МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Пензенский государственный университет

Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

Заочная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ПРЕОДОЛЕНИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Студент _____ 23.05.24 (подпись, дата) Кузнецова Мария Вениаминовна

Научный руководитель _____ 23.05.24 (подпись, дата) к.п.н. Сафонова О.В.

Нормоконтролер _____ 23.05.24 (подпись, дата) Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.06.24 № 12)

Заведующий кафедрой _____ (подпись) Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 4 (хор.) (протокол заседания ГЭК от 1.07.24 № 9)

Секретарь ГЭК _____ (подпись) Н.А. Мали

Пенза, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ**……..…….3**

ГЛАВА I. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Развитие фонетико-фонематического компонента речи детей в раннем и младшем дошкольном возрасте**……..…….....8**

1.2. Взаимосвязь развития речевых и двигательных функций в онтогенезе и особенности их формирования в условиях дизонтогенеза у детей младшего дошкольного возраста**…..……..……...13**

1.3. Логопедическая ритмика как коррекционно-развивающая технология, направленная на стимуляцию фонетико-фонематических умений у детей**……16**

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОГО И ФОНЕМАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента**……22**

2.2. Анализ и обобщение результатов экспериментального исследования**……..33**

ГЛАВА III. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОРИТМИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

3.1. Организация, структура и содержание коррекционно-развивающей работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений у детей 4-го года жизни с различными вариантами речевого недоразвития**…….……...39**

3.2. Результаты контрольного эксперимента**……..…….....49**

ЗАКЛЮЧЕНИЕ**……...52**

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**……...…54**

ВВЕДЕНИЕ

Раннее и младшее дошкольное детство – важный и очень своеобразный период развития малыша. Этот период очень сензитивен в плане усвоения различных умений: познавательных, коммуникативных (в том числе речевых), двигательных, социальных. При этом 4-й год жизни является очень тревожным и нестабильным периодом в связи с тем, что его рассматривают как возрастной кризис развития. С одной стороны, это критический психологический период в становлении личностных и социальных аспектов ребенка, когда он пытается доказать свою «самость» в окружающем мире взрослых, самостоятельность – «я сам». С другой стороны, это критический период в развитии речевой функции, когда речеязыковые средства общения становятся ведущими в системе коммуникативного взаимодействия ребенка с окружающими людьми, при этом любой негативный фактор может отрицательно сказаться на формировании организма малыша в целом и речевом развитии в частности.

Именно 4-й год жизни является показательным с точки зрения проявлений уже не задержек, а нарушений развития различных линий, когда явно просматриваются варианты синдрома двигательных расстройств, задержки психического развития или нарушения интеллекта, аффективных расстройств, тяжелой речевой патологии.

По мнению различных исследователей медицинского, психологического и педагогического профиля таких как О.Г. Приходько, К.А. Семенова, Л.О. Бадалян, Е.М. Мастюкова И.А. Выродова, Н.Н. Малофеев, С.Б. Лазуренко, Ю.А. Разенкова, Н.Д. Шматко и др. от 83% до 92% детей в популяции имеют негативный анамнез вследствие перинатальной патологии центральной нервной системы (ПП ЦНС). Проблемы наблюдаются в период вынашивания плода, при неправильном родовспоможении, в первые дни и месяцы жизни (при возможных травмах, инфекциях и т.п.). В различные годы наблюдаются всплески увеличения

числа детей с последствиями ПП ЦНС и другими проблемами соматического спектра.

Последствия негативных воздействий, как и последствия перинатальной патологии ЦНС, в большинстве случаев приводят к различным отклонениям, а затем и нарушениям развития на более поздних этапах. Даже если отклонения у ребенка не так явны, он попадает в «группу риска» по их возможным проявлениям.

Переход в младший дошкольный возраст позволяет определить ранее имевшиеся задержки развития как уже проявившиеся нарушения, которые еще можно максимально нивелировать, а в ряде случаев практически преодолеть.

Начиная работу с детьми младшего дошкольного возраста в инклюзивной группе (в которую были включены дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), для нас было важно выявить всех детей, нуждающихся в логопедической помощи, в том числе и с нерезко выраженной речеязыковой недостаточностью, проявляющейся в виде фонетико-фонематического недоразвития при достаточной сформированности лексических и грамматических средств, а также наличии развернутой фразы и начатков связного высказывания.

Еще одним важным аспектом, повлиявшим на выбор нами темы нашей работы, было то, что при организации логопедической работы с детьми инклюзивной группы, логопеды проводили индивидуальную и фронтальную работу, направленную преимущественно на формирование лексических и грамматических компетенций детей, опуская и отодвигая проблемы развития правильной звуковой культуры речи и фонематического слуха детей.

В связи с этим для нас было принципиальным подобрать такую технологию коррекционно-развивающего воздействия, которая могла бы помочь как в стимуляции и совершенствовании фонетико-фонематических навыков у детей с условно нормативным развитием, так и детям, имеющим

различные по степени выраженности и качественным проявлениям отклонения в речеязыковом развитии.

Такой технологией, на наш взгляд, является логопедическая ритмика. В общеобразовательных дошкольных организациях данная технология отнесена в ранг здоровьесберегащих, так как благодаря ей активизируются компоненты двигательной сферы, осуществляется профилактика гиподинамии, нарушений осанки, плоскостопия. В специализированных группах (коррекционной направленности и инклюзивных) данную технологию используют в групповой работе для формирования компонентов произносительной стороны речи, фонематического слуха и речевой моторики, а также коррекции их нарушений.

Но в логоритмической работе с детьми раннего и младшего дошкольного возраста, как показывает практика, часто возникают сложности из-за возрастного аспекта и специфики отклонений или нарушений развития.

Так же следует отметить, что при значительном интересе к развитию речеязыковой деятельности у детей раннего и младшего дошкольного возраста с различными отклонениями в развитии, проявленном в исследованиях и методических разработках Е.Ф. Архиповой, О.А. Безруковой, Л.Н. Галигузовой, Н.Ю. Григоренко, О.Е. Громовой, Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой, Г.А. Мишиной, Е.А. Стребелевой, Ю.А. Разенковой, О.Г. Приходько, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др., технологии логопедической ритмики в работе с детьми младшего дошкольного возраста с отклонениями в развитии уделено недостаточно внимания. Имеются отдельные методические разработки Н.Ю. Григоренко, М.Ю. Картушиной, Е.В. Кузнецовой, Н.В. Микляевой, О.А. Новиковской, Г.Р. Шашкиной и др.

Учитывая все вышеизложенное, тема нашего выпускного квалификационного исследования представляется актуальной для логопедической практики с детьми младшего дошкольного возраста.

Цель нашего исследования – выявить нарушения фонетического и фонематического компонентов речи, а также артикуляционной моторики у младших дошкольников и провести коррекционную работу с использованием логопедической ритмики для преодоления данных нарушений.

Объектом нашего исследования являются фонетические и фонематические навыки у детей 4-го года жизни с проблемами в речевом развитии.

Предмет изучения – коррекционно-развивающая работа, направленная на преодоление недоразвития фонематического слуха, звукопроизношения и артикуляционной моторики и у детей 4-го года жизни посредством логопедической ритмики.

Гипотезой нашего исследования стало предположение, что:

1. Среди детей 4-ого года жизни, помимо детей с тяжелыми нарушениями речи, выделяется группа воспитанников, имеющих нерезко выраженные фонетические и фонематические нарушения, обусловливающие необходимость оказания им логопедической помощи.

2. Логоритмические технологии, направленные на преодоление фонетико-фонематического недоразвития, применяемые на начальном этапе дошкольного детства, расширяют возможности оказания логопедической помощи в младшем дошкольном возрасте в группе детей с различным речевым статусом.

Для решения заданной цели мы поставили следующие задачи:

1. Исследовать современные подходы к рассмотрению проблемы фонетико-фонематических нарушений у детей младшего дошкольного возраста с различным речевым статусом.

2. Провести подробное экспериментальное логопедическое исследование фонетического, фонематического и артикуляционного аспектов у детей младшего дошкольного возраста.

3. Определить основные направления логоритмической работы, ее содержания в рамках оказания логопедической помощи детям 4-го года жизни.

4. Изучить эффективность коррекционно-развивающей работы в ходе контрольного эксперимента.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: анализ теоретических источников по проблеме исследования; биографический метод (анализ медицинской и психолого-педагогической документации); педагогическое наблюдение; метод эксперимента; количественно-качественный анализ полученных результатов.

Выпускная квалификационная работа, имеющая традиционную структуру, состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы, включающего 53 наименования. Работа проиллюстрирована 1 таблицей и 4 рисунками (диаграммами).

ГЛАВА I. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Развитие фонетико-фонематического компонента речи детей в раннем и младшем дошкольном возрасте

Вопросами развития фонетического и фонематического компонентов речи в их тесном взаимодействии занимались такие специалисты, как Р.И. Аванесов [1], В.И. Бельтюков [7], Е.Н. Винарская [8], А.Н. Гвоздев [13], Н.Ю. Григоренко [14], Н.В. Дурова [15], Н.И. Жинкин [17], Р.Е. Левина [21], А.А. Леонтьев [22], Л.В. Лопатина [24], О.Г. Приходько [34], Т.Б. Филичева [46], М.Е. Хватцев [49], Г.В. Чиркина [50], Н.Х. Швачкин [53] и др.

На основе исследования онтогенеза коммуникативного развития, в частности, становления речевосприятия, у детей в первые годы жизни и в дошкольном возрасте складывается определенная картина развития речевосприятия. По мнению Т.Г. Визель выделяются следующие этапы.

Первый этап – от 9 до 11 месяцев. Важным аспектом является то, что восприятие неречевых шумов окружающего мира (звуки природных и созданных человеком объектов, явлений, животных) закладывает основу для восприятия звуков речи.

На втором этапе – около одного года – актуальные для речи акустические признаки неречевых звучаний получают левополушарное представительство и трансформируются в речевые звучания. Данный феномен недостаточно изучен, но как чрезвычайно важный факт отмечен в работах А.В. Семенович и Т.Г. Визель [40]; по мнению данных авторов, левое полушарие мозга становится ведущим по речевосприятию на достаточно ранних сроках онтогенеза. У малыша на данном этапе развивается способность опознавать и различать речевые звуки, что подтверждается его попытками продуцировать звукоподражания, с которыми ранее его знакомил взрослый (*бум-бум; ав-ав; би-би* и т.п.).

На третьем этапе – между 1 годом и 1 годом и 2 месяцами – ребенок начинает воспринимать и опознавать звуковую оболочку слов, то есть слышать и соотносить эти слова с соответствующим объектом. В этом возрасте дети активно запоминают на слух звучание слов, но могут еще не понимать их значение, произносить их в знакомой ситуации, но не всегда адекватно. Т.Г. Визель акцентирует внимание на данном аспекте, как на начале овладения ребенком речеслуховым гнозисом и эфферентным артикуляционным праксисом. В некоторых случаях малыши, не осознавая еще значение слов, могут эхолалировать, что свидетельствует об активизации вторичных полей речеслуховой зоны. Чтобы быстрее преодолеть эту проблему, взрослые должны в рамках игр-занятий с ребенком закреплять смысловые признаки, уточнять значения знакомых легко воспроизводимых слов в различных ситуациях: называть слово и демонстрировать то предмет, то его плоскостное изображение, комментировать, какой он по размеру, цвету и т.п. Следует не только акцентировать внимание на предметах (что способствует развитию пассивного и активного номинативного словаря), но и на предикативной и атрибутивной лексике (словах, обозначающих действия и качественные характеристики предметов, явлений и живых существ).

Четвертый этап, включающий весь ранний возраст, происходит активное освоение ребенком предметов и объектов окружающего мира, их действий, действий с ними, а также знакомство с их качествами и свойствами. Благодаря взаимодействию различных анализаторных систем и, прежде всего слуховой и зрительной, дети расширяют свой пассивный и активный словарь, что значительно облегчает их понимание речи окружающих людей. Это связано с овладением «фонематическим кодом языка» или «решеткой фонем», как писал Н.И. Жинкин [17]. На этом этапе осуществляется переход от восприятия речи на уровне слухового гнозиса (в котором задействованы вторичные поля коры) к языковому уровню (обеспечивающемуся третичными полями коры). Дальнейшее речевое

развитие связано с формированием связной речи и имеет более сложную организацию.

