

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА (КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов
Выпускающая кафедра теории и методики начального образования

Болотова Дарья Викторовна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПСИХОМОТОРНЫХ
ОСНОВ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы Начальное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой теории и методики начального
образования, кандидат педагогических наук, доцент
Басаяева М.В.

Дата защиты: «23» июня 2021 год

Руководитель: доцент, кандидат биологических наук
Панкова Е.Н.

Обучающийся Болотова Д.В.

Оценка

отлично

Красноярск
2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты организации процесса развития речи младших школьников	6
1.1. Речь как психолого-педагогический феномен.....	6
1.2. Особенности развития речи в младшем школьном возрасте.....	18
1.3. Методы и приёмы развития речи младших школьников.....	27
Выводы по главе 1.....	34
Глава 2. Прикладные аспекты организации процесса развития речи младших школьников с помощью речевых игр и упражнений	36
2.1. Организация и методы исследования.....	36
2.2. Анализ результатов исследования.....	47
2.3. Разработка комплекса речевых игр и упражнений для речевого развития младших школьников.....	53
Выводы по главе 2.....	72
Заключение.....	74
Список использованной литературы.....	78
Приложение.....	85

ВВЕДЕНИЕ

Современная система российского образования функционирует и развивается в соответствии теми целевыми ориентирами, которые задаются Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». Базовая цель – создание условий для разносторонне развитой личности, способной успешно социализироваться и самореализоваться. Достижение этой цели осуществляется посредством решения множества задач, подробно описанных в Федеральных государственных образовательных стандартах с позиций компетентностного подхода. Одной из ключевых задач является формирование у ребёнка социально-коммуникативной компетентности, уровень развития которой определяется, прежде всего, уровнем речевого развития.

Полноценное развитие речи предопределяет не только успешность ребёнка в межличностном взаимодействии. Оно служит показателем успешности интеллектуального развития.

Нарушения в речевом развитии влекут за собой множество негативных последствий – от сложностей в овладении базовыми учебными дисциплинами до коммуникативных барьеров. В этой связи нельзя не отметить, что с каждым годом растёт количество детей, которые имеют различные нарушения речи. Если учесть, что речь – это не врожденная способность, а способность, которая формируется в процессе онтогенеза, то становится очевидно, что преодоление имеющихся нарушений в речевом развитии и создание предпосылок для успешного овладения всеми компонентами речи, является важнейшей задачей, решать которую призвана школа.

Особую важность эта задача приобретает в младших классах, ведь начальная школа – это такое звено в системе образования, которое закладывает фундамент для будущей академической успешности ребёнка,

для освоения им учебной деятельности и специфической системы внутришкольных коммуникаций.

На сегодняшний день психолого-педагогической наукой накоплен солидный опыт разносторонних исследований, посвящённых особенностям развития речи ребёнка на каждом этапе онтогенеза, в том числе, в младшем школьном возрасте. Существует масса методических разработок, предназначенных для работы с младшими школьниками по развитию речи. Вместе с тем, в повседневной практике учителей начальной школы нередко возникают ситуации, когда результаты промежуточной и итоговой аттестации, выполнения краевых и всероссийских проверочных работ указывают на наличие проблем в овладении младшими школьниками устной и письменной речью. Возникает противоречие между интенсивностью работы в направлении речевого развития младших школьников, базирующейся на чётком осознании педагогами важности этой стороны обучения и развития детей, и результативностью работы по речевому развитию учащихся начальных классов.

Наличие данного противоречия обуславливает актуальность темы настоящего исследования и его проблематику, концентрирующуюся вокруг выявления особенностей речевого развития младших школьников с последующим поиском способов коррекции и профилактики недостатков в речевом развитии детей.

Объектом исследования в рамках заявленной темы выступает процесс развития речи младших школьников.

Предметом исследования являются возможности развития речи с помощью речевых игр и упражнений.

Целью исследования является теоретическое обоснование и разработка программы речевого развития современных младших школьников с помощью речевых игр и упражнений.

Для достижения заявленной цели необходимо решить следующие задачи:

- изучить содержательных характеристики понятия «речь»;
- выявить особенности речевого развития детей младшего школьного возраста;
- ознакомиться с методами и приёмами развития речи младших школьников;
- организовать констатирующий эксперимент по исследованию актуального уровня речевого развития младших школьников и подобрать соответствующий диагностический инструментарий;
- проанализировать результаты исследования;
- разработать программу развития речи младших школьников с помощью речевых игр и упражнений.

В качестве рабочей гипотезы было выдвинуто предположение о том, что младшим школьникам свойственны такие особенности речевого развития, как:

- недостаточная выразительность устной речи как показатель её ригидности;
- недостаточная пластичность письменной речи;
- наличие недостатков в работе артикуляционного аппарата;
- недостаточная произвольность мимической моторики.

Структура выпускной квалификационной работы определяется поставленными задачами и состоит из введения, двух глав, разделённых на параграфы, заключения, списка использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ РЕЧЕВЫХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ

1.1. Речь как психолого-педагогический феномен

Основополагающее понятие, на котором выстраивается теоретическая база настоящего исследования, – это понятие «речь».

Речь – один из видов коммуникативной деятельности, осуществляемой в форме языкового общения [14, с. 248]. Каждый человек пользуется родным языком для выражения своих мыслей и понимания мыслей, высказанных другими. Ребенок не только усваивает слова и грамматические формы языка, но и относит их к тому содержанию, которое составляет значение слова, закрепленное за ним в родном языке всем процессом истории развития народа. Однако на каждом этапе развития ребенок по-разному понимает содержание слова. Слово вместе с присущим ему значением он осваивает очень рано. Понятие же, обозначенное данным словом, будучи обобщенным образом действительности, растет, ширится и углубляется по мере развития ребенка.

Таким образом, речь – это язык в действии, своеобразная форма познания человеком предметов и явлений действительности и средство общения людей друг с другом.

Существует несколько взаимно связанных видов речи: внешняя речь (устная и письменная речь), и внутренняя речь.

Устная речь отличается не только тем, что она выражена в звуках, но главным образом тем, что она служит целям непосредственного общения с другими людьми. Это всегда обращенная к собеседнику речь.

Устная речь имеет следующие две формы:

1. Монологическая речь, когда говорящий в течение относительно длительного времени излагает свои мысли, не будучи прерываем другими людьми. Монологическая речь отличается

последовательным изложением и законченностью высказываемых положений, правильностью грамматических форм. Примерами монологической речи могут быть лекции, доклады, устные отчеты, чтение вслух стихотворений, прозы и т. д.

2. Диалогическая речь, или разговор, в котором участвует не менее двух собеседников. Она зависит от характера и хода беседы, всегда бывает связана с необходимостью отвечать на вопросы или реплики собеседников. Диалоговая речь редко состоит из законченных, синтаксически правильных предложений; отдельные члены предложения (подлежащее, сказуемое и т.д.) в разговорной речи часто опускаются и понимаются собеседником из общего контекста и характера речи.

Иной характер носит письменная речь. Это речь, которая по своей структуре является наиболее развернутой и синтаксически правильной. Она обращена не к слушателям, а к читателям, непосредственно не воспринимающим живую речь автора и не имеющим, поэтому возможности уловить ее смысл по интонации и другим фонетическим выразительным средствам устной речи. Поэтому письменная речь становится понятной только при условии строгого соблюдения грамматических правил данного языка.

Содержание устной речи часто становится понятным слушателю с полуслова, на основании учета той ситуации, в которой протекает эта речь. Смысловое содержание устной речи частично раскрывается с помощью интонации, мимики, жестов и т. д., делающих собеседнику понятным то, что не досказано в лексической и грамматической формах речи. Все эти дополнительные, вспомогательные средства отсутствуют в письменной речи.

Внутренняя речь – это речь про себя, с нею мы не обращаемся к другим людям. Внутренняя речь имеет весьма существенное значение в

жизни человека, будучи связана с его мышлением. Она органически участвует во всех мыслительных процессах, направленных на решение каких-нибудь задач, например, когда мы стремимся понять сложную математическую формулу, разобраться в каком-нибудь теоретическом вопросе, наметить план действий и т.д. Несмотря на отсутствие полной словесной выраженности, внутренняя речь подчиняется всем правилам грамматики, свойственным языку человека, но только протекает не в столь развернутой форме, как внешняя/ Внутренняя речь возможна лишь как преобразование внешней речи. Без предварительного полного выражения мысли во внешней речи она не может быть сокращенно выражена и во внутренней речи.

Отдельного внимания заслуживает вопрос об анатомо-физиологических основах речи. Знание анатомо-физиологических механизмов речи, т.е. строения и функциональной организации речевой деятельности, позволяет представить сложный механизм речи. Речевой акт осуществляется сложной системой органов, в которой главная, ведущая роль принадлежит деятельности головного мозга. Мозговая организация – системная организация структур мозга, участвующих в реализации речевой деятельности.

Первый серьезный шаг, относящийся к вопросу мозговой организации речи, был сделан в 1861 г., когда Поль Брока сформулировал положение о том, что моторная речь локализуется в задних отделах третьей лобной извилины левого полушария. Вслед за ним в 1873 г. Карл Вернике связал заднюю треть верхней височной извилины левого полушария с функцией сенсорной речи. Эти открытия повлекли за собой значительное число попыток дальнейшего изучения того, какие зоны коры принимают участие в

организации речи и какие формы нарушения речевой деятельности возникают при разных по локализации поражениях мозга.

Выделение центров речи привело к представлению об узком локальном представительстве речевой функции. Вербальную деятельность представляли как взаимосвязь центров восприятия речи (Вернике) и ее воспроизводства (Брока) и локализовали у правой и исключительно в левом полушарии. Работами А.Р. Лурии было показано, что при различных по локализации мозговых поражениях нарушается сложная структура речевой деятельности. Характер нарушений зависит от того, какая структура мозга повреждена.

Речь согласно современным представлениям - системный процесс, происходящий с участием различных отделов мозга. Важную роль в восприятии слышимой речи играют вторичные отделы слуховой коры левого полушария, которые воспринимают элементарные коды слов - фонемы. Различение фонем (фонемический слух) страдает при поражении этих структур, понимание точного значения слов становится невозможным.

Речевой аппарат состоит из двух тесно связанных между собой частей: центрального (регулирующего) речевого аппарата и периферического (исполняющего) речевого аппарата.

Центральный речевой аппарат находится в головном мозге. Он состоит из: коры головного мозга (преимущественно, левого полушария); подкорковых узлов; проводящих путей; ядер ствола (прежде всего продолговатого мозга); нервов, идущих к дыхательным, голосовым и артикуляторным мышцам.

Речь, как и другие проявления высшей нервной деятельности, развивается в основе рефлексов. Речевые рефлексы связаны с деятельностью различных участков мозга. Однако некоторые отделы коры головного мозга

имеют главенствующее значение в образовании речи. Это лобная, височная, теменная и затылочная доли преимущественно левого полушария мозга (у левой правой). Лобные извилины (нижние) являются двигательной областью и участвуют в образовании собственной устной речи (центр Брока). Височные извилины (верхние) являются речеслуховой областью, куда поступают звуковые раздражители (центр Вернике). Благодаря этому осуществляется процесс восприятия чужой речи. Для понимания речи имеет значение теменная доля коры мозга. Затылочная доля является зрительной областью и обеспечивает усвоение письменной речи (восприятие буквенных изображений при чтении и письме). Подкорковые ядра ведают ритмом, темпом и выразительностью речи. Проводящие пути соединяют кору головного мозга с мышцами, регулирующими деятельность речевого аппарата – центробежные (двигательные) нервные пути. Центробежный путь начинается в коре головного мозга в центре Брока.

От периферии к центру, т.е. от области речевых органов к коре головного мозга, идут центростремительные пути. Центростремительный путь начинается в проприорецепторах и в барорецепторах. Проприорецепторы находятся внутри мышц, сухожилий и на суставных поверхностях двигающихся органов. Проприорецепторы возбуждаются под действием мышечных сокращений. Благодаря проприорецепторам, контролируется вся наша мышечная деятельность. Барорецепторы возбуждаются при изменениях давления на них и находятся в глотке. Когда мы говорим происходит раздражение проприо- и барорецепторов, которое идет по центростремительному пути к коре головного мозга.

Центростремительный путь играет роль общего регулятора всей деятельности речевых органов.

В ядрах ствола берут начало черепно-мозговые нервы. Все органы периферического речевого аппарата иннервируются черепно-мозговыми нервами. Главными из них: тройничный, лицевой, языкоглоточный, блуждающий, добавочный и подъязычный. Через эту систему черепно-мозговых нервов передаются нервные импульсы от центрального речевого аппарата к периферическому. Нервные импульсы приводят в движение речевые органы.

Но этот путь от центрального речевого аппарата к периферическому составляет только одну часть речевого механизма. Другая его часть заключается в обратной связи – от периферии к центру. Периферический речевой аппарат состоит из трех отделов: дыхательного, голосового, артикуляционного (звукопроизводящего).

Понимание смысла слов, особенно в зависимости от контекста (в предложении), и целостного речевого высказывания (семантический анализ) страдает при поражении глубоких отделов левой височной доли, ответственной за слухо-речевую память и заднеассоциативных областей, включая центр Вернике, где интегрируются элементы речевой структуры в смысловую схему. При сохранности этих структур и нарушении лобных отделов, с которыми связаны программирование действий, активный поиск информации, анализ наиболее существенных элементов содержания сложных развернутых высказываний, их понимание становится невозможным.

Сложноорганизованной является и система называния предметов и устной речи. Непосредственно реализация устной речи происходит с участием нижних отделов премоторной области левого полушария, где локализован центр Брока. Вместе с тем реализация устной речи происходит с участием других структур мозга. Называние предмета требует

перекодировки зрительного образа в его звуковой эквивалент. Эта операция связана с теменно-затылочными отделами мозга. Другим важным условием адекватного названия предмета является сохранность акустической структуры слова, что является функцией левой височной области.

Роль лобной коры особенно велика в воплощении замысла и намерения речевого высказывания в устную словесную форму. При лобном синдроме (повреждение лобных областей) отсутствует самостоятельно возникающее высказывание (речевая инициатива). Больные в диалоге ограничиваются пассивными и односложными повторениями.

В последнее время была выявлена важная роль в речевых процессах так называемой дополнительной моторной области, расположенной впереди от центральной (Роландовой) борозды и являющейся частью лобных долей мозга. У людей с поражением этой области нарушается ритм речи, интонация. Существенно страдает грамматический порядок слов – больные пропускают союзы, местоимения, затрудняются в использовании глаголов. Эти нарушения затрагивают как произносимую, так и слышимую речь.

Необходимо подчеркнуть, что, несмотря на то, что основные речевые центры расположены в левом полушарии, правое тоже вовлекается в речевую функцию. При поражении правого полушария страдают интонационные компоненты речи, нелингвистические компоненты речи – интонация, параметры основного тона (высота, громкость), эмоциональная окраска. Структуры, управляющие голосовыми реакциями, тесно связаны на разных уровнях с лимбической системой мозга, что и привносит в звучащую речь эмоциональный компонент. Правое полушарие ответственно и за зрительно-пространственный анализ вербального материала.

Согласно исследованиям нейропсихологов, одной из причин речевых нарушений у детей выступает недостаточно развитое межполушарное

взаимодействие. В связи с тем, что современный ребенок мало двигается, эта проблема усугубляется.

