

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра

«Педагогика и психология»

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Формирование слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений

Обучающийся

Ю.А. Волгина

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент Е.А. Сидякина

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Аннотация

Работа посвящена проблеме формирования слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений. Актуальность исследования обусловлена тем, что «нарушение слоговой структуры слова является одним из наиболее распространенных дефектов в дошкольном возрасте. Искажение звуковой оболочки слова является предпосылкой к возникновению трудностей школьного обучения» [1].

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности формирования слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений.

В исследовании решаются следующие задачи: изучить теоретические основы формирования слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений; выявить уровень сформированности слоговой структуры слова, а также предпосылок ее формирования у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи; разработать и апробировать содержание работы по формированию слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений; оценить динамику уровня сформированности слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость, работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (21 источник) и 6 приложений.

Текст бакалаврской работы изложен на 54 страницах. Общий объем работы с приложением – 62 страниц. Текст работы иллюстрируют 2 рисунка и 15 таблиц.

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1 Теоретические основы формирования слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений.....	9
1.1 Психолого-педагогические основы формирования слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи..	9
1.2 Применение нейропсихологических игр и упражнений в формировании слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	14
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений.....	21
2.1 Выявление уровня сформированности слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	21
2.2 Содержание и организация работы по формированию слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений.....	35
2.3 Динамика сформированности слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	43
Заключение.....	51
Список используемой литературы.....	53
Приложение А Список детей, участвующих в эксперименте.....	55
Приложение Б Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента.....	56
Приложение В Игры и упражнения, направленные на формирование пространственных представлений и оптико-пространственной ориентации.....	57

Приложение Г Игры и упражнения, направленные на совершенствование статической и динамической координации движений пальцев рук.....	58
Приложение Д Дидактические пособия для развития кинетического и кинестетического артикуляционного праксиса.....	61
Приложение Е Результаты исследования на контрольном этапе эксперимента.....	62

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что «наиболее распространенным дефектом в детском возрасте, наряду со звукопроизношением, является нарушение слоговой структуры слова. В то время как правильно сформированная устная речь является профилактикой трудностей школьного обучения (дисграфии, дислексии)» [1].

«В настоящее время логопедия находится на пересечении нескольких наук (психология, педагогика, нейропсихология, медицина), и специалисты адаптируют в своей работе эффективные методы и приемы из этих отраслей» [1]. Вероятно, это обусловлено желанием понимать патогенез речевого нарушения, оказывать коррекционное воздействие непосредственно на механизм нарушенной функции.

В этой связи большую популярность получает нейропсихологический подход, поскольку именно нейропсихология помогает специалисту понять речевое нарушение с точки зрения мозговой организации функции.

«Особенности формирования слоговой структуры слов у детей с нарушениями речи изучали З.Е. Агранович, Г.В. Бабина, Н.Н. Волкова, А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина, А.К. Маркова, Н.Ю. Сафонкина, Т.А. Ткаченко, Т.А. Фотекова, Н.С. Четверушкина. В работах вышеупомянутых авторов подчеркивается, что для успешного школьного обучения необходимо полное преодоление дефекта формирования слоговой структуры слова и предложены практические материалы по коррекции этого нарушения. Однако вопрос патогенеза данного нарушения освещен недостаточно» [1].

«Для понимания механизма и сущности речевых нарушений большое значение имеют нейропсихологические исследования А.Р. Лурия и его последователей (Э.С. Бейн, Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой). В работах А.Р. Лурия анализируется системное строение мозга и рассматривается роль каждой из системных единиц в осуществлении сложных форм психической деятельности, в том числе и речевой деятельности. В своих трудах

А.Р. Лурия представлял слоговую структуру слова как кинетическую артикуляционную программу, в основе которой плавные, протекающих во времени двигательные навыки» [6].

