели: приготовить к грядущей работе отдельных деток, дабы они испытывали себя более уверенно на занятии, и помаленьку подводить питомцев к свежим для их формам работы.

Дабы дошкольники купили навык речевого творчества, в игры идет по стопам подключать подобный ткань, который, будучи символом ребятам, все же не зашел ещё в их деятельный словарь[2].

Совершенствованию синтаксической стороны речи содействуют игры-инсценировки по мотивам сказок и литературных произведений. Старшие дошкольники охотно играют в сказки «Лиса, безбилетник и петух», «Кот, петух и лиса», «Муха-цокотуха», «Гуси-лебеди». Нравятся им и абсолютно детские сказки: «Волк и семеро козлят», «Репка», «Колобок». Малыши заимствуют из сказки образные выражения, меткие текста, обороты речи. К данному циклу средств примыкают загадывание и отгадывание загадок, объяснение пословиц и поговорок, этнические игры «Гуси-лебеди», «Репка», «Краски», «Где мы были, мы не скажем» и др.

Обогащению речи сложными синтаксическими системами, преодолению формальной сочинительной связи содействует обстановка «письменной речи», при которой малышу устанавливает свое сочинение, а зрелый его записывает. Эту диктовку возможно применить при приготовлении детских книг, альбома детского творчества, при переписке[2].

Способ выдвигает как базу становления речи ребят в связи с развитием мира их представлений например именуемые уроки исследования. Ведущей

их принцип такой: любознательности усваиваемое представление надлежит именно скрепиться с подходящим текстом, обогащающим его деятельный припас текстов. Текст и передача что-то неразделимое: они ни разу не разлучались[18].

Деятельность исследования, понимаемые в значении постоянный проводимых способов, клонящихся к развитию наблюдательности и речи ребят, обязаны владеть пространство уже в первые годы их жизни, когда их речь начинает формироваться. Наружный вселенная вторгается во внутренний вселенная малыша главнейшим образом при помощи органов зрения и слуха. От мамы, от зрелых в значимой степени находится в зависимости, дабы те представления, которые данный вселенная вызывает, создавались в очередности, в высококачественном и количественном отборе, который способствует ясности и усвояемости вида, соответствует возрасту, заинтересованностям и психике ребенка[18].

Обстановка материальная как богатейший источник образовательного материала должна быть в свою очередь использована педагогом с трех сторон:

- 1) природа,
- 2) материальная культура и
- 3) педагогически обоснованная дидактическая обстановка.

Природа является обстановкой наиболее естественной и могущественной в своем воспитательном воздействии. Она закаляет здоровье и силы ребенка, врачует, утончает органы восприятия, развертывает условия совершенной наглядности, обогащает представлениями и знаниями, предоставляет все необходимое для проявления творческой коллективной деятельности детей в игре и труде, т. е. развертывает и для детей и для педагога все условия, благоприятствующие обогащению и развитию языка детей[18].

Образование малыша в конкретной близости с природой — лучшая дорога для становления его эмоций, сил и возможностей. Ребят надо по

возможности приближать к природе, по способности подключать в нее в соответствии с этим заинтересованностям такого или же иного возраста, а природу приближать к ребятам. Объекты актуальной природы обязаны быть сконцентрированы не в одном уголке природы, а обязаны рассыпаться по всему учреждению, быть представлены в всякой комнате. Для исследования ребят потребуются облегченные обстоятельства. Нередко их непросто сделать в трудной быте раскрытой природы, но в помещении всякий раз вполне вероятно.

Работа ребят на воздухе, в саду и огороде, постепенное знакомство с миром животных, растений, насекомых, со всеми обликами производств и людского труда, экскурсии и все, собственно что они выдвигают, обязаны работать так же расширению мира восприятий ребят, наращиванию припаса их познаний и классифицированию последних, как и развитию, обогащению их языка.

В конце концов, намеренно разработанная педагогическая и дидактическая амуниция выделяется тем, собственно что она считается полностью продукцией самого воспитателя, подчинена его педагогическим целям и притязаниям требованиям педагогического процесса[18].

Преподаватели должны побеспокоиться о том, дабы пополнить предметно-развивающую среду, в которых живут малыши, педагогически обоснованным вещественным содержанием. В первую очередь введем в их объекты актуальной природы. Малыши более всего обожают все живое, движущееся. Создадим все от нас зависящее, дабы сделать уголки природы в конкретной близости от детского жилья, в стенах последнего. Детям нужны игрушки, без которых меркнет радость детства, нужны самые разнообразные пособия, материалы, орудия для игр и труда. Нужен специальный дидактический материал. Детей надо не только снабжать предметами, но и располагать предметы так, чтобы пользование последними было легко, удобно и целесообразно.

Широкие способности для культуры исследования ребят и становления их речи выдвигает и амуниция вещественной культуры. Мегаполис во всем обилии представленных в нем вещественных ценностей, село, всякий уголок земли, где творческая рука человека делает эти значения, великодушно дает необходимый нам образовательный материал[18].

Общественная среда как становление речи дошкольника

Членораздельная речь считается ключевым атрибутом общественной сути человека развивается сам в общественном окружении. Становление ее находится в зависимости от такого, каково это окружение и в какой мере оно данному развитию содействует.

Мы уже гласили о том, какое воздействие оказывает на формирования языка ребят, речь находящихся вокруг. Дети—великие мастера в подражании, и проявления и особенности речи зрелых проворно делятся особенностями детской речи.

Экскурсии как способ становления речи ребят. Каким образом развивать в ребятах драгоценную дееспособность исследования, обучить их воспользоваться собственными эмоциями, собственным моторным установкой для поочередного скопления практического навыка и обусловленных им образов, представлений и речевых умений. Наружный мир, представленный осознанно, рассудительно и постоянно перед ребятами. Помогать подтянутому подъему его строения—руководящая задача занятий по наблюдению и экскурсий[18].

Не наименее необходимой целью их надлежит быть отблеск сего мира восприятий в речи. Представление надлежит предшествовать тексту, но текст надлежит идти по стопам за представлением. Представление, не воплотившееся в ясное, толковое текст, утрачивает важную долю собственного значения. Познаваемые нами багаж и появления одевают расцветку людской речи, человеческих мнений, воплощенных текстом. Человек, пребывающий с глазу на око сам с собой, устанавливает собственные думы текстом.

Занятия по наблюдению обязаны вестись так, дабы текст сочетало и закрепляло наблюдаемое. Это раз из обликов изучения. Мы знаем, какую большую роль в развитии малыша играет самообучение в преждевременную пору его жизни. Самообучение малыша уже нуждается в поддержке взрослого. По мере продвижения малыша по возрастным ступеням роль взрослого, руководящего его обучением, делается все занимательнее и труднее.

Есть два метода методического применения содержания находящейся вокруг среды в заинтересованностях становления ребят: материал, включаемый в педагогическую работу как образовательный материал, близится к ребятам, им преподносится. Но это не всякий раз вполне вероятно. Есть предметы и появления, которые приблизить к ребятам невозможно. В этом случае неминуем две дороги— приближения ребят к предмету, к появлению. Данные две дороги претворяется в способ, знакомый под заглавием экскурсий. Экскурсии с ребятами ведутся за пределами учреждения. Но и в самом учреждении возможно выполнить особую экскурсию-осмотр, вследствие того собственно что в всякий жилплощади, в том числе и комнате, имеют все шансы быть предметы, которых приблизить к ребятам невозможно, но к ним должны быть приближены сами дети[18]. Игра и работа как становление речи ребят.

Язык и мышление были и продолжают быть неразрывно связанными с трудовыми процессами, с работой человека.

Население в жизни малыша — это что коллектив ребят, в котором он проживает и развивается. Ведущий вид деятельности — это игра.

Важный навык скапливается ребенком в этой игре. Из собственного игрового навыка малыш черпает представления, которые он связывает с текстом. Игра и деятельность считаются наисильнейшими стимулами для проявления детской самостоятельности в области языка; они обязаны быть в первую очередь применены в заинтересованностях становления речи ребят.

С предметами, представленными в этой игре, малыш приходит в нередкое повторное общение, вследствие чего они просто воспринимаются, запечатлеваются в памяти. Любой предмет содержит свое имя, любому деянию присущ личный глагол.