В публикациях современных исследователей отмечается, что при нарушении межполушарного взаимодействия возникают нарушения связности речи, обнаруживаются ошибки при письме, которые сам человек не замечает, трудности с подбором слов и другие. Применительно к теме настоящего исследования существенное значение имеет тот факт, что нарушения межполушарного взаимодействия могут возникать не только при наличии поражений головного мозга. Нарушенное межполушарное взаимодействие может иметь не патологический характер, оно может быть обусловлено педагогической запущенностью. Педагогическая запущенность имеет место в тех случаях, когда ребёнок испытывает дефицит общения со взрослым, большую часть времени предоставлен сам себе, когда его развитию уделяется мало внимания. В этом случае корректнее будет говорить не о нарушениях в речевом развитии, как таковых, а, скорее, о недостатках в речевом развитии, которые, так же, как нарушения в речевом развитии, требуют коррекции.

Как известно, коррекция нарушений в речевом развитии – поле деятельности логопедов, педагоги в такой работе выполняют, по мере своих возможностей, вспомогательную функцию. Однако, помимо нарушений в речевом развитии, которыми занимается логопедия, можно выделить недостатки в речевом развитии младших школьников, с которыми в повседневной работе нередко сталкиваются педагоги. Речь в данном случае идёт о таких недостатках, которые не являются нарушениями в логопедическом смысле, не сопровождаются постановкой логопедического диагноза. К числу наиболее часто встречающихся недостатков можно отнести следующие: бедность словарного запаса, орфоэпические ошибки в

речи, недостаточная выразительность речи, несформированность навыка «внимательного» письма.

О необходимости разграничения нарушений в речевом развитии и недостатков в речи свидетельствует факт уровневой градации речевого развития. Р.Е. Левиной детально разработана теория общего недоразвития речи, как системного нарушения, возникающего на фоне сохранности слухового и зрительного анализатора. Ею было выделено три уровня речевого развития. Первый уровень – это так называемые «безречевые» дети, которым свойственно звукоподражание, лепетная речь и понимание обращённой к ним речи. Первый уровень – самое тяжёлое из существующих нарушений в речевом развитии, обусловленное нарушениями неврологического свойства. Второй уровень речевого развития так же относится к категории тяжёлых нарушений. У ребёнка со вторым уровнем речевого развития тоже есть неврологический статус, имеются зачатки речи, можно обучить его устной речи на бытовом уровне а при интенсивной совместной коррекционной работе логопеда, психолога и дефектолога можно достигнуть и более значительных результатов. Третий уровень – это не тяжёлые нарушения в речевом развитии, но логопедический диагноз имеет место. Задержка речевого развития, дизартрия, дисграфия и т.д. Речь таких детей, на первый взгляд, может не отличаться от речи здоровых детей, но, всё-таки она гораздо беднее по словарному запасу, непременно имеются нарушения в произношении, в построении грамматических конструкций и прочее. Здесь тоже нужна логопедическая помощь, и все недостатки исправимы.

В дополнение к разработанной Р.Е. Левиной типологии уровней речевого развития Т.Б. Филичева предложила выделять четвёртый уровень речевого развития, который характеризуется неполной сформированностью

звукослоговой структуры, недостаточной внятностью, выразительностью речи, нечеткой дикцией, отдельными нарушениями смысловой стороны языка, недостаточным уровнем сформированности лексических средств языка и связной речи. Перечисленные недостатки могут проявляться в речи ребёнка и комплексно, и автономно.

Специалисты утверждают: если в 1970–1980–е речевые дефекты были у каждого 4–го ребенка дошкольного и младшего школьного возраста, то сегодня трудно найти ребёнка без речевых нарушений. При этом основная масса детей являются обладателями четвёртого уровня речевого развития, им свойственны отдельные незначительные недостатки просодического и/или лексико-грамматического свойства, которые в целом не влияют на коммуникативную функцию речи, однако приводят к трудностям в овладении чтением и письмом, а потому требуют педагогической коррекции.

В последние годы стало появляться всё больше публикаций, посвящённых ригидности речи. О ней начали говорить сравнительно недавно, и это понятие ещё не нашло широкого распространения среди педагогов, и, тем не менее, в контексте темы настоящего исследования на нём нельзя не остановиться подробнее.

Ригидность – характеристика речи человека, в которой имеет место однообразие слов, фраз (штампов) или пауз со словами «паразитами». Реже ригидной называют очень медленную речь. Причиной ригидности речи могут стать: неразвитость лексики, малый лексический запас; копирование речи лиц, у которых имеет место однообразие слов или множество слов-паразитов, но при этом речь очень эмоциональная и запоминающаяся; невысокий интеллект, - его слабое развитие не позволяет быстро и гибко осуществлять подбор новых слов, активно пользоваться синонимами;

ригидность мышления или общая ригидность познавательных психических процессов, которая интерферирует на речевую деятельность в силу целостности психики человека. Отдельную группу причин составляют нейрофизиологические причины, среди них и особенности функционирования нервной системы. Врожденные свойства нервной системы и её индивидуальные особенности, в т. ч. проявляющиеся в недостатке пластичности как свойстве темперамента, являются одним из факторов ригидности. При наличии в речи признаков ригидности можно также предполагать нарушения межполушарного взаимодействия в коре головного мозга.

Психологическим механизмом ригидности речи является установка, проявляющаяся как готовность использовать конкретные слова и фразы во время общения. В общепсихологическом плане ригидность связана с трудностью переключения с одного предмета на другой, низкой скоростью перехода с одних способов мышления на другие в процессе взаимодействия с предметной средой, а также со слабым стремлением к разнообразию форм предметной деятельности. В социально-психологическом плане ригидность вообще и ригидность речи в частности может коррелировать с недостатком социальной пластичности. Этот недостаток проявляется в трудности переключения внимания в процессе общения с одного человека на другого, склонности к однообразию коммуникативных программ и к применению готовых форм социального контакта.

Ригидная речь достаточно содержательна, но при этом обладает малой выразительностью и в устной форме, и в письменной.

Подводя итог всему вышеизложенному, мы можем сформулировать вывод о том, что речь имеет социальную обусловленность, но её появление и развитие является результатом сложных взаимосвязанных процессов,

происходящих в различных отделах коры головного мозга. На сегодняшний день установлено, что подавляющее большинство детей имеют недостатки в речевом развитии, требующие педагогической коррекции. Современными исследователями всё больше внимания уделяется недостаткам в речевом развитии, проистекающим из нарушений в межполушарном взаимодействии коры головного мозга. При этом особо отмечается, что нарушение такого взаимодействия зачастую не является признаком патологии головного мозга. Отдельное внимание уделяется феномену ригидности речи, причинными появления которого могут быть как отставание в интеллектуальном развитии, так и недостаточная развитость словарного запаса и интонационных характеристик речи, которые, в свою очередь, являются следствием восприятия ребёнком негативных образцов речи окружающих, дефицитностью содержания общения со взрослыми (педагогической запущенностью). Ригидность речи проявляется в её недостаточной выразительности, нарушениях темпо-ритмических характеристик, бедности словарного запаса, трудностях в воспроизведении незнакомого текста при его прочтении, неспособности замечать ошибки при письме. Из этого следует, что педагогическую работу по развитию речи младших школьников следует выстраивать на основе представлений о том, насколько пластична устная и письменная речь ребёнка, насколько хорошо сформированы навыки чтения и «внимательного» письма.

1.2. Особенности речевого развития детей младшего школьного возраста

Рассмотрение вопроса об особенностях речевого развития детей младшего школьного возраста следует начать с определения самого понятия «речевое развитие».

Несмотря на то, что понятие речи определено наукой достаточно точно и многоаспектно, определение понятия «речевое развитие» вызывает существенные затруднения. Основная трудность заключается в том, что такие, на первый взгляд, близкие по значению понятия, как «речевое развитие» и «развитие речи», отнюдь не тождественны и не являются взаимозаменяемыми.

Более того, анализ литературных источников по теме исследования позволяет утверждать, что определения понятия «речевое развитие» встречаются крайне редко и не отличаются конкретикой.

Понятие «развитие речи» определяется как «аспект обучения в практическом курсе языка и система приёмов обучения, имеющие целью формирование и совершенствование навыков и умений пользоваться языком как средством общения».

Развитие речи есть процесс овладения родным языком, умения пользоваться им как средством познания окружающего мира, усвоения опыта, накопленного человечеством, как средством познания самого себя и саморегуляции, как средством общения и взаимодействия людей [2].

Под речевым развитием так же понимается «комплекс этапов, методов и методик, направленных на овладение человеком устной и письменной речи».

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования трактовка понятия «речевое развитие» не приводится, но она содержится в ФГОС дошкольного образования, где трактуется как комплексное образование, включающее «владение речью как средством общения и культуры, обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитие речевого творчества, развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха, знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы, формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте».

По мнению О.Е. Кондрашиной, раскрыть многогранность понятия «речевое развитие» поможет аспектный подход, в соответствии с которым она предлагает выделять такие аспекты содержательной трактовки понятия «речевое развитие»:

- речевое развитие как ценность;
- речевое развитие как фактор изменения личности;
- речевое развитие как результат.

При этом автором отмечается, что «понять сущность речевого развития как сложного, многопланового, целостного явления можно только в единстве перечисленных аспектов».

Ценностную характеристику речевого развития следует рассматривать с трёх позиций – как ценности государственной, общественной и личностной. В смысле ценности государственной отмечается, что речь, являясь одним из основных видов человеческой деятельности, представляет собой культурную ценность, обладающую универсальным характером. Развивая речь дошкольников, мы передаем им бесценный опыт поколений.

Каждое высказывание человека воспринимается как раскрытие его опыта, характера, намерений и чувств. Без умения организовывать мысль посредством слова человек не может рассуждать и развиваться в социально организованное существо. Взаимосвязь психики и речи неоспорима. Вызывающие и направляющие речь побуждения влияют и на слушателя, и на оратора, так же как человеческий характер и мысль. Искусство правильно излагать свои мысли помогает воздействовать не только на конкретного человека, но и на общество в целом. В этом заключается ценность речевого развития, с точки зрения общества.

Рассматривая речевое развитие с точки зрения ценности личности, автор обращает внимание на то, что работы многих ученых (Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и др.) показывают, что даже в самой примитивной, непосредственно-эмоциональной форме общение приводит к установлению связей с окружающими людьми, следовательно, оно имеет прямое отношение к развитию личности ребенка. Речь – универсальное средство общения, границы и сферы которого неизменно расширяются. Развивая речь, ребенок открывает в себе мощный канал интеллектуального, духовного становления личности, что является необходимым условием социальной активности каждого человека. Речь - это зеркало общего культурного уровня того, кто ею пользуется.

Рассмотрение ценностного аспекта позволило сформулировать О.Е. Кондрашиной главную цель речевого развития ребенка – формирование базы для всестороннего развития личности, облегчающей вхождение в современный социум и комфортное проживание в нем; формирование готовности к здоровой, полноценной жизнедеятельности в современных условиях и участию в ее преобразовании; формирование способности к самореализации на основе удовлетворения личностных, общественных и

государственных потребностей в условиях соответствия учебно-образовательной профессионально-ориентированной среды учебных заведений изменяющемуся социуму.

Ключевая задача, конкретизирующая эту цель, заключается в развитии всех компонентов речи и, как следствие, развитие связной речи – диалогической и монологической. Решение данной задачи должно иметь интегрированный характер, т. к. все компоненты речи развиваются в тесной связи друг с другом.

Как отмечалось выше, речевое развитие ребенка рассматривается О.Е. Кондрашиной и как фактор изменения личностных качеств. В процессе речевого развития важное значение имеют такие качества, как внимательность, коммуникативность и познавательность. Внимание – произвольная или непроизвольная направленность и сосредоточенность психической деятельности. В данном случае подразумевается направленность на речь окружающих взрослых, а также сверстников. В случае выявления ошибок в речи они требуют обязательного исправления. Дети старшего дошкольного возраста должны следить за правильностью своей речи, а также внимательно слушать речь своих друзей и при необходимости доброжелательно исправлять их неточности или ошибки. Коммуникация способствует расширению познаний во многих сферах деятельности ребенка, поскольку расширяется круг его общения.

Речевое развитие дошкольников необходимо рассматривать как процесс, который и в содержательном, и в организационном аспекте зависит от поставленных целей и ожидаемых результатов. Понимание сущности речевого развития дошкольников как процесса, по мнению О.Е. Кондрашиной, имеет большое значение для повышения его эффективности. Необходимо проследить последовательность стадий этого

процесса, обосновать внутреннюю закономерность перехода одной стадии в другую, показать, как формируется конечный результат речевого развития на каждом из этапов онтогенеза, а также влияние речевого развития на личность ребёнка на последующих этапах его развития.

Процесс овладения речью как средством общения у детей происходит в три основных этапа: довербальный; возникновение речи; развитие речевого общения. При рассмотрении данных этапов речевого развития особое внимание, как считает О.Е. Кондрашина, следует уделить коммуникативному фактору как решающему условию появления и развития речи у детей. Коммуникативный фактор показывает, что лишь присутствие взрослого, который постоянно обращается к ребёнку, заставляет ребёнка овладеть речью, поэтому перед ребёнком возникает особая разновидность коммуникативной задачи – понять обращённую к нему речь и произнести вербальный ответ.

Таким образом, с учётом дефицита словарных и авторских определений понятия «речевое развитие» и во избежание терминологической путаницы (некорректной замены понятия «речевое развитие» понятием «развитие речи») в настоящей работе под речевым развитием мы будем понимать процесс и результат овладения ребёнком устной и письменной речью, в соответствии с возрастными особенностями и закономерностями его развития на каждом этапе онтогенеза.

Исследователи выделяют разное количество этапов в становлении речи детей, по-разному их называя и указывая различные возрасты границы каждого. Например, А.Н. Гвоздев прослеживает последовательность появления в речи различных частей речи, словосочетаний, разных видов предложений и на этой основе выделяет ряд этапов [3, с. 221].

А. Н. Леонтьев устанавливает четыре этапа в становлении речи детей: подготовительный (до одного года); преддошкольный этап первоначального овладения языком (от 1 года до 3 лет); дошкольный (до 7 лет); школьный [9, с. 86].

С поступлением ребёнка в школу происходит перестройка его речи – от спонтанного восприятия и освоения языковых средств до осознанного их использования через целенаправленное обучение.

Прежде чем подробно рассмотреть особенности речевого развития в младшем школьном возрасте, отметим, что для своевременного и правильного протекания процесса речевого развития необходимо, чтобы ребёнок был соматически и психически здоровым, не иметь нарушений в интеллектуальном развитии, иметь сохранённые функции зрительного и слухового анализаторов, обладать соответствующей возрасту потребностью в речевом общении, иметь полноценное речевое окружение.

Младший школьный возраст называют вершиной детства. В современной периодизации психического развития охватывает период от 6-7 до 9-11 лет.

В этом возрасте происходит смена образа и стиля жизни: новые требования, новая социальная роль ученика, принципиально новый вид деятельности - учебная деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определённый социальный статус. Меняется восприятие своего места в системе отношений. Меняются интересы, ценности ребёнка, весь его уклад жизни. Ребёнок оказывается на границе нового возрастного периода.

С физиологической точки зрения, это время физического роста, когда дети быстро тянутся вверх, наблюдается дисгармония в физическом развитии, оно опережает нервно-психическое развитие ребёнка, что

сказывается на временном ослаблении нервной системы. Проявляются повышенная утомляемость, беспокойство, повышенная потребность в движениях.

В младшем школьном возрасте увеличивается словарный запас, совершенствуется грамматический строй речи, усваивается морфологическая система языка. Развивающаяся речь перестраивает другие познавательные процессы (восприятие, внимание, память, мышление, воображение). Развитие всех сторон речи находится в прямой зависимости от условий жизни и воспитания ребенка.