Особое внимание следует уделить рассмотрению онтогенеза фонематического (фонологического) компонента речи(как одной из составляющих речевого слуха). Фонематический слух является одним из наиболее рано формирующихся сенсорных процессов. Чувствительность к звукам обнаруживается уже у новорожденного ребенка. На первом-втором месяце жизни происходит первичное развитие фонематического слуха: ребенок прислушивается к звукам, отыскивает источник звука, поворачивает голову к говорящему, уже в полтора месяца у младенцев появляется избирательное отношение к речевым звукам. Начиная со второго полугодия первого года жизни, ребенок улавливает в речи главным образом интонацию и ритм, но при этом начинает ориентироваться на звуковой рисунок часто повторяющихся в речи взрослого слов и фраз, соотнося их с предметами, существами, действиями, ситуацией. На втором году жизни начинается более точная дифференциация звуков речи, звукового состава слова. Уже к двум годам в норме ребенок спонтанно овладевает возможностью тонкого различения звуковых элементов, а к концу второго года жизни пользуется фонематическим восприятием всех звуков родного языка.

В соответствии со схемой фонематического развития детей раннего возраста, представленной Н.Х. Швачкиным [53], ребенок сначала начинает различать в потоке воспринимаемой речи гласные звуки, затем возникает дифференциация шумных и сонорных, далее – твердых-мягких согласных, взрывных-щелевых, переднеязычных-заднеязычных, глухих-звонких, шипящих-свистящих, р-л). Осознание различительной функции фонем начинается в дошкольном возрасте. К четырем годам ребенок постепенно начинает овладевать определенным набором аналитико-синтетических операций, лежащих в основе простых форм фонематического анализа и синтез. В старшем дошкольном возрасте фонематический слух существенно перестраивается при усвоении письменной формы речи: основное значение

приобретают уже сформированные операции фонематического анализа и синтеза, а также фонематические представления.

Этапы и закономерности усвоения фонетической стороны речи у детей в речевом онтогенезе представлены в работах А.Н. Гвоздева [13], М.Е. Хватцева [49], Н.Х. Швачкина [53] и др. и заключаются в следующем:

1. Звуки речи усваиваются не изолированно, а в процессе постепенного овладения навыками произношения отдельных слов и целых фраз.

2. В первый-второй годы жизни из-за несовершенства речевых органов ребенок может правильно произносить только самые простые по артикуляции звуки. Самыми первыми в речи детей появляются гласные А, О, Э и согласные П, Б, М. Несколько позднее усваиваются и другие артикуляторно простые звуки: согласные И, Ы, У и согласные Ф, В, Т, Д, Н, К, Г, Х, Й. Более сложные по артикуляции согласные звуки (звуки позднего речевого онтогенеза): С, З, Ц, Ш, Ж, Ч, Щ, Л, Р – примерно до 3-5 лет или полностью отсутствуют в речи детей или заменяются более простыми для произношения звуками.

3. Большинство сложных по артикуляции звуков формируются не сразу в правильном виде, а через промежуточные, переходные звуки, или звукизаместители, как отмечает М.Е. Хватцев [49]. Постепенно через переходные звуки согласные дифференцируются.

4. Л.Г. Парамонова составила таблицу примерных сроков окончательного усвоения детьми гласных и согласных звуков. До 3-х лет в речи ребенка должны появиться и закрепиться звуки А, О, Э, П, Б, М, И, Ы, У, Ф, В, Т, Д, Н, К, Г, Х, Й.

5. Выделение фонем, по данным Н.Х. Швачкина [49], происходит в процессе их фонематического противопоставления в следующей временной последовательности:

- ✓ Сначала выделяется гласный А в отличие от прочих гласных.
- ✓ Затем дифференцируются И – Э, У – О, И – У, Э – О, И – О, Э – У.

✓ Труднее всего усваиваются И – У, так как они образуются наибольшим сужением в ротовой полости; О – У сходны в артикуляции и плохо различаются друг от друга.

✓ Затем согласные звуки дифференцируются на сонорные и шумные; причем для различения сонорных главную роль играет слух, шумных – артикуляция.

✓ В последующей дифференциации сонорных между собой ребенок в зависимости от индивидуальности опирается то на слух, то на артикуляцию или на то и другое; в дальнейшем из шумных прежде всего выделяются губные П, Б, М, Ф, В – здесь помогает и зрение. Они отличаются от язычных, при этом в первую очередь выделяются взрывные, как акустически более яркие, артикуляционно более легкие: П – Т, Б – Д, П – К, Б – Г, П – Ф, Т – С, К – Х. Далее различаются один от другого язычные переднего и заднего рядов: Т – К, С – Х.

✓ Значительно позже различается мягкость и твердость согласных.

✓ В последующем развивается более трудная дифференциация глухих и звонких согласных, хотя неосознанно они употреблялись ребенком и раньше. Это различение затрудняется одинаковостью артикуляции.

✓ В дальнейшем наступает период дифференциации шипящих и свистящих звуков и, наконец, различие Л – Й, Р – Й.

✓ Во всех случаях лучше выделяется первый звук слова. Такой ход развития фонем наблюдается у большинства детей. По данным Н.Х. Швачкина, значительная часть детей скорее усваивает фонемы акустически, меньшая – артикуляционно, т.е. не все звуки, различаемые ребенком по слуху, произносятся им.

6. Период использования в речи звуков-заместителей и неустойчивого употребления в речи уже усвоенных звуков назван «периодом возрастного косноязычия». Но на современном этапе целесообразнее употребление термина «физиологически несовершенства речи».

Усвоение ребенком звуков раннего речевого онтогенеза (более простых по артикуляции (например, гласных и согласных п, п’, б, б’, м, м’, н, н’, ф, ф’, в, в’ и т.п.) создает базу для появления в его речи других звуков, более сложных по артикуляции (например, свистящих, шипящих, л, л’, р, р’). Выявление сходных элементов в артикуляции звуков из разных фонетических групп и понимание связи между звуками внутри любой группы позволяют логопеду спланировать последовательность коррекционной работы по формированию правильного звукопроизношения.

Таким образом, знание различительных артикуляционных и акустических признаков звуков речи, этапов и закономерностей становления звукопроизношения в онтогенезе необходимо для правильной организации логопедической работы по исправлению нарушений звукопроизношения и формированию звуковой культуры речи ребенка.

1.2. Взаимосвязь развития речевых и двигательных функций в онтогенезе и особенности их формирования в условиях дизонтогенеза у детей младшего дошкольного возраста

Известно, что двигательная система оказывает значительное влияние на весь организм. В процессе становления в онтогенезе ребенка двигательная и речевая система состоят в тесном функциональном единстве между собой.

Л.С. Волкова [11], А.Р. Лурия [25] и др. показали, что речевой акт ребенка 3-4 лет зависит от функционального состояния речедвигательного анализатора, который связан с двигательными функциями организма. Таким образом, прослеживается связь между речедвигательной и моторной деятельностью организма ребенка.

Проведенные исследования специалистов в области психологии и педагоги показали взаимосвязь двигательного и речевого развития: функциональная связь между компонентами речи и двигательной системой

организма ребенка (Л.С. Выготский [12]; А.Р. Лурия [25]); формирование произвольных движений связано с регулирующей функции речи (А.Н. Леонтьев [22]; С.Л. Рубинштейн [37], и др.); взаимосвязь речи и моторики позволяет развивать артикуляционный аппарат ребенка.

Существует взаимосвязь речи и сопутствующих движений (мимических мышц лица, жестикуляции рук). Вялая, смазанная, нечеткая речь обычно сопровождается слабой мимикой, маскообразным лицом, скованными неуклюжими жестами. При быстрой темпераментной речи неизменно наблюдаются многочисленные жестикуляторные движения, богатая подвижность мимики. Чрезмерно быстрая, захлебывающаяся речь сопутствует резким, порывистым, недостаточно координированным проявлениям общей моторики.

Важную роль в формировании речи ребенка играет артикуляционная моторика. Исследования Л.С. Волковой [11] показали, что корковые речевые зоны формируются благодаря импульсам, исходящим от артикуляции.

Двигательные функции движения пальцев рук ребенка стимулируют формирование центральной нервной системы и влияют на развитие. Поэтому, посредствам упражнений направленных на моторику пальцев рук будет происходить развитие активной речи ребенка. По мнению М.М. Кольцовой [20] двигательная проекционная область кисти руки является одной из речевых зон мозга.

В исследованиях М.М. Кольцовой [20], установлена взаимосвязь между тонкой моторикой кистей рук и уровнем развития речи. Поэтому, если развитие координации пальцев рук в норме, то и речь ребенка соответствует возрастным особенностям.

Изучение анамнеза детей с речевой патологией показывает, что у них с самого раннего возраста имеются особенности моторного развития. Эти дети при отсутствии грубой неврологической двигательной симптоматики позже возрастных нормативных сроков начинают удерживать голову, сидеть,

стоять и т.д., у них с запозданием формируются локомоторные функции (лазание, ходьба, прыжки и др.).

У большинства детей дошкольного возраста с отклонениями в речевом развитии, при изучении двигательной сферы выявляется несовершенство движений, проявляющееся на разных уровнях организации двигательных актов во всех компонентах моторики (общей, лицевой и артикуляционной), а также в тонких движениях кистей и пальцев рук. А также отмечаются трудности в регуляции и контроле произвольных движений.

В результате несформированности общей (крупной) моторики, дети испытывают выраженные затруднения при выполнении физических упражнений и трудовых операций как по показу, так и по словесной инструкции, у них отмечается плохая координации частей тела при осуществлении сложных двигательных действий. Бедность артикуляционной моторики, невыразительность мимических движений, нечеткое или неправильном звукопроизношение, общая смазанность и невнятность речи говорят о недостаточности лицевой и артикуляционной моторики. У таких детей, вследствие недостаточной координации кистей и пальцев рук, несовершенства тонкой ручной моторики, отмечается трудности в овладении навыками самообслуживания (расстегивание/застегивание пуговиц, крючков, зашнуровывание обуви, пользование столовыми приборами и т.д.), задержка в формировании манипулятивных действий с игрушками, и др.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при условии совершенствования общей моторики ребенка, коррекционная работа по устранению недостатков речедвигательной деятельности будет более эффективна, а при помощи упражнений направленных на моторику пальцев рук будет происходить развитие активной речи ребенка.

1.3. Логопедическая ритмика как коррекционно-развивающая технология, направленная на стимуляцию фонетико-фонематических умений у детей

Повышение эффективности коррекционно-логопедической работы по развитию фонетического и фонематического аспектов речи и артикуляционных возможностей у детей на начальном этапе дошкольного детства может быть достигнута средствами логопедической ритмики, как коррекционно-педагогической технологии, стимулирующей интенсивное формирование моторной и речевой сферы.

Логоритмика – одна из технологий детской коррекционной программы, которая благодаря определенным приемам соединяет движения, слова и музыку. Логопед на занятиях прорабатывает с малышами не только речь, но одновременно артикуляционную, общую и мелкую моторику. У детей без серьезных усилий быстро развиваются речь, двигательные навыки, способности к преодолению трудностей, творческое начало. Если каждый день в одно и то же время выполнять специальные упражнения (на расслабление, дыхательно-голосовые и др.), дети входят в правильный, здоровый режим. Во время регулярных занятий логопедической логоритмикой гармонично перестраиваются различные системы организма – двигательная, дыхательная, сердечно-сосудистая и др.

Разработкой методологической основы логопедической ритмики занимались такие корифеи логопедии, как Г.А. Волкова [10], В.А. Гринер [10], Е.В. Оганесян [29, 30], Н.А. Рычкова [38], Г.Р. Шашкина [52] и др.

На современном этапе логопедическая ритмика рассматривается не только как технология преодоления произносительных и артикуляционных расстройств в первую очередь у детей с заиканием и дизартрией, но и у детей с другими отклонениями в развитии (сенсорными, двигательными, интеллектуальными, эмоционально-волевыми).

Различные интересные практические логоритмические приемы описываются в работах таких современных специалистов, как Е.А. Алябьева, Е.С. Анищенкова, А.Е. Воронова, Н.Н. Гончарова, Г.В. Дедюхина, Е.И. Елисеева, М.Ю. Картушина, Н.А. Кирсанова, С.Ф. Копылова, Е.В. Кузнецова, Н.Ш. Макарова, Н.В. Микляева, А.Я. Мухина, Н.В. Нищева, О.А. Новиковская, И.В. Одинцова, Е.В. Прокопенко, М.Б. Пустовойтова, Т.И. Сакулина, И.В. Сысоева, Ю.О. Филатова, А.Ш. Шакирова и др.

Занятия комплексной логопедической ритмикой способствуют гармоничному физическому развитию детей, развитию музыкального и речевого слуха. Стимулируют развитие памяти, внимания, мышления и пространственного восприятия. Помогают раскрыть творческий потенциал ребенка, научить его чувствовать свое тело, понимать и выражать свои эмоции и чувства.

Цель логоритмики заключается в том, чтобы у детей укреплялась мимическая и артикуляционная мускулатура, развивалась общая и тонкая ручная моторика, устанавливались ритм и темп дыхания во время речи, формировалась фонетическая система. Дети учатся сочетать речь и движения, подчиняя их одному ритму, у них формируется пространственная ориентация, развиваются мелодико-интонационные свойства речи.