Основываясь на его трудах, большой вклад в изучении темы внесли А.В. Семенович, И.Т. Власенко, Т.В. Ахутина. По мнению исследователей, «предпосылками формирования слоговой структуры слова являются характеристики оптико-пространственной ориентации, возможностей динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации. Таким образом, процесс формирования слоговой структуры слова будет неразрывно связан с активизацией участков мозга, отвечающих за эти функции» [19].

«Большое значение имеет также уровень развития слухоречевой памяти, наглядно-образного мышления, зрительно-пространственных и вербально-перцептивных функций и кинестетической организации движений рук, а также нейродинамики протекания психической деятельности. Несформированность или слабость этих способностей не только приводит к неуспешности ребенка в начальной школе, но и может явиться причиной школьной дезадаптации, невозможности соответствовать требованиям, предъявляемым ребенку массовой школой» [2].

Исходя из актуальности данной проблемы, сформирована тема исследования: «Формирование слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность формирования слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений.

Объект исследования: процесс формирования слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: формирование слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений.

В ходе работы была выдвинута гипотеза исследования: формирование слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений будет возможно, если:

- отобраны и разработаны нейропсихологические игры и упражнения, направленные на развитие оптико-пространственной ориентации, динамической и ритмической организации серийных движений и действий;
- нейропсихологические игры и упражнения по формированию слоговой структуры слова включены в образовательную деятельность учителя-логопеда и детей.

Задачи исследования:

- изучить теоретические основы формирования слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений;
- выявить уровень сформированности слоговой структуры слова, а также нейропсихологических характеристик у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- разработать и апробировать содержание работы по формированию слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений;
- оценить динамику уровня формирования слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Для решения обозначенных задач были использованы следующие методы исследования:

- теоретические (анализ психологической, педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования);

- эмпирические (психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы);
- методы обработки эмпирических данных (качественный и количественный анализ полученных результатов).

Теоретико-методологическая основа исследования:

- основы теории и практики логопедии А.К. Маркова, Т.Б. Филичева, Р.Е. Левина;
- теоретические и методические основы нейропсихологии Т.Г. Визель, Ж.М. Глозман.

Экспериментальная база исследования: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 41» города Воркуты. В исследовании приняли участие 6 воспитанников с тяжелыми нарушениями речи старшего дошкольного возраста.

Новизна исследования заключается в том, что обоснованы потенциальные возможности применения нейропсихологических игр и упражнений в формировании слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что описаны показатели и уровни формирования слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанное содержание работы по формированию слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений может быть использовано в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций.

Структура бакалаврской работы: введение, две главы, заключение, список используемой литературы (21 источник), 6 приложений. Текст работы иллюстрируют 2 рисунка и 15 таблиц.

Глава 1 Теоретические основы формирования слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений

1.1 Психолого-педагогические основы формирования слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Речь человека – это непрерывный поток звуков, который не является сплошным. С фонетической точки зрения его можно разделить на определенные единицы – слоги. Слог – это минимальная произносительная единица речи. «Основная характеристика слога – слитность составляющих ее элементов. Эту слитность обеспечивают коартикуляции. Также слог определяется как единство сегментных (фраза, речевой такт, слово, слог, звук) и суперсегментных единиц (темп, тембр).

Под понятием «слоговая структура слога» принято понимать упорядоченное расположение слогов в слове» [16].

«Отклонение в воспроизведении слогового состава слова вносят существенные изменения в правильность слогового звучания и являются в настоящее время преобладающим нарушением у детей с тяжелыми нарушениями речи. Нарушение слоговой структуры слова является стойким дефектом, и отражается на формировании всех компонентов речевой системы языка (лексики, грамматики, звукопроизношения, фонематических процессов, связной речи)» [7].

У многих детей с тяжелыми нарушениями речи прослеживается последовательность усвоения речи, характерная для детей с нормальным речевым онтогенезом, но со значительной задержкой и без коррекционного воздействия развивается крайне медленно или паталогически.