К моменту поступления в школу словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно общаться с другим человеком по различным вопросам. Готовый к школе ребенок обладает развитым фонематическим слухом, способен различать звуки в словах, может соотнести звук со знаком и изобразить этот звук, понимает смысл слова. Речь младшего школьника является не только средством общения, но и объектом познания, выполняет коммуникативную, регулятивную и планирующие функции. У младших школьников сильно выражена потребность в общении, которая определяет развитие речи. Этому способствуют слушание, беседы, споры, рассуждения и др.

Эгоцентрическая речь, т. е. речь ребенка, обращенная к самому себе, регулирующая и контролирующая практическую деятельность, переходит во внутренний план, интериоризуясь и превращаясь во внутреннюю речь. Это не значит, что эгоцентрическая речь перестает использоваться. Младшие школьники часто проговаривают вслух то, что делают. В младшем школьном возрасте речь может использоваться как речь внутренняя по функции и внешняя по строению. По мере развития ребенка эгоцентрическая речь все чаще заменяется беззвучной внутренней речью,

которая отличается отрывочностью, фрагментарностью, ситуативностью, свернутостью, осуществляется через размышление, планирование действий, диалог с самим собой, беседу с воображаемым партнером, выступает как фаза планирования в практической и теоретической деятельности. С помощью внутренней речи осуществляется логическая перестройка чувственных данных, их осознание ребенком. Во внутренней речи мысль и язык образуют неразрывный комплекс, действующий как речевой механизм мышления. С помощью внутренней речи младший школьник словесно выражает процессы восприятия окружающей действительности, свои действия и переживания. Благодаря внутренней речи у детей формируются определенные установки и отношение к окружающему миру, развивается способность к саморегуляции поведения.

В младшем школьном возрасте постепенно развиваются три основных типа внутренней речи:

- внутреннее проговаривание – «речь про себя», сходная по структуре с внешней речью, но не имеющая фонации (произнесения звуков); типична для решения сложных мыслительных задач;

- собственно внутренняя речь, являющаяся средством мышления, использующая специфические единицы (коды образов, предметов и схем, предметные значения) и имеющая специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи;

- внутреннее программирование – формирование и закрепление в специфических единицах замысла (типа, программы) речевого высказывания, целого текста и его содержательных элементов [16, с. 54].

Перевод внешней речи во внутреннюю (интериоризация) сопровождается сокращением структуры внешней речи. Переход от внутренней речи к внешней (экстериоризация) предполагает развертывание

структуры внутренней речи и построение ее в соответствии с логическими и грамматическими правилами.

Внешняя речь – письменная и устная – также интенсивно развивается у младших школьников. В младшем школьном возрасте сохраняется наличие ситуативной и контекстной речи, что является нормой развития. Совершенствуется связность речи как важный компонент внешней речи, повышается адекватность речевого оформления говорящего или пишущего школьника.

К моменту завершения периода обучения в начальной школе речь ребёнка должна обладать целым рядом качественных характеристик [15]:

- содержательность речи, которая определяется количеством выраженных в ней мыслей, переживаний и стремлений, их значительностью и соответствием реальной действительности;

- логика речи, которая определяется последовательностью, обоснованностью изложения, отсутствием пропусков и повторений, лишней информации, не относящейся к теме, наличием обоснованных, содержательных выводов;

- точность речи, характеризующаяся умением говорящего или пишущего ребенка не просто передать определенные факты, но и выбрать для этой цели наиболее соответствующие языковые средства – слова, словосочетания, фразеологические единицы, предложения;

- разнообразие языковых средств, различных синонимов, различных структур предложения;

- ясность речи – ее доступность слушателю и читателю, ее ориентированность на восприятие адресатом, предполагающая учет возможностей, интересов и других качеств адресата речи;

- выразительность речи – живость, яркость, образность, убедительность отражения мысли, благодаря чему становится возможным, используя выразительные средства (интонации, отбор фактов, слов, их эмоциональная окраска, построение фразы и др.), повлиять не только на логическую, но также на эмоциональную, эстетическую область сознания;

- правильность речи – её соответствие литературной норме, которая включает грамматическую правильность (образование морфологических форм, построение предложений), орфографическую и пунктуационную правильность для письменной речи, произносительную, орфоэпическую правильность для устной речи.

Таким образом, на протяжении младшего школьного возраста совершенствуются все виды речи детей. Дети овладевают нормами литературного языка, функциональными стилями языка, у них формируются качества хорошей речи, развиваются навыки связной речи, совершенствуются регулятивная и планирующая функции речи.

1.3. Методы и приёмы развития речи младших школьников

Активное развитие внешней речи осуществляется благодаря восприятию правильных образцов речи, разнообразного и языкового материала, а также собственных речевых высказываний, в которых школьник мог бы использовать различные средства языка. Стихийно усвоенная речь часто бывает примитивной и неправильной. Поэтому главное значение для развития речи младшего школьника имеют процесс обучения и его целенаправленная учебная деятельность.

В процессе обучения происходит усвоение литературной языковой нормы. Дети учатся отличать литературный язык от просторечия, диалектов

и жаргонов, усваивают литературный язык в его художественном, научном и разговорном вариантах. Младшие школьники узнают много новых слов, новых значений уже известных слов и словосочетаний, множество новых грамматических форм и конструкций, узнают уместность употребления тех или иных средств языка в определенных ситуациях; познают основные нормы употребления слов, оборотов речи, грамматических средств, а также орфоэпические и орфографические нормы.

У младших школьников в процессе планомерной учебной работы формируются навыки чтения и письма, представления об особенностях письменной речи, совершенствуется культура речи.

Развитие речи происходит с помощью специального арсенала методических средств, различных видов упражнений, наиболее важными из которых являются упражнения в связной речи (рассказы, пересказы, сочинения и пр.), поскольку они развивают все виды речевых умений на лексическом, синтаксическом уровнях, логические, композиционные умения и др.

Так, например, разнообразие видов пересказа вносит оживление в уроки, вызывает интерес и эмоциональную включенность младших школьников в учебный процесс: пересказ, близкий к тексту образца; сжатый пересказ; пересказ с изменением лица рассказчика; пересказ от лица одного из персонажей; драматизированный пересказ; пересказ с творческими дополнениями и изменениями; пересказ по опорным словам, картинкам-иллюстрациям и др.

Перечисленные характеристики тесно взаимосвязаны и в системе работы начальной школы выступают в комплексе. Стремление к их соблюдению развивает у младших школьников умение совершенствоваться

культуру речи, выявлять и исправлять ошибки в своих устных и письменных высказываниях [10, с. 810].

Благодаря разнообразным упражнениям, у младших школьников развиваются специальные умения и навыки, свидетельствующие о культуре речи: произносить слова в соответствии с орфоэпическими и акцентологическими нормами; определять лексическое значение слова, различать однозначные и многозначные слова, подбирать синонимы и антонимы к данным словам; употреблять слова в правильной грамматической форме, не использовать в речи нелитературные слова; уметь оценивать речь окружающих с точки зрения качеств речи; уметь передавать мысли и чувства с помощью средств интонационной выразительности.

Факторами речевого развития младших школьников является не только учебная деятельность, но речевая среда в целом, окружающая ребенка. Немаловажную роль в этом выполняют средства массовой информации (СМИ). Д.А. Серегина считает, что СМИ на современном этапе можно оценивать с двух сторон [Цит. по: 16, с. 102]. С одной стороны, СМИ – это расширение общего кругозора, знакомство с литературными произведениями в экранном переложении и, несомненно, один из источников для решения задачи повышения культуры речи ребенка. С другой стороны, форма и содержание многих современных радио– и телепередач очень часто свидетельствуют о наличии антикультурного компонента в речи ведущих и героев программ.

В начальной школе развитие речи учащихся является главной задачей обучения родному языку. Элементы развития речи включены в содержание каждого урока (по русскому языку, природоведению, математике, изобразительному искусству и др.) и во внеклассные мероприятия.

Анализ литературных источников по теме исследования позволяет утверждать, что при решении задач развития речи младших школьников, помимо работы по развитию связности речи, существенное внимание уделяется методам совершенствования произносительной стороны речи. Целью такой работы является улучшение интонационных характеристик устной речи, что, в конечном итоге, придаёт речи выразительность. Для этого используются специальные игры и упражнения на улучшение темпо-ритмических характеристик устной речи, достижение артикуляционной чистоты и фонетико-фонематической точности.

С учётом того, что было сказано выше о нарушениях интонационных характеристик устной речи детей при наличии такого недостатка, как ригидность речи, речевые игры и упражнения, предназначенные для работы над просодическим компонентом речи, для педагогов приобретают особое значение.

Помимо традиционных подходов к развитию речи младших школьников, существуют и альтернативные способы улучшения качественных характеристик детской речи. Прежде всего, это специальные игры и упражнения, позволяющие преодолевать нарушения в межполушарном взаимодействии коры головного мозга. Специалистами, рекомендующими такие упражнения, установлено, что при их регулярном выполнении наблюдаются значительные изменения в зрительном и слуховом восприятии, развивается координация движений, а с ней логическое мышление, дети лучше запоминают тексты, могут быстрее сориентироваться, отвечая на вопросы по тексту. Другими словами, корректируются признаки ригидности речи.

Как отмечают Г.Н. Баскаков и Л.Г. Павлова, наиболее актуальным воздействием на детей с интеллектуальными и минимальными

психическими отклонениями является управление доминантно-субдоминантным взаимодействием полушарий головного мозга и на их основе – усиление процессов развития адаптивного резерва мозга [3].

В постановлении Госкомсанэпиднадзора РФ от 31 октября 1996 г. № 49 в разделе 2.9. «Требования к организации учебно-воспитательного процесса» говорится, что «с целью профилактики утомления, нарушения осанки, зрения учащихся должны проводиться на уроках физкультминутки и гимнастика для глаз при обучении письму, чтению, математике. В оздоровительных целях общеобразовательные учреждения должны создавать условия для удовлетворения биологической потребности школьников в движении» [40].

М.Г. Романцев указывает на то, что значение движений для организма столь велико, что двигательная активность выделена как ведущий признак жизни [47]. Двигательно-мышечные ощущения лежат в основе познания окружающей действительности, с их помощью в сознании человека отражаются пространственные и количественные особенности предмета.

Ещё в начале 1970-х годов М.М. Кольцова писала о том, что функциональные возможности ребенка при мышечной деятельности определяются состоянием центральной нервной системы, двигательного аппарата, мобильностью вегетативных процессов, обеспечивающих оптимальные условия для мышечной деятельности, и накопленным опытом, поэтому только рациональная организация двигательной деятельности может способствовать укреплению здоровья, физическому и всестороннему развитию организма [21].

Как отмечает в своих работах Н.О. Сичко, анализ причин стойкой школьной неуспеваемости показывает, что у большого количества младших

школьников трудности связаны с недостаточным уровнем развития целого ряда психофизиологических функций, лежащих в основе успешного обучения [50]. Это относится, в первую очередь, к способностям уровня доинтеллектуальной деятельности, которые включают фонематический слух, зрительный анализ, артикуляцию, мелкую моторику, пространственную, временную и количественную ориентацию, координацию в системе «глаз-рука», слухоречевую и зрительную память, внимание, образное мышление.

В свою очередь, уровень доинтеллектуальной деятельности во многом определяется межполушарной асимметрией мозга. В этой связи Н.О. Сичко предлагает обратить особое внимание на труды учёных, которые отмечали необходимость учёта данного фактора в процессе построения здоровьесберегающей системы обучения (В.К. Бальсевича, Н.В. Коваленко, К.Д. Чермита и других).

Произвольные движения относятся к числу наиболее сложных психомоторных функций человека. В то же время, как показано в фундаментальных трудах крупнейших отечественных специалистов в области психофизиологии, основателей нейропсихологии П.К. Анохина и А.Р. Лурии, структуру высших психических функций и произвольных движений обеспечивают одни и те же зоны коры больших полушарий головного мозга [2, 30]. Эта закономерность, по мнению Н.О. Сичко, указывает на реальную возможность коррекции высших психических функций специальными физическими упражнениями [50]. Речь в данном случае идёт о том, что сопряжённость стратегии мышления и руки является основой активизации процесса латерализации и интеграции деятельности коры головного мозга посредством специально организованных физических упражнений.

В качестве основы формирования состава физических упражнений для обеспечения межполушарного взаимодействия, по утверждению Н.О. Сичко, могут служить следующие условия [50]:

- 1) развитие тонких, дифференцировочных движений рук, кисти, пальцев;
- 2) переход от попеременного выполнения мануальных движений к одновременному и наоборот;
- 3) выполнение движений попеременно в поле зрения разных глаз;
- 4) постоянное поддержание позитивного эмоционального состояния;
- 5) объяснение влияния физических упражнений и особенностей их самостоятельного выполнения, создание смыслового образа движений.

Физические упражнения, выполняемые в режиме краткосрочных воздействий и не вызывающие утомления, в теории физической культуры воспринимаются как вспомогательные. Поэтому им не уделяется достаточного внимания в учебниках, их содержание, как правило, не анализируется в научной и методической литературе.

Выводы по главе 1

1. Появление и развитие речи является результатом сложных взаимосвязанных процессов, происходящих в различных отделах коры головного мозга. На сегодняшний день установлено, что подавляющее большинство детей имеют недостатки в речевом развитии, требующие педагогической коррекции.

2. Современными исследователями всё больше внимания уделяется недостаткам в речевом развитии, проистекающим из нарушений в межполушарном взаимодействии коры головного мозга. При этом особо отмечается, что нарушение такого взаимодействия зачастую не является признаком патологии головного мозга. Отдельное внимание уделяется феномену ригидности речи, причинными появления которого могут быть как отставание в интеллектуальном развитии, так и недостаточная развитость словарного запаса и интонационных характеристик речи, которые, в свою очередь, являются следствием восприятия ребёнком негативных образцов речи окружающих, дефицитарностью содержания общения со взрослыми (педагогической запущенностью). Ригидность речи проявляется в её недостаточной выразительности, нарушениях темпо-ритмических характеристик, бедности словарного запаса, трудностях в воспроизведении незнакомого текста при его прочтении, неспособности замечать ошибки при письме. Из этого следует, что педагогическую работу по развитию речи младших школьников следует выстраивать на основе представлений о том, насколько пластична устная и письменная речь ребёнка, насколько хорошо сформированы навыки чтения и «внимательного» письма.

3. Младший школьный возраст – период интенсивного развития речи ребёнка. На данном этапе онтогенеза словарный запас увеличивается до 7 тыс. слов, что обусловлено, прежде всего, включением детей в учебную деятельность. Младший школьник проявляет собственную активную позицию к языку, при научении легко овладевает звуковым анализом слов. Ребенок прислушивается к звучанию слова. Потребность в общении младших школьников определяет развитие речи. Формируясь на протяжении всего периода начального обучения в школе, письменная речь приобретает орфографическую (правильное написание слов), грамматическую (построение предложений, образования морфологических форм) и пунктуационную (расстановка знаков препинания) правильность.

4. Развитие речи происходит с помощью специального арсенала методических средств, различных видов упражнений, наиболее важными из которых являются упражнения в связной речи. Помимо традиционных подходов к развитию речи младших школьников, существуют и альтернативные способы улучшения качественных характеристик детской речи. Это специальные игры и упражнения, позволяющие преодолевать нарушения в межполушарном взаимодействии коры головного мозга, устранять признаки ригидности речи.

ГЛАВА 2. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ РЕЧЕВЫХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ

2.1. Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование особенностей речевого развития младших школьников осуществлялось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Приморская СШ им. Героя Советского Союза М.А Юшкова» п. Приморска.

Выборку составили 20 учащихся 4 класса.