Занятия логопедической ритмикой:

- ✓ Помогают выработать навыки общения.
- ✓ Умение выстраивать свои отношения со сверстниками.
- ✓ Навыки самоконтроля.
- ✓ Улучшают моторные функции и координацию движений.
- ✓ Повышают уровень самооценки ребенка и придают уверенность в собственных силах.

Выделяют коррекционные, образовательные, воспитательные задачи. К коррекционным задачам относят решение основной проблемы – речевые патологии у дошкольников. Образовательные задачи знакомят детей с понятиями темпа, ритма. Воспитательные задачи формируют у

дошкольников способность правильно двигаться под музыкальное сопровождение, критически относиться к своим движениям, речи.

Г.А. Волкова [10] пишет о том, что под логоритмикой нужно понимать те методы коррекционной работы, которые основываются на музыкальных ритмах с помощью слов. Она говорит о том, что логоритмическое влияние очень мощно и способно эффективно справляться со многими логопедическими патологиями.

В.С. Мухина [28] также активно изучала эту методику.

Она выделила главные цели логоритмических занятий:

- ✓ определить, какие есть у человека ритмические рефлексы, научить ребенка правильно реагировать на те или иные слуховые или зрительные раздражители;
- ✓ привести к гармонии работу ЦНС;
- ✓ снять излишнее возбуждение у некоторых детей; – активизировать двигательную активность у детей, склонных к заторможенности;
- ✓ избавить ребенка от неэффективных и лишних движений.

Главная задача этого вида деятельности – помочь исправить речевые аномалии с помощью формирования двигательной активности.

Именно на стимулирование правильного развития речевого аппарата, формирование связной речи направлены занятия по логопедической ритмике. Упражнения для детей 3-4 лет должны проходить в позитивной обстановке, вызывать интерес у детей и желание делать их снова.

Дыхательные упражнения позволяют увеличить длительность и силу вдоха, проработать правильное дыхание. Они могут сочетаться с приседаниями, движениями руками. На выдохе произносятся специальные слова и фразы. Вовремя логоритмики проводятся и игры на развитие речи, к примеру, подражание животным, их голосам.

Вводная ходьба и ориентирование в пространстве. Одно из первых упражнений, основная задача которого – научить координации движений

конечностей малыша. Эти упражнения помогают усвоить понятия «лево» и «право».

Динамические упражнения на регуляцию мышечного тонуса способствуют развитию умения расслаблять и напрягать различные группы мышц. Благодаря этим упражнениям дети лучше владеют своим телом, их движения становятся точными и ловкими.

Артикуляционные упражнения подготавливают артикуляционный аппарат ребенка к постановке звуков. Работа над артикуляцией позволяет уточнить правильное звукопроизношение, развивает подвижность языка, челюстей, губ, укрепляет мышцы глотки.

Мимические упражнения играют большую роль в развитии речи у детей с 3 лет, которые имеют проблемы с ее развитием. Стишки позволяют малышам покривляться.

Дыхательная гимнастика корректирует нарушения речевого дыхания, помогает выработать диафрагмальное дыхание, а также продолжительность, силу и правильное распределение выдоха.

Фонопедические и оздоровительные упражнения для горла развивают основные качества голоса – силу и высоту, укрепляют голосовой аппарат.

Упражнения на внимание и память. Логоритмические занятия содержат в своей основе стихи, которые подразумевают различные движения к каждой из строк. У детей 3-4 лет развивается умение быстро переключаться от одного действия к другому, тем самым быстро реагировать на смену деятельности.

Таким образом, логопедическая ритмика – это методика, направленная на коррекцию различных речевых нарушений и развитие речи ребенка посредством использования взаимосвязи речевого аппарата, музыки и движения, и их взаимной координации. Если регулярно включать элементы логоритмики в игровую деятельность ребенка, можно достичь заметных результатов. Так, эта терапия помогает ребенку легче ориентироваться в пространстве и координировать свои движения во взаимосвязи с речью и

музыкой, улучшает состояние общей и мелкой моторики, снимает психоэмоциональное напряжение, учит правильному дыханию, совершенствует фонематический слух.

В рамках логопедической ритмики выделяется более узкая специализированная технология коррекционной работы – фонетическая ритмика. Это направление подробно обосновали в своих исследованиях Т.М Власова и А.Н. Пфафендродт [9], занимаясь развитием произносительной стороны речи слабослышащих учащихся с использованием метода фонетической ритмики. Слабослышащие дети не могут точно воспроизвести звук по подражанию, но могут подражать движениям.

Средства фонетической ритмики также могут использоваться в работе с детьми, имеющими нарушения речи при сохранным слухе. Благодаря данной технологии дети быстрее обучаются правильному дыханию и фонации, используя свой собственный опыт при помощи движений на основе методики фонетической ритмики. Педагогу остается лишь направить в нужное русло весь процесс корректировки речи и поправить то, что на виду – положение тела ребенка. К средствам фонетической ритмики относятся специальные позы, движения, упражнения на развитие общей и мелкой моторики, артикуляционные движения, дыхательные упражнения, подчиненные темпам и ритмам. При придании нужной позы телу ребенка с произносительным нарушением определенным образом создаются необходимые условия, способствующие тому, чтобы звук формировался правильно, на достаточно полном фонационном выдохе, резонировал и приобретал полетность.

Таким образом, анализ специальной литературы по проблеме исследования показал, что при любом варианте речеязыковой недостаточности у детей имеются нарушения фонетического и фонематического компонентов речи.

На начальном этапе дошкольного детства представляется возможным определить уже не отклонение, а сформировавшееся нарушение в речевом развитии.

В настоящее время в общеобразовательных группах у детей младшего дошкольного возраста в достаточно большом количестве случаев выявляются недостатки в речевом развитии, прежде всего на уровне фонетико-фонематической компетенции.

Младший дошкольный возраст требует особого подхода при организации подгрупповых занятий. На наш взгляд, наиболее оптимальной методикой для развития фонетико-фонематического компонента и активизации артикуляционной моторики в активной подвижной игровой деятельности является логоритмика.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОГО И ФОНЕМАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Базой экспериментального исследования стало МБДОУ детский сад. Под руководством и при помощи учителя-логопеда нами были изучены воспитанники младшего дошкольного возраста инклюзивной группы «Капельки» в количестве 30 детей (вторая младшая группа).

В целом наша экспериментальная работа реализовывалась в три этапа:

Подготовительный этап – подбиралась специальная литература, осуществлялся ее анализ, определялись цель и задачи исследования, его теоретико-методологическая база, составлялась схема исследования фонетического, фонематического и артикуляционного компонента речевой деятельности у детей 4-го года жизни.

Экспериментальный этап – совместно с логопедом мы изучали фонетико-фонематические умения и артикуляционные возможности воспитанников, обрабатывались в количественном и качественном планах полученные данные.

В рамках констатирующего эксперимента была задействована вся младшая группа. Мы совместно с учителем-логопедом изучали фонетический и фонематический аспекты речи детей, а также состояние их артикуляционной моторики по методике Н.Ю. Григоренко [14].

Логопедическое исследование всех компонентов речевой деятельности у 30 детей 4-го года жизни, вошедших в экспериментальную группу, проведенное учителем-логопедом, показал разновариативный речевой статус младших дошкольников.

Мы включили следующие направления в наше подробное логопедическое обследование.

Первое направление – изучение состояния звукопроизношения.

В ходе обследования детей младшего дошкольного возраста оценивается произношение всех гласных и согласных звуков русской речи.

Звуки произносятся в различном по степени сложности контексте (в различных фонетических условиях): изолировано, в слогах (открытые слоги типа СГ [согласный – гласный]; закрытые слоги структуры ГС [гласный – согласный] / если согласный глухой или непарный звонкий; слоги со стечением согласных), в интервокальной позиции (структура ГСГ [гласный – согласный – гласный]), в словах, во фразах.

Также оценивалось произнесение гласных и согласных звуков в различных фонетических позициях: при различном местоположении звука в слове (в абсолютном начале, абсолютном конце, если согласный глухой или непарный звонкий, в середине слова); в словах, в которых исследуемый звук встречался в стечении согласных или повторялся; в словах, различных по своей длине и слоговой структуре.

Уровень сформированности звукопроизносительных навыков выявлся в самостоятельной, отраженной и сопряженной речи детей. Определялся характер нарушения произношения гласных и согласных звуков: замена на другие звуки, смешение звуков, пропуск, искаженное произношение, назализованность ротовых и неназализованность носовых звуков.

Обследование звукопроизношения включало несколько серий заданий.

1.1.Изучение произношения звуков изолированно.

Детям 4-го года жизни демонстрировались игрушки и картинки с изображением различных знакомых предметов, людей или животных и предлагалось произнести звуки, которые они могут производить.

Для детей предлагались картинки и игрушки, посредством которых используются игровые ситуации, стимулирующие детей к изолированному произношению тех или иных звуков речи.

Примеры игровых ситуаций для изучения звуков раннего речевого онтогенеза:

✓ картинка «ПЛАЧУЩАЯ ДЕВОЧКА (младенец в коляске)» – «Как плачет девочка? Скажи: «А-А-А»;

✓ картинка «МАЛЬЧИК С ПЕРЕВЯЗАННОЙ ЩЕКОЙ. У него болят зубы» – «Как он стонет от боли? Скажи: О-О-О»;

✓ картинка «ВОЛК ВОЕТ НА ЛУНУ» – «Как воет волк? Скажи: У-У-У»;

✓ картинка «ОСЛИК» – «Как кричит ослик? Скажи: И-И-И»;

✓ картинка «МЕДВЕЖОНОК СИДИТ РЯДОМ С БОЧЕНКОМ МЕДА И С ЛАПОЙ НА ЖИВОТЕ» – «Медвежонок объелся меда и жалуется. Скажи: Ы-Ы-Ы»;

✓ картинка «ДЕВОЧКА ПРИВЕТЛИВО МАШЕТ РУКОЙ» – «Как девочка приветствует. Скажи: Э-Э-Э»;

✓ картинка «ЕЖ» – «Как пыхтит еж? Попыхти так же: «П-П-П»;

✓ картинка «БАРАБАН» – «Как мы бьем в барабан? Скажи так же: «Б-Б-Б»;

✓ картинка «ДЕВОЧКА ВЫДУВАЕТ МЫЛЬНЫЙ ПУЗЫРЬ» – «Как дует девочка, на какой звук нашей речи похож звук? Подуй также: «Ф-Ф-Ф»;

✓ картинка «СИЛЬНЫЙ ВЕТЕР СГИБАЕТ ДЕРЕВЬЯ» – «Как воет ветер? Скажи: «В-В-В»;

✓ картинка «КАПЛИ ДОЖДЯ» – «Как капает дождь? Скажи: К-К-К»;

✓ картинка «ГУСЬ» – «Как гогочет (говорит) гусь? Скажи: Г-Г-Г»;

✓ картинка «МОЛОТКОМ ЗАБИВАЮТ ГВОЗДЬ» – «Как стучит молоток? Скажи: «Т-Т-Т»;

✓ картинка «ДЯТЕЛ ДОЛБИТ ДЕРЕВО» – «Как стучит дятел? Скажи: ДД-Д».

Примеры приемов обследования звуков позднего речевого онтогенеза:

✓ картинка «СВИСТОК» – «На какой звук нашей речи похож свист свистка? Произнеси этот звук: «С-С-С»;

✓ картинка «КОМАР» – «Как звенит комар? Произнеси этот звук: «З-З-З»;

- ✓ картинка «ЗМЕЯ» – «Как шипит змея? Произнеси этот звук: «Ш-Ш-Ш»;
- ✓ картинка «ДЕТИ ПОЮТ У МИКРОФОНА» – «Как поют дети? Давай споем вместе с ними: «ЛА-ЛА-ЛА» (произнесение звука Л не исследуется изолировано);
- ✓ картинка «ТИГР» – «Как рычит тигр? Произнеси этот звук: «Р-Р-Р».

Также детям предлагалось повторить речевой материал вслед за педагогом (в отраженной речи), в некоторых случаях дети могут произнести звуки вместе с педагогом (в сопряженной речи).

1.2.Изучение произношения звуков в слогах.

Детям демонстрируют картинки, изображающие различных животных и предметов. Детей просят воспроизвести звукоподражания, характерные для данных предметов, животных (в самостоятельной речи).

- ✓ Как кудахчет курица? – «КО-КО-КО»;
- ✓ Как гогочут гуси? – «ГА-ГА-ГА»;
- ✓ Как стучит молоток? – «ТУК-ТУК-ТУК»;
- ✓ Как отстукивают палочки по барабану? – «БАМ-БАМ-БАМ» и т.п.