В отечественной литературе вопросы нарушения и формирования слоговой структуры слова описываются достаточно широко. Многие авторы в своих работах проводят прямую корреляцию между «процессом овладения

слоговым составом слова и общим речевым статусом ребенка (состоянием сенсорных (фонематических) и моторных (артикуляционных) характеристик» [1].

Р.Е. Левина описывает, что «причинами нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с речевыми нарушениями является отсутствие взаимодействия речедвигательного и речеслухового анализаторов» [10].

В своих работах Г.А. Каше, А.К. Маркова, Т.Б. Филичева, Р.Е. Левина «достаточно полно характеризуют особенности звуко-слоговой структуры слова у детей, имеющих разные формы речевых нарушений, и подчеркивают, что ведущими признаками дизонтогенеза речи на ранних его этапах являются несвоевременное появление активного речевого подражания, выраженная слоговая элизия и несвоевременное овладение первыми словесными комбинациями, то есть умением объединять слова между собой» [11].

А.К. Маркова рассматривает слоговую структуру слова как «чередование ударных и безударных слогов разной сложности, характеризующуюся четырьмя параметрами: ударностью, количеством слогов, порядком слогов в слове и моделью самого слога» [11].

«Существует несколько видов нарушений слоговой структуры, которые могут привести к деформации слов» [10]:

– нарушение количества слогов. К нарушениям этого вида относят элизии и итерации. При элизиях ребенок допускает сокращение слогов словах (например, «гова» вместо «голова») либо опускание слогов в начале, середине или конце слова («маши» вместо «машина»). Проявление элизий вариативно. «Некоторые дети сокращают даже двусложные слова до односложных, в то время как другие испытывают трудности только с четырехсложными структурами, заменяя их трехсложными. При итерации структура слова может быть удлинена путем добавления гласной в местах стечения согласных звуков по причине своеобразного деления слова на слоги (например, «паравда» вместо «правда»);

- нарушение последовательности слогов. К нарушениям этого вида относят перестановку слогов в словах («сакаба» – «собака»), перестановку звуков в соседних слогах («ровона» – ворона);
- изменение структуры отдельных слогов: сокращение стечения согласных звуков («коната» – «комната»), добавление согласных в слог («батонт» – «батон»);
- антиципации – уподобление одного слога другому, с целью облегчения произношения слов («мамако» – «молоко»);
- персеверации, или застревание на одном слоге («мымышка» – «мышка»);
- контаминации – объединение частей двух слов в одно («жало» – жир и сало)» [10].

Таким образом, нарушения слогового состава слова весьма вариативны и оказывают задерживающее воздействие на развитие ребенка. Патологично происходит процесс накопления словаря, что мешает социализации ребенка, а недостаточное развития звукового анализа и синтеза может послужить предпосылкой к появлению дисграфии.

Общие закономерности нарушения слоговой структуры слова наиболее полно изучены в отношении детей с общим недоразвитием речи. В данном направлении работали Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова, А.Г. Каше. Авторы в своих работах выделяют наиболее распространенные ошибки слоговой структуры слова у детей с данным речевым нарушением:

- «перестановка звуков без искажения слогов и ритмической структуры («колмата»-«комната»);
- перестановка звуков с изменением слогового состава слова («сипна» – «спина»);
- пропуск слогов или звуков («ини» – «синий»);
- неправильное употребление правильно произносимых звуков при сохранности общей слоговой и ритмической структуры слов («нуска» – «ручка»))» [21].

По мнению Н.И. Жинкина, «развитие слоговой структуры слова в норме обуславливает два речевых механизма: механизм вероятностного прогнозирования (в процессе восприятия речи) и механизм упреждающего синтеза (в процессе производства речи). Вероятностное прогнозирование является тем понятием, которое фокусирует в себе основные категории, отражающие обусловленность восприятия деятельностью и состоянием самого субъекта, и индивидуальную значимость объекта восприятия. Оно может быть определено как процесс упреждения целого, предвидения элементов, последующих за данным элементом, на основе оценки априорной вероятности их появления в апперцептируемом целом» [12]. Упреждающий синтез «характерен для всех речевых образований – слога, слова, фразы и способа их соединения» [13].