Все дети в классе с нормальным речевым развитием, соответствующим их возрасту, без логопедических диагнозов.

В начале исследования нами была выдвинута гипотеза следующего содержания: мы предполагаем, что современным младшим школьникам свойственны такие особенности речевого развития, как:

- недостаточная выразительность устной речи как показатель её ригидности;
- недостаточная пластичность письменной речи;
- наличие недостатков в работе артикуляционного аппарата;
- недостаточная произвольность мимической моторики.

На основании рассмотренных в первой главе теоретических аспектов проблемы речевого развития младших школьников, были определены следующие критерии оценки их речевого развития:

- выразительность устной речи (как показатель её достаточной пластичности, отсутствия признаков ригидности);
- пластичность письменной речи (как показатель отсутствия тенденции к употреблению в письменной речи однотипных слов, фраз, шаблонов);

- соответствие функциональных характеристик артикуляционного аппарата возрастной норме;
- произвольность мимической моторики.

В соответствии с задачами исследования и выделенными критериями речевого развития был подобран диагностический инструментарий.

Методика №1 «Исследование выразительности речи» И.Ф. Павлаки.

В эксперименте используются диктофон и секундомер. Подбираются прозаические и стихотворные тексты, содержание которых соответствуют уровню знаний и интересов детей младшего школьного возраста. Тексты небольшие по объему с четко прослеживаемой основной мыслью.

1. Определяется присущий ребенку темп речи при выполнении речевых заданий разной сложности:

а) при пересказе текста, который читал педагог: «Однажды мы с папой ходили в лес. Мы зашли в лес далеко и вдруг увидели лося. Лось был большой, но не страшный. На голове у него были красивые рога».

б) при чтении стихотворения, выбранного самим ребенком.

в) при чтении хорошо знакомого стихотворения в соответствии с инструкцией: Прочти стихотворение, которое ты хорошо знаешь:

Мишка косолапый

По лесу идет,

Шишки собирает,

Песенки поет.

г) при произнесении фразы, сложной в артикуляторном плане, которой ребенок предварительно обучался: «Мама Милу мылом мыла»;

д) при произнесении хорошо знакомой фразы: «Мишка косолапый по лесу идет»;

Все речевые задания записываются на диктофон. Подсчитывается количество слогов в секунду. Отмечается, в каком темпе говорил ребенок: в медленном, в нормальном, в быстром.

Определяется возможность произнесения стихотворения в заданном темпо-ритме под удары метронома: 2,7 уд/сек., 2 уд/сек., 1,3 уд/сек., 0,6 уд/сек..

Отмечается:

- ребенок свободно читает стихотворение в заданном темпо-ритме - 2 балла

- ребенок затрудняется самостоятельно читать стихотворение в заданном темпо-ритме - 1 балл

- невозможность чтения стихотворения в заданном темпо-ритме 0 баллов

2. Определяется возможность одновременной реализации движений и речи в соответствии с инструкцией «Произносить фразу «Дует ветер, сильный ветер» и хлопать одновременно в ладоши». Педагог предварительно демонстрирует образец, детям предлагается темпо-ритм, соответствующий по метроному 1,7 - 2 уд/сек., так как согласно исследованиям Б.М.Теплова, наиболее благоприятная скорость для субъективной ритмизации является ритм, соответствующий 1,7 - 2 уд/сек..

Отмечается:

- говорит и хлопает одновременно - 2 балла

- движения и речь не всегда одновременны - 1 балл

- невозможность одновременной реализации движений и речи - 0 баллов

3. Определяется возможность воспроизведения ритмических рисунков, при:

а) воспроизведение ритмического рисунка с одновременным речевым сопровождением и под удары метронома.

б) воспроизведение ритмического рисунка с одновременным речевым сопровождением;

г) воспроизведении ритмического рисунка без речевого сопровождения;

Отмечается:

- правильное и самостоятельное воспроизведение ритмического рисунка - 2 балла

- трудности при самостоятельном воспроизведении - 1 балл

- невозможность воспроизведения ритмических рисунков - 0 баллов

4. Оценка ребенком собственного темпа речи.

- Определяется возможность оценки ребенком собственного темпа речи при пересказе текста вслед за педагогом.

- Определяется возможность оценки ребенком собственного темпа речи при чтении стихотворения «Мишка косолапый».

Отмечается:

- правильная и самостоятельная оценка собственного темпа речи - 3 балла

- правильная, но с помощью педагога - 2 балла

- неправильная - 1 балл

- отказ от оценки - 0 баллов

5. Обследование мелодико-интонационных характеристик речи.

Определяется способность ребенка к понижению и повышению собственного голоса при произнесении различного речевого материала.

Отмечается:

- свободно повышает и понижает голос - 4 балла
- затрудняется, периодически повышает и понижает голос - 3 балла
- весь речевой материал произносит монотонно - 2 балла

6. Определяется способность ребенка правильно расставлять логическое ударение при произнесении различного речевого материала:

а) Педагог читает ребенку фразу без соблюдения логических ударений. Ребенок должен повторить ее, правильно расставив все логические ударения;

б) При повторении ребенком стихотворного текста вслед за педагогом;

в) При произнесении ребенком знакомого ему стихотворения.

Отмечается:

- ребенок правильно расставляет логическое ударение в речевом материале любой сложности - 3 балла

- у ребенка возникают затруднения при расстановке логического ударения - 2 балла

- невозможность самостоятельной расстановки логического ударения - 0 баллов

Интерпретация результатов:

- Высокий уровень, если ребенок набрал 9-15 баллов

- Средний уровень, если ребенок набрал 4-8 баллов

- Низкий уровень, если ребенок набрал 0-3 балла

Методика №2 «Пластичность письменной речи»

Пластичность письменной речи изучалась методикой «Исследование ригидности речи».

Цель исследования: определить степень ригидности речи.

Материал и оборудование: цветные однотипные картинки с изображением пейзажей, размер каждой не менее 20x25 см, листы бумаги и ручка.

Процедура исследования: исследование можно проводить с одним испытуемым или с группой. Если исследуется одновременно несколько человек, то лучше, чтобы каждый испытуемый получил картинку, а не разглядывал общий плакат. Испытуемым предлагают написать сочинение по картинке, но цель исследования скрывается.

Инструкция испытуемому: «Перед Вами картинка с изображенным на ней пейзажем. Напишите сочинение по этой картинке».

Время написания сочинения в данном случае не ограничивается, а работа заканчивается, когда сочинение насчитывает не менее 300 слов.

Обработка и анализ результатов:

Цель обработки результатов – вычислить величину ригидности письменной речи испытуемого для каждой сотни слов его сочинения.

Сначала в сочинении вертикальной чертой отделяют каждую сотню слов. Затем в каждой сотне слов вычеркивают или подчеркивают все повторяющиеся слова, одинаковые по звучанию и написанию, в том числе слова, имеющие общий корень. Например, однокоренными словами будут: зелень, зеленый, зеленоватый. Для каждой сотни слов сочинения отдельно подсчитывают количество слов-повторов. Союз «и» также является словом, и все его повторения считаются.

Показатель ригидности письменной речи может быть представлен как в абсолютной величине, то есть в количестве повторов, так и в относительной – в виде коэффициента «КР». $KP = \Pi/n$

Π – количество повторяющихся в сотне слов; n – общее количество слов, в данном случае 100.

Тенденция повторять слова при написании сочинений в каждой сотне неодинакова. Для интерпретации индивидуальных показателей предлагается таблица определения степеней ригидности письменной речи:

Таблица 1 – Определение степеней ригидности письменной речи

№ сотни слов в сочинении	Степень ригидности			
	большая	средняя	малая	лабильность
количество повторов				
Первая сотня	10 и больше	8-9	4-7	0-3
Вторая сотня	12 и больше	10-11	7-9	0-6
Третья сотня	14 и больше	12-13	9-11	0-8

Методика № 3. Методика обследования моторики артикуляционного аппарата Г.В. Бабиной.

При обследовании артикуляционного аппарата (методика Г.В. Бабиной) оценивалось состояние двигательной функции губ, челюсти, языка, мягкого неба.

Для исследования предлагались следующие пробы:

- На обследование двигательной функции губ:

- 1) сомкнуть губы;
- 2) округлить губы, как при произнесении звука «о», статика-счет до 10;
- 3) вытянуть губы в трубочку как при произнесении звука «у», статика под счет до 10;
- 4) вытянуть губы, сомкнуть их «хоботок», удержать под счет до 10;
- 5) растянуть губы в улыбке (зубов не видно), удержать под счет до
- 6) максимально растянуть губы в улыбке (зубы обнажены), удержать под счет до 10;

- 7) поднять верхнюю губу, видны верхние зубы;
- 8) опустить нижнюю губу, видны нижние зубы;
- 9) многократно произносить губные звуки (б-б-б, п-п-п).

- На исследование двигательной функции челюсти:

- 1) широко раскрыть рот, как при произнесении звука «а», и закрыть;
- 2) сделать движение нижней челюстью вправо, влево, вперед.

- На исследование двигательной функции языка:

- 1) положить широкий язык на нижнюю губу и удерживать под счет до 5;
- 2) положить широкий язык на верхнюю губу и удерживать под счет до 5;
- 3) переводить кончик языка из правого угла рта в левый, не касаясь губ;
- 4) высунуть язык («лопаточкой, иголочкой»);
- 5) кончик языка по очереди приближать к верхним и нижним зубам с внутренней стороны при средне открытом рте;
- 6) поднять кончик языка к верхним зубам, подержать под счет до 5, опустить к нижним зубам;
- 7) оттопырить правую, затем левую щеку языком;
- 8) закрыть глаза, вытянуть руки вперед, кончик языка положить на нижнюю губу;
- 9) выполнить движение языком вперед-назад.

- На исследование двигательной функции мягкого неба:

- 1) широко открыть рот и четко произнести звук «а» (на твердой атаке);
- 2) провести шпателем или зондом по мягкому небу,

3) при высунутом между зубами языке надуть щеки и сильно подуть так, как будто задувается пламя свечи.

Подсчет результатов производился таким образом: за каждое правильно выполненное задание (по каждому разделу) ребенок получал 1 балл, если задание не выполнено ребенок получал 0 баллов, а после того как ребенок выполнил все задания, подсчитывался общий результат и выводился уровень развития обследуемой двигательной функции.

Общий результат выводился исходя из суммы всех разделов:

Высокий уровень – 20-25 баллов.

Средний уровень – 10-19 баллов.

Низкий уровень – 0-9 баллов.

Методика № 4. Тесты Л.А. Квинта в модификации Г. Гельнитца для обследования произвольной мимической моторики.

При обследовании произвольной мимической моторики оценивается качество и объем движений мышц лба, глаз, щек, так как при различных речевых нарушениях выявляются разные варианты изменения состояния мимики ребенка.

Обследуя мимическую моторику, использовались тесты Л.А. Квинта в модификации Г. Гельнитца, детям были предложены следующие задания:

- 1) Поднять брови («Удивление»).
- 2) Слегка сомкнуть веки.
- 3) Прищурить глаза («Яркое солнце»).
- 4) Плотно сомкнуть веки («Стало темно»).
- 5) Сжать губы.
- 6) Придать губам положение (как игра на духовом инструменте).

- 7) Вытянуть губы, как для произнесения звука «о».
- 8) Надуть щеки.
- 9) Оскалить зубы («Забор»).
- 10) Вытянуть губы, как для свиста.

Задания повторялись подряд 3 раза. Обследование проводилось в игровой форме. Так же давалась общая характеристика мимики по наблюдению за ребенком (живая, вялая, напряженная, спокойная, амимия, гримасничанье, дифференцированная и недифференцированная мимика).

Оценка производилась по трехбалльной системе, отражающей выраженность нарушения функции. Полноценное, чёткое выполнение оценивалось 3 балла; частичное, нечеткое выполнение – 2 баллами;

невыполнение заданий - 1 балл.

Общий результат обследования произвольной мимической моторики по тестам Л.А. Квинта и Г. Гельнитца выводился исходя из суммы баллов:

Высокий уровень – 25-30 баллов.

Средний уровень – 11-24 балла.

Низкий уровень – 0-10 баллов.

В обобщённом виде диагностическая программа представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Диагностическая программа исследования

Критерии	Уровни сформированности			Методики
	Низкий	Средний	Высокий	
Выразительность устной речи	Ребёнок не может самостоятельно прочесть стихотворение в заданном темпо-ритме, одновременная реализация движений и речи	Ребёнок затрудняется самостоятельно читать стихотворение в заданном темпо-ритме, движения и речь не всегда одновременны, испытывает трудности при самостоятельном воспроизведении	Ребёнок свободно читает стихотворение в заданном темпо-ритме, легко справляется с задачей одновременной реализации	«Исследование выразительности речи» И.Ф. Павлаки

	<p>недоступна, испытывает большие затруднения при самостоятельном воспроизведении и ритмических рисунков, выполняет это задание со множеством ошибок, оценка собственного темпа речи неправильная или ребёнок вообще отказывается от оценки собственного темпа речи, речевой материал произносит монотонно, испытывает значительные затруднения при расстановке логического ударения, помощь взрослого при этом оказывается малопродуктивной. (0-3 балла)</p>	<p>ритмических рисунков, оценка собственного темпа речи правильная, но осуществляется при помощи взрослого, затрудняется в регуляции мелодики речи, периодически повышает и понижает голос, испытывает отдельные затруднения при расстановке логического ударения, требуется помощь взрослого. (4-8 баллов)</p>	<p>движений и речи, самостоятельно и безошибочно воспроизводит ритмические рисунки, правильно и самостоятельно оценивает собственный темп речи, свободно повышает и понижает голос, правильно расставляет логическое ударение в речевом материале любой сложности. (9-15 баллов)</p>	
<p>Пластичность письменной речи</p>	<p>Текст сочинения однообразный, с обилием повторяющихся слов, грамматические конструкции, преимущественно, простые. (14 баллов)</p>	<p>Текст сочинения довольно разнообразный, простые грамматические конструкции сочетаются с распространёнными, но обучающийся нередко использует повторяющиеся слова.</p>	<p>Текст сочинения отличается разнообразием лексики, повторы встречаются редко, грамматические конструкции, преимущественно,</p>	<p>«Исследование ригидности речи»</p>

		(12-13 баллов)	распространённые. (0-11 баллов)	
Соответствие функциональных характеристик артикуляционного аппарата возрастной норме	Двигательные функции языка и губ сформированы не в полном объёме, однако наблюдаются значительные изменения силы, точности, объёма; имеются трудности в переключении речевых движений и удержании поз. (0-9 баллов)	Двигательные функции языка и губ сформированы в полном объёме, однако наблюдаются небольшие изменения силы, точности, объёма; могут быть небольшие трудности в удержании поз. (10-19 баллов)	Двигательные функции языка и губ сформированы в полном объёме; изменений силы, точности, объёма не наблюдается; переключаемость речевых движений без затруднений (20-25 баллов)	Методика обследования моторики артикуляционного аппарата Г.В. Бабиной
Произвольность мимической моторики	Мимика вялая, результат выполнения инструкций к заданиям не соответствует ожидаемому (0-10 баллов)	Мимика, по большей части, выразительная, однако в некоторых случаях имеет место недифференцированность инструкции и, как следствие, недостаточное соответствие результата ожидаемому (11-24 балла)	Мимика живая, выразительная, результат выполнения заданий соответствует ожидаемому (25-30 баллов)	Тесты Л.А. Квинта в модификации Г. Гельнитца для обследования произвольной мимической моторики
Итого	0-36 баллов	37-64 балла	65-71 балл	

2.2 Анализ результатов исследования

Анализ результатов проведённого исследования начнём с тех данных, которые были получены в ходе диагностики устной речи.