Также детям предлагалось повторить речевой материал за педагогом (в отраженной речи), в некоторых случаях дети могут произнести слоги вместе с педагогом (в сопряженной речи).

1.3.Изучение состояния произношения звуков в словах.

Детям демонстрировались игрушки, предметы или предметные картинки, названия которых содержат исследуемые звуки в различных фонетических позициях, и предлагалось их назвать или повторить за педагогом названия предметов на данных картинках. Мы использовали речевой и картинный материал пособия О.А. Безруковой и Н.Ю. Григоренко «Картинки для фонетических упражнений» [5].

1.4.Изучение состояния произношения звуков во фразах и небольших текстах.

Детям демонстрировались сюжетные картинки, сопровождавшие уже знакомые тексты коротких двустиший и потешек (Например: «Гуси, гуси! – Га-га-га. Есть хотите? – Да-да-да»; «Жили у бабуси два веселых гуся» и т.п.). Детям предлагалось либо вспомнить с помощью взрослого знакомые фразы, опираясь на картинки, либо повторить вслед за взрослым или проговорить вместе с ним. В работе использовались сюжетные картинки, настольный театр по материалам известных детям сказок: «Курочка ряба», «Колобок», «Репка», «Теремок». Детям предлагалось воспроизвести фразу, знакомую по тексту сказки. (Например, сказка «Репка»: – «Внучка за бабку, бабка за дедку, дедка, за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут»).

Так же детям демонстрировались сюжетные картинки или несколько предметных картинок и предлагалось составить предложение, используя слова, содержащие исследуемые звуки в различных фонетических позициях, в некоторых случаях проводится подготовительная работа, в ходе которой педагог просит ребенка перечислить людей, животных или предметы, а также возможные действия, изображенные на картинках, назвать качества и свойства предметов, животных и людей (при этом большинство слов содержало исследуемые звуки).

При подготовке заданий для обследования нами подбирался речевой материал, доступный для понимания детей 4-го года жизни. Использовался наглядный дидактический материал, разработанный О.А. Безруковой [6], Н.Ю. Григоренко [14], О.Г. Приходько [34].

Оценка состояния звукопроизношения проводилась по 5-балльной шкале:

5 баллов – недостатков звукопроизношения не выявлено, артикуляция четкая, разборчивость речи не нарушена;

4 балла – выявляются негрубые нарушения отдельных согласных звуков или групп согласных звуков (до 3-4 групп) преимущественно позднего речевого онтогенеза, некоторое снижение четкости артикуляции, незначительное ухудшение разборчивости речи;

3 балла – отмечаются нарушения как согласных звуков (более трех групп), так и гласных звуков (усредненность (редуцированность), назальный оттенок), либо нарушения более четырех групп согласных звуков при сохранности гласных, нечеткость артикуляции и умеренно выраженное снижение разборчивости речи;

2 балла – нарушены (искажены) большинство согласных – преобладает межзубное и боковое произношение, а также нарушены гласные звуки (усредненность (редуцированность), назальный оттенок).

1 балл – у ребенка практически отсутствуют вербальные средства общения, в связи с этим отдельные вокализации и звукокомплексы не позволяют объективно оценить состояние звукопроизносительных навыков.

Второе направление – изучение состояния артикуляционной и мимической моторики.

Изучение функциональных возможностей артикуляционных и мимических мышц у детей экспериментальной группы требовало особого подхода.

При количественной и качественной оценке выполнения двигательных проб рекомендуется рассматривать следующие аспекты: общая подвижность мышц лица и органов артикуляции, возможность выполнения данной двигательной пробы в игровом формате, способность к принятию и удержанию артикуляционной/мимической позы, динамическая координация, способность к переключению, равномерность работы мышц, объем движения, тонус мышц во время движения и при удержании позы, темп движения, точность движения, дифференциация движения, двигательные замены, наличие/отсутствие синкинезий.

С детьми младшего дошкольного возраста следует проводить обследование в игровой форме, используя игрушки и картинный материал. Мы применяли мягкую ростовую куклу, совершая с ней различные игровые действия и привлекая к игре ребенка.

Начало обследования, проводившегося в игровой форме, позволяло активизировать интерес ребенка и акцентировать его внимание на деталях лица куклы и его собственного.

Инструкция: «Посмотри, к нам в гости пришла кукла Ляля, давай с ней поиграем».

Актуализация внимания ребенка на частях его лица

Инструкция: «Покажи, где у Ляли глазки (носик, губки, щечки и т.п.); покажи, где глазки (носик, губки, щечки и т.п.) у тебя».

Изучение состояния мимических мышц.

2.1.«Ляля пошла по дорожке и увидела злую собаку. Ляля очень испугалась: ой, боюсь, боюсь! Покажи, как она испугалась» (ребенок должен изобразить на лице испуг, поднять высоко брови). «А собака убежала».

2.2.«Ляля рассердилась на собаку. Покажи, как Ляля рассердилась» (ребенок должен нахмурить брови).

2.3.«Ляля пошла дальше и встретила толстенького мишку, давай покажем, какие у мишки толстые щеки. Надуй свои щечки, как я!» (ребенок должен сделать попытку надуть щеки).

2.4.«Подняла Ляля голову и увидела солнышко, солнышко яркое, кукла зажмурилась, давай мы тоже зажмуримся!» (ребенок должен попытаться зажмуриться).

Изучение подвижности губ.

2.5.«Посмотри, Ляля улыбается, давай улыбнемся ей в ответ» (ребенок должен улыбнуться).

2.6.«А собака злая, она не умеет улыбаться, она показывает зубы, давай ей тоже покажем зубки» (ребенок должен показать зубы – «оскалится»).

2.7.«Ляля не испугалась и поцеловала собаку, а собака перестала сердиться. Покажи губками, как Ляля поцеловала собачку. Делай, как я» (ребенок должен сложить губы «трубочкой» для поцелуя).

Изучение подвижности нижней челюсти.

2.8.«Давай покормим Лялю. Пюре такое вкусное. Покажи Ляле, как широко нужно открыть ротик, чтобы взять в рот ложку с пюре. Делай, как я» (ребенок должен широко открыть рот)

Исследование подвижности языка.

2.9.«Давай испечем для Ляли оладушек. Твой язычок – это оладушек. Покажи, какой широкий оладушек-язычок у тебя. Подержи язычок, не убирай его. Делай, как я» (ребенок должен попытаться высунуть широкий язычок и удержать его на нижней губе).

2.10. «Ляля съела джем и испачкала губки. Давай покажем Ляле, как надо облизать губки, чтобы они были чистыми. Делай, как я» (ребенку можно слегка помазать губы вареньем и предложить облизать верхнюю и нижнюю губу).

2.11. «Посмотри, Ляля налила котенку молока. Давай попробуем полакать молоко, как лакает наш котенок. Делай, как я» (ребенок должен попытаться изобразить движения язычка в форме «чашечки» снизу вверх вне ротовой полости).

2.12. «Давай научим Лялю показывать длинный язык. Узнаем, у кого язычок длинней? Делай, как я» (ребенок должен высунуть длинный язык).

2.13. «У Ляли есть лошадка, когда лошадка бежит, она цокает копытами (логопед изображает языком цокот). Давай поцокаем язычком вместе с лошадкой. Делай, как я» (ребенок должен попытаться воспроизвести цоканье).

Подвижность мягкого неба.

2.14. «У Ляли заболело горлышко. Мама хочет посмотреть ее горлышко. А как ты показываешь свое горлышко. Открой широко свой ротик и скажи громко: А-А-А» (ребенок при широко открытом рте должен громко произнести звук [А]).

Количественная оценка выполнения движений ребенком производится по 5-тибалльной шкале:

1 балл – ребенок не пытался воспроизвести движение или отказывался от выполнения;

2 балла – у ребенка были неудачные попытки выполнения задания, при этом он испытывал значительные затруднения;

3 балла – ребенок старался выполнять задание при дозированной помощи педагога, испытывая при этом некоторые затруднения;

4 балла – ребенок выполнил задания с незначительными неточностями при нескольких повторениях образца педагогом;

5 баллов – ребенок выполнил задание сам.

Третье направление – исследование фонематического восприятия.

3.1.Изучение фонематического восприятия на основе выделения и опознавания звука на уровне звукового ряда (исследуется у детей 4-го года жизни). Ребенку предъявляются картинки с изображением предметов или животных (или игрушки), издающих различные отдельные звуки: еж [ф], корова [м], собака [р], муха [ж], комар [с], волк [у], плачущая девочка [а], змея [ш] и т.п.

Содержание задания. Предлагается инструкция: «Послушай, как рычит собака [р-р-р]. Я буду говорить, а если ты услышишь, что рычит собака, [р-р-р], покажи картинку (игрушку, собачку)». Взрослый произносит через паузу отдельные звуки (воспроизводит звуковой ряд). Ребенок должен указать на картинку или игрушку тогда, когда услышит заданный звук.

Вариант игровой диагностической ситуации. Перед ребенком расставляются или раскладываются игрушки или картинки и называются их звучания. Далее ему предлагается, услышав то или иное речевое звучание, взять соответствующую игрушку или картинку и спрятать в «Волшебный» мешочек.

3.2.Изучение фонематического восприятия на основе слуховой дифференциации слов-квазиомонимов с оппозиционными гласными звуками (исследуется у детей 4-го года жизни).

1 вариант. На основе игры «Волшебный мешок».

Подготовительный момент: ребенок достает из мешка игрушки (или картинки), а взрослый называет их: мишка – мышка, Маша – Миша (маленькие фигурки мальчика и девочки), кот – кит, стол – стул, машинка – малинка, уточка – удочка, косы – осы, баран – барабан.

Содержание задания. Предлагается инструкция: «Теперь мы будем убирать игрушки (картинки) в мешок. Я называю игрушку (картинку), а ты ее прячешь. Спрячь мышку...»

2 вариант. Выбор картинки из предъявляемой пары: мишка – мышка, Маша – Миша (картинки, изображающие мальчика и девочку), кот – кит, стол – стул, осы – усы, сук – сок, палка – полка.

3.3.Изучение фонематического восприятия на основе слуховой дифференциации слов-квазиомонимов с оппозиционными согласными звуками, не смешиваемыми в произношении.

1 вариант. На основе игры «Волшебный мешок».

Подготовительный момент: ребенок достает из мешка игрушки (или картинки), а взрослый называет их: папа – баба, кошка – ложка, жук – лук, рак – мак, уточка – удочка.

Содержание задания. Предлагается инструкция: «Теперь мы будем убирать игрушки (картинки) в мешок. Я называю игрушку (картинку), а ты ее прячешь. Спрячь кошку...»

2 вариант. Выбор картинки из предъявляемой пары: рак – мак, кошка – мошка, зайка – майка, уточка – удочка, дрова – трава.

3.4.Изучение фонематического восприятия на основе слуховой дифференциации слов-квазиомонимов с оппозиционными согласными звуками, смешиваемыми в произношении.

1 вариант. На основе игры «волшебный мешок».

Подготовительный момент: ребенок достает из мешка игрушки (или картинки), а взрослый называет их: малина – Марина (куколка или картинка, изображающая девочку), усы – уши, коса – коза, мишка – миска.

Содержание задания. Предлагается инструкция: «Теперь мы будем убирать игрушки (картинки) в мешок. Я называю игрушку (картинку), а ты ее прячешь. Спрячь кошку...»

2 вариант. Выбор картинки из предъявляемой пары: малина – Марина (куколка или картинка, изображающая девочку), усы – уши, коса – коза, мишка – миска, крыса – крыша, нос – нож.

Используется 5-ти балльная оценка выполнения заданий:

1 балл – ребенок отказывается от выполнения задания;

2 балла – ребенок предпринимает попытку, но даже с максимальной помощью педагога задание остается не выполненным;

3 балла – ребенок совместно с педагогом предпринимает несколько попыток выполнения задания с постепенным улучшением результата;

4 балла – ребенок выполняет задание с незначительными ошибками сам или правильно, но с дозированной помощью педагога;

5 баллов – ребенок выполняет задание самостоятельно.

Каждое задание оценивалось в балльном эквиваленте, далее мы подсчитывали средний бал выполнения заданий, на основе которого устанавливался уровень сформированности исследуемых компонентов (фонетического, артикуляционного и фонематического):

От 1 до 2,4 баллов – выраженная недостаточность сформированности компонента речевой деятельности у ребенка в соотнесении с возрастной нормой.

От 2,5 до 3,4 баллов – умеренно-выраженная недостаточность сформированности компонента речевой деятельности у ребенка в соотнесении с возрастной нормой.

От 3,5 до 4,4 баллов – незначительная недостаточность сформированности компонента речевой деятельности у ребенка в соотнесении с возрастной нормой.