Согласно работам современных зарубежных психологов, суть нарушения звуко-слоговой структуры слова заключается в процессах, предшествующих произнесению, в их упорядоченном и ритмическом оформлении. Ответственность за это возлагается на правое полушарие мозга. С точки зрения нейрофизиологии, в этом процессе, помимо коры головного мозга, принимают участие подкорковые образования и вегетативная нервная система.

С позиции нейропсихологии процесс произнесения слова впервые обосновал А.Р. Лурия. Он представил его как «последовательное развертывание артикуляционных движений, хорошо упроченную серийную организацию последовательных артикуляций с хорошей денервацией предшествующих движений и плавным переключением на последующие при достаточно пластичном изменении артикуляции того или иного звука» [17]. «Анализируя это определение, можно сделать вывод, что в отличие от звука, слог или слово – это результат когнитивных процессов» [14]. Между звуками есть коартикуляции, соединяющие звуки между собой. Под денервацией подразумевается прерывание, завершение предыдущего движения для начала следующего. Проблема этого звена хорошо

иллюстрируется на примере пальцевого праксиса, когда ребенок, переключившись на следующую позу, некоторые пальцы оставляет в предыдущей позе.

А.Р. Лурия выделяет два вида праксиса:

- кинестетический (чувствительный, афферентный, центростремительный. Нервные импульсы идут от периферии к центру). Это ощущения от тела, его положения в пространстве, способность принять позу и управлять им;
- кинетический (двигательный, эфферентный, центробежный. Движение нервных импульсов от центра к периферии). Этот вид праксиса позволяет выполнить серию движений: начать моторную программу, переключить, удержать и завершить. Переключение с одной артикуляционной позы на другую сопровождается вставными фрагментами – «коартикуляциями», что влияет на произношение соседних звуков, формируя плавность речевого потока.

Рассмотрим отдельные сложности моторного программирования:

- ребенок не может начать моторную программу. Нарушен механизм планирования действий. В речи дети чаще всего пропускают первый согласный звук в слове, несмотря на тот факт, что в изолированной позиции, либо в другом месте слова звук присутствует («абака» – «собака», «амалет» – «самолет»).
- ребенок испытывает сложности при переключении с одного движения на другое. Чаще всего дети упрощают моторную программу (элизии), но также может быть перестановка элементов или их повторение (персеверации и антиципации).
- трудности завершения моторной программы, что может проявляться как повторение последнего слога в слове.

С точки зрения нейропсихологии, «сформированность пространственных представлений является базисом, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов, в том

числе возможность восприятия симультанных схем и в дальнейшей их перестройке в нормативную последовательность сегментов» [4].

Проанализировав научную литературу, становится ясно, что «существует тесная взаимосвязь овладения слоговой структурой слова от состояния фонематического восприятия, артикуляционных возможностей, семантической недостаточности, мотивационной сферы ребенка; а по данным последних исследований – от особенностей развития неречевых процессов: оптико-пространственной ориентации, ритмической и динамической организации движений, способности к серийно-последовательной обработке информации» [3].

1.2 Применение нейропсихологических игр и упражнений в формировании слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

«Анализируя многочисленные научные исследования в области психолингвистики, философии, психологии, нейропсихологии, уточняются предпосылки, влияющие на усвоение слоговой структуры слова» [21].

Чем глубже человек погружается в тайны пространственных связей, тем больше раскрываются перед ним возможности структурного мышления. Отсутствие ясности «в представлениях о пространстве может наблюдаться в любом развитии, нормальном или патологическом. Такие расстройства могут нарушить последовательность выполнения и перехода от одной сенсорной или двигательной задачи к другой. Кроме того, они могут повлиять на выполнение различных видов деятельности, включая речевую. Недостаток пространственных представлений сказывается на способности восприятия и воспроизведения последовательности звуков и букв.