Распределение участников исследования по уровням выполнения первого задания показано на рисунке 1.

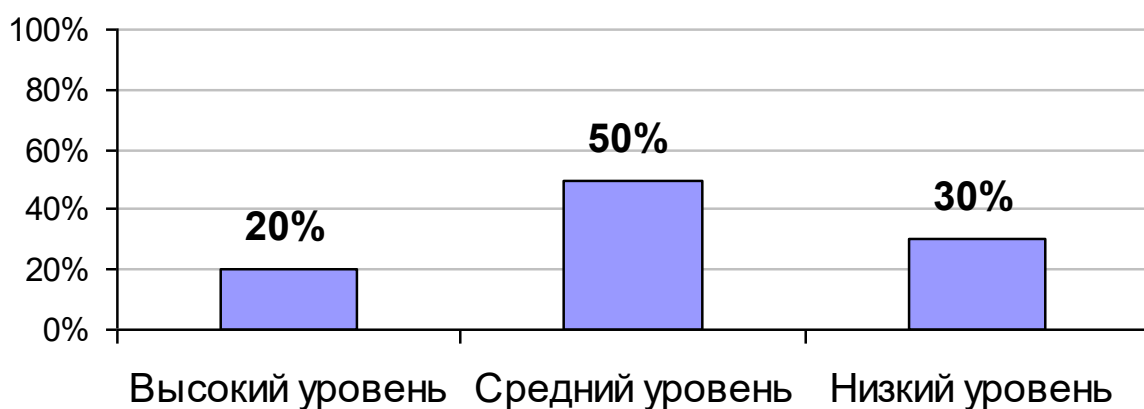


Рисунок 1 – Распределение младших школьников по уровням выразительности устной речи

Половина участников исследования продемонстрировала средний уровень выразительности устной речи. Такие дети затрудняются самостоятельно читать стихотворение в заданном темпо-ритме, движения и речь не всегда одновременны, они испытывают трудности при самостоятельном воспроизведении ритмических рисунков; оценка ими собственного темпа речи правильная, но осуществляется при помощи взрослого. Дети этой категории затрудняются в регуляции мелодики речи, периодически повышают и понижают голос, испытывают затруднения при расстановке логического ударения, для расстановки логических ударений им требуется помощь взрослого.

Треть участников исследования показала низкий уровень выразительности устной речи. Такие дети не могут самостоятельно прочесть стихотворение в заданном темпо-ритме, одновременная реализация движений и речи им недоступна, они испытывают большие затруднения при самостоятельном воспроизведении ритмических рисунков, выполняют это задание со множеством ошибок, оценка собственного темпа речи неправильная, речевой материал они произносят монотонно, испытывают

значительные затруднения при расстановке логического ударения, помощь взрослого при этом оказывается малопродуктивной.

И лишь пятая часть младших школьников – обладатели высокого уровня выразительности устной речи. Они свободно читают стихотворение в заданном темпо-ритме, легко справляются с задачей одновременной реализации движений и речи, самостоятельно и безошибочно воспроизводят ритмические рисунки, правильно и самостоятельно оценивают собственный темп речи, свободно регулируют мелодику собственной речи, правильно расставляют логическое ударение в речевом материале любой сложности.

На рисунке 2 представлены сведения о пластичности речи младших школьников, принявших участие в исследовании.

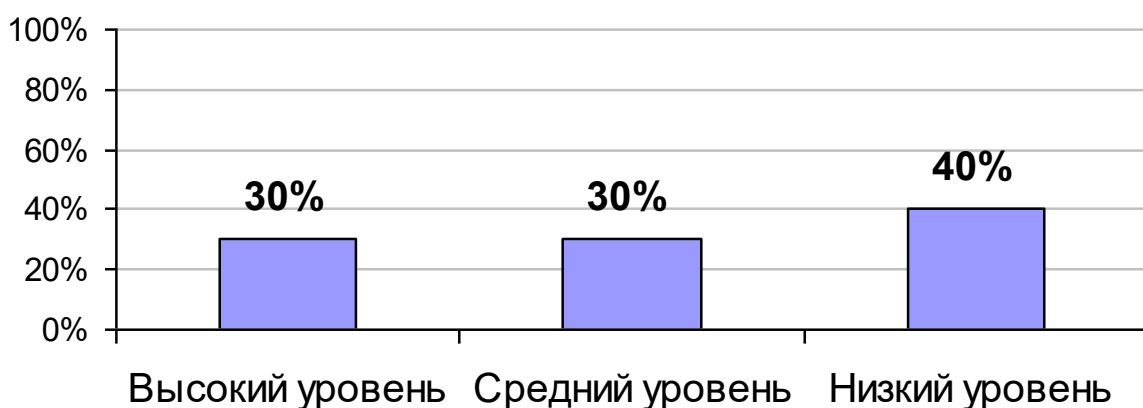


Рисунок 2 – Распределение младших школьников по уровням пластичности письменной речи

Наибольшая доля приходится на младших школьников с высокой степенью ригидности письменной речи. Тексты их сочинений однообразны с обилием повторяющихся слов, грамматические конструкции, преимущественно, простые.

Треть четвероклассников отличается средним уровнем пластичности речи. Тексты их сочинений довольно разнообразны, простые

грамматические конструкции сочетаются с распространёнными, но обучающиеся нередко используют повторяющиеся слова.

Письменной речи ещё третьей части участников исследования ригидность не свойственна. Их сочинения отличаются разнообразием лексики, повторы встречаются редко, грамматические конструкции, преимущественно, распространённые.

Рисунок 3 демонстрирует распределение младших школьников по уровням соответствия функциональных характеристик артикуляционного аппарата возрастной норме.

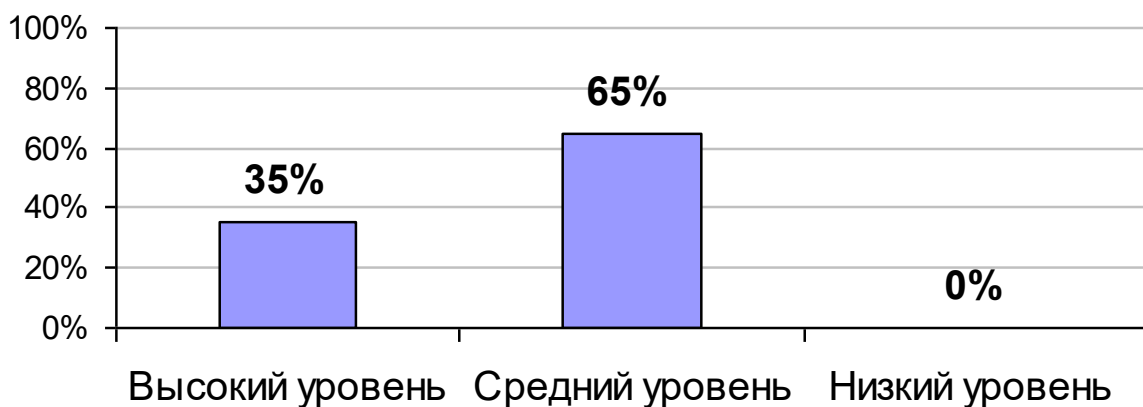


Рисунок 3 – Распределение младших школьников по уровням соответствия функциональных характеристик артикуляционного аппарата возрастной норме

Согласно данным, отображённым на рисунке 3, в выборке участников исследования нет таких детей, у которых функциональные характеристики артикуляционного аппарата не соответствуют возрастной норме.

Однако нельзя не отметить, что более половины четвероклассников продемонстрировали средний уровень сформированности артикуляционной моторики. Двигательные функции языка и губ у таких детей, в целом, сформированы нормально, но наблюдаются небольшие изменения силы,

точности, объёма, имеются некоторые трудности в удержании поз. Подобные недостатки артикуляционной моторики могут приводить к нарушениям дикции при произнесении слов с осложнённой фонетической структурой, затруднениям в воспроизведении сложного речевого материала.

Наименьшая доля приходится на тех младших школьников у которых двигательные функции языка и губ сформированы в полном объёме, изменений силы, точности, объёма не наблюдается, а переключение речевых движений не вызывает затруднений.

На рисунке 4 представлено распределение младших школьников по уровням произвольности мимической моторики.

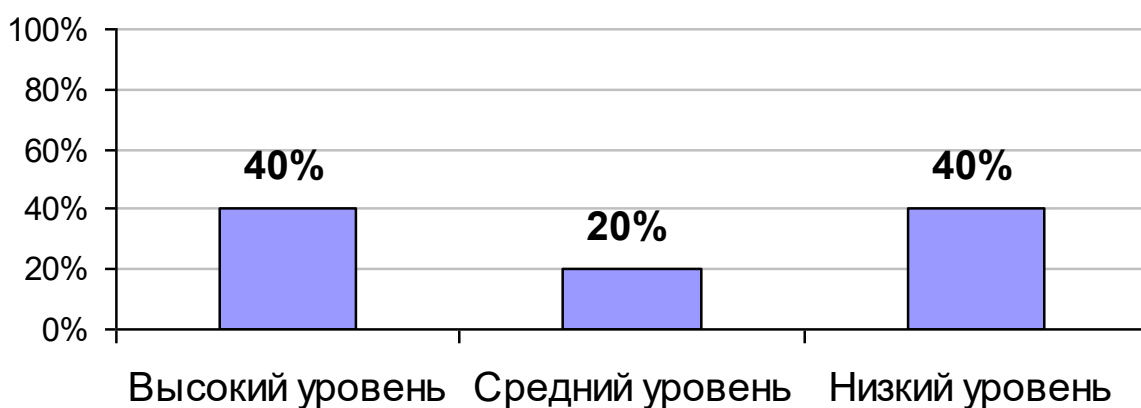


Рисунок 4 – Распределение младших школьников по уровням произвольности мимической моторики

Основная масса детей распределилась поровну между высоким и низким уровнями произвольности мимической моторики.

Восемь из 20-ти обучающихся отличаются вялой мимикой. Такое же количество детей обладает живой подвижной мимикой.

Остальные четвероклассники обладают средним уровнем произвольности мимической моторики. В целом, их мимика довольно

выразительная, однако может наблюдаться несоответствие мимики тому, что предполагается отобразить на лице.

По всей совокупности эмпирических данных распределение младших школьников по уровням речевого развития выглядит так, как показано на рисунке 5.

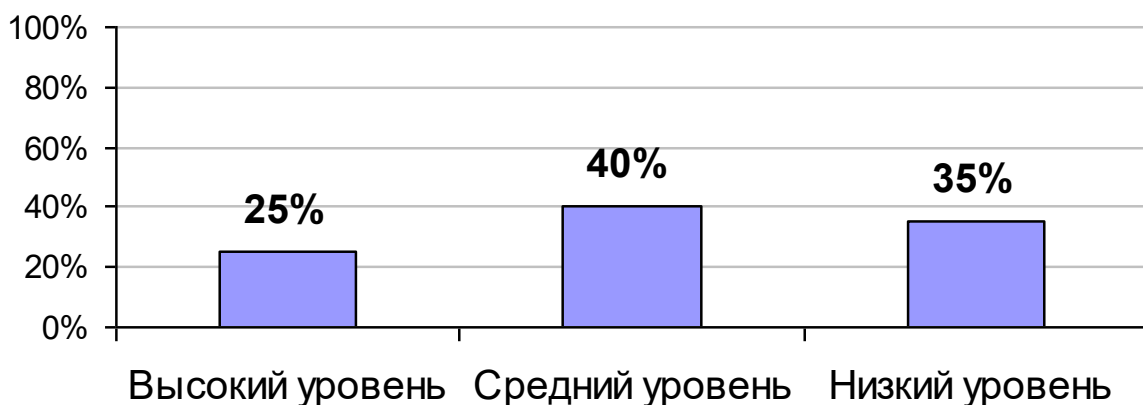


Рисунок 5 – Распределение младших школьников по уровням речевого развития

Наименьшая доля приходится на обучающихся с высоким уровнем речевого развития, наибольшая – на обучающихся со средним уровнем речевого развития. Треть младших школьников – обладатели низкого уровня речевого развития. Заметим, что доли детей со средним и низким уровнями речевого развития отличаются незначительно, с небольшим перевесом в сторону среднего уровня.

В заключение отметим ещё одну немаловажную деталь – участниками исследования являлись учащиеся 4 класса, которые завершают обучение в младших классах и стоят на пороге перехода в основную школу. Из этого следует, что обнаруженные в ходе констатирующего эксперимента недостатки и затруднения в устной и письменной речи формировались постепенно на всём протяжении обучения в начальной школы. Из этого

следует закономерный вывод о том, что диагностические мероприятия по выявлению особенностей речевого развития младших школьников лучше проводить заблаговременно, с тем, чтобы иметь возможность организовать работу по устранению недостатков. В целях профилактики тех затруднений в использовании устной и письменной, которые свойственны младшим школьникам, желательно так же заблаговременно внедрять в практику образовательной деятельности дополнительные приёмы развития устной и письменной речи, обогащать содержание учебных занятий специальными заданиями и упражнениями.

2.3. Разработка программы речевого развития младших школьников

На основании данных констатирующего эксперимента была разработана программа речевого развития младших школьников. Программа состоит двух блоков – традиционного и альтернативного.

Традиционный блок

Традиционный блок программы представлен используемыми в общеобразовательной и логопедической практике упражнениями, предназначенными для устранения выявленных недостатков в устных и письменных речевых умениях младших школьников.

Прежде всего, это речевые игры и упражнения, которые позволят повысить выразительность устной речи, то есть усовершенствовать её просодическую сторону.

Опишем последовательность работы с ритмом, темпом, логическим ударением и интонацией.

Последовательность работы с ритмом:

- прослушивание ритма стихотворения;
- отхлопывание его;
- прослушивание текста стихотворения;
- отхлопывание ритма в сопровождении проговаривания;
- воспроизведение текста стихотворения с движениями;
- воспроизведение стихотворения без движений.

Последовательность работы с темпом:

- упражнения на умение согласовывать движения в соответствии с произносимым текстом в заданном темпе;
- упражнения на умение воспроизводить текст в заданном темпе без сопровождения движениями.

Последовательность работы с логическим ударением:

- выделение голосом во фразе первого слова, затем – второго слова и т.д.;
- осознание разности смысла на примере одной фразы.

Последовательность работы с интонацией:

- Предложения вопросительной конструкции (резкое повышение основного тона голоса на слове, стоящем под лог/уд: 1-без вопросительного слова (одно-, много- сложные слова, выделение слов в нач/сер/конце предложения); 2-с вопросительным словом (в нач/сер пред-я);
- Предложения повествовательной конструкции – понижение основного тона голоса приходится на конец предложения. Были использованы предложения с различным интонационным центром (в нач/сер/конце предложения). Работа проводится на тех же упражнениях, на которых ведётся работа над лог/ударением.

- Предложения восклицательной конструкции – сильное повышение основного тона голоса на слове, логически выделяемом, затем тон несколько понижается: междометия (передающие эмоции):

- Использование различных интонационных конструкций в коротком тексте: короткие слова и фразы, диалоговые стихи, работа в парах.

После того, как установили последовательность формирования выразительности речи у детей, мы подобрали материал, который учитывает степень сложности и этап коррекционно-развивающей работы.

Материал для работы представлен в Приложении 1.

Отличительная особенность предлагаемых речевых игр и упражнений заключается в возможности их включения в учебную деятельность на любом уроке.