Текст считается для малыша частью реальности. Из всего выливается, как принципиально в заинтересованностях стимулирования работы ребят и становления их языка обдуманно осуществить их игровую деятельность, давать им в соответственном отборе предметы, игрушки, орудия труда, которые станут питать данную работу и на базе его обогащаемого припаса определенных представлений развивать их язык[18].

Мы знаем, какую огромную роль в развитии языка ребят играют взрослые. Роль воспитательницы в свободных играх ребят не имеет возможность ограничиться организацией быта, подбором игрового материала. Она обязана показывать внимание к самому процессу игры, подавать ребятам свежие, с свежими обстановками связанные текста и выражения; общаясь с ними по существу их игр, воздействовать на обогащение их языка. Руководя наблюдениями ребят при ознакомлении.

В старшем дошкольном возрасте задача педагога произведена в наполнении определенным содержанием имеющихся у ребят текстов, уточнении их значения, активизации в речи. Ребята учатся применять антонимы для обозначения величины, цвета (большой-маленький, длинный, светлый – темный); продолжают развивать осознание и способности потреблении текстов, выражающих видовые и ролевые мнения, создают умение применить обобщающие текста (овоци, посуда, мебелировка, игрушки, одежда). В старшем дошкольном возрасте обогащение словаря, усвоение свежих текстов идет в практическом проекте. Абсолютно, в случае если бы не было такого речевого навыка, невозможно было бы говорить о последующем речевом развитии ребят на высочайшем уровне. Но для удачного последующего изучения малыша в школе нужно, вовремя перебежал на «теоретические» позиции сравнительно речевой реальности,

как система родного языка, его составляющие выступали как объект его намеренной работы. Понимание языковых явлений гарантирует вероятность перевода речевых умений и способностей в случайный проект.

Способы обогащения словаря ребят на особых упражнениях — практические. Чаще всего при проведении лексических упражнений применяется способ дидактической игры, в частности игры с «дидактическими» атрибутами. Применяется еще дидактическая игра, под заглавием «Чудесный мешочек» (дети опускают руки в мешочек, наполненный маленькими предметами, и на ощупь выясняют и называют их). Но, естественно, с поддержкой лишь только кукол и иных игрушек малыши не имеют все шансы «впитать» поэтическую суть родного текста. Ребятам надобно знакомить с находящимся вокруг и изъяснять лексический смысл текстов, элементарно указанием на настоящую вещь.

Таким образом, работа педагога по развитию речи у ребят дошкольного возраста должна строиться из нескольких рубежей: исследование ребят, точное выявление нарушения, формирование намерения работы, использование персональных и массовых форм работы. В данном случае работа по развитию речи ребят станет подходить благополучно.

1.3. Понятие о логоритмике

Логоритмика - это коррекционный способ изучения и воспитания лиц с разными аномалиями становления, что количестве и с речевой, способами перемещения, музыки и речи. Логопедическая ритмика считается частью целебной ритмики, основывается на применении связи текста, музыки и перемещения.

Г.А. Волкова определяет логопедическую ритмику как 1 из форм интенсивной терапии, которая имеет возможность быть интегрирована в «любую реабилитационную методику воспитания, исцеления и изучения

людей с разными аномалиями становления, тем более в отношении лиц с речевой патологией».

Методику становления ритмических возможностей в первый раз доказал швейцарский преподаватель и артист Эмиль Жак-Далькроз (1912). Он внес предложение развивать ритм как самостоятельную суть и вслед за тем, на данной базе, - ритм музыкальный, ритм поэтический, ритм перемещений. Главные положения данной доктрине прилегли в базу музыкально ритмического воспитания ребят в нашей стране.

Логопедическая ритмика в первый раз была интегрирована в занятия по развитию речи у дошкольников по инициативе В.А. Гиляровского и Н.А. Власовой и незамедлительно возымела высшую оценку знатоков. В 1 заметке по логопедической ритмике В.А.Гринер и Ю.А. Флоренская (1936) поставили вопрос о разработке особой логопедической ритмике для совершенствования их речи [49].

В. А. Гринер (1958) придумала практический материал для дошкольников. Она подчеркивала, собственно что коренное различие логопедической ритмики от способа ритмического воспитания произведено в том, собственно что в упражнениях особенное забота уделяется тексту.

В 1978 году в Люблине получился в свет учебник «Логоритмика». Его создатель Э. Килинска-Эвертовска подчеркивала собственно что дидактический способ Жак-Далькроза, общепризнанный во всем мире, разрешает развивать у ребят энергичность, забота, разум и впечатлительность. Это разрешает исполнять ритмические упражнения всем ребятам за пределами зависимости от умственного, моторного и физиологического становления. Значит, ритмика создает у ребят ощущение ритма и музыкальности и имеет возможность обширно использоваться в реабилитации и терапии всевозможных расстройств и болезней.

Спасибо, существенному вкладу Г.А. Волковой в 80-х годах XX века логопедическая ритмика выделилась как урок. Г.А. Волкова расширила район использования логопедической ритмики, предложив определенные

методические совета для всеохватывающей корректировки различных форм нарушений речи. Возникшая ветвь целебной ритмики – логопедическая ритмика встала в раз ряд с другими разделами логопедии и коррекционной педагогике [45].

1-ое осознание логопедической ритмики основано на сочетании текста, музыки и перемещения. Отношения обозначенных компонент имеют все шансы быть различными, с доминированием 1-го из их или же связи между ними.

2-ое осознание логопедической ритмики обуславливает подключение ее в всякую реабилитационную методику воспитания, изучения и исцеления людей с разными нарушениями речи.

Развитие речи идет с помощью синтеза слова, движения и музыки. Движение помогает осмыслить слово. Слово и музыка организуют и регулируют двигательную сферу детей, что активизирует их познавательную деятельность, эмоциональную сферу, помогает адаптации к условиям внешней среды. Большую роль в слове, движении, музыке играет ритм, так как звучащий ритм служит средством воспитания и развития у лиц с речевыми нарушениями чувства ритма в движении и включение его в речь[13]. Не зря понятие ритма вошло в название логопедической ритмики.

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

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

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

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

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

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

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

Планирование логоритмических занятий должно осуществляться на основе принципов, разработанных Г.А. Волковой.

Принцип систематичности будет заключаться в непрерывности, регулярности, планомерности коррекционного процесса.

Принцип сознательности и активности заключается в сознательном и активном отношении ребенка к своей деятельности.

Принцип наглядности должен реализовываться как путем непосредственного показа педагогом движений, так и использованием зрительного образа (картины, игрушки, пиктограммы), образного слова педагога.

Принцип доступности и индивидуального подхода предусматривает учет возрастных особенностей и возможностей детей.

Этиопатогенетический принцип требует дифференцированного построения занятий в зависимости от причины и патогенеза речевого расстройства. Например, детям с ОНР необходимо развитие неречевых психических функций, фонематического восприятия, общей, мелкой и

речевой моторики, а детям с диагнозом «стертая псевдобульбарная дизартрия» требуется коррекция моторных нарушений, развитие неречевых и речевых функций, связи между речевой и общей моторикой.

Принцип учета симптоматики позволяет соотнести физические возможности детей с речевой патологией, наличием парезов при дизартрии. Учитывая возможности детей, дозируется соответствующая нагрузка.

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

Все принципы связаны между собой и определяют единство воспитания, развития и коррекции функциональных систем людей с речевыми расстройствами [43].

Логоритмические НОД решает следующие задачи:

– В программе изучения и воспитания ребят с ОНР проведение логоритмических НОД считается желательным. В данном случае выполняется раз из основных основ коррекционной работы - интегративного изучения. В следствие этого логоритмические НОД чем какого-либо другого проводить 2 раза в неделю со всей группой ребят в 1 половине дня.

– Длительность НОД от 20 до 25 мин. в согласовании с возрастной нормой.

– Материал подбирается с учетом двигательных и речевых вероятностей ребят.

– Содержание двигательного и речевого материала варьируется в зависимости от значения сформированности моторных способностей и имеющегося в припасе интенсивного словаря. Вначале коррекционного курса отрабатываются двигательные умения и способности, вслед за тем они переносятся на речь.

– Более подходящим для НОД считается проведение их одним экспертом – логопедом, владеющим инвентарем или же использующим

магнитофонную запись музыкального сопровождения, вполне вероятно и взаимодействие 2-ух знатоков – логопеда и музыкального руководителя.