Пространственные представления важны для развития умственных процессов у детей, таких как письмо, чтение и счет. Они позволяют воспринимать и перестраивать схемы в правильной последовательности.

Ориентация в пространстве означает «способность определять местоположение себя и других объектов, различать направления и свободно перемещаться» [19].

«Дети, начиная с самых ранних лет, постепенно овладевают ключевыми пространственными концепциями, такими как умение определить направления в пространстве, оценить расстояние между объектами и понять местоположение объектов относительно себя. Ориентировка в пространстве формируется на основе важных этапов развития, начиная с детства и до дошкольного возраста, и включает в себя способности восприятия, воспроизведения и преобразования реальности вокруг себя.

Динамические и ритмические параметры движений и действий играют ключевую роль в формировании слоговой структуры слова. Они определяют возможности организации серийно-последовательной деятельности и являются важными факторами в развитии индивидуального уровня состоятельности пространственных представлений у детей дошкольного возраста. Рисование и конструирование являются продуктивными видами деятельности, которые выступают индикатором психической активности и обладают динамическими характеристиками, формируя сложные сознательные формы психической деятельности» [4].

«Исследования в области нейропсихологии показывают, что серийные движения в мозге организованы динамическими функциональными системами, которые изменяются в зависимости от контекста и сложности движений. Общие характеристики психических процессов проявляются в различных видах деятельности и не являются специфическими. В рамках отечественной нейропсихологической традиции выделяются два ключевых аспекта динамической активности: регуляторный и энергетический.

Психическая деятельность охватывает различные процессы, включающие программирование и контроль операций в соответствии с заданной последовательностью, а также управление полученными

результатами. Важную роль играют энергетические аспекты, влияющие на активацию психических функций, такие как скорость, длительность, равномерность и продуктивность. Согласно современным исследованиям в области нейропсихологии, ритмический характер является неотъемлемой частью любой двигательной программы, без которого действие теряет свою целостность» [3].

«Развитие ритмичности движений у человека связано с формированием условной реакции на время, которое является одним из раздражителей вместе с другими видами стимуляции, такими как зрительная, слуховая, тактильная. Отечественные ученые – И.М. Сеченов, И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, И.В. Квасов – подтвердили этот факт. Для артикуляции слов необходима хорошо согласованная последовательность актов артикуляции, которая требует хорошей координации движений и плавного переключения между ними» [19].

Б.М. Теплов подчеркивает, что чувство ритма имеет глубокую моторную основу. «Простое восприятие ритма недостаточно – для его полного переживания необходимо активное слововоспроизведение, то есть двигательная реакция на ритмические импульсы» [5].

К.В. Тарасова, опираясь на исследования, отмечает поэтапное формирование чувства ритма в детском возрасте. «Вначале появляется способность воспринимать и воспроизводить темп звуковых сигналов (примерно в два – три года). Затем формируется способность различать акцентированные и неакцентированные звуки (к четырем годам). И только к пяти годам ребенок обретает способность воспринимать и воспроизводить сложные ритмические рисунки» [5].

Таким образом, «способность к восприятию и произношению слогов в слове зависит от ряда факторов, среди которых:

- развитая оптико-пространственная ориентация;
- хорошо сформированная способность к динамической и ритмической организации движений и действий;

– способность к последовательной обработке информации» [2].

Известно, что «чем больше стимулов из внешней среды получает ребенок, тем быстрее и качественнее происходит активация этих зон мозга» [6].

Рассмотрим «нейропсихологические упражнения, способствующие становлению и укреплению предпосылок формирования слоговой структуры слова: оптико-пространственной ориентации, ритмической организации движений и действий, способности к последовательной обработке информации» [2]. Эти упражнения являются базовым блоком, сопровождающим коррекционную работу.