Приведём пример содержательной части одного из занятий. При этом заметим, что в него на каждом из этапов работы описаны несколько упражнений, игр. Это не означает, что в процессе занятия необходимо выполнить абсолютно все задания. Несколько вариантов нужно для обеспечения вариативности, возможности оперативной замены одного упражнения на другое в случае возникновения существенных трудностей в процессе его выполнения или дополнительной работы в случае ошибочности выполнения задания.

1. Формирование мимической моторики.

Мимическая гимнастика применяется либо вместе с артикуляционными упражнениями, либо как самостоятельная часть работы. Для того чтобы упражнения приносили пользу важно знать несколько простых правил:

– На протяжении занятий каждое выполняющее упражнение акцентируется на одной группе мышц.

– Упражнения, которые направлены на мимику выполняются плавно и спокойно, но, вместе с тем, ритмично.

Упражнение 1

Исходное положение: голова - прямо, мышцы лица расслаблены.

Движения выполняются на счет «раз – два».

Ребенку предлагается изобразить следующее:

- Я удивлен (поднять брови высоко, после расслабить мышцы).
- Я злюсь (ребенок хмурится, не подключая в движение губ).
- Мне было страшно (ребенок широко раскрывает глаза).
- Плохая улыбка (ребенок только вытягивает губы к улыбке, его глаза не участвуют).
- Кривая улыбка (она затрагивает только один угол рта, который двигается к уху).
- Рыба (открыть рот, держите до 5 секунд, закройте).
- Пила. Рука лежит на подбородке, ребенок двигает челюстями в стороны, не поворачивая головы.
- Жвачные животные. Дошкольник перемещает нижнюю челюсть во всех направлениях (вверх и вниз, вперед и назад).
- Хитрый. Нужно сузить глаза, как щели.
- Презрение. Улыбаясь, ребенок морщит нос и поднимает верхнюю губу.
- Отвращение. Нижняя губа должна быть опущена вниз.
- Я засыпаю. Ребенок медленно закрывается и открывает глаза.

Упражнение 2

Игра №1

В руках у детей кубики, на гранях которых демонстрируются определенные эмоциональные состояния:

- радости,
- грусти,
- хитрости,
- испуга,
- удивления,
- злости.

Дети по очереди кидают кубик и изображают лицом ту эмоцию, которая изображена на кубике.

Игра №2

Педагог берёт детскую книгу и читает стихи. Ребёнок должен найти выражение лица, соответствующее стихотворению (или строке стиха). Сначала можно найти его в кубе, а затем создать это выражение при помощи лица.

Игра №3

Детям выдаются кубики, на гранях которых – изображения разной мимики. Педагог придумывает и произносит простые и понятные предложения, а дети повторяют каждое предложение с такой мимической интонации, которая выпадет на кубике.

2. Работа над ритмом.

На этом этапе формируется чувство и восприятие ритма.

Упражнения

В игровой форме детям предлагаются различные способы воспроизведения ритма: хлопанье в ладоши, постукивание предметами по столу (карандашом, камнем, игрушками, мячом на полу, стучать и т.д.). Для

этого педагог показывает карточки с ритмическими рисунками, записанными на них: ти-ти ти-ти-ти I - II - I - I.

Игра № 1

Это упражнение может быть включено в любое занятие, на котором используется игровой приём участия какого-либо персонажа. Например, «Сегодня ёжик пришёл к нам в кабинет. Он прибыл рано утром и постучал так: **. Покажите, как ежик стучал. (дети воспроизводят ритм). Занятие можно продолжить: «Ежик постучал, но я подумала, что идет дождь, и не открыла ему двери. Тогда он решил постучать по-другому: *** **. Покажите мне (дети повторяют ритм). Если существует более одного игрового персонажа, то дети могут стучать по-разному.

Игра № 2

Ребенок кладет руки на стол. Педагог стучит пальцем по определенному ритму по столу. Ребенок должен повторять этот ритмический рисунок попеременно с каждым пальцем. Рука неподвижна.

Есть несколько вариантов назначений, которые предлагаются ребенку, такие как: «Повторите ритм указательными пальцами (большой, средний, безымянный, мизинец) обеих рук», «... сначала указательным пальцем правой руки, а затем мизинцем левой руки», «оба средним правая руки и мизинец левой» и т.д.

Игра № 3

Для этой игры необходимо несколько игрушек, предпочтительно животных, и установление парного ритма. Сначала ребенок запоминает ритм, угадывает и выбирает подходящие пары, а затем воспроизводит ритмические рисунки.

3. Работа над интонационной выразительностью речи

Игра № 1

Задача: научить детей передавать интонацию разных эмоций (радость, страх, испуг и т.д.)

Педагог произносит нейтральную фразу «Идет дождь». Дети должны повторять это с разными интонациями, которые будут показывать что они несчастны, пугает их и т.д. Та же задача выполняется с другими предложениями (Подснежник расцвел. Лето наступило. Вырос гриб).

Игра № 2

Цель: научить детей формулировать предложения и выражать их разной эмоциональной окраской, передавать радость, страдание и т.д.

Педагог просит детей рассказать что-нибудь о весне или зиме, чтобы было ясно, что им нравится что-то хорошее и интересное (Лето пришло, речка теплая). Но также нужны предложения, где нужно показать интонацией, что огорчен, испуган и т.д. (Ветер сильно дует, дождь начался).

Цель: научить детей правильно использовать вопросительную и утвердительную интонацию.

Для правильного использования вопросов и подтверждения интонации детям предлагается прочитать стихотворение.

Наша Саша сказала:

- Я не хочу есть вашу кашу.

Каша Сашу это услышала

- прошипела, убежала.

В первой строке можно предложить говорить с выразительной интонацией подгруппы («Говорила ли наша Саша?»). Другая подгруппа должна ответить положительной интонацией («Наша Саша говорила»).

4. Работа над логическим ударением.

Есть два способа работы над логическим ударением. С одной стороны, практически следуя указаниям педагога, детей практически учат

произносить определенные предложения, стихи и тексты с правильным логическим ударением. В этом случае они ориентируются на готовый образец. С другой стороны, дети также изучают самостоятельно логическое ударение в предложениях и, прежде всего, в вопросах и ответах. Во время упражнений полезно не только подчеркнуть ударные слова голосом, но и подчеркнуть их в тексте. Например: Кто читает книгу? Слава читает книгу.

Упражнение

Чтобы правильно установить логическое ударение, дети должны внимательно прочитать текст и вникнуть в его содержание, поскольку формулировка логического ударения зависит от значения утверждения.

Педагог зачитывает предложения и делает логическое ударение в первой части. Это позволяет детям понять, что именно требуется сделать, и правильно расставить во второй части предложения.

- Завтра придет к нам Саша или кто-то другой?
- Завтра придет или послезавтра?
- Завтра придешь или не придешь?

5. Работа над развитием высоты и силы, громкости голоса.

Упражнение № 1

Произнесите текст и измените силу голоса в зависимости от содержания:

Скажи слово «гром»

Слово грохочет, как гром!

Я сижу и слушаю, не дышу,

Шуршание камыша.

Камышинки шепотом:

- Ши, Ши, Ши!
- Что ты шепчете?

Так хорошо шептать?

И в ответ: шелест:

- Шо, шо, шо!

Грохот грома - бу! Бух!

Как гора разрушена.

Тишина в испуге - ох! - Затыкает свои уши.

Дождь, дождь, дождь! Я хочу расти, расти!

Я не сахар! Я не торт! Я не боюсь влаги!

Вперед (тирлим бом бом) - И идет снег (тирлим-бом-бом).

Упражнение № 2

Используются кричалки, шумелки, считалки (фольклорные или литературные, другие поэтические произведения), которые можно использовать для тренировки силы голоса – изменить высоту голоса, то есть степень его диапазона.

Упражнение № 4

Назовите этажи, на которые вы мысленно лезете, каждый раз повышая тон своего голоса: один, два, три и т.д.

б. Работа над тембром.

Упражнение №1

Педагог объясняет детям, что звук отчетливо слышен, когда звук раздается поблизости. Однако, когда он приходит издалека, он кажется спокойным и плохо слышимым.

Затем даем ребенку задачу произнести любую звукоподражание мягким, едва слышным, иногда громким голосом (это может быть голос животного, такого как му, мяу и-гого и т.д. Или один из звуков города би-биб, дзинь -дзинь, тук-тук).

Задача других детей – угадать, находится ли животное далеко или близко, или сигналит машина. Затем в звуковой загадке предлагается угадать другому ребенку и так далее, пока все дети не будут в этой роли.

Упражнение № 2

Дети учат загадки. Затем они чередуют свои загадки так, чтобы с помощью тембровой окраски голоса показать особенности внешнего вида, поведения животного, о котором говорится в загадке.

Упражнение № 3

Встаньте так, чтобы можно было опущенные руки в стороны разводить и произносить тихим голосом: «О». Руки на груди посередине, нормальный голос: «О ». Руки вверх, высоким голосом: «О».

Упражнение повторяется с другими гласными и в комбинации с согласными, такими как «ти-та-то-ту».

Альтернативный блок

Альтернативный блок представлен перспективными, но не всегда используемыми в практике работы педагогов общеобразовательных школ упражнениями, предназначение которых состоит в улучшении межполушарного взаимодействия коры головного мозга, которое непосредственно влияет на речевое развитие школьников.

Как говорилось в теоретической главе, каждое из полушарий головного мозга выполняют свои особые функции. Левое отвечает за речь, логику, анализ, математические способности. Правое – за восприятие информации на слух, планирование, креативность, образное мышление. Для слаженной работы мозга необходимо взаимодействие полушарий. Межполушарные связи определяют: качество восприятия и обработки информации; эмоциональную стабильность; координацию и баланс. Таким образом, они напрямую влияют на обучаемость человека,

его достижения и успехи во всех видах деятельности. Если полушария взаимодействуют друг с другом слабо, ведущее берёт основную нагрузку на себя, а другое блокируется. В результате у ребенка возникают проблемы с ориентацией в пространстве, координацией пишущей руки со слуховым и зрительным восприятием, адекватным эмоциональным реагированием. Он становится мнительным и с трудом учится чему-то новому. При отсутствии патологии мозолистого тела мозга и психоневрологических нарушений в развитии слабость межполушарного взаимодействия так же может наблюдаться, и проявляется она в недостаточной пластичности устной и письменной речи. В этом случае основной причиной нарушений в межполушарном взаимодействии является недостаточная активность ребёнка, в целом, и двигательная активность в частности.

Поэтому в своей работе с младшими школьниками целесообразно использовать различные упражнения, которые повышают двигательную активность детей и развивают межполушарное взаимодействие.

Упражнения на развитие межполушарного взаимодействия.

1. «Кулак – ребро – ладонь». Задача ребенка последовательно менять положение обеих рук. Данное упражнение способствует умению сосредоточиться на тексте, лучше понимать прочитанное.

2. Сдвигать и раздвигать пальцы рук. Сначала обе руки двигаются одновременно, затем пальчики на одной руке сдвигаются, а на другой в тот же момент раздвигаются. Упражнение тренирует зрительное внимание и боковое зрение, что повышает технику чтения и скорость письма.

3. Передавать мяч друг другу, рисуя круг. Один ребенок держит мяч в правой руке, передает его в свою левую руку, затем в правую руку

другого ребенка, который в свою очередь передает мяч в свою левую руку и т.д. Упражнение помогает лучше понимать и запоминать прочитанное.

4. Пройти по дорожке, держа в одной вытянутой прямо вперед руке небольшой мячик, а другую – подняв вверх. Упражнение способствует ускорению темпа письма, повышению зрительного внимания.

5. Обходить кегли, расставленные на полу, змейкой, при этом, когда обходишь справа, хлопаешь в ладоши, когда обходишь слева поднимаешь руки вверх. Данное упражнение помогает сосредоточить внимание на прочитанном.

Возможность применения таких упражнений обеспечивается организационными основами образовательного процесса, а именно – наличием обязательных физкультминуток на уроках.

В ходе констатирующего эксперимента более половины четвероклассников продемонстрировали средний уровень сформированности артикуляционной моторики. Двигательные функции языка и губ у таких детей, в целом, сформированы нормально, но наблюдаются небольшие изменения силы, точности, объёма, имеются некоторые трудности в удержании поз. Подобные недостатки артикуляционной моторики могут приводить к нарушениям дикции при произнесении слов с осложнённой фонетической структурой, затруднениям в воспроизведении сложного речевого материала.

Учитывая тот факт, что такие особенности артикуляционной моторики обусловлены функциональными характеристиками речевого аппарата, мы предлагаем обратиться к опыту профессиональных педагогов по вокалу. Выбор в пользу именно этого опыта, а не традиционной логопедической практики, обусловлен тем фактом, что работа педагогов по вокалу, в отличие от работы логопедов, заключается не просто в улучшении

качественных характеристик звучащей речи, а в постановке певческого голоса. Это означает, что используемые ими специальные упражнения оказывают мощное воздействие на голосовой аппарат на физиологическом уровне.

С позиции теории и практики обучения вокалу, младший школьный возраст является самым значимым периодом в развитии детского голоса. Это так называемый домутационный период, на протяжении которого формируются основные функциональные характеристики голосового аппарата. Ведущую роль в их формировании играет умение правильно дышать, от которого зависит сила, красота и продолжительность звуков.

Дыхание должно быть равномерным, свободным и естественным. Для этого необходимо, чтобы ребёнок научился правильно делать вдох, чтобы правильно работала диафрагма и, что очень важно, научиться делать равномерный выдох. Если ребёнка всему этому научить, то его речь станет плавной, обретёт хорошие модуляционные характеристики, что заметно повысит её выразительность.

Отметим ещё одну важную деталь – возможность использования дыхательных упражнений из практики педагогов по вокалу обеспечивается квалификационными характеристиками учителей начальной школы. Каждый учитель начальных классов в процессе получения профессионального образования осваивал дисциплину «Теория и методика музыки». Это означает, что у каждого учителя начальных классов имеется базовый уровень музыкального образования, поэтому использование упражнений, в которых нужно пропеть гаммы, не составит для педагогов труда.

Для достижения вышеуказанных функциональных характеристик голосового аппарата педагогами по вокалу предлагается система последовательных дыхательных упражнений.

Дыхание воспитывается постепенно, поэтому используется специальный комплекс упражнений, состоящий из трёх этапов.

Первый этап подходит для детей начинающих, у которых нет навыков правильного дыхания. В нём каждое следующее упражнение помогает развивать дыхательный аппарат, настраивает координацию слуха и голоса, помогает пониманию правильных дыхательных ощущений.

Второй этап комплекса подходит для детей, которые уже понимают механизм взятия правильного дыхания и им необходимо закрепить ощущения, научиться ими осознанно управлять. На данном этапе упражнения более длинные для понимания правильного ровного выдоха.

Третий этап комплекса включает в себя усложненные распевки второго этапа, они помогают не только закрепить правильные дыхательные ощущения, но и научить соединять регистры (верхний, средний и низкий объёмы голоса) и пользоваться резонаторами (полости глотки, рта, носа над гортанью, окружённые костными границами), улучшают кантиленность (напевность) звучащей речи.

Суть комплекса не в строгой последовательности от упражнения к упражнению, а в поэтапном обучении осознанному дыханию.

Комплекс упражнений на формирование правильного дыхания.

Первый этап комплекса дыхательных упражнений лучше начинать с беззвучных упражнений, для упрощения понимания ребенком правильного певческого дыхания. При выполнении упражнений следует обращать внимание на неподвижность плеч, правильный вдох через нос.

1. Руки лежат ладонями на ребрах. Вдох осуществляется через нос, с ощущением воображаемого аромата любимого фрукта. Плечи не поднимаются, ощущается как ребра и живот раздвигаются. Для облегчения понимания можно представить, что внутри живота надувается шар, а на выдохе он сдувается. На выдохе ребра и живот впадают обратно и расслабляются.