От 4,5 до 5,0 баллов – сформированность компонента речевой деятельности у ребенка в соответствии с возрастной нормой.

2.2. Анализ и обобщение результатов экспериментального исследования

В процессе проведения диагностического обследования фонетического, артикуляционного и фонематического компонентов речевой деятельности детей экспериментальной группы мы осуществляли количественную оценку и качественный анализ выполнения заданий. По результатам проведения диагностики были составлены рисунки 1, 2, 3.

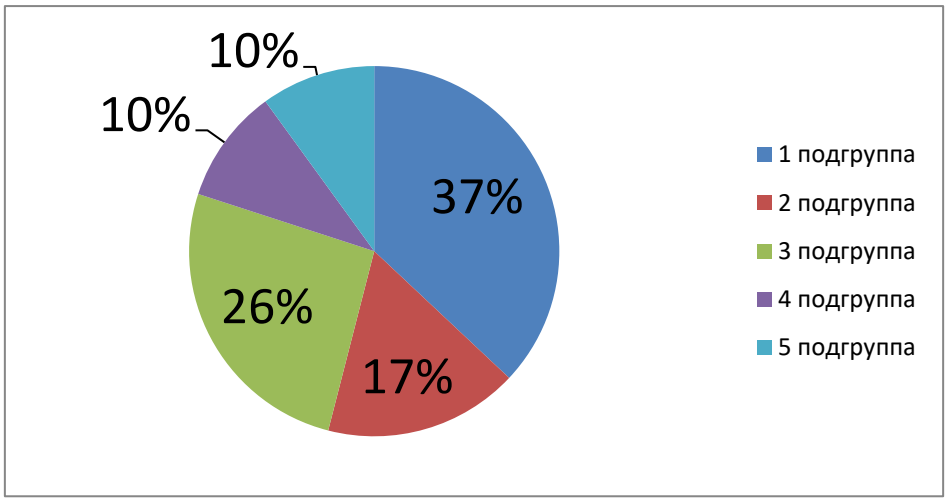


Рис. 1. Условное разделение детей на подгруппы с учетом нарушений фонетического компонента речи

Подробное исследование **состояния звукопроизносительных умений** у детей 4-го года жизни показало следующее.

11 воспитанников (37%) имели сформированное произношение как гласных звуков, так и согласных звуков раннего и позднего речевого онтогенеза. Они четко произносили их в изолированной позиции, в слогах, словах и небольших фразах-чистоговорках, которые мы дополнительно предлагали им в отраженной речи (например, «шишки у мишки в машинке»; «жук жужжит жутко»; «у Танечки тапочки, а у Ванечки – валеночки» и т.п.) (5 баллов).

У 5 детей (17%) отмечались негрубые нарушения отдельных согласных звуков или групп согласных звуков (до трех-четырех групп) преимущественно позднего речевого онтогенеза – в основном соноры Р, Р’,

Л, Л’; реже недостатки шипящих и/или свистящих звуков, некоторое снижение четкости артикуляции (4 балла).

Для 8 воспитанников (26%) были характерны недостаточно сформированные умения воспроизводить как некоторые гласные, так и согласные (в основном звуки позднего речевого онтогенеза, несколько реже звуки раннего речевого онтогенеза), то есть более 5 фонетических групп звуков (3 балла).

3 ребенка (10%) имели выраженные искажения большинства групп звуков (как гласных, так и согласных), что значительно снижало четкость и разборчивость их речи (2 балла).

Наихудшие результаты показали три воспитанника с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) (10%), инклюзированные в общеразвивающую вторую младшую группу, у которые испытывали значительный дефицит вербальных средств общения, что обусловило сложности с их обследованием фонетического компонента, так как на основе их вокализаций, звукоподражаний и редких отдельных соотнесенных слов не возможно было объективно оценить их звукопроизносительные возможности.

Для определения **функциональных возможностей мимической и артикуляционной моторики детей** мы проводили игру с мягкой ростовой куклой Лялей и мягкой собакой (у которой открывалась пасть и высовывался язык, которым можно было управлять – специальные логопедические пособия, предоставленные нам логопедом образовательной организации). Дети с большим интересом и вниманием включались в веселую игру (игровые инструкции приведены нами в тексте выше в схеме обследования). Дополнительно мы осматривали по возможности органы артикуляции детей, благодаря чему у двух детей было выявлено укорочение уздечки языка, что дополнительно ухудшало артикуляционные условия.

Условное разделение детей с учетом их артикуляционных возможностей – на рисунке 2.

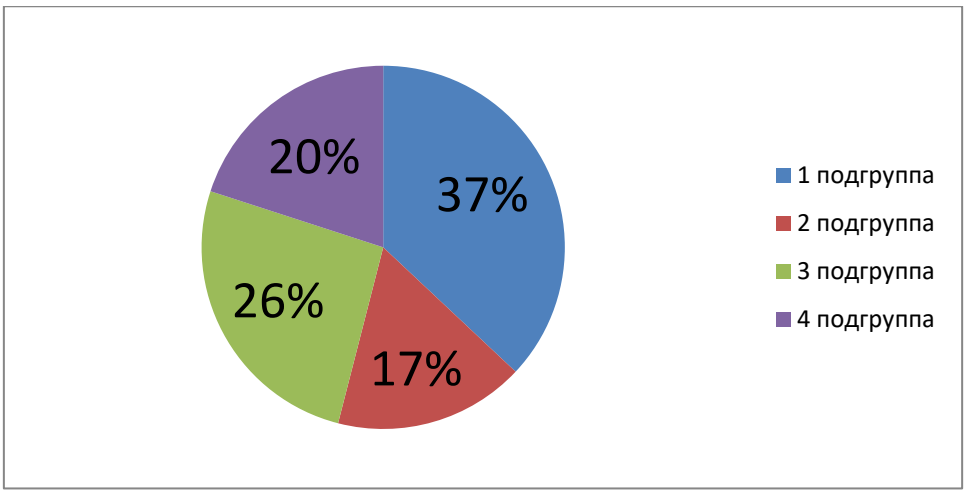


Рис. 2. Условное разделение детей на подгруппы с учетом функциональных возможностей мимической и артикуляционной моторики

Из 30 исследованных нами детей (100% экспериментальной группы) 11 воспитанников (37%) достаточно легко и успешно выполняли игровые артикуляционные задания, в результате чего средний балл общей оценки их мимической и артикуляционной моторики составлял от 4,5 до 5,0 баллов.

Нерезко выраженная недостаточность артикуляции и мимики мы выявили у 5 детей (17%); для 8 воспитанников (26% ЭГ) были характерны умеренно выраженные нарушения артикуляционных и мимических движений.

6 детей (20%), в том числе 3 ребенка с тяжелыми нарушениями речи, испытывали значительные трудности при выполнении игровых артикуляционных и мимических упражнений, давали часто отказ или их попытки были неудачными.

Таким образом, у 19 воспитанников 4-го года жизни (63%) были выявлены следующие патологические неврологические проявления: нарушения тонуса мышц лица и органов артикуляции, вегетативные расстройства в виде циоаноза носогубного треугольника, гиперсаливации. В процессе обследования выявлялись: недостаточная амплитуда движений, дискоординация движений разных подвижных органов артикуляции (например, языка и губ; языка и нижней челюсти). У некоторых детей после первых неудачных попыток возникал отказ от дальнейшего выполнения

игровых движений. И нам приходилось продолжать с ребенком игруинсценировку после некоторого перерыва, заинтересовав его другим игровым сюжетом.

В целом дети не проявляли достаточной активности в артикуляционной и мимической игре, их приходилось подбадривать, от нас требовалась демонстрация очень активной (почти утрированная) мимики и артикуляции для стимуляции детей к повторению, имитации. Недостаточность артикуляционной активности.

Результаты подробного исследования фонематического компонента речи (фонематического восприятия) у детей представлены на рисунке 3.

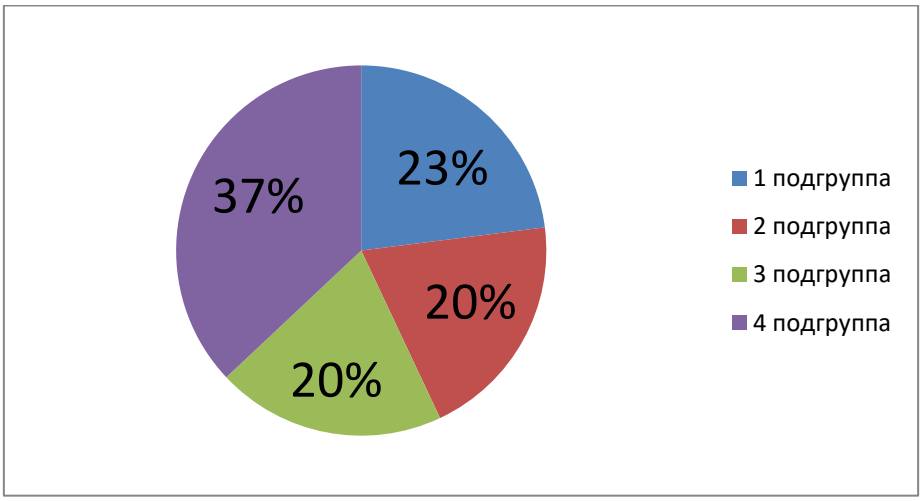


Рис. 3. Условное разделение детей на подгруппы с учетом состояния фонематического восприятия речи

В результате мониторинга состояния фонематического восприятия детей экспериментальной группы мы выявили:

Выраженную недостаточность фонематического компонента у 7 детей (23%), их средний балл выполнения заданий от 1 до 2,4 баллов;

Умеренно-выраженная недостаточность фонематического восприятия имели 6 детей (20%), их средний бал выполнения заданий составлял от 2,5 до 3,4 баллов;

Незначительная недостаточность фонематического компонента отмечалась у 6 детей (20%), их средний бал выполнения заданий составлял от 3,5 до 4,4 баллов;

Достаточное развитие фонематического восприятия (в соответствии с возрастными нормативами) наблюдалось у 11 воспитанников (37%); их средний балл выполнения заданий составлял от 4,5 до 5,0 баллов.

При исследовании фонематического восприятия мы отмечали, что у детей с речевой патологией лучше получалось определить изолированные звучания звуков речи, нежели дифференцировать слова-квазиомонимы. Недостаточность фонематического развития была характерна для 19 детей (63%) в разной степени выраженности, но наибольшие проблемы испытывали воспитанники с тяжелыми нарушениями речи (I уровнем речевого развития). У этих детей чаще наблюдался отказ от выполнения заданий, как только они сталкивались с трудностями, неудачными попытками. Таких детей приходилось постоянно подбадривать, хвалить при любой, даже не очень удачной попытке.

Мы обобщили и систематизировали результаты подробного логопедического обследования звукопроизношения, мимической и артикуляционной моторики, а также фонематического компонента речи у детей младшего дошкольного возраста, посещающих инклюзивную группу. Вся эта группа вошла в констатирующий эксперимент. Мы учли первичное логопедическое обследование и заключения логопеда, ведущего данную группу. Мы также оценили все особенности развития звукопроизношения, артикуляционные и мимические возможности, а также состояние фонематического восприятия исследуемых воспитанников.

На основе анализа полученных данных мы смогли скомпоновать подгруппы для последующего определения стратегий логоритмической работы в данной экспериментальной группе.

На рисунке 4 мы отразили процентное соотношение детей с речевой нормой и разными вариантами речевой патологии.