Формирование пространственной ориентации неразрывно связано с развитием схемы тела, поэтому выделяются следующие направления:

- понимание предлогов (в, на, за, под, перед, сзади) относительно себя и предметов («толкай вперед», «спрячь кота за спину, а собаку положи на ногу», «поставь перед столом, убери под диван»);
- формирование понятий «далеко-близко», «высоко-низко» с ориентировкой на зрительный и слуховой анализатор («Какой транспорт высоко, а какой низко?», «Близко звенит или далеко?»);
- «формирование конструктивного праксиса (развитие навыков самообслуживания (умение завязать шнурки, застегнуть пуговицы, расчесаться – концепция действию), умение собирать пазлы, выстраивать фигуры по образцу, работать с досочками Сегена, вырезать ножницами, рвать бумагу, пользоваться прищепками и пинцетом, правильно захватывать предметы);
- формирование лево и правосторонней ориентации, выделение своей правой и левой руки. С четырех лет – по отношению к собственному телу, с семи лет по отношению к другим;
- пространственные представления на плоскости: вертикально (вверху, внизу, выше, ниже, над, под) и горизонтально (перед, за, после, рядом, около, между)» [20].

«Трудность ориентации на листе возникает тогда, когда ребенку необходимо перенести свои умения ориентироваться в окружающем пространстве на пространство листа» [20]. Ориентация на плоскости происходит следующим образом:

- ребенок выделяет на листе верх и низ, «формируется понятие вертикали на плоскости;
- формирование понятия отношения в пространстве» [20];
- «формирование горизонтальных представлений (начало, середина, конец, первый, последний), переход через среднюю линию тела (создаются оптимальные условия для двуручных манипуляций)» [2].

Рассмотрим неропсихологические упражнения по формированию ритмической организации движений и действий.

Обращаясь к «внутренней организации, можно отметить, что процесс продуцирования ритмических движений зависит от трех нейроанатомических систем:

- ощущение времени;
- слуховая память (для отстукивания по образцу и воспроизведения);
- сенсомоторные навыки.

Переход от простых ритмов к сложным в онтогенезе может отражать созревание функции, что обеспечивает переход от перемежающихся ритмов (саморегуляция начала и остановки) к целостному представлению о ритмической структуре, а также функции сохранения в памяти, то есть всего комплекса функций префронтальных отделов.

В коррекционный маршрут могут быть использованы следующие упражнения:

- воспроизведение ритма сопряженно, по схеме, рисунку, по памяти;
- соотнесение ритма с заданной схемой;
- количество звучаний и обозначение цифрой;
- соотнесение ритма с заданным образцом, сравнение;

- формирование темпо-ритмических способностей: стучать в заданном ритме, далее с подключением удара для выделения части ритмической структуры;
- воспроизведение долгих и коротких звуков и последовательности из них;
- соотнесение движений общего праксиса с ритмическим музыкальным рисунком: маршировка, легкий бег, ходьба» [18].

В процессе коррекционной работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи важно понимать, что с точки зрения нейропсихологического подхода этап коррекции не будет являться изолированным. Для эффективной работы необходимо совмещать его с этапами базового блока. Кроме того, обязательным является соблюдение последовательности работы с речевым материалом:

Первый этап – «работа при произнесении гласных звуков. Последовательность ее проведения следующая:

- формирование умения произносить гласный звук (вызов звука при его отсутствии);
- произнесение звука заданное количество раз;
- соединение звука с беззвучной артикуляцией;
- развитие умения переключаться с одной позы на другую (динамический праксис), пропевание серии звуков с четкой артикуляцией;
- соединение звука с графическим символом (по Т.А. Ткаченко);
- работа с ударным гласным (подключается размер – на ударном звуке графический символ больше).