– При подготовке логоритмических НОД идет по стопам идти из надобности верного осознания их сущности, предназначения. Недопустима замена логоритмических занятий, музыкальными [15].

– При проведении логоритмических НОД с ребятами старшего возраста с ОНР растет толика учебных заданий связанных с развитием ощущения музыкального ритма, метра, темпа в сочетании с различными перемещениями. Важно возрастает количество игр по расширению словарного припаса ребят, уточнению смысла текстов, формированию обобщающих мнений, а еще развитию у дошкольников грамматического строя речи, умению связно излагать собственные думы.

Данные запросы реализуются в ходе логоритмических НОД надлежащими способами:

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

Музыкально-двигательные способы логопедической ритмики

Ходьба. Ходьба - автоматический моторный акт, при котором внятно координируются перемещения рук и ног. Она применяется на любом занятии на протяжении всего курса как вводное упражнение. От занятия к делу малыши осваивают все больше трудные облики ходьбы.

В начале малыши осваивают ходьбу и маршировку по кругу в одиночку, парами и группами, ходьбу с обхождением преград. Вслед за тем вводятся больше трудные упражнения: встречная ходьба, ходьба и маршировка с данным направлением, с переменной темпа, с перестроением.

Упражнения на регуляцию мышечного тонуса. Регуляция мышечного тонуса - это дееспособность напрягать или же расслаблять мускулы. Эти упражнения применяются на протяжении всего курса занятий незамедлительно впоследствии ходьбы и маршировки [17]. Гигантская или

же наименьшая мощность мышечного напряжения соотносится с больше звучным или же больше негромким звучанием музыки.

Упражнения на становление дыхания. Эти упражнения содействуют выработке диафрагмального дыхания, довольно длительного, крепкого и постепенного выдоха.

Возможно применить упражнения, при коих дыхательные мускулы трудятся с особенным напряжением, и в том числе и кое-какие из упражнений буддийской гимнастики, содействующие развитию не лишь только органов дыхания, но и работе сердечно-сосудистой системы[11].

Упражнения на становление небольшой моторики. Эти упражнения, развивая перемещения пальцев рук, их взаимодействие, координацию, содействуют развитию артикуляционной моторики. Упражнения ведутся на музыкальном материале, позднее под речевое аккомпанемент, перемещение пальцев соответствует слову.

Упражнения на становление ощущения темпа. Темп - это скорость музыкального выполнения. В начале темп усваивается на несложных перемещениях: хлопки, удары в бубен, взмахи руками. Вслед за тем подключаются перемещения ногами, ходьба и бег. До этого всего, отрабатываются 2 темпа перемещений - медлительный и резвый, вслед за тем вводятся мнения «ускорение» и «замедление» темпа.

У ребят с нарушениями речи темп отрабатывается в упражнениях на возведения и перестроения: перемещения змейкой, цепочкой, в 2 колонны, в 2 круга, в некоторое количество кругов. При данном нужно аристократия личный темп всякого малыша[15].

Упражнения содействуют развитию совместной моторики, координации перемещений, ощущения темпа и ритма. Возводятся на деталях традиционного пляски (используются принятые в ней позиции рук и ног) и русского этнического пляски (каблучный шаг, тройной притоп, «веревочка», «ковырялочка»).

Завершающие упражнения. Эти упражнения приводят ребят в спокойное положение впоследствии цельного ряда двигательных и речевых нагрузок. Производятся в конце логоритмического занятия. Пользуются различными обликами упражнений: ходьбу, дыхательные упражнения, упражнения на релаксацию, легкие упражнения на статическую координацию перемещений, обычные общеразвивающие упражнения[19].

Двигательно-речевые способы логопедической ритмики

Упражнения на становление фонационного дыхания. Упражнения содействуют выработке верного фонационного дыхания, длительного, крепкого и постепенного выдоха. На выдохе произносятся в начале слоги, вслед за тем текста и предложения. На завершающих шагах дыхание смещивается с проговариванием стихотворений[21].

Упражнения на становление голоса. Эти упражнения содействуют развитию силы, спектра, выразительности голоса. Работа над голосом наступает с произношения на выдохе гласных и согласных звуков. Мощь голоса развивается методом произнесения гласных больше громко или же больше негромко в согласовании с усилением или же ослаблением звучания музыкального сопровождения. Перемена тональности музыки содержит целью становление высотных данных голоса. Выразительности голоса возможно достичь, развивая интонационную сторону кратких музыкально-речевых тирад.

Упражнения на становление артикуляции и дикции. Эти упражнения содействуют выработке отчетливого произнесения звуков, развитию артикуляционной моторики. Начинают с произнесения гласных звуков без голоса, вслед за тем подключают глас. Вдогон за гласными проговариваются согласные и слоги без голоса и с голосом. Вслед за тем вводятся перемещения рук[23].

Упражнения на становление координации перемещений и речи. Эти упражнения предполагают внимание для логопедов, не обладающих музыкальным инвентарем. Их возможно применить не лишь только на

логоритмических упражнениях, но и для проведения динамических пауз во время логопедических занятий. Речевой материал нужно выбирать, исходя из коррекционной цели занятия (нормализация темпа и ритма речи; становление словаря и грамматического строя речи; автоматизация звукопроизношения).

Ритм стихотворной строчки (она не обязана быть длинной) идет по стопам согласовывать с перемещениями рук, ног и тела. В стихотворении обязаны быть глагольная словарь, сюжет и деятельное личность. Предусматривается возраст ребят, их речевые и двигательные способности.

Упражнения на становление речевого интереса. Эти упражнения приучивают ребят вслушиваться в руководство, воспринимать ее и работать в согласовании с ней. Текст в данном случае делается сигналом и управлением к деянию[35].

Пение. В пении вырабатывается координация слуха и голоса, воспитывается очередность и организованность речи. При подборе песенного материала обязан быть предусмотрен вокальный спектр малыша: у ребят 5 - 6 лет он оформляет перерыв от «ре» до «си» 1 октавы, у ребят 6 - 7 лет - от «ре» 1 октавы до «до» 2 октавы.

При воспитании певческих способностей нужно уделять большущее забота дыханию (быстрый, бездонный, еле слышный вдох и медлительный гладкий выдох), работе над точной и ясной дикцией.

Упражнения на становление небольшой моторики. Эти упражнения развивают перемещения пальцев рук, их взаимодействие, координацию и содействуют развитию артикуляционной моторики. Упражнения ведутся на конкретном речевом материале[25].

Упражнения с предметами. Эти упражнения довольно сложны для ребят с нарушениями речи. Они ориентированы на становление статической и динамической координации перемещений, становление координации перемещений и речи, становление точности и пластики перемещений.

Разучивание перемещений случается совместно с речью (текст говорят малыши совместно с педагогом) в неспешном темпе, по частям. Вслед за тем

темп выполнения возрастает. Применяются гимнастические палки, ленты, обручи и мячи. Слово подбирается в согласовании с речевыми вероятностями группы и рубежом логопедической работы.

Речевые упражнения. Речевые упражнения применяются на логоритмических упражнениях с музыкальным сопровождением (мелодекламация) и без него.

Ведущей принцип использования на упражнениях по логопедической ритмике всех перечисленных средств – это тесноватая ассоциация перемещения с музыкой и подключение кропотливо подобранного речевого материала. В случае если музыка с ее большим чувственным воздействием, обеспеченными способами выразительности выделяет вероятность варьировать способы перемещения и нрав упражнений, то текст выделяет вероятность делать весь ряд упражнений производимых не в музыкальном темпе, а в стихотворной форме, собственно что разрешает при данном ритмичность в перемещениях[35].

Курс логопедической ритмики в рамках дошкольного учреждения лучше подразделять на три этапа. Г. А. Волкова рекомендует выделять их в соответствии с периодами логопедической работы по коррекции основного речевого нарушения — недоразвития основных компонентов речевой системы. Каждый этап отличается задачами, содержанием, объемом усваиваемого детьми материала [52].