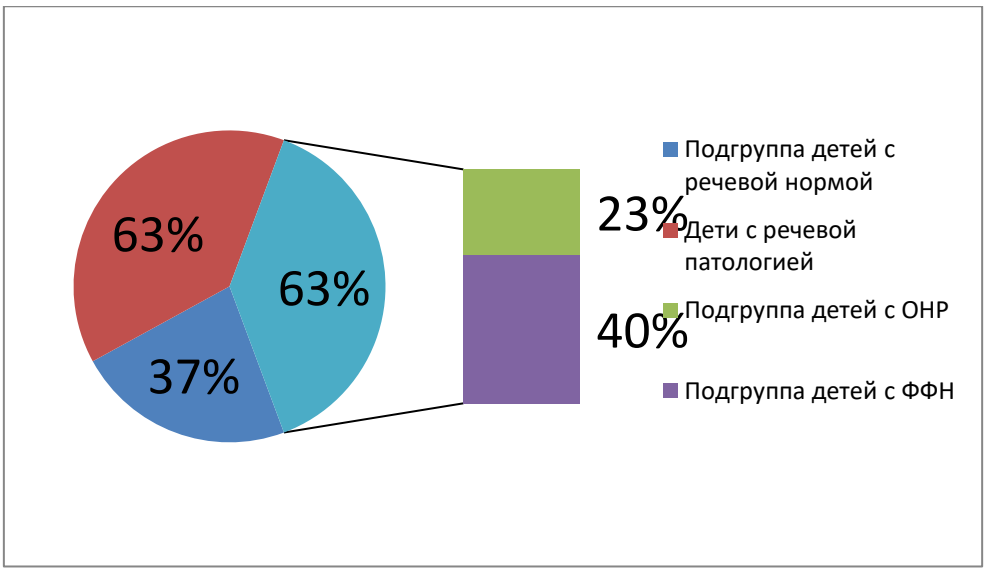


Рис. 4. Соотношение детей с речевой нормой и речевой патологией

✓ 1 подгруппа – 12 детей (40%), имеющих только фонетико-фонематическое недоразвитие речи, выражающееся в незначительных и умеренно-выраженных нарушениях фонетического и фонематического компонентов речи, а также артикуляционной моторики. У всех этих детей был выявлен спастико-паретический синдром в мимических и артикуляционных мышцах, что свидетельствует о легкой или средней степени выраженности речедвигательных (дизартрических) расстройств;

✓ 2 подгруппа – 7 детей (23%), имеющих общее недоразвитие речи, при этом у 4 детей был выявлен III уровень речевого развития, при этом для них были характерны выраженные нарушения фонетического, фонематического и артикуляционного компонентов; но более сложный вариант мы обнаружили у детей с ТНР (с моторной алалией и дизартрией; а также с сенсомоторной алалией), у всех этих детей отмечался I уровень речевого развития, один ребенок был практически «безречевой», у двух других наблюдались отдельные звукоподражания и лепетные соотнесенные слова, у них обнаруживалась мотивация к речевому общению.

Таким образом, данным детям необходима коррекционно-развивающая работа.

ГЛАВА III. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОРИТМИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

3.1. Организация, структура и содержание коррекционно-развивающей работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений у детей 4-го года жизни с различными вариантами речевого недоразвития

Обучающая часть нашего исследования была организована и осуществлялась во второй младшей (инклюзивной) группе, все 30 детей из которой до этого прошли логопедическое обследование. В логоритмической работе были задействованы 19 детей с речевыми нарушениями, к 11 детям с нормальным речевым развитием данная методика не применялась.

Формирующий эксперимент осуществлялся с начала октября 2023 года по апрель 2024 года.

Занятия логопедической ритмикой были приняты за наиболее целесообразную форму фронтальной коррекционно-развивающей работы, как важное дополнение к индивидуальной работе логопеда с воспитанниками с нарушениями речи и групповой работе воспитателя на занятиях по развитию речи со всеми 30 детьми инклюзивной группы.

Мы учитывали, что у нас выделено две подгруппы с различными вариантами речеязыковой недостаточности и разным уровнем речевого развития. Построение логоритмической работы, в связи с этим основывалось на реализации индивидуально-дифференцированного подхода, в частности:

В первой подгруппе (12 детей с ФФН) мы делали упор на развитие компонентов фонематического слуха, активизацию мимической и артикуляционной моторики, закрепления и совершенствования правильного звукопроизношения; дополнительно работали над фонационным и собственно речевым дыханием, темпо-ритмической и мелодико-интонационной организацией речевого потока;

Во второй подгруппе (7 детей с ОНР, из них 4 ребенка с третьим уровнем речевого развития и 3 ребенка с первым уровнем речевого развития (ТНР) мы в первую очередь работали по развитию фонематического восприятия, активизации артикуляционной моторики на основе подражания образцам педагога, автоматизации правильного произношения гласных и согласных раннего речевого онтогенеза в звукоподражаниях, словах с простой слоговой структуры (односложные, двусложные слова без стечения согласных), затем мы постепенно усложняли речевой материал; эта работа сочеталась с расширением пассивного и активного словаря и грамматических операций (словоизменения и словообразования), также стимулировали развитие и расширение фразовой речи.

В содержание логоритмических занятий были включены следующие виды работы: общеразвивающие упражнения (ритмическая разминка); упражнения на координацию движений с речью и музыкой; развитие чувства ритма, различных сторон внимания и памяти; пальчиковая и артикуляционная гимнастика; дыхательные и голосовые упражнения; упражнения на координацию движений с речью и музыкой; ритмические движения под музыку, разучивание элементарных танцев; сопровождение артикуляционной гимнастики различными музыкальными инструментами; развитие фонематического слуха; стимуляция музыкального слуха; дыхательные упражнения; проговаривание чистоговорок без музыкального сопровождения, но с ритмичным отхлопывание (со звуками, уже усвоенными в речи детей); пение песен, попевок, пестушек; театрализация; включение элементов фонетической ритмики для формирования фонационного выдоха, автоматизации правильного произношения отдельных звуков речи и их сочетаний; развитие зрительной и двигательной памяти; совершенствование координированных ритмических движений кистей и пальцев рук; релаксирующие упражнения, завершающие урок; различные подвижные игры.

Мы активно использовали музыкальные произведения (песенки и мелодии) для малышей из методики «Логоритмика для малышей» Сергея Станиславовича и Екатерины Сергеевны Железновых. У этих авторов очень много практического музыкально-речевого материала для детей раннего и младшего дошкольного возраста. Материалы, которые были в свободном доступе в Интернете, мы скачивали на электронные носители и вплетали в канву занятия. Это были следующие элементы данной методики: песенки, сопровождающиеся простыми движениями (короткие марши, хороводные мелодии, первые активные игры (жмурки, салочки); музыкально-песенное сопровождение для пальчиковых игр (в форме веселых маленьких сказок, стимулирующих функциональные движения кистей и пальцев рук); музыкальные сказки, построенные на подражании движениям взрослого и т.п.

Для разучивания танцевальных элементов мы использовали подборку видеороликов «Веселые танцы зверят» (YouTube; ВКонтакте: https://vk.com/video-191630672_456239065), которые демонстрировали на экране ноутбука.

При разработке конспектов логоритмических занятий мы обязательно включали три вида игровых упражнений:

✓ упражнения на развития слухового внимания, элементов фонетического слуха, фонематического восприятия, определения на слух ритмического рисунка слов, ударного слога в словах;

✓ упражнения на развитие элементов мимики и артикуляции, особенно на формирование отдельных элементов артикуляционных укладов, необходимых для последующей постановки гласных и согласных звуков;

✓ упражнения на формирование правильного звукопроизношения: на автоматизацию уже имеющихся правильных в произношении звуков, а также только что сформированных звуков на индивидуальных логопедических занятиях; уточнение артикуляции звуков раннего речевого онтогенеза изолировано, в слогах, словах и фразах.

Примеры игровых упражнений, направленных на развитие слухового внимания, фонетического и фонематического слуха

Игры на развитие слухового внимания, слухового восприятия и памяти на основе неречевых звучаний (игры 1-2).

Игра 1. «Угадай, что звучало?». До начала самой игры педагог знакомит детей с разными звучаниями, которые издают предметы и детские музыкальные игрушки или инструменты (шуршит смятая бумага, хрустит жесткий целлофан, звучат погремушка, колокольчик, маленький бубен, маленький барабан, маракас, трещотка, кастаньеты). Далее педагог раздает детям по паре предметов в руки, (пары, одинаковые для всех малышей, например, колокольчик и погремушка). Педагог за спинами детей воспроизводит звук одного из предметов, дети должны поднять руку с тем же предметом и повторить звук за педагогом.

Игра 2. «Прохлопай, потопай». В руках у педагога колокольчик и бубен. Если педагог звенит колокольчиком, дети должны хлопать (пока звенит колокольчик). Если педагог трясет бубном, дети должны топать ногами (пока звучит бубен).

Игры на развитие слухового внимания, фонетического и фонематического слуха на основе речевого материала: звуков, слогов, слов, фраз (игры 3-5).

Игра 3. «Кого зову?». Малыши сидят на стульчиках (или стоят в ряд) и внимательно слушают. Педагог заходит за спины малышей и называет имена детей. Ребенок, услышавший свое имя, должен повернуться и встать лицом к логоритмисту.

Игра 4. «Громко (ХЛОП-ХЛОП) – тихо (тук-тук)». Дети встают вокруг педагога. Педагог просит их слушать внимательно и при произнесении слова «громко» начинать громко хлопать, а при произнесении слова «тихо» легко постукивать сжатыми кулачками.

Игра 5. «Слушай внимательно, не ошибись!».

1 вариант. Педагог предупреждает детей, что они будут внимательно слушать слова, которые он будет называть. Если они услышат слово, обозначающее игрушку (или животное), то должны хлопнуть в ладоши. На другие слова хлопать нельзя. Если ребенок ошибается, он выбывает из игры и садится на свой стульчик.

2 вариант. Педагог предупреждает детей, что они будут внимательно слушать фразы со словом «летит», которые он будет называть. Дети должны быть очень внимательны. Если слова во фразе сочетаются правильно, дети должны изобразить как что-то или кто-то летает (самолет летит, птица летит, вертолет летит и т.п.). Если другое слово не может сочетаться со словом летит, то дети должны хлопнуть изобразить отрицательный кивок и произнести слово «нет» (например, «ложка летит», «дом летит» и т.п.).

Игра 6. «Кто первый найдет?».

По комнате в разных местах, где хорошо заметно, расставляются и раскладываются игрушки и предметы (названия которых отличаются одним звуком или близкие по звучанию), например, баран, барабан, удочка, уточка, киска, миска, мишка, мышка и т.п. Детям дается задание, стоя на одном месте и услышав слово, оглядеться вокруг и указать рукой на соответствующий предмет или игрушку.

Примеры игровых упражнений, направленных на активизацию мимики и артикуляции

Игры-упражнения, направленные на развитие мимики (Игровые комплексы упражнений 1- 3).

Игровой комплекс 1. Мы использовали игровую мимическую гимнастику «Семь гномов», предложенную Н.Ю. Григоренко [14].

Цель гимнастики – активизировать эмоциональную мимику детей, научить понимать, формировать и удерживать различные эмоциональные выражения лица, отражающие следующие эмоции: 1) спокойное, нейтральной состояние при расслаблении мышц; 2) выражение грусти; 3)

выражение радости; 4) сердитое выражение; 5) выражение испуга; 6) выражение удивления;7) хитрое выражение.

Игровой комплекс 2. Мы использовали игровую мимическую гимнастику «Зоопарк», основа которой предложена Н.Ю. Григоренко [14].

Цель данной гимнастики – стимулировать у детей способность произвольно максимально напрягать и расслаблять отдельные мышцы лица. В рамках логоритмического занятия в соответствии с тематикой «Дикие и домашние животные», мы учили детей удерживать различные мимические позы с максимальным напряжением мимических мышц в течение 2-4 секунд, а потом полностью расслаблять их в течение такого же времени: 1) «Лягушка» – улыбка с сомкнутыми губами; 2) «Слон» – «хоботок»; 3) «Хомяк» – сильно надутые щеки; 4) «Тигр» – «оскал»; 5)«Свинка» – напряжение мышц переносицы носа; 6) «Сова» – широко открытые глаза, как будто «выпучены»; 6) «Кот», который жмурится на солнышке; 7) «Суслик» – втянутые щеки.

Игровой комплекс 3. Артикуляционные игровые упражнения, направленные на формирование элементов артикуляционных укладов для последующей постановки согласных звуков позднего речевого онтогенеза (разработки Н.Ю. Григоренко [14], Л.В. Лопатиной [24], М.Ф. Фомичевой [48] и др.)

Примеры игровых упражнений, направленных на формирование правильного звукопроизношения

Мы использовали ритмические тексты с движениями для закрепления правильного произношения согласных звуков раннего речевого онтогенеза (П, П’, Б, Б’, Ф, Ф’, В, В’, Т, Т’, Д, Д’, К, К’, Г, Г’, Х, Х’, Й). Например,

Поезд – ПЫХ-ПЫХ-ПЫХ – пыхтит,

Колесами – ТУК-ТУК-ТУК – стучит,

ВОТ-ВОТ-ВОТ – проехал поворот,

А за ним – УХ-УХ-УХ – туннеля вход.

* * *

Ом-ом-ом – строит гном теплый дом,

Ам-ам-ам – как уютно будет там,

Ом-ом-ом – в гости пригласил нас гном,

Ём-ём-ём – в гости к гному мы идём.

Ём-ём-ём – пироги гному несём, Ём-ём-ём – песенку гному споём.

* * *

Дождь пошёл и не проходит. Дождь, дождь.

Дождь идёт, хотя не ходит, дождь, дождь.

Долго – долго будет литься дождь, дождь.

Он будет лить часы подряд на крышу, на дорогу.