2. Руки лежат ладонями на ребрах. Такой же глубокий вдох через нос, что и в предыдущем упражнении. После вдоха трехсекундная фиксация дыхания. Плечи не поднимаются, ребра и живот раздвигаются. На выдохе ребра и живот расслабляются и впадают обратно.

3. Вдох через нос с представлением аромата любимого фрукта, ребра раздвигаются, на выдохе произносится и тянется упругая буква С до окончания дыхания.

В этом упражнении можно предложить ребенку представлять, что внутри живота надувается воздушный шар, и на выдохе мы его прокалываем тонкой иглой и воздух начинает медленно выходить. Для развития эластичности и подвижности диафрагмы и понимания того, как она работает, используется упражнение «собака».

4. Язык лежит во рту прижатый кончиком к нижним передним резцам. Изображается быстрое дыхание собаки, с чередованием коротких вдохов и выдохов, при этом диафрагма работает как поршень и ее движения видны в месте присоединения ребер к груди. Данное упражнение может не получаться, если ребенок зажимает дыхательные мышцы, и не расслабляется при вдохах и выдохах. Для формирования певческого дыхания полезны упражнения со смыканием губ на выдохе, губы многократно смыкаются, как бы вибрируют. Они имитируют смыкание голосовых складок под упругим потоком воздуха.

5. Вдох через нос. Через вибрацию губ под потоком воздуха глиссандо по всему диапазону, сначала вверх, затем вниз. Параллельно с голосом рука поднимается вверх, а затем опускается вниз. Зрительное внимание на руку и ее плавные движения. Для детей младшего школьного возраста проводится аналогия с движением взлетающего и садящегося самолета. Главное это мягкий взлет и посадка. После того, как основная работа дыхательного аппарата ребенку становится ясна, присоединяется интонирование. Не все дети могут сразу начать делать вибрацию губами, на первых этапах можно заменить это упражнение на произнесения длинной буквы Р, но очень близкой. Для сравнения, ребенку можно предложить представлять мурлыканье кота или рычание большой дикой кошки, в зависимости от того регистра на который необходимо настроить пение.

При использовании данного комплекса у ученика формируется певческое дыхание, которым он может осознанно управлять, понимает его физиологию и основные принципы. Пользуясь этим комплексом, ребёнок научится управлять своим голосовым аппаратом, что качественно улучшит работу артикуляционного аппарата и характеристики его звучащей речи.

Упражнения традиционного и альтернативного блоков могут использоваться педагогами автономно, однако для достижения синергетического эффекта рекомендуется включать их в образовательный процесс комплексно. Достижение развивающего эффекта так же требует регулярности и систематичности использования предлагаемых упражнений на занятиях.

Помимо игр и упражнений, предназначенных для работы учителя с младшими школьниками, считаем необходимым предложить ряд рекомендаций для родителей, с тем, чтобы они могли, по мере своих сил и

возможностей, участвовать в повышении уровня речевого развития своих детей.

Рекомендации для родителей младших школьников.

1. Читать с детьми каждый день. В младшем школьном возрасте совместное родительско-детское чтение должно быть качественно иным, в сравнении с чтением в дошкольном возрасте. Если в дошкольном возрасте это обычно чтение сказки перед сном, то в младшем школьном возрасте для чтения лучше выбирать произведения разных литературных жанров. Сказки, безусловно, сохраняют свою актуальность, в особенности, потому, что они обладают исключительно высоким воспитательным потенциалом и обогащают речь ребёнка специфической лексикой, способствуют её большей выразительности. При выборе сказок лучше отдавать предпочтение сказкам народов мира, чтение которых позволяет проводить параллели между разными сказками со сходными сюжетами. Для продуктивности чтения оно должно сопровождаться обсуждением прочитанного с элементами пересказа и выделением ключевых смысловых элементов. По ходу чтения желательно останавливаться на тех местах, где употребляется устаревшая лексика, пояснять значения архаичных слов и выражений.

Основное достоинство семейного чтения с младшими школьниками заключается в возможности смены ролей – сначала родители читают ребёнку, затем ребёнок родителям, или наоборот.

Очень важно, чтобы родительское чтение было выразительным. Прослушав выразительное чтение части произведения, ребёнок, принимая на себя роль «рассказчика», будет стремиться подражать, приучаясь, тем самым, к выразительному чтению.

2. Совместное разучивание стихотворений по программе литературного чтения. Здесь так же, как при чтении художественной

литературы, главная задача родителя – продемонстрировать выразительность исполнения. Немаловажна орфоэпическая грамотность.

3. Содержательные беседы во время прогулок. Наблюдения за объектами и явлениями окружающего мира является отличным источником увеличения словарного запаса и развития навыка связной речи, если такое наблюдение сопровождается содержательной беседой. Ребёнку можно задавать вопросы, стимулирующие подробное описание того, что он видит. Лучше концентрироваться на одном объекте, достигая максимального описания его характеристик (например, «Что это за дерево? Какое оно по высоте? А крона у него какая? На что похожа форма его листьев?...и т.д.»), затем переходить к другому. Для развития у ребёнка внимательности можно предложить ему сравнить два объекта, найти сходства и различия.

В заключение необходимо отметить, что для достижения положительной динамики коррекционно-развивающая педагогическая работа должна осуществляться не только последовательно и систематически, но и на протяжении длительного периода. Получение устойчивого результата, как правило, возможно не ранее, чем через полгода после начала занятий, хотя первые позитивные сдвиги могут наблюдаться уже после двух-трёх занятий. В данном случае имеет место проявление первичного положительного эффекта, который обычно обусловлен, по большей части, эмоциональной составляющей речемыслительной деятельности ребёнка. Освоение ребёнком средств выразительности, способов управления собственным голосом и высказываниями меняет его отношение к собственной речи. Звучащая по-иному, более красочно и выразительно, речь, как правило, вызывает у ребёнка положительные эмоции, в особенности в тех случаях, когда это явно улучшает его коммуникацию с другими людьми, вызывает с их стороны отклик, похвалу.

На таком положительном эмоциональном фоне ребёнок закономерно начинает стремиться к освоению средств выразительности и их использованию. Однако, как говорилось выше, устойчивый эффект достигается только при условии длительной работы, при которой возможно не просто первичное усвоение, но и закрепление формируемых навыков.

Выводы по главе 2

1. Эмпирическое исследование особенностей речевого развития младших школьников осуществлялось на выборке учащихся 4 класса средней общеобразовательной школы. Была выдвинута гипотеза о том, что речевое развитие современных младших школьников характеризуется следующими особенностями:

- недостаточная выразительность устной речи как показатель её ригидности;
- недостаточная пластичность письменной речи;
- трудности воспроизведения текста при его первом прочтении;
- трудности в распознавании и исправлении ошибок на письме.

2. Предположение, выдвинутое в качестве рабочей гипотезы, подтвердилось.

3. По результатам эмпирического исследования была разработана программа речевого развития младших школьников. Программа состоит двух блоков – традиционного и альтернативного.

4. Традиционный блок программы представлен используемыми в общеобразовательной и логопедической практике упражнениями, предназначенными для устранения выявленных недостатков в устных и письменных речевых умениях младших школьников. Отличительная особенность предложенных для развивающей работы упражнений заключается в их универсальности, то есть в возможности использования не только на уроках русского языка и литературы, но и в процессе преподавания других учебных дисциплин, а также в процессе общения педагогов с детьми за пределами непосредственного образовательного процесса.

5. Альтернативный блок представлен перспективными, но ещё редко используемыми в практике работы педагогов общеобразовательных школ упражнениями, предназначение которых состоит в улучшении межполушарного взаимодействия коры головного мозга, которое непосредственно влияет на речевое развитие школьников. Этот комплекс дыхательных упражнений, последовательное освоение которого научит ребёнка управлять своим голосом, улучшит артикуляцию, сделает звучащую речь ровной, плавной, мелодичной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью выполнения настоящей выпускной квалификационной работы являлось теоретическое обоснование и разработка программы речевого развития современных младших школьников с помощью речевых игр и упражнений.

В процессе выполнения работы были решены следующие задачи:

- на теоретическом уровне выявлены обусловленные возрастом особенности речевого развития детей младшего школьного возраста;
- охарактеризованы способы изучения актуального уровня речевого развития младших школьников;
- организован и проведён констатирующий эксперимент по исследованию актуального уровня речевого развития младших школьников;
- проанализированы результаты исследования;
- разработана программа речевого развития младших школьников.

Изучение литературных источников по проблематике выпускной квалификационной работы показало, что имеются научные данные о широкой распространённости речевых нарушений и недостатков в младшем школьном возрасте. Современными исследователями всё больше внимания уделяется недостаткам в речевом развитии, проистекающим из нарушений в межполушарном взаимодействии коры головного мозга. При этом особо отмечается, что нарушение такого взаимодействия зачастую не является признаком патологии головного мозга. Отдельное внимание уделяется феномену ригидности речи, причинными появления которого могут быть как отставание в интеллектуальном развитии, так и недостаточная развитость словарного запаса и интонационных характеристик речи, которые, в свою очередь, являются следствием восприятия ребёнком

негативных образцов речи окружающих, дефицитарностью содержания общения со взрослыми (педагогической запущенностью). Ригидность речи проявляется в её недостаточной выразительности, нарушениях темпо-ритмических характеристик, бедности словарного запаса, трудностях в воспроизведении незнакомого текста при его прочтении, неспособности замечать ошибки при письме.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития речи ребёнка. С поступлением в школу ребёнок погружается в учебную деятельность, которая становится для него ведущим видом деятельности. Освоение учебных дисциплин способствует расширению словарного запаса младших школьников, постоянное межличностное взаимодействие при решении учебных задач и во внеучебной деятельности совершенствует коммуникативные умения, изучение русского языка делает речь ребёнка правильной, с точки зрения орфографии, грамматики, синтаксиса и пунктуации.

Развитие речи происходит с помощью специального арсенала методических средств, различных видов упражнений, наиболее важными из которых являются упражнения в связной речи. Помимо традиционных подходов к развитию речи младших школьников, существуют и альтернативные способы улучшения качественных характеристик детской речи. Это специальные игры и упражнения, позволяющие преодолевать нарушения в межполушарном взаимодействии коры головного мозга, устранять признаки ригидности речи.

В качестве рабочей гипотезы было выдвинуто предположение о том, что младшим школьникам свойственны такие особенности речевого развития, как: недостаточная выразительность устной речи как показатель её ригидности; недостаточная пластичность письменной речи; наличие

недостатков в работе артикуляционного аппарата; недостаточная произвольность мимической моторики.

Из результатов констатирующего эксперимента следует вывод о том, что гипотезу надлежит признать подтверждённой.

На основании данных констатирующего эксперимента была разработана программа речевого развития младших школьников. Программа состоит двух блоков – традиционного и альтернативного. Традиционный блок программы представлен используемыми в общеобразовательной и логопедической практике упражнениями, предназначенными для устранения выявленных недостатков в устных и письменных речевых умениях младших школьников. Отличительная особенность предложенных для развивающей работы упражнений заключается в их универсальности, то есть в возможности использования не только на уроках русского языка и литературы, но и в процессе преподавания других учебных дисциплин, а также в процессе общения педагогов с детьми за пределами непосредственного образовательного процесса. Альтернативный блок представлен перспективными, но ещё редко используемыми в практике работы педагогов общеобразовательных школ упражнениями, предназначение которых состоит в улучшении межполушарного взаимодействия коры головного мозга, которое непосредственно влияет на речевое развитие школьников. Эти комплекс дыхательных упражнений, последовательное освоение которого научит ребёнка управлять своим голосом, улучшит артикуляцию, сделает звучащую речь ровной, плавной, мелодичной. Возможность применения таких упражнений обеспечивается организационными основами образовательного процесса, а именно – наличием обязательных физкультминуток на уроках.

Упражнения традиционного и альтернативного блоков могут использоваться педагогами автономно, однако для достижения синергетического эффекта рекомендуется включать их в образовательный процесс комплексно. Достижение развивающего эффекта так же требует регулярности и систематичности использования предлагаемых упражнений на занятиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. К методике обучения звукопроизношению // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. М.: Академия, 1999. С. 344-349.
2. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 402 с.
3. Баскаков Г.Н., Павлова Л.Г. Приемы управления функциональной межполушарной асимметрией у детей с интеллектуальными отклонениями // Актуальные вопросы функциональной межполушарной асимметрии: материалы конф. [Электронный ресурс]. URL: <http://hii-mosda.Narod.ru/mater.html>. (дата обращения: 21.03.2021)
4. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. - 384 с.
5. Волкова Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. СПб.: Детство-Пресс, 2011. 75 с.
6. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. Пособие. М.: Транзиткнига, 2006. 158 с.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь: Избранные психологические исследования. М.: Просвещение, 1998. 630 с.
8. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Детство-Пресс 2007. 472 с.
9. Гончарова Т.В., Плеханова Л.П. Речевая культура личности: практикум. М.: Флинта; Наука, 2012. 240 с.

10. Григорьева Т.П. Развитие речи младших школьников // Молодой ученый. - 2014. - №14. - С. 289-292.
11. Данилова Е.Е., Дубровина И.В. Младший школьник: развитие познавательных способностей. М.: Просвещение, 2003. 201 с.
12. Емельянов В.В. Лекции по введению в теорию певческого голосообразования. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emelyanov-fmrg.ru/theory/lections> (дата обращения: 31.03.2021)
13. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. СПб.: Лань, 2018. 194 с.
14. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у детей: [книга для логопедов: учебное пособие]. Екатеринбург: Литур, 2011. 316 с.
15. Зайцева Е.С., Шептунова В.К. Тестовая методика обследования речи детей в возрасте 4-7 лет. - СПб.: КАРО, 2012. - 72 с.
16. Ижболдина Г.Т. Развитие логичности речи младших школьников // Наука, техника и образование. 2016. С. 110-112.
17. Исследование ригидности речи // Практические занятия по психологии / Сост. Н.Б. Берхин и С.Ф. Спичак; Под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1972. С. 52.
18. Ковязина М.С., Кузнецова Д.А. Особенности синдрома нарушения межполушарного взаимодействия при патологии мозолистого тела // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sindroma-narusheniya-mezhpolusharnogo-vzaimodeystviya-pri-patologii-mozolistogo-tela>
19. Ковязина М.С., Кузнецова Д.А. Феномен фиксированной установки при нарушениях межполушарного взаимодействия //

Психологическое развитие современного человека в аспекте клинической психологии: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. Челябинск, 2011. С. 59-60.

20. Козловская Г.Ю. Психофизиологические механизмы устной и письменной речи // Онтогенез и дизонтогенез речевой деятельности. М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2014. 18 с.

21. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности). М.: Педагогика, 1972. 79 с.

22. Кондрашина О.Е. Речевое развитие дошкольника: сущность, структура, содержание // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevye-razvitiye-doshkolnika-suschnost-struktura-soderzhanie> (дата обращения: 21.03.2021)

23. Купцова А.М. Физиология речи: учебно-методическое пособие. Казань, Изд-во «Вестфалика», 2019. 43 с.

24. Лазаренко О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей: методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2009. 64 с.

25. Лалаева Р.И. Логопсихология. М.: Владос, 2013. 462 с.

26. Лепская Н.И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации. М.: МГУ, 1997. 152 с.

27. Липина С.В. Развитие речи. М.: Эксмо-Пресс, 2017. 48 с.

28. Логопсихология: Учебно-методическое пособие / авт.-сост С.В. Лауткина. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2007. 173 с.

29. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. М., 1969.

30. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. М.: АПН РСФСР, 1963.