В начале курса обращается много внимания на активизацию внимания и памяти, развитие двигательных умений и навыков, голоса, речевого дыхания, мимической и артикуляционной моторики, в занятия включаются упражнения на развитие чувства ритма, нормализацию мышечного тонуса. Во втором периоде на этой основе строится речевая работа: увеличивается количество упражнений на координацию слова и движения с музыкальным сопровождением и без него, с детьми разучиваются чистоговорки, потешки, сопровождаемые движениями. Дети с удовольствием играют на музыкальных инструментах, вводятся упражнения на развитие творческой инициативы.

Третий этап завершает годичный коррекционный курс. На логоритмических занятиях проверяется уровень усвоенных музыкально-двигательных и речевых умений у всей группы и у каждого ребенка, определяются виды упражнений, которые детьми освоены полностью, и те, которые вызывают затруднения. На этом этапе в занятия включаются речевые игры с музыкальным сопровождением, творческие задания. В конце учебного года логопед и музыкальный руководитель показывают заключительное занятие, чтобы продемонстрировать родителям двигательные и речевые возможности детей.

Таким образом, логопедическая ритмика – это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с речевой патологией, средствами движения, музыки и слова. Логопедическая ритмика, является составной частью коррекционной ритмики, воздействует на моторику.

ГЛАВА II . ОПЫТНО–ПОИСКОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ПСИХОМОТОРИКИ ДЕТЕЙ

2.1. Характеристика методик по выявлению особенностей психомоторики детей старшего дошкольного возраста

*Организация опытно-поисковой работы в условиях дошкольного
образовательного учреждения*

Для проведения исследования были отобраны малыши старших групп детского сада городского округа Богданович: №17.

Из групп было обследовано 11 ребят, все малыши были разбиты на 2 группы:

1 группа – «контрольная»;

2 группа – «экспериментальная».

Малыши отобраны в возрасте 5-6-ти лет.

В первую группу попали малыши детского сада №17, малыши с возрастной нормой речевого развития. Во вторую группу дошкольники, которые искаженно произносят 2-4 звука или говорят без дефектов, а на слух не различают большее число звуков из разных групп.

Первый этап – констатирующий. Цель этого этапа эксперимента: изучение уровня сформированности психомоторных умений у детей, среды в старшей дошкольной группе и уровень педагогической компетентности их родителей в обозначенной проблеме. С этой целью мы провели методики на отслеживание и фиксирование начального уровня психомоторных умений у детей старшего дошкольного возраста, оценка уровня сформированности педагогической компетентности у родителей воспитанников. Основные методы исследования на данном этапе: теоретический анализ литературы по проблеме, беседы с детьми, анкетирование родителей, экспериментальная работа, игровые задания для детей на выявление уровня психомоторных навыков.

Второй этап – формирующий, целью которого является системная работа по формированию психомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста за счет реализации выделенных педагогических условий. Методы исследования на данном этапе: экспериментальная работа, прямое и косвенное наблюдение.

На третьем этапе – контрольном, предполагается фиксация результатов проведенной работы в виде повышения уровня сформированности коммуникативных умений у детей, активное участие и заинтересованность родителей в данной сфере воспитания ребенка. Основные методы исследования на данном этапе: прямое и косвенное наблюдение и самонаблюдение, экспериментальная работа, анкетирование родителей, игровые задания для детей на выявление уровня психомоторных умений.

Важным шагом в осуществлении второй цели констатирующего этапа исследования явилось решение вопроса о критериях, позволяющих выявить первоначальный уровень формирования психомоторных умений у детей старшего дошкольного возраста.

В предоставленной работе обследование психомоторики строилось на базе схемы обследования ребят дошкольного возраста Волковой Г. А., с учетом основ комплексности, возрастного, персонального расклада, личных индивидуальностей, состояния двигательной сферы обследуемого, речевого нарушения и др. В предоставленном обследовании применяются приятные, словесные и практические способы. С их поддержкой изучаются всевозможные области сенсорной, двигательной систем, кое-какие психологические процессы, собственно что в следующем несомненно поможет выбрать более отвечающую притязаниям методику.

Задача обследования – изучение психомоторики детей старшей группы.

Поручения для изучения психомоторики:

1. Серия. Изучение психической сферы.

1.Поручение: Преподаватель демонстрирует 3 перемещения и приглашает их повторить за исключением 1-го (руки вперед, в стороны, вниз).

Задача – изучение двигательной памяти, переключаемости перемещений и самоконтроль при выполнении двигательных проб.

Руководство: «Повторяйте за мной все перемещения, не считая 1-го – не опускайте руки вниз».

Система оценки:

0б. – поручение не производится с 3-ей попытки;

1б. – верно выполнено со 2-ой попытки;

2б. – поручение верно производится с 1-го раза.

2. Поручение: Маршировать и тормознуть по сигналу.

Задача – изучение случайного торможения перемещений.

Руководство: «Когда я хлопну в ладоши, вы начинайте маршировать, когда хлопну ещё один – быстро остановитесь, хлопну вновь – продолжите маршировать и т. д.».

Система оценки:

0б. – малыш путается в том числе и с 3-ей попытки;

1б. – поручение выполнено с 1-2-мя ошибками;

2б. – поручение верно выполнено с 1-ой поползновения.

3. Поручение : «Сделать в одно и тоже время 2 перемещения одной рукой и одно перемещение иной. Правой – в сторону, вверх; левой – вперед».

Задача – изучение рассредотачивания интереса.

Руководство: «Сделай правой рукой перемещение в сторону, ввысь. Ныне левой – вперед. В данный момент вспомни в одно и тоже время исполнить эти 2 движения».

Система оценки:

0б. – малыш сбивается, путает движения;

1б. – верное выполнение со 2-го раза или же одновременное выполнение;

2б. – оба перемещения исполнены буквально, плавно, в одно и то же время.

4. Поручение : Повторить за воспитателем перемещения на ходьбу по кругу, в обратном направлении, сквозь круг. Начать ходьбу от центра круга вправо, пройти круг, возвратиться в середину слева. Пройти офис из левого угла сквозь середину по диагонали, обогнуть офис кругом и возвратиться в справедливый угол по диагонали сквозь середину из обратного угла. Оборотиться на пространстве кругом себя и поскаками пробежать по офису, начиная перемещение справа; то же слева. По словесной памятке сделать эти же поручения[43].

Задача – изучение пространственной организации перемещения.

Руководство

а) «Повторяй все перемещения за мной».

б) «Прослушивай меня заботливо и делай то, собственно что я заявлю: иди по кругу, ныне в иную сторону, протеки сквозь круг; иди от центра круга направо, пройди круг, вернись в центр с левой стороны; пройди кабинет из правого угла через центр по диагонали, обойди кабинет, вернись в правый угол по диагонали, повернись на месте, пробеги поскачком начиная справа, теперь слева».

Система оценки:

0б. – частые ошибки, невыполнение задания;

1б. – 2-3 ошибки в пространственной организации, путаные стороны тела, неуверенность выполнения;

2б. – уверенное и правильное выполнение задания.

5. Задание: Показать какой предмет прозвучал: барабан, флейта, гармоника и т. д. Определить, что слышится из-за ширмы: звук льющейся воды, шуршание бумаги – тонкой, плотной; резание бумаги ножницами; звук упавшего на стол карандаша.

Цель – исследование слухового внимания.

Инструкция: «Отгадайте, чем я пошумела?»

Система оценки:

0б. – ошибки в восприятии услышанного (более 3-х);

1б. – 2-3 ошибки в назывании звучащего предмета;

2б. – правильное называние.

2. Серия. Исследование двигательной сферы.

1. Задание : Стоять с закрытыми глазами на правой, а затем на левой ноге, руки – вперед (5 секунд).

Цель – исследование статической координации движений.

Инструкция: «Вытяни руки вперед, подними левую ногу, и закрой глаза, старайся простоять спокойно как можно дольше. Теперь стой на левой ноге».

Система оценки:

0б. – ребенок падает, открывает глаза, отказывается выполнить;

1б. – балансирует туловищем, касается пола другой ногой;

2б. – удерживает позу.

2. Задание: Выполнить подряд 3 плавных приседания. Пола пятками не касаться.

Цель – исследование динамической координации движений.

Инструкция: «Сделай три приседания на носочках».

Система оценки:

0б. – невозможность выполнения, ребенок сильно раскачивается, держится руками, падает;

1б. – балансирует туловищем, иногда становится на всю ступню;

2б. – правильное выполнение.