Об этом тучи говорят, хоть говорить не могут

Для развития фонационного выдоха и автоматизации гласных и согласных звуков на логоритмических занятиях мы использовали фонетическую ритмику. Эта технология основывается на одновременном произношении звуков, звукокомплексов, слогов и слов и совершении соответствующих движений корпусом и руками.

Эта методика была разработана в рамках коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями слуха Т.М. Власовой и А.Н. Пфафендродт [9]. Далее эта методика была модифицирована в работах таких специалистов, как Н.Ю. Григоренко [14], Н.В. Микляева, О.А. Полозова, Ю.Н. Родионова.

Примеры игровых упражнений на развитие гласных звуков (разработка Н.Ю. Григоренко [14]).

Звук [А] – исходное положение: руки детей вытянуты вперед и на уровне груди образуют круг; при длительном произнесении звука [А] дети плавно разводят руки в стороны, при этом кисти рук остаются округленными.

Звук [О] – исходное положение: руки детей опущены по бокам, мизинцы прижаты к туловищу; при длительном произнесении звука [О] дети плавно поднимают руки вверх, кисти рук округлены; руки над головой образовывают овал.

Звук [У] – исходное положение: стоя, руки согнуты в локтях локти прилегают к груди; кисти рук приближены к губам; кисть ведущей руки образует «трубу» (четыре пальца противопоставляются большому пальцу), другая кисть на эту «трубу» накладываются; «труба» приближена ко рту; при произнесении звука руки разгибаются в локтях и выпрямляются, вытягиваются вперёд. Положение кистей сохраняется.

Звук [И] – исходное положение: стоя, руки согнуты в локтях и разведены в стороны, локти прижаты к бокам, кисти рук сжаты в кулаки, ладони ориентированы вперёд; разогнутые указательные пальцы направлены вверх; при произнесении звука руки тянутся вверх, положение кистей сохраняется, при этом ребёнок встаёт на носочки («тянемся к солнышку»).

Звук [Э] – исходное положение: стоя, руки подняты на уровне груди и вытянуты вперёд, ладони раскрыты и соприкасаются, пальцы прижаты друг к другу; при произнесении звука, руки плавно разводятся в стороны, руки прямые и параллельны полу.

Е.В. Каракулова [50] представила в своих практических разработках методику коррекционной фонологоритмики, как компиляцию материалов логоритмики, фонетической ритмики и кинезотерапии. Автор представила фонологоритмику, как составной компонент лечебно-коррекционного воздействия на детей с речевым недоразвитием, включающий в себя систему двигательных упражнений, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетаются с музыкой и произнесением определенного речевогоматериала (фраз, слов, слогов, звуков), применяется с целью преодоления нарушений моторных и психических функций, недоразвития фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Для нашей работы фонологоритмика была интересна тем, что позволяла производить целенаправленную работу не только при фонетико-фонематическом недоразвитии речи, но и при общем недоразвитии речи, различных уровнях речевого развития.

По мнению Е.В. Каракуловой [50], при коррекции ОНР, помимо «звуковых» фонологоритмических занятии, проводятся занятия, направленные на формирование лексико-грамматической стороны речи, их можно назвать «лексическим». В.Т. Таран подчеркивает необходимость такой организации логоритмических занятий с детьми с ОНР, которая позволила бы целенаправленно формировать процессы психологической базы речи, работать с семантическими полями слова. Тема занятия может выражаться «ядерным» словом изучаемой лексической темы или «ядерным» словом темы по развитию речи. При подборе игр и упражнений делается акцент на формирование лексико-грамматической стороны речи.

На логоритмических занятиях с детьми с ОНР мы использовали компиляцию приемов из всех выше перечисленных методик (логопедической ритмики, фонетической ритмики, фонологоритмики), при этом внимание акцентировалось на стимуляции высших психических функций: внимания, восприятия, памяти и мышления, а также на гармонизации эмоциональноволевой сферы. Формировались и отрабатывались подражательные навыки, совершенствовались основные движения, их темп и ритм через двигательные комплексы, подвижные и музыкально-ритмические игры, пантомиму. Работая над невербальными средствами общения у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), мы развивали координацию движений, используя понятные детям имитационные и образные движения, помогая закреплять значения слов и запоминать их. Одновременно с выполнением музыкальных упражнений и игр уточнялись значения слов номинативного, предикативного и атрибутивного видов словаря (существительных, глаголов, прилагательных, наречий), усваивались значения наиболее доступных для детей 4-го года жизни синонимов и антонимов, активизировалась работа над простым фразовым материалом, включающими данные слова.

Кроме разработанных нами материалов мы сделали подборку уже готовых материалов.

Инфоурок /библиотека материалов:

✓ Гимнастика с элементами логоритмики. (электронный ресурс) – https://infourok.ru/logoretmicheskie-uprazhneniya-dlya-detey2367907.html

✓ Сборник игровых упражнений для развития фонематических процессов / Составитель Кудайдатова А.Г. (электронный ресурс) – https://infourok.ru/sbornik-igrovih-uprazhneniy-dlya-razvitiya-fonematicheskihprocessov-3726241.html

✓ Помоги ребенку говорить правильно: развитие артикуляции (рекомендации для родителей) / Составитель Иванцова И.В. (электронный ресурс) – https://infourok.ru/seminar-praktikum-dlya-roditeley-srednih-grupppomogite-rebyonku-govorit-pravilno-1789472.html

Портал Edu.ru:

✓ Артикуляционная гимнастика: рекомендации логопеда родителям (электронный ресурс). – http://www.d11160.edu35.ru/informatsiya-dlyaroditelej/stranichka-muzykalnogo-rukovoditelya/artikulyatsionnaya-gimnastika

Образовательная социальная сеть nsportal.ru:

✓ Логоритмика Сергея и Екатерины Железновых / Т.Н. Новикова (электронный ресурс). - https://nsportal.ru/audio/detskiepesni/2020/11/logoritmika-zheleznovyh-ekateriny-i

Сайт INKOMPMUSIC:

✓ Железнова. Логоритмика (электронный ресурс). - https://inkompmusic.ru/?song=%D0%96%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B7%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0+%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%BC%D0%B8%D0%BA%D0%B0

✓ Логоритмика Железновых – YouTube (66 анимационных видеороликов с музыкальным сопровождением).

Мы привели примеры Интернет-ресурсов, но многое было составлено нами самостоятельно.

3.2. Результаты контрольного эксперимента

По окончанию логоритмической работы мы провели контрольное исследование основной части воспитанников группы и получили возможность сравнить наши данные до обучения с результатами после специальных занятий на базе детского сада.

Мы обследовали детей первой и второй подгрупп – 19 человек, с которыми проводилась специальная работа по разработанной нами программе логоритмических занятий.

Результаты контрольного обследования представлены в таблице.

Мы вывели средний балл состояния звукопроизношения, артикуляции и фонематического слуха до и после обучения в подгруппах 1 и 2.

Таблица

Сравнительная характеристика результатов состояния фонетического, фонематического и артикуляционного компонентов у детей (в рамках двух подгрупп)

П/Г	№ п/п	Ребенок	Логопедическое заключение	Заключение ПМПК	Результаты исследования					
					Звукопроизношение		Артикуляция		Фонематическое восприятие	
1 Подгруппа	1	М.Б.	ФФН		3,0	4,0	2,5	3,6	3,5	4,8
	2	П.Ф.	ФФН		3,0	4,0	2,5	3,6	3,3	4,4
	3	А.А.	ФФН		3,0	4,0	2,6	3,7	3,0	4,4
	4	О.Г.	ФФН		3,0	4,0	2,5	3,7	4,0	4,7
	5	Д.К.	ФФН		3,0	4,0	2,7	3,8	4,0	4,8
	6	С.Т.	ФФН		4,0	4,0	3,5	4,2	4,0	5,0
	7	В.С.	ФФН		4,0	4,0	3,7	4,2	4,0	4,8
	8	Е.И.	ФФН		4,0	4,0	3,6	4,3	3,5	5,0
	9	К.В.	ФФН		4,0	4,0	3,7	4,1	3,0	4,6
	10	А.П.	ФФН		4,0	4,0	3,6	4,2	3,3	4,7

	11	Н.Г.	ФФН		3,0	4,0	2,7	3,8	3,0	4,4
	12	Д.Б.	ФФН		3,0	4,0	2,7	3,8	3,3	4,4
СРЕДНИЙ БАЛЛ, свидетельствующий о состоянии сформированности навыков до и после обучения в 1 подгруппе.					3,4	4,0	3,0	3,9	3,5	4,7
2 Подгруппа	1	Р.Д.	ОНР 3 ур.		2,0	3,0	2,2	3,7	2,0	3,8
	2	М.Г.	ОНР 3 ур.		3,0	4,0	2,5	4,0	2,3	3,9
	3	К.О.	ОНР 3 ур.		2,0	3,0	2,1	3,8	2,3	4,0
	4	В.Т.	ОНР 3 ур.		2,0	3,0	2,0	3,8	2,0	3,8
	5	С.Ц.	ОНР 2 ур.	Ребенок с ОВЗ, обучение по АООП ДО для детей с ТНР	1,0	2,0	1,4	2,8	1,5	2,8
	6	А.Д.	ОНР 2 ур.	Ребенок с ОВЗ, обучение по АООП ДО для детей с ТНР	1,0	2,0	1,2	2,7	1,3	2,6
	7	А.П.	ОНР 2 ур.	Ребенок с ОВЗ, обучение по АООП ДО для детей с ТНР	1,0	2,0	1,3	2,7	1,0	2,6
СРЕДНИЙ БАЛЛ, свидетельствующий о состоянии сформированности навыков до и после обучения в 2 подгруппе.					1,7	2,7	1,8	3,4	1,8	3,4

В таблице мы выделили цветом обозначение средних баллов, свидетельствующих об актуальном уровне развития фонетического, артикуляционного и фонематического компонентов у детей экспериментальной группы до специально организованного обучения по логоритмической программе и после. Следует отметить, что наибольшие динамические изменения мы наблюдали у детей в обеих подгруппах (с ФФН и с ОНР) в области артикуляционной моторики и фонематического слуха.

Особо следует отметить, что 3 ребенка с тяжелыми нарушениями речи благодаря индивидуальным занятиям с логопедом (на которых особое внимание уделялось развитию восприятия и понимания речи окружающих, а также формированию языковой программы высказывания и ее лексико-грамматических компонентов) и подгрупповым логоритмическим занятиям (на которых акцентировалось внимание на фонетико-фонематическом и артикуляционном компонентах) смогли перейти на 2 уровень речевого развития.

У этих детей появилась простая фраза, которая в настоящее время активно расширяется, увеличился объем и качество навыков лексического наполнения и грамматического конструирования.

Таким образом, выбранные нами методики логоритмической работы и фонетической ритмики наиболее оптимально подошли для развития как речевых, так и моторных компонентов у детей 4-го года жизни в инклюзивной группе, о чем свидетельствуют результаты контрольного эксперимента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя общие итоги осуществленной нами работы, необходимо отметить следующее.

1. Среди детей 4-ого года жизни, посещающих инклюзивную группу, помимо воспитанников с тяжелыми нарушениями речи, которых включают в среду сверстников с более успешным коммуникативным развитием, выделяется группа младших дошкольников, имеющих разновариативные фонетические и фонематические нарушения, обусловливающие необходимость оказания таким детям логопедической помощи.

2. Констатирующий эксперимент, основывавшийся на первичном логопедическом обследовании логопеда образовательной организации и нашей подробной диагностике звукопроизношения, артикуляционных возможностей и фонематического восприятия, позволил выделить 3 детей с уже определенным патологическим речевым статусом – тяжелые нарушения речи, 12 человек имели недостатки фонетико-фонематического компонента речи с сохранностью структурно-семантического оформления высказывания и 4 ребенка с общим недоразвитием речи, III-м уровнем речевого развития, нуждавшихся в формировании всех компонентов речеязыковой системы.

3. Индивидуальные логопедические занятия проводились только с 3 детьми с ТНР в соответствии адаптированной основной образовательной программой дошкольного образования для детей с данной нозологией. Для остальных детей с различными вариантами речевого недоразвития были возможны подгрупповые коррекционные занятия, для которых мы выбрали методику логопедической и фонетической ритмики.

4. На основе данных логопедической диагностики мы сформировали две подгруппы для проведения логоритмических занятий по сформированной нами программе с учетом индивидуально-дифференцированного подхода:

✓ в одной подгруппе (12 детей с ФФН) мы делали упор на развитие компонентов фонематического слуха, активизацию мимической и

артикуляционной моторики, закрепления и совершенствования правильного звукопроизношения; дополнительно работали над фонационным и собственно речевым дыханием, темпо-ритмической и мелодико-интонационной организацией речевого потока;

- ✓ в другой подгруппе (7 детей с ОНР) мы в первую очередь работали по развитию фонематического восприятия, активизации артикуляционной моторики на основе подражания образцам педагога, автоматизации правильного произношения гласных и согласных раннего речевого онтогенеза в звукоподражаниях, словах с простой слоговой структуры (односложные, двусложные слова без стечения согласных), затем мы постепенно усложняли речевой материал; эта работа сочеталась с расширением пассивного и активного словаря и грамматических операций (словоизменения и словообразования), также стимулировали развитие и расширение фразовой речи.