Следующим этапом становится работа со слогом. Сначала в работу берутся согласные звуки раннего онтогенеза и те, которые были вызваны. Последовательность работы на данном этапе следующая:

- вызов прямого слога в соотнесении с определенным действием и графическим изображением;

- отработка умения произнести слоги по заданному рисунку или по звуковому образцу (без переключения) с общим гласным звуком;
- произнесение слогов с одним согласным звуком, но разными гласными;
- произнесение слогов с одним гласным звуком, но разными согласными;
- работа с обратным слогом (гласные и согласные не меняются);
- употребление в обратном слоге разных гласных, но одинаковых согласных;
- воспроизведение интервокальных слогов;
- воспроизведение интервокальных слогов со сменой гласных;
- воспроизведение слогов со стечением согласных;

Заключительным этапом становится закрепление навыка самостоятельного воспроизведения. Последовательность работы следующая:

- отраженное проговаривание и заучивание: слов, словосочетаний, предложений, стихов, скороговорок, рассказов различной сложности;
- пересказ текстов, содержащих слова различной слоговой структуры;
- составление рассказов, содержащих различные по сложности слова;
- скрепление использования полученных навыков точного воспроизведения слоговой структуры слова в самостоятельной речи» [19].

Приведенная выше система коррекционной работы, в частности ее базовый блок, «помогает оказывать непосредственное воздействие на дефицитарную психическую функцию, повышать уровень развития слухоречевой памяти, наглядно-образного мышления, зрительно-пространственных и вербально-перцептивных функций и кинестетической организации движений рук, а также нейродинамики протекания психической деятельности» [20].

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений

2.1 Выявление уровня сформированности слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

На констатирующем этапе проводилась работа по обследованию состояния процессов восприятия и проговаривания слов различной слоговой структуры и предпосылок их формирования у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Исследование проводилось в три этапа, каждый из которых включал определенный набор заданий:

- «анализ слоговой структуры речи (задания, направленные на изучение особенностей произношения слов различной слоговой структуры, как в изолированном виде, так и в контексте коротких фраз);
- оценка двигательной координации: серия заданий, направленных на изучение динамики и ритма движений;
- исследование пространственной ориентации (задания, направленные на оценку сомато-пространственной ориентации, а также ориентации в трехмерном и двухмерном пространстве)» [19].

Цель диагностики — определить сформированность у детей определенных показателей. «Поэтому используемая система оценки имеет соответствующую градацию:

- «достаточный уровень» ставится, когда исследуемый показатель сформирован и соответственно наблюдается (проявляется) в самостоятельной деятельности ребенка;
- «уровень, близкий к достаточному» ставится, когда тот или иной показатель находится в состоянии становления, проявляется

неустойчиво (то проявляется, то нет, или проявляется в совместной со взрослым деятельности);

– «недостаточный уровень» ставится, если тот или иной показатель не проявляется в деятельности ребенка — ни в самостоятельной, ни в совместной со взрослым, ни в условиях специально созданных ситуаций, провоцирующих его проявление» [15].

Экспериментальная работа проводилась на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 41 города Воркуты. В исследовании приняли участие 6 воспитанников 6-7 лет разновозрастной группы. У всех детей согласно заключению психолого-медико-педагогической комиссии диагностированы нарушения речи (тяжелое нарушение речи). Список детей представлен в таблице А.1 приложения А.

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования

Критерий	Показатель	Диагностическая методика
«Произношение слов различной структурной сложности» [3]	«Доступность слоговой структуры слова для спонтанного изолированного воспроизведения, характер искажений» [3]	«Диагностическая методика 1 «Комплекс экспериментальных заданий, отобранный на основе традиционных методов обследования слоговой структуры слова» (модификация методик Р.Е. Левиной, А.К. Марковой, Л.Ф. Спириной)» [3]
	«Использование слов различной степени сложности в составе словосочетаний и предложений» [3]	
«Динамическая и ритмическая организация серийных движений и действий» [3]	«Состояние параметров двигательных актов: ритмического и динамического» [3]	«Диагностическая методика 2 «Комплекс экспериментальных заданий, отобранный на основе тестов» (модификация методик Н.И. Озерецкого, М.Б. Эйдиновой, А.Р. Лурия)» [3]
	«Возможность построения серийно организованных движений, характер и количество возможных трудностей» [3]	