3. Задание :

а) Выполнить движения – ноги в стороны, на ширине плеч, руки вверх; левую ногу выставить вперед на носок, руки на поясе.

Цель – исследование координации движений.

Инструкция: «Выполни мои задания: поставь ноги на ширине плеч, руки подними вверх; левую ногу выставь вперед на носок, руки поставь на пояс».

б) Пройти по кругу шагом, поскоками, бегом и вновь шагом (характер движения менять по сигналу).

Цель – исследование переключаемости движений.

Инструкция: «Пройди по кругу шагом, когда я хлопну – поскоками, когда я еще хлопну – бегом, затем опять шагом, поскоками, бегом».

в) Поднять руки вверх, в стороны, поставить на пояс. Согнуть руку в локте, сжать пальцы в кулак, раскрыть ладонь.

Цель – исследование наличия или отсутствия движения.

Инструкция: «Подними руки вверх, в стороны, поставь на пояс. Согни руки в локтях, сожми пальцы в кулаки, раскрой ладони».

Система оценки:

0б. – невыполнение задания, отсутствие каких-либо движений;

1б. – выполнение со 2-го раза;

2б. – верное выполнение с 1-го раза.

4. Задание :

а) Выполнить под счет: пальцы сжать в кулак – разжать (5-6 раз).

б) Держа ладони на поверхности стола, разъединить пальцы – соединить вместе (5-6 раз).

в) Поочередно соединять все пальцы руки с большим пальцем, сначала правой руки, левой, одновременно обеих рук.

г) На обеих руках одновременно положить вторые пальцы на третьи, и наоборот (5-6 раз).

Цель – исследование произвольной моторики пальцев рук.

Инструкция: «Смотри внимательно и повторяй все движения за мной».

Система оценки:

0б. – невыполнение задания;

1б. – нарушение темпа, неединовременность выполнения;

2б. – точное одновременное выполнение.

5. Задание:

а) Вытянуть губы вперед («трубочкой»), удержать позу. Растянуть губы в «улыбке» (зубов не видно), удержать позу. Поднять верхнюю губу вверх, показать верхние зубы. Опустить нижнюю губу вниз, показать нижние зубы. Сделать это одновременно.

Цель – исследование объема и качества движений губ.

Инструкция: «Вытяни губы вперед, улыбнись. Подними верхнюю губу, опусти нижнюю, а теперь одновременно».

Система оценки:

Об. – невыполнение заданий;

1б. – наличие содружественных движений, диапазон движений невелик;

2б. – правильное выполнение.

б) Надуть левую щеку, правую, обе одновременно.

Цель – исследование объема и качества движений щек.

Инструкция: «Надуй левую щеку, правую, обе».

Система оценки:

Об. – невыполнение;

1б. – сильное напряжение, изолированное надувание не удастся;

2б. – правильное выполнение.

в) Показать язык вперед «жалом», удержать. Показать широкий язык «лопаточкой», удержать. Переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый. Показать язык, поднять его к верхней губе. Показать язык, положить его на верхнюю губу и опустить вниз. Поцеловать языком.

Цель – исследование объема и качества движений языка.

Инструкция: «Смотри и повторяй все движения за мной».

Система оценки:

Об. – невыполнение, неправильное выполнение;

1б. – диапазон невелик, наличие содружественных движений;

2б. – правильное выполнение.

б. Задание :

а) Нахмурить брови, поднять брови вверх, наморщить лоб.

Цель – исследование объема и качества движений мышц лба.

Инструкция: "Нахмурь брови, подними их, наморщи лоб".

Система оценки:

0б. – движение не удастся;

1б. – содружественные движения;

2б. – правильное выполнение.

б) Легко сомкнуть веки, прищурить глаза, закрыть поочередно правый и левый глаз.

Цель – исследование объема и качества движений мышц глаз.

Инструкция: "Закрой глаза, прищурь глаза, закрой правый глаз, левый".

Система оценки:

0б. – движение не удастся;

1б. – наличие содружественных движений;

2б. – правильное выполнение.

в) Выразить мимикой лица удивление, печаль, ужас, радость.

Цель – исследование возможности произвольного формирования определенных мимических поз.

Инструкция: «Покажи своим лицом, как ты радуешься, печалишься, боишься, удивляешься».

Система оценки:

0б. – движение не удастся;

1б. – нечеткое выполнение;

2б. – четкое выполнение.

3. Серия. Исследование темпо-ритмической сферы.

1. Задание: Простучать ритмический рисунок: ||| \ |, ||| \ | |||, ||| \ ||| \

Цель – исследование ритмического чувства.

Инструкция: «Повтори за мной».

Система оценки:

0б. – повторение не удалось;

1б. – 1 ошибка при воспроизведении, нарушен темп;

2б. – верное воспроизведение.

2. Задание: В течение определенного отрезка времени удерживать заданный темп в движениях рук. Затем по сигналу предлагается выполнить движение мысленно, а по следующему сигналу показать, на каком движении испытуемый остановился. Движения рук вперед, вверх, в стороны, на пояс, опустить.

Цель – исследование темпа.

Инструкция: «Повторяй движения за мной, затем я хлопну, и ты продолжишь их выполнять мысленно, затем я еще раз хлопну, а ты снова продолжишь выполнять по-настоящему».

Нами предложена следующая *система оценки:*

0б. – задание не выполнено со 2-3-го раза;

1б. – темп нарушен;

2б. – темп нормальный.

Таким образом, максимально возможное число – 34 балла.

Обобщим проделанную работу на констатирующем этапе экспериментальной работы:

Экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Целью констатирующего этапа явилось изучение исходного уровня сформированности психомоторных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали недостаточный уровень сформированности психомоторных умений у детей старшего дошкольного возраста, что делает необходимым совершенствование этих умений.

Для повышения уровня сформированности психомоторных умений у детей старшего дошкольного возраста требуется внедрение комплекса педагогических условий.

2.2. Результаты опытно – поискового исследования

Результаты 1-ой серии экспериментального исследования.

Выполнение 1-ой серии заданий, нацеленных на изучение психической базы перемещения.

Самые большие затруднения вызвало 1-ое поручение, нацеленное на изучение двигательной памяти, переключаемости перемещений и самоконтроля при выполнении двигательных проб (см. таблицу 1)

Таблица 1

Количественный анализ результатов 1-ой серии эксперимента

| Группа № | Контрольная | Экспериментальная |
|----------|-------------|-------------------|
| 1 | 100% | 95% |
| 2 | 100% | 91% |
| 3 | 68% | 50% |
| 4 | 74% | 68% |
| 5 | 100% | 100% |

Мальши из экспериментальной группы на 9% отстали при выполнении заданий, нацеленных на изучение случайного торможения (№2), рассредотачивания интереса (№3) и пространственной организации (№4).

Более благополучно (группы набрали 100%) было выполнено 5-ое поручение, нацеленное на изучение слухового интереса, собственно что беседует о обычном уровне становления слухового интереса у ребят всех двух групп.

На первом уровне становления психической базы перемещения присутствуют 78% -контрольная , 74% - экспериментальная(см. таблицу 2).

Таблица 2

Средние показатели уровня развития психомоторики

| Группа | Контрольная | Экспериментальная |
|--------|-------------|-------------------|
| 1 | 78% | 74% |
| 2 | 20% | 22% |
| 3 | 2% | 4% |

Таким образом, можно заявить о коррекции формирования психической базы перемещения с развитием речи.

При выполнении 1-го поручения, малыши незамедлительно не сумели уяснить какое перемещение говорить невозможно.

При выполнении 2-го поручения малыши экспериментальной группы нередко совершали ошибки, не незамедлительно становились по сигналу, а продолжали перемещение (Дворников А., Архипов К.), собственно что беседует о недостающем о развитии случайного торможения у детей. При выполнении 3-го поручения малыши всех двух групп чувствовали проблемы при одновременном выполнении перемещений («Контрольная»: Отротько Н., - Об., Повелитель А. – 1б.; «Эксперимента»: Петров М. – Об., Макаrelloва Ю. – 2б.) собственно что говорит о невысоком уровне становления рассредотачивания интереса и надобности ведения работы в данном направленности.