5. Положительная динамика в развитии фонетического, фонематического и артикуляционных компонентов, выявленная в процессе контрольного исследования, подтвердила, что логоритмические технологии, направленные на преодоление фонетико-фонематического недоразвития, применяемые на начальном этапе дошкольного детства, расширяют возможности оказания логопедической помощи в младшем дошкольном возрасте в группе детей с различным речевым статусом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов, Р.И. Фонетика современного русского языка / Р.И. Аванесов. [Электронный ресурс]: – М., 1956. – Режим доступа: http://dazor.narod.ru/books/avanesov-fonetika/avanesov-fonetika.htm

2. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 224 с.

3. Безбородова, М.А. Методики диагностики психомоторного развития школьников и дошкольников / М.А. Безбородова. – М.: МПГУ, 2019. – 80 с.

4. Безрукова, О.А. Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова, О.Г. Приходько. – М.: Русская Речь, 2016. – 110 с.

5. Безрукова, О.А. Картинки для фонетических упражнений / О.А. Безрукова, Н.Ю. Григоренко. – М.: Русская Речь, 2011. – С. 48-67.

6. Безрукова, О.А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова. – М.: Русская Речь, 2015. – 70 с.

7. Бельтюков, В.И. Об усвоении детьми звуков речи / В.И. Бельтюков. [Электронный ресурс]: – М., 1964. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/5/0079/5_0079-29.shtml

8. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е.Н. Винарская. – М.: Просвещение, 1987. – 165 с.

9. Власова, Т.М. Фонетическая ритмика: Пособие для учителя / Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 240 с.

10. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика / Г.А. Волкова. – М.: Детство-Пресс, 2010. – 352 с.

11. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебник для вузов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, А.М. Мастюкова. – М., 1989. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/2/0049/2_0049-2.shtml

12. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. [Электронный ресурс]: – М., 1999. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0162/index.shtml

13. Гвоздев А.Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка / А.Н. Гвоздев. [Электронный ресурс]: – Л., 1948. – Режим доступа: https://vk.com/wall-131112168_384

14. Григоренко, Н.Ю. Гласные звуки и буквы. Формирование навыков письма и чтения у детей с речевыми нарушениями: Конспекты занятий / Н.Ю. Григоренко. – М.: Книголюб, 2005. – 72 с.

15. Дурова, Н.В. Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки. Методическое пособие / Н.В. Дурова. – М.: Мозаика-Синтез, 2002. – 112 с.

16. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2005, – 272 с.

17. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Электронный ресурс]: / Н.И. Жинкин. – М.: Педагогика, 1975. – Режим доступа: – https://vk.com/wall274467438_193.

18. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. – М.: Владос, 2012. – 279 с.

19. Каше, Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников [Электронный ресурс]. – https://www.bookvoed.ru/files/3515/10/78/29.pdf

20. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 228 с.

21. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. [Электронный ресурс]: – М., 1968. – Режим доступа: https://yandex.ru/search/?text=20.%09Левина%2C+Р.Е.+Основы+теории+и+практики+логопедии+&lr=49&clid=9582

22. Леонтьев, А.А. Язык, речь и речевая деятельность / А.А. Леонтьев. [Электронный ресурс]: – М., 1969. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/4/0285/index.shtml

23. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г. Рузкой – М.: Московский психолого-социального институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с.

24. Лопатина, Л.В. Приёмы обследования дошкольников со стёртой формой дизартрии и дифференциация их обучения / Л.В. Лопатина // Дефектология. – №2. – 1986. – С. 64-70.

25. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. [Электронный ресурс]: – М., 1998. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0170/index.shtml

26. Максаков, А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок: Пособие для воспитателей и родителей / А.И. Максаков. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 152 с.

27. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 2002. – 146 с.

28. Мухина, В.С. Детская психология / Под ред. Л.А. Венгера. 2-е изд., перераб. и доп. / В.С. Мухина. [Электронный ресурс]: – М., – 1985. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/7/0149/index.shtml

29. Оганесян, Е.В. Логопедическая ритмика для занятий с заикающимися подростками и взрослыми / Е.В. Оганесян. – М.: Гном и Д, 1998. – 14 с.

30. Оганесян, Е.В. Обоснование принципов дифференцированного применения логопедической ритмики в коррекционной работе с взрослыми заикающимися / Е.В. Оганесян, Л.И. Белякова. // Дефектология. – 1982. – № 1. – С. 3-12.

31. Одинцова, И.В. Звуки. Ритмика. Интонация (+ CD-ROM) / И.В. Одинцова. – М.: Наука, 2008. – 368 с.

32. Основы теории и практики логопедии // Под ред. Р.Е. Левиной. [Электронный ресурс]: – М.: 2009. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/4/0286/index.shtml

33. Правдина, О.В. Логопедия / О.В. Правдина. [Электронный ресурс]: – М., 1973. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/2/0001/index.shtml

34. Приходько, О.Г. Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / О.Г. Приходько, О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова. – М.: Русская речь, 2016. – С. 10-19.

35. Пустовойтова, М.Б. Ритмика для детей 3-7 лет / М.Б. Пустовойтова. – М.: Книга по Требованию, 2008. – 184 с.

36. Развитие ребенка по методике Железновых + авторские сборники [Электронный ресурс] – Режим доступа: polonskaya-blog.ru/metodikarazvitiya-detej-zheleznovyh

37. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. [Электронный ресурс] – СПб., 2004. – Режим доступа: – https://pedlib.ru/Books/1/0180/1_0180-1.shtml

38. Рычкова, Н.А. Логопедическая ритмика. Диагностика и коррекция произвольных движений у детей, страдающих заиканием. Методические рекомендации / Н.А. Рычкова. – М.: Гном и Д, 1998. – 32 с.

39. Сакулина, Т.И. Практический материал для логоритмических занятий. Учебно-методическое пособие / Т.И. Сакулина. – М.: Детство-Пресс, 2015. – 175 с.

40. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 323 с.

41. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие / Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.

42. Таран, В.Т. Логоритмические занятия в системе работы логопеда ДОУ / В.Т. Таран. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 336 с.

43. Ткаченко, Т.А. Развитие фонематического восприятия / Т.А. Ткаченко. [Электронный ресурс]: – М.: 2001. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/6/0393/6_0393-1.shtml

44. Туманова, Т.В. Формирование звукопроизношения у дошкольников. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей детских садов / Под ред. Т.Б.Филичевой. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 48 с.

45. Филатова, Ю.О. Логоритмика. Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи / Ю.О. Филатова, Н.Н. Гончарова, Е.В. Прокопенко. – М.: Литрес, 2017. – 158 с.

46. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Педагогика и психология (дошкольников)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2017. – 223 с.

47. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Филичева Т.Б. – М.: Владос, 2000. – 314 с.

48. Фомичёва, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М.Ф. Фомичева. [Электронный ресурс]: – М., 1989. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0460/index.shtml

49. Хватцев, М.Е. Логопедия: работа с дошкольниками / М.Е. Хватцев. [Электронный ресурс]: – М., 1996. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/2/0327/index.shtml

50. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – М.:АРКТИ, 2003. – 240 с.

51. Шакирова, А.Ш. Логоритмика – инновационные логопедические технологии для дошкольников // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы VII Междунар. науч.– практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 75-77.

52. Шашкина, Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: Учебник для студентов высших пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина. – М.: Академия, 2005. – 192 с.

53. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н.Х. Швачкин. [Электронный ресурс]: – М., 1948. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/5/0435/5_0435-1.shtml

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое» образование
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
Корчагина Л.Н.
«11» октября 2023 г.
№2

Задание

По выпускной квалификационной работе М.В. Кузнецовой

1. Тема работы Преодоление фонетико-фонематических нарушений у дошкольников средствами логопедической ритмики

Утверждена приказом по Университету «12» октября 2023 г. №

2. Срок сдачи студентом законченной работы «5» июня 2024 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы – выявить нарушения фонетического и фонематического компонентов речи, а также артикуляционной моторики у младших дошкольников и провести коррекционную работу с использованием логопедической ритмики для преодоления данных нарушений.

Объект исследования: фонетические и фонематические навыки у детей 4-го года жизни с проблемами в речевом развитии.

Предмет исследования: коррекционно-развивающая работа, направленная на преодоление недоразвития фонематического слуха, звукопроизношения и артикуляционной моторики и у детей 4-го года жизни посредством логопедической ритмики.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Исследовать современные подходы к рассмотрению проблемы фонетико-фонематических нарушений у детей младшего дошкольного возраста с различным речевым статусом.

2. Провести подробное экспериментальное логопедическое исследование фонетического, фонематического и артикуляционного аспектов у детей младшего дошкольного возраста.

3. Определить основные направления логоритмической работы, ее содержания в рамках оказания логопедической помощи детям 4-го года жизни.

4. Изучить эффективность коррекционно-развивающей работы в ходе контрольного эксперимента.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме фонетико-фонематических нарушений у детей младшего дошкольного возраста с различным речевым статусом.	Июль-август 2023	
2.	Провести анализ количественных и качественных характеристик фонетического, фонематического и артикуляционного аспектов у детей младшего дошкольного возраста в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2023	
3.	Апробировать подобранные направления логоритмической работы в ходе обучающего эксперимента.	Октябрь 2023-март 2024	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Апрель 2024	

6. Дата выдачи задания «1» июня 2023 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Преодоление фонетико-фонематических нарушений у дошкольников средствами логопедической ритмики»
студентки 5 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»
Кузнецовой Марии Вениаминовны

Тема выпускной квалификационной работы М.В. Кузнецовой актуальна, поскольку возрастает количество детей, имеющих нарушение фонетико-фонематических аспектов и существует необходимость поиска новых путей преодоления стоящих перед ними трудностей.

Мария Вениаминовна провела исследование фонетического, фонематического и артикуляционного аспектов у детей младшего дошкольного возраста. Оно показало, что несформированность слухового восприятия у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи представляет сложное многомодульное нарушение, проявляющееся на всех уровнях языка и речи.

М.В. Кузнецова по итогам констатирующего исследования строит обучающий эксперимент, для проведения которого ею разрабатывается система логоритмических игр и упражнений, направленных на преодоление фонетико-фонематического недоразвития.

Данная коррекционная работа подтверждает правильность выбранной методики развития слухового восприятия детей с ФФНР.

В процессе работы над ВКР работой Мария Вениаминовна проявила самостоятельность в разработке методики и подборе материала для проведения констатирующего и обучающего экспериментов, интерес к занятиям с детьми, умение работать с научными текстами и грамотно излагать свои мысли.

Выпускная квалификационная работа М.В. Кузнецовой является самостоятельным, целостным законченным исследованием одной из актуальных проблем логопедии. Работа выполнена в соответствии с требованиями ГАК и может быть допущена к защите.

Руководитель ВКР:
К.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и
дефектологическое образование» О.В. Сафонова

АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

Пензенский государственный университет

СПРАВКА

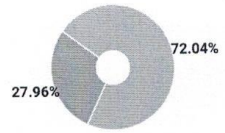
о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Кузнецова Мария Вениаминовна
Самоцитирование рассчитано для: Кузнецова Мария Вениаминовна
Название работы: Кузнецова М.В. Преодоление фонетико-фонематических нарушений у дошкольников средствами логопедической ритмики
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	27.96%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	72.04%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 23.05.2024

Структура документа: Проверенные разделы: основная часть с.3-53

Модули поиска: Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Медицина; Перефразирования по коллекции издательства Wiley; Переводные заимствования*; ИПС Адилет; IEEE; Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Перефразирования по коллекции IEEE; Издательство Wiley; Патенты СССР, РФ, СНГ; Перефразирования по Интернету (EN); Диссертации НББ; Публикации РГБ; Переводные заимствования IEEE; Перефразирования по Интернету; Коллекция НБУ; СПС ГАРАНТ: аналитика; Публикации eLIBRARY; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Сводная коллекция ЭБС; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Перефразирования по СПС ГАРАНТ: аналитика; Переводные заимствования издательства Wiley; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет

Заключение о работе (оценка):

Работу проверил: Сафонова Ольга Владимировна
ФИО проверяющего

Дата подписи: 23.05.2024

Подпись проверяющего

Чтобы убедиться в подлинности справки, используйте QR-код, который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего. Предоставленная информация не подлежит использованию в коммерческих целях.