Продолжение таблицы 1

Критерий	Показатель	Диагностическая методика
«Опτικο-пространственная ориентация» [3]	«Наличие сомато-пространственной организации движений рук и ног» [3]	«Диагностическая методика 3 «Комплекс экспериментальных заданий, отобранный на основе практических разработок», (модификация методик Б.Г. Ананьева, Л.А. Венгер, Э. Вюрпилло)» [3]
	«Возможность удержания предложенной стратегии пространственно организованной деятельности» [3]	
	«Возможность выполнения пространственно-ориентированных действий в процессе изобразительной и конструктивной деятельности» [3]	

Ниже представлено описание диагностических методик и результаты констатирующего эксперимента.

«Диагностическая методика 1 Комплекс экспериментальных заданий, отобранный на основе традиционных методов обследования слоговой структуры слова (предложенных Р.Е. Левиной, А.К. Марковой, Л.Ф. Спириной), направленный на обследование произношения слов различной структурной сложности.

Первый комплекс.

Цель – изучение особенностей произношения слов различной слоговой структуры в изолированном виде» [3].

«Ведущий прием – называние предъявляемых предметных картинок по инструкции: «Скажи, что (кто) это». Речевой материал состоял из следующих групп слов:

- односложные слова без стечений согласных звуков;
- двусложные слова без стечений согласных звуков;
- односложные слова со стечениями согласных звуков;
- двусложные слова со стечениями согласных звуков;
- трехсложные слова без стечений согласных звуков;

- трехсложные слова со стечениями согласных звуков;
- многосложные слова» [3].

Второй комплекс.

Цель – изучение особенностей произношения слов различной слоговой структуры в контексте коротких фраз.

«Первое задание. Многократное (3 – 4 раза) воспроизведение конструкции с постоянным предъявлением образца.

Второе задание. Многократное (3 – 4 раза) воспроизведение конструкции без постоянного предъявления образца» [3].

Результаты исследования по диагностической методике 1 представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования по методике 1

Имя, Ф. ребенка	Комплекс 1	Комплекс 2	
	Задание 1	Задание 1	Задание 2
1. Дима М.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному
2. Илья Я.	Недостаточный	Близкий к достаточному	Недостаточный
3. Амелия Х.	Недостаточный	Недостаточный	Недостаточный
4. Софья С.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Недостаточный
5. Катя С.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному
6. Света П.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному

Количественные результаты исследования по диагностической методике 1 представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные результаты исследования по методике 1

Имя, Ф. ребенка	Достаточный уровень	Близкий к достаточному уровень	Недостаточный уровень
1. Дима М.	0%	100%	0%

Продолжение таблицы 3

Имя, Ф. ребенка	Достаточный уровень	Близкий к достаточному уровню	Недостаточный уровень
2. Илья Я.	0%	33%	67%
3. Амелия Х.	0%	0%	100%
4. Софья С.	0%	67%	33%
5. Катя С.	0%	100%	0%
6. Света П.	0%	100%	0%

67% (четыре ребенка: Дмитрий, Софья, Екатерина и Светлана) показали близкий к достаточному уровню доступности слоговой структуры слова для спонтанного изолированного воспроизведения и использование их в составе словосочетаний и предложений, а также особенности многократного воспроизведения словосочетаний и предложений. Дмитрий, Софья, Екатерина и Светлана продемонстрировали дефектное произношение по мере усложнения вида слоговой структуры, а именно, начиная с 7 слогового класса. Воспроизведение этих слов было доступно только в замедленном темпе, скандировано. Дмитрий и Светлана искажали слова, сокращая стечения согласных звуков, («кубника» – «клубника», «цыпенок» – «цыпленок»). Софья и Екатерина продемонстрировали антиципации («бабабан» – «барабан», «пиписин» – «апельсин», «гегемот» – «бегемот»). Наиболее частые ошибки наблюдались в