При выполнении 4-го поручения малыши всех двух групп чувствовали затруднения в пространственной ориентации, путали стороны личного тела («Контрольная»: Шитова А. – 1б., Лоскутова Н. – 2б.; «Экспериментальная»: Кизельбашева Н. – 1б., Запорожец А. – 1б.), собственно что указывает о недостающем уровне становления пространственной организации перемещения.

Таким образом, возможно обозначить, собственно что малыши св экспериментальной группе отстают в формировании психической базы перемещения от ребят с обычным речевым развития; мало развиты эти психологические функции, как рассредотачивание интереса, ориентация в месте.

Результаты 2-ой серии экспериментального исследования.

Выполнение ребятами 2-ой серии заданий, нацеленных на изучение двигательной сферы продемонстрировали, собственно что при исследовании статической координации и динамической координации перемещения малыши всех двух групп зарекомендовали низкие итоги. Группа «контрольная»– 82% и 77%, группа «экспериментальная» - 68% и 73%, группа. Это говорит об идентично недостающем уровне становления координации перемещения и о приметном отставании ребят из экспериментальной группы(см. таблицу 3).

Таблица 3

Количественный анализ результатов 2-ой серии эксперимента

| Группа № | | Контрольная | Экспериментальная |
|----------|---|-------------|-------------------|
| 1. | | 82% | 68% |
| 2. | | 77% | 73% |
| 3. | | 100% | 100% |
| 4 | | 68% | 77% |
| 5 | А | 59% | 64% |
| | Б | 100% | 100% |
| | В | 82% | 86% |
| 6 | А | 73% | 82% |
| | Б | 100% | 100% |
| | В | 54% | 32% |

3-е поручение, нацеленное на изучение координации, переключаемости и присутствия или же недоступности перемещения, все две группы выполнили без затруднений (100%), собственно что беседует о достаточном уровне становления переключаемости и координации перемещений.

4-ое поручение, на изучение случайной моторики пальцев рук, группа ребят из «экспериментальной »группы выполнила чем какого-либо другого ребят из «контрольной» («Контрольная» - 68%, «Экспериментальная» -77%,).

Это возможно приписать тем, собственно что с ребятами предоставленной группы проводится работа по развитию небольшой моторики, подготовке к школе. В целом, возможно осуждать о недостающем уровне становления мелкой моторики пальцев рук у ребят из

экспериментальной группы. При исследовании орального праксиса, малыши из «Экспериментальной группы» показали выше результат, чем малыши из «Контрольной», собственно что возможно приписать наличием логопедической работы над развитием орального праксиса. В целом возможно обозначить недостающее становление перемещений губ и языка.

При исследовании мимики, все малыши зарекомендовали довольно невысокие итоги при формировании мимических поз («Контрольная» - 54%, «Экспериментальная»- 32%), собственно что свидетельствует о в высшей степени недостающем уровне становления мимических перемещений у ребят из «Экспериментальной группы».

При выполнении заданий на изучение двигательной сферы, малыши чувствовали всевозможные затруднения, допускали промахи. Выполняя поручения на изучение координации перемещения, малыши раскачивались, могли помочь для себя руками и ногами («Контрольная»: Петрова З. – 2б., Левчук К. – 1б.; «Экспериментальная»: Лемясев А. – 1б., Андреев С. – 2б.), собственно что говорит о недостающем уровне становления статической и динамической координации перемещения.

При исследовании произвольной моторики пальцев рук были отмечены нарушения темпа движений детьми, нарушения единовременности выполнения движений («Контрольная группа»: Гордеев В. – 2б., Куповых С. – 1б.; «Экспериментальная»: Парфёнов Д. – 1б., Волгоградов А. – 1б.), что говорит о недостаточном уровне развития мелкой моторики пальцев рук.

Во время выполнения проб на исследование орального праксиса, дети всех групп показали небольшой диапазон движений губ и языка.

В целом, можно сказать о недостаточности развития орального праксиса у всех двух групп.

Также было отмечено нечеткое выполнение мимических поз, детям удавалось «показать» в основном только радость и злость. Вследствие этого, мы видим необходимость ведения работы в развитии мимических мышц, формировании мимических поз.

Таким образом, анализируя результаты 2-ой серии эксперимента, можно говорить об отставании детей из «Экспериментальной группы» от детей из «Контрольной группы», в развитии координации движения и произвольной моторики пальцев рук. И о необходимости ведения работы в этих направлениях.

Результаты 3-ей серии эксперимента, направленной на исследование темпо-ритмической сферы.

Во время первого задания, направленного на исследование чувства ритма, дети контрольной группы набрали 68%, дети экспериментальной – 41%.

Во время 2-го задания, на исследование чувства темпа, дети контрольной группы набрали также 68%, дети экспериментальной группы – 50% (см.таблицу 4).

Таблица 4

Количественный анализ. Результаты 3-ей серии эксперимента

| Группа | Контрольная | Экспериментальная |
|--------|-------------|-------------------|
| 1. | 68% | 41% |
| 2. | 68% | 50% |

Что позволяет сделать вывод о том, что чувство темпа у детей из контрольной группы развито лучше чувства ритма, однако и оно имеет свои недостатки.

При выполнении данных заданий дети испытывали трудности при повторении ритмического рисунка, допускали ошибки при воспроизведении, нарушали темп (чаще всего замедляли), некоторые вообще не смогли его повторить («Контрольная: Левичев К. – 2б., Куповых С. – 1б., Король А. –1б.;

«Экспериментальная»: Запорожец А. – 0б., Андреев П. – 1б., Резник И. – 1б.), что говорит о низком уровне развития чувства ритма и чувства темпа и необходимости ведения работы в этом направлении.

Таким образом, исследование показало, что у детей из экспериментальной группы развиты: двигательная память, произвольное

торможение, слуховое внимание. Незначительно отстают от детей из контрольной группы: развитии пространственной организации, статической координации. На низком уровне развития находятся такие функции, как: распределение внимания, динамическая координация, моторика пальцев рук, оральный и мимический праксис, чувство ритма и темпа.

На основании полученных результатов можно заметить, что уровень речевого и психомоторного развития улучшаются (см. таблицу 5, таблицу 6).

Таблица 5

Средние показатели уровня развития психомоторики

| Группа уровень | Контрольная | Экспериментальная |
|-------------------|-------------|-------------------|
| 1 | 41% | 5% |
| 2 | 54% | 82% |
| 3 | 5% | 13% |

Таблица 6

Показатели развития психомоторики по уровням(по всем трем сериям эксперимента)

| Группа № серии | Контрольная | Экспериментальная |
|-------------------|-------------|-------------------|
| I. | 88% | 85% |
| II. | 80% | 78% |
| III. | 68% | 46% |

Связь движения с речью была отмечена еще в 1928 году В. М. Бехтеревым, который отмечал стимулирующее влияние движений руки на развитие речи. На основе специально проведенных исследований М. М. Кольцовой (1973 г.) было высказано предположение, что движения пальцев рук стимулируют созревание центральной нервной системы и ускоряют развитие речи ребенка. Наиболее тяжелые нарушения артикуляционной моторики отмечаются у детей со значительным поражением верхних конечностей.

Эти данные и результаты нашего исследования определяют необходимость сочетать логопедическую работу с развитием функции руки и общей моторики ребенка.

Проанализировав результаты нашего исследования психомоторики, можно сделать следующие выводы:

- 1) психомоторика детей из экспериментальной группы значительно ниже возрастной нормы;
- 2) уровень речевого и психомоторного развития коррелируют;
- 3) в связи с выше изложенным, проведение специальных логоритмических занятий необходимо для более эффективного преодоления развития речи.

2.3. Методические рекомендации для развития речи старших дошкольников

Успешное развитие речи в дошкольном возрасте имеет решающее значение, и от этого зависит адаптация ребенка к школе. Известно, что дети с нарушением устной речи при поступлении в школу испытывают определенные трудности в овладении письмом и чтением. Таким детям следует вовремя оказать помощь, исправить дефекты звукопроизношения к началу обучения в школе.

Работая с детьми, имеющими нарушения речевой функции, нужно использовать различные методы и приемы. Сегодня, помимо традиционных [логопедических](#) занятий по исправлению звукопроизношения, коррекции нарушений в лексико–грамматическом оформлении речевого высказывания можно использовать эффективный метод преодоления речевых нарушений, как логопедическая ритмика.

Это форма активной терапии, целью которой является преодоление речевых нарушений путем развития двигательной сферы ребенка в сочетании со словом и музыкой.