31. Маркова А.К. Диагностика и коррекция умственного развития школьников в школьном и дошкольном возрасте [Электронный ресурс]. URL: <http://childpsy.ru/lib/books/id/8323.php> (дата обращения: 31.03.2021)
32. Методы обследования речи детей / Под общ.ред. проф. Г.В. Чиркиной. 3-е изд., доп. М.: АРКТИ, 2003. 240 с.
33. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общей ред. Проф. Г.В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 2003. 240 с.
34. Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей с нормальным и нарушенным развитием речи (сравнительный аспект): монография. М.: Академия Естествознания, 2010. 105 с.
35. Московченко О.Н., Ченцова Л.Д. Возрастная физиология и психофизиология. Красноярск: Сибирский Федеральный Университет, 2008. 114с.
36. Одинцова И.В. Звуки. Ритмика. Интонация. М.: Флинта; Наука, 2004. 366 с.
37. Омарова П.О., Османова Г.А. Классификация стойкой школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2010. №4. С. 60-68.
38. Пашукова Т.И., Допира А.И., Дьяконов Г.В. Практикум по общей психологии // Электронная библиотека PSYLIB. [Электронный ресурс]. URL: <http://psylib.org.ua/books/pasht01/index.htm> (дата обращения: 24.03.2021)
39. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. М.: Просвещение, 1997. 512 с.

40. Постановление Госкомсанэпиднадзора РФ от 31 октября 1996 г. № 49. [Электронный ресурс]. URL: [http://www . tehdoc.ru](http://www.tehdoc.ru). (дата обращения: 24.03.2021)
41. Правдина О.В. Логопедия. М.: Просвещение, 2010. 411 с.
42. Пудовкина Н.В., Нестерова Л.П. Развитие речи как средство обучения младших школьников родному языку // Молодой ученый. 2016. №4. С. 809-813.
43. Развитие речи // Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Сост. Э.Г. Азимов, А.Н.Щукин. – [Электронный ресурс]. URL: <https://didacts.ru/slovari/novyi-slovar-metodicheskikh-terminov-i-ponjatii-teoriya-i-praktika-obuchenija-jazykam.html> (дата обращения: 21.03.2021)
44. Развитие человеческой речи // Специализированный Интернет-портал LogopediaCentr.ru. [Электронный ресурс]. URL: <https://logopediacentr.ru/razvitie-i-korreksiya/formirovanie-rechi/> (дата обращения: 21.03.2021)
45. Речевые секреты / Под ред. Т.А. Ладыженской. 5-е изд., стереотип. М.: Изд-во МГПУ, 2014. 112 с.
46. Ригидность речи // Психология общения. Энциклопедический словарь. М.: Когито-Центр. Под общей редакцией А. А. Бодалева. 2011. [Электронный ресурс]. URL: https://communication_psychology.academic.ru/877/Речь%3А_ригидность (дата обращения: 24.03.2021)
47. Романцев М.Г. Здоровьесохраняющее образование – новое качество обучения XXI века. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. 82 с.
48. Семенович А.В. Актуальные проблемы нейропсихологической квалификации отклоняющегося развития // Актуальные проблемы

нейропсихологии детского возраста: Учеб. пособие / Под ред. Л.С. Цветковой. М.; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. С. 84-137.

49. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: ТЦ СФЕРА, 2003. 285 с.

50. Сичко Н.О. Активизация межполушарного взаимодействия коры головного мозга как основа успешного обучения и воспитания подрастающего поколения // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivizatsiya-mezhpolusharnogo-vzaimodeystviya-kory-golovnogo-mozga-kak-osnova-uspeshnogo-obucheniya-i-vospitaniya-podrastayuschego> (дата обращения: 27.03.2021)

51. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия. М.: Сфера, 2010. 222 с.

52. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи младших школьников. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 288 с.

53. Ушакова О.С. Развитие речи младших школьников. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. 236 с.

54. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. М.: ПЕР СЭ, 2004. 256 с.

55. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Федеральные государственные образовательные стандарты. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 25.03.2021)

56. Филичева Т.Б. Логопедия. Теория и практика. М.: Эксмо, 2017. 608 с.

57. Хватцев М.Е. Логопедия: кн. для преподавателей и студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. 272 с.

58. Чиркина Г.В. Основы коррекционного обучения // Хрестоматия по логопедии. Т.1. М.: ГИЦ ВЛАДОС, 1997. С. 68-76.
59. Шанина Г.Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков. М.: Всероссийский науч.-исслед. ин-т физ. культуры, 1999. 39 с.
60. Шаховская С.Н. Методические поиски в зарубежной логопедии // Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. М.: НПО МОДЭК, 2001. С. 247- 253.
61. Шевцова А.В., Мельник Т.В. К проблеме развития выразительности речи младших школьников // Молодой ученый. 2015. №12. С. 826-829.
62. Шевцова Е.Е., Забродина Л.В. Технологии формирования интонационной стороны речи. М.: АСТ, Астрель, 2009. 222 с.
63. Щеголева Г.С. Уроки развития связной речи в начальной школе: Методическое пособие для преподавателей начальных классов. СПб.: Современник, 2001. 158 с.
64. Яшина В.И., Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. ВУЗов. М.: ИЦ «Академия», 2013. 448 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Упражнения на изменение силы голоса на материале звуков, слогов.

1. Упражнение «Колыбельная». Напевание колыбельной песни. «Раскачав» гласные, «бросать» их вверх без напряжения, где а - тихое звучание, А - громкое и т. д.

А А А А
 а а а

2. Упражнение «Эхо» - чередовать громкое произношение звукосочетаний с тихим.

АУ АУ АУ
 ау ау ау

3. Упражнение «Звуковая скакалка»

Дети стоят по кругу. Руки согнуты на уровне талии, пальцы сжаты в кулаки. Легкий удар кулаками на уровне талии: па. Сильно встряхнуть кулаками наверху: ПА.

4. Упражнение «Звуковые качели»

Руки вверх через стороны с одновременным изменением силы голоса от тихого звучания к громкому и наоборот:

па А А_А_ а

по О О_О_ о

пу У У_У_ у

5. Упражнение «Звуковые волны»

Дети стоят по кругу. Руки согнуты на уровне груди. Волнообразные движения руками. Верхнее положение рук соответствует громкому произнесению гласного, нижнее — тихому.

на А А _А а А А _

Упражнения на изменение силы голоса на материале слов, фраз, коротких стихов.

Полкан попал в капкан.

Дети стоят по кругу. Руки согнуты на уровне талии, пальцы сжаты в щепотки. Постепенный подъем рук вверх. На разных уровнях высоты раскрывать щепотки в три приема, одновременно проговаривая каждый раз фразу: «Полкан попал в капкан». На каждом уровне поднятия рук слова произносить с разной интенсивностью: от тихого звучания до нормального и громкого, а затем, наоборот, понижая голос и опуская руки.

2. Упражнение «Дразнилка про Федю»

Дети стоят по кругу. Первую строчку произносить громко. Вторую строчку произносить тихо, выполнить жест «тихо» (палец к губам). Третья строчка произносится громко. Четвертую строчку сказать тихо, движение, аналогичное предыдущему, но выполненное другой рукой. Пятую строчку сказать громко, ладони рук сложить «рупором» у рта.

ФЕДЯ-БРЕДЯ	громко
Съел медведя,	тихо
УПАЛ В ЯМУ,	громко
Крикнул маму:	тихо
«МА-А-МА!»	громко

3. Упражнение «Хвалилка».

Дети стоят по кругу, руки согнуты на уровне груди.

а) Первые две строчки произносить тихим голосом, одновременно тихо ударяя указательными пальцами рук.

б) Две последние строчки произносить громким голосом, сопровождая проговаривание сильными хлопками (хлопок — слово).

Хорошеньким - хорошок,

Пригоженьким - пригожок.

Стройненьким - стройнячок,

А родненьким - родняшок.

4. Упражнение «Кони»

Чтение текста считалочки с постепенным усилением, затем ослаблением голоса.

Кони, кони, кони, кони,

Тихим голосом

Мы сидели на балконе.

Нормальным голосом

Чай пили, чашки били,

Громким голосом

По-турецки говорили.

Нормальным голосом

Упражнения на изменение высоты голоса на материале звуков, слогов.

1. Упражнение «Звуковая лесенка»

Дети стоят, руки опущены. Поднять руки, согнутые в локтях, до уровня лба, локти развести в стороны - сказать МА высоким голосом. Из предыдущего положения опустить кисти рук до уровня подбородка - сказать МО средним по высоте голосом. Опустить кисти рук до уровня груди - сказать МУ низким голосом.

2. Упражнение «Малышок»

Дети сидят, руки на уровне груди. Проговаривание сначала слогов, затем текста стихотворения с одновременным движением рук:

ДА - руки подняты вверх, высоким голосом;

ДОН - руки опущены вниз, голос низкий;

ДА - руки подняты вверх, высоким голосом;

ДОН - руки опущены вниз, голос низкий;

дадаДАда - легкие взмахи кистями рук перед грудью на безударных слогах, сильный взмах рук на ударном слоге;

ДА - ДОН - правая рука отводится от середины груди в сторону: ДА и опускается затем вниз: ДОН;

Дада ДАда - легкие взмахи кистями рук перед грудью на безударных слогах, сильный взмах рук на ударном слоге;

ДА - ДОН - правая рука отводится от середины груди в сторону: ДА и опускается затем вниз: ДОН;

ДА - ДОН, ДА - ДОН

дадаДАда ДА - ДОН

дадаДАда ДА - ДОН ДА – дадаДАда

Упражнения на чередование высокого и низкого голоса

1. Упражнение «Непослушные звуки»

па	па	па	па	3	высоким, 1 низким
по	по	по	по	3	высоким, 1 низким
				пу	пу пу пу
п	п	п	п		

Дети стоят. Три первые слога произносятся низким голосом, последний - высокой. Пружинящие движения рук на уровне груди соответствует первым трем слогам в строке. При произнесении последнего слога в строке руки перемещаются на уровень «выше лба».

Упражнения на развитие ритма

1. Упражнение «Стоп!» (ритм без выраженного ударения)

Дети выполняют упражнение стоя. Взрослый ударяет в барабан, дети двигаются по групповой комнате в такт ударов и произносят «бам - бам - бам - бам». После громкого удара в барабан дети останавливаются и произносят «Стоп!» Затем удары в барабан учащаются, дети переходят на легкий бег, по сигналу - остановка. Упражнение проводится в чередовании серии частых ударов и ударов обычной частоты.

2. Упражнение «Маятник» (ритм без выраженного ударения)

Дети стоят, руки внизу. Движение рук вправо - влево со слогом «дон».

3. Упражнение «Лошадка» (односложный ритм)

Дети стоят, топают попеременно правой/левой ногой, проговаривая «тА - тА» (заглавная буква - выделение слога голосом). Затем «протопывают» односложные слова: дЫм - дОм, дОждь - снЕг, стОн - сОн.

4. Упражнение «Веселые ритмы»

Ритм: тА - та

а) Упражнение выполняется стоя в кругу. Дети движутся по кругу. Шаг правой ногой с сильным опусканием ноги на пол («громкий» шаг). Шаг левой ногой с тихим опусканием ноги на пол («тихий» шаг).

б) Упражнение выполняется с помощью хлопков: тА - громкий хлопок, та - тихий хлопок

в) «Прохлопывание»:

- двусложных слов с ритмом тА - та: Осень, мАма, пАпа, стЕны, лУжа, жАба, лИстья, Умный;

- словосочетаний: лЕтомжАрко, нАша Маша, тЕтяСАша, мнОгоснЕга, гОлосмАмы.

Ритм: та - тА

Выполняются те же упражнения только сначала следует громкий удар, затем тихий. Для задания в) подбираются двусложные слова с ударением на

втором слоге: ногА, домА, стенА, мила, пришла, мела, струна, листва;
 предложения/словосочетания: прошлАзимА, дрожИтструнА, кипИтводА,
 дуплОсовЫ, норАлисЫ.

Чередование ритмов: тА - та, та - тА.

	Слова	Предложения,	словосоче
с	стенА	МАша.	пришла
н	ногА	кАша	вкуснА
р	рукА	ДАша	больнА
м	мукА	сОлнце	зашлО

Ритм: тА, та - тА: двЕрукИ, двЕногИ, кАп - водА, мАл - малА

Упражнения на развитие темпа речи

1. Упражнение «Расскажи и покажи»

Проговаривание текста сначала в медленном темпе, затем в среднем и быстром.

Стенка, стенка	Дотронуться до щек
Потолок,	Дотронуться до лба
Две ступеньки,	«прошагать» пальцами по губам
Дзинь - звонок!	Нажать на нос

2. Упражнение «Прохлопай и скажи»

Дети прохлопывают текст потешки с выделением ударного слога.

НОжки вы, нОжки,	Быстрое прохлопывание
КудА вы бежИте?	Медленное прохлопывание
ПробегУ по борУ,	Прохлопывание и проговаривание в

быстром темпе

ТебЕ Ягод наберУ	Прохлопывание и проговаривание в быстром
------------------	--

темпе

Чёрнучернику, Медленное прохлопывание
 Алуземлянику. Медленное прохлопывание

Упражнения на развитие логического ударения

1. Упражнение «Удачная рыбалка»

Взрослый произносит фразу, выделяя голосом первое слово, и задавал детям вопрос «Кто наловил щук?» Дети, отвечая на вопрос, произносят фразу совместно со взрослым, выделяя первое слово. Затем дети воспроизводят фразу самостоятельно. Аналогичная работа проводится и с остальными словами во фразе.

Чук-чук-чук-чук. Наловил дед щук,

Наловил дед щук	Кто наловил щук? Дед (а не бабка)
Наловил дед щук	Дед что сделал? наловил (а не купил на базаре)
Наловил дед щук	Кого наловил дед? Щук (а не карасей)

Упражнения для развития интонационной выразительности

1. Упражнение «Не плачь»

Упражнение выполняется в парах. Взрослый знакомит детей с потешкой. Читает еще раз, сопровождая текст движениями. Затем дети выполняют упражнение, после чего меняются ролями и повторяют сначала

Не плачь! Не плачь! Интонация просьбы. Погладить по плечу того, кто «плачет»

Куплю калач! Интонация обещания, спокойная.
 Руки вперед ладонями вверх (показ)

Не плачь, дорогой!	Интонация просьбы.
Куплю другой!	Руки вперед ладонями вверх (показ)
Не плачь, не кричи!	Топнуть поочередно правой/левой ногой, рассердиться
Куплю три!	Взмах рукой сверху-вниз

2. Упражнение «Вишня или слива?»

Проводится так же, как и предыдущее.

- Что лучше: вишня или слива? Движение корпуса вперед на слова «Что лучше», указательные жесты попеременно правой/левой рукой на слова «вишня или слива»
- Вишня. Движение рукой сверху-вниз, произносится уверенно, громко
- Пуговица лишняя... Движение правой рукой вперед, затем обе руки на пояс, грудь вперед
- Слива, слива! Поспешные движения руками вниз, произносить торопливо, испуганно
- Пуговица счастлива... Движение рукой сверху-вниз

3. Упражнение «Иди сюда»

Проводится так же, как и предыдущее.

- Я медведя поймал! Указательный жест на себя (я), обхватить себя руками (поймал)
- Так веди сюда! Мах рукой к себе
- Не идет. Движение плечами вверх, руки вниз – в стороны, произносится виноватым

голосом, поникшим, расстроенным

- Так сам иди!

Указательный жест на собеседника

- Да он меня не пускает!

Движения рук в сторону «медведя» с
одновременным движением плечами вверх,
интонация жалобы