Почему – логоритмика? Все, окружающее нас живет по законам ритма. Смена времен года, день и ночь, сердечный ритм и многое другое подчинено определенному ритму. Любые ритмические движения активизируют деятельность мозга человека. Поэтому с самого раннего детства рекомендуется заниматься развитием чувства ритма в доступной для дошкольников форме – ритмических упражнениях и играх.

Логоритмические занятия – это методика, опирающаяся на связь слова, музыки и движения и включают в себя пальчиковые, речевые, музыкально-двигательные и коммуникативные игры. Взаимоотношения указанных компонентов могут быть разнообразными, с преобладанием одного из них.

На занятиях должны соблюдаться основные педагогические принципы – последовательность, постепенное усложнение и повторяемость материала, отрабатывается ритмическая структура слова, и четкое произношение доступных по возрасту звуков, обогащается словарь детей.

В системе логоритмической работы с детьми дошкольного возраста нужно выделить два направления: воздействие на неречевые и на речевые процессы.

Основными задачами логоритмического взаимодействия являются:

- 1) развитие слухового внимания и [фонематического](#) слуха;
- 2) развитие музыкального, звукового, тембрового, динамического слуха, чувства ритма, певческого диапазона голоса;
- 3) развитие общей и тонкой моторики, кинестетических ощущений, мимики, пантомимики, пространственных организаций движений;
- 4) воспитание умения перевоплощаться, выразительности и грации движений, умения определять характер музыки, согласовывать ее с движениями;
- 5) воспитание переключаемости с одного поля деятельности на другое;
- 6) развитие речевой моторики для формирования [артикуляционной](#) базы звуков, физиологического и фонационного дыхания;
- 7) формирование и закрепление навыка правильного употребления звуков в различных формах и видах речи, во всех ситуациях общения, воспитание связи между звуком и его музыкальным образом, буквенным обозначением;
- 8) формирование, развитие и коррекция слухо-зрительно-двигательной координации;

К проведению логоритмического занятия, как и к любому другому, должны предъявляться определенные требования.

1) занятия целесообразно проводить фронтально продолжительностью от 20 до 30 минут в зависимости от возраста детей.

2) занятия логоритмики составляются с опорой на лексические темы.

3) содержание двигательного и речевого материала варьируется в зависимости от уровня сформированности моторных и речевых навыков.

4) каждое занятие представляет собой тематическую и игровую целостность.

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

Логоритмическое занятие должно включать в себя следующие элементы:

Пальчиковая гимнастика, песни и стихи, сопровождаемые движением рук. Развитие мелкой моторики, плавности и выразительности речи, речевого слуха и речевой памяти.

Музыкальные и музыкально-ритмические игры с музыкальными инструментами. Развитие речи, внимания, умения ориентироваться в пространстве. Развитие чувства ритма.

Логопедическая (артикуляционная) гимнастика, вокально-артикуляционные упражнения. Укрепление мышц органов артикуляции, развитие их подвижности.

Развитие певческих данных. Чистоговорки для автоматизации дифференциации звуков, фонопедические упражнения. Коррекция звукопроизношения, укрепление гортани и привитие навыков речевого дыхания. Упражнения на развитие мимических мышц. Коммуникативные игры и танцы. Развитие эмоциональной сферы, ассоциативно-образного мышления, выразительности невербальных средств

общения, позитивного самоощущения. Упражнения на развитие общей моторики, соответствующие возрастным особенностям. Развитие мышечно-двигательной и координационной сферы. Упражнение на развитие словотворчества. Расширение активного запаса детей.

В структуру занятия не всегда включаются все перечисленные элементы. Последовательность [коррекционной работы](#) должна варьироваться в соответствии с характером речевых нарушений, индивидуальных и возрастных особенностей детей.

Упражнения логопедической гимнастикой рекомендуется выполнять сидя: такое положение обеспечивает прямую осанку, общее расслабление мышц тела. В артикуляционную гимнастику должны включаться статические и динамические упражнения для языка и губ. Дозировку повторений одних и тех же упражнений определяется с учетом характера и тяжести речевого нарушения. Детям, которым не удастся овладеть артикуляционными навыками, нужно оказать целенаправленную индивидуальную помощь.

Большое значение на логоритмических занятиях имеет музыка, поэтому в этой работе важна тесная связь с музыкальным руководителем. Дети выполняют движения под музыкальное сопровождение с четко выраженным ритмом, а учитель - логопед осуществляет постоянный контроль за точностью их выполнения. Амплитуда и темп упражнений согласовывается с динамикой звучания музыки. Пальчиковые игры и речедвигательные упражнения на занятиях логоритмики также проводятся совместно с музыкальным руководителем под музыкальное сопровождение. Главной задачей этих игр является ритмическое исполнение стихотворного текста, согласованное с движениями.

Упражнения разучиваются поэтапно: сначала движения, затем текст, потом все вместе. Овладение двигательными навыками, разучивание стихотворений и песен с движениями, пальчиковых игр должно проходить без излишней дидактики, ненавязчиво, в игровой форме.

При работе над дыханием особое внимание уделяется на развитие продолжительного, равномерного выдоха у детей. Это хорошо развивает продолжительность выдоха и мелодико-интонационную сторону речи пение. Здесь также необходима помощь музыкального руководителя. В занятии логоритмики обязательно включаются коммуникативные игры и танцы. Разучивание танцевальных движений также проходит поэтапно. Большая их часть построена на жестах и движениях, выражающих дружелюбие, открытое отношение людей друг к другу, что дает детям положительные и радостные эмоции. Тактильный контакт, осуществляемый в танце, еще более способствует развитию доброжелательных отношений между детьми и тем самым нормализации социального климата в детской группе. Игры с выбором участника или приглашением позволяют задействовать малоактивных детей. При отборе игр обязательно учитывать то, чтобы их правила были доступны и понятны детям. В коммуникативных танцах и играх не надо оценивать качество выполнения движений, что позволит ребенку раскрепоститься. Самое важное – это координированная работа всех этих составляющих. Только тогда речь будет красивой, звучной и выразительной. Поэтому на занятиях по логоритмике должны отрабатываться не только техника дыхания, голоса, темпа, но и их взаимосвязь, их слаженность. На занятиях связь речи с музыкой и движением кроме развития мышечного аппарата и голосовых данных ребенка позволяет развивать детские эмоции и повышает интерес ребенка к занятиям, пробуждает его мысль и фантазию. Еще один плюс занятий по логоритмике, это то, что они групповые. Это помогает ребенку научиться работать в детском [коллективе](#), находить с ним общий язык и учиться с ним активно взаимодействовать.

Одно из необходимых условие для получения хороших результатов - взаимодействие всех педагогов и родителей. Песенный и танцевальный репертуар разучивается на музыкальных занятиях. Чистоговорки, пальчиковые игры, динамические паузы воспитатель, [дефектолог](#) и психолог

могут использовать на своих занятиях. Эти же упражнения и игры можно предложить родителям в качестве рекомендаций для закрепления дома.

В подготовке занятия должны принимать участие четыре специалиста. У каждого свой вид деятельности, но цель у всех общая — развитие и воспитание ребенка. Логопед составляет конспект занятия, задает лексическую тему, организует остальных специалистов, проводит занятие. Музыкальный руководитель подбирает музыку, рекомендует музыкально-дидактические игры, упражнения, танцы, песни, участвует в проведении занятий. Воспитатели в течение двух дней проводят подготовительную работу по заданию логопеда, разучивают стихи и движения. Психолог проводит на занятии игры по развитию психических процессов (согласно лексической теме). Он же осуществляет наблюдения за детьми и за отношениями между детьми и взрослыми.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

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

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

Изучение детской речи и процесса формирования моторики имеет большое значение в связи с тем, что оно позволяет провести разграничение между нормальным и патологическим ходом развития речи и движения.

У детей экспериментальной группы, речевое развитие протекает замедленно и неравномерно, своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются не сформированными. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка с взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

Двигательная сфера старших дошкольников характеризуется своеобразием развития, проявляющимся в диспропорции всех компонентов моторики и различных параметров каждого из компонентов.

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

Развитие психомоторики и речи у детей из экспериментальной группы идет значительно медленнее, чем у детей из контрольной группы, и имеет особенности, поэтому развитие психомоторных функций у детей является необходимым условием для формирования основных неречевых процессов и речевых функций. Динамика в развитии психомоторики позволяет адекватно оценивать зону ближайшего развития, а анализ и оценка речевой деятельности ребенка дают возможность отобрать наиболее эффективные методы коррекционной работы, включая логопедическую ритмику.

Так же анализ психолого-педагогической литературы показал, что: в системе логоритмической работы с детьми дошкольного возраста нужно выделить два направления: воздействие на неречевые и на речевые процессы.

Основными задачами логоритмического взаимодействия являются:

- 1) развитие слухового внимания и [фонематического](#) слуха;
- 2) развитие музыкального, звукового, тембрового, динамического слуха, чувства ритма, певческого диапазона голоса;
- 3) развитие общей и тонкой моторики, кинестетических ощущений, мимики, пантомимики, пространственных организаций движений;
- 4) воспитание умения перевоплощаться, выразительности и грации движений, умения определять характер музыки, согласовывать ее с движениями;
- 5) воспитание переключаемости с одного поля деятельности на другое;
- 6) развитие речевой моторики для формирования [артикуляционной](#) базы звуков, физиологического и фонационного дыхания;

- 7) формирование и закрепление навыка правильного употребления звуков в различных формах и видах речи, во всех ситуациях общения, воспитание связи между звуком и его музыкальным образом, буквенным обозначением;
- 8) формирование, развитие и коррекция слухо-зрительно-двигательной координации.

К проведению логоритмического занятия, как и к любому другому, должны предъявляться определенные требования:

- занятия целесообразно проводить фронтально продолжительностью от 20 до 30 минут в зависимости от возраста детей;
- занятия логоритмики составляются с опорой на лексические темы;
- содержание двигательного и речевого материала варьируется в зависимости от уровня сформированности моторных и речевых навыков;
- каждое занятие представляет собой тематическую и игровую целостность;
- в сюжете занятий используются рассказы и сказки русских и зарубежных писателей, русские народные сказки, которые подбираются в соответствии с возрастом детей и позволяют решать коррекционные задачи в игровой форме.

Таким образом, цель и поставленные задачи выпускной квалификационной работы достигнуты, результаты апробированы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников: Учебное пособие для студентов сред. Пед. Учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 1997
- Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности. – М., 1979. –369 с.
2. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. -- М.: Мозаика-Синтез, 1999. -- 272 с.
3. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста.: учебное пособие /Е.Ф. Архипова.- М.,2006. –384с.
4. Аскарина Н.М., Кистяковская М.Ю., Лодыгина Н.Р., Эйгес Н.Р. Развитие и воспитание ребенка от рождения до 3-х лет. – М.,1969. –175с.
5. Бабина Г.В. Речевые нарушения при детском церебральном параличе // Вопросы логопедии. – М., 1978. – 209с.
6. Бабушкина Р.Л., Кислякова О.М. Логопедическая ритмика //Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи. /Под ред. Г.В. Волковой. – СПб.,2005. –186с.
- Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения звуков речи. – М.,1977. –206с.
7. Бельтюков В.И., Салахова А.Д. Лепет слышащего ребенка // Вопросы психологии. – 1973. – 278с.
8. Белякова Л.И. и др. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью // Теория и практика коррекционного обучения с речевыми нарушениями. – М.,1991. –596с.
9. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии и активности. // Физиология движений и активности. / Под ред. Н.Н. Даниловой. – М.,1990. –389с.
10. Бородич А.М. Методика развития речи детей. - М.: Просвещение, 1981.

11. Бортфельд С.А. Двигательные нарушения и лечебная физкультура при детском церебральном параличе. – Л.,1999. –254с.
12. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. – М.,2004. –248с.
13. Возрастная и педагогическая психология: Учебник / под ред. Гамезо. - М.: Наука, 1984
14. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. – М.,1995. –76с.
15. Воронова А.Е. Логоритмика в речевых группах ДООУ для детей 5-7 лет. – М.,2006. –89с.
16. Воронова А.Е. Развитие и коррекция слухо-зрительно-двигательных координаций у дошкольников с нарушениями речи средствами музыкально-ритмической деятельности. // Диагностика и коррекция трудностей развития у детей. – Иркутск.,2002. –207с.
17. Выготский Л.С. Педагогическая психология - М.: Педагогика, 1991.
18. Галанов А.С. Психическое и физическое развитие ребенка от 3 до 5 лет: Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей. -3-е изд., испр. и доп. -- М.: АРКТИ, 2006. -- 96 с.(Развитие и воспитание)
19. Гаркуша Ю.Ф. Педагогическое обследование дошкольников. /Под ред. О.Н. Усановой. – М.: НПЦ «Коррекция». – 2002. –47с.
20. Городецкая Г.Ф. Сенсомоторные нарушения и пути восстановления произвольных движений руки при детских церебральных параличах. Авт. канд. дис. – Л.,1999.
21. Диагностика речевого развития дошкольников. /Под ред. Ушаковой О.С. – РАО – М.,2007.
22. Дошкольная логопедическая служба. Книга 2. /Под ред. О.А. Степановой. – М.,2008.
23. Дудьев В.П. Особенности произвольной двигательной деятельности детей с общим недоразвитием речи. // Дефектология. – 1995. - №4.

24. Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь. // Нарушения речи у дошкольников. /сост. Белова-Давид Р.А. – М.,2002. –198с.
25. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург. – 1998. –347с.
26. Журба Л.Т. Мастюкова Е.М. Нарушение психомоторного развития детей Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Восприятие и действие. /Под ред. Запорожца А.В. – М.,2007. –248с.
27. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Калягин, Т.С.Овчинникова. -- М.: Академия, 2006. -- 320 с.
28. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. //Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка. – М.,2003. –485с.
29. Кривояз И.С. Психолого-педагогическое изучение детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и некоторые аспекты коррекционной работы с ними. //Дефектология. – 2005. - №4.
30. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.,1986.
31. Лисина М.И. Этапы генезиса речи как средства общения//Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов/Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. - Москва: Институт практической психологии, 1996. - 304 с.
32. Логопедия. / Под ред. Л.С. Волковой., С.Н. Шаховской. – М.,1998.
33. Лурия А.Р. Речь и мышление. - М., 1985.
34. Максаков А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок. -М.: Просвещение, 1988
35. Мастюкова Е.М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития. //Дефектология. – 1987. - №3.
36. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин - тов. по спец. № 2121 "Педагогика и методика нач. обучения"/М. В. Матюхина,

- Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В. Гамезо и др.--М.: Просвещение, 1984.-256с.
37. Нарушение речи у дошкольников/Сост. Р.А. Белова-Давид - М.: Просвещение. 1972.-234с.
38. Нищева Н.В. Развивающие сказки: Цикл занятий по развитию лексического состава языка, совершенствованию грамматического строя речи, развитию связной речи у детей дошкольного возраста - учебно-методическое пособие-конспект. - Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2002 год. - 47 с.
39. Новиковская О.А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях. – СПб.,2008. –189с.
40. Основные этапы нормального речевого развития ребенка// Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. - 2-е изд., испр. - М.: АРКТИ, 2003. - 240с.
41. Основы теории и практики логопедии. /Под ред. Р.Е. Левиной. – М.,1968. –269с.
42. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. -- 2-е изд., испр. -- М.: Просвещение, 1979.
43. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство "Питер", 2000 - 712 с.
44. Тихеева Е.И. Развитие речи детей: Пособие для воспитателей дет. Сада / Под ред. Ф.А. Сохина. - М.: Просвещение,1981.-234с.
45. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. – СПб.,1998.
46. Ушакова О.С., Струнина Е.В. Методика выявления уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста. // Дошкольное воспитание. – 1998. - №9.

47. Федоренко Л.П. и др. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Пособие для учащихся дошкольных пед. училищ. М., "Просвещение", 1999.
48. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – 4-е изд.- М., 2007.
49. Хелльбрюгге Т. Первые 365 дней жизни ребенка. Развитие младенца. – Казань., 2001
50. Шашкина Г.Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками. / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М., 2003.
51. Шашкина Г.Р. Использование логоритмических средств в работе логопеда. //Актуальные проблемы специальной педагогики. – М., 2003.
52. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. – М., 1999. –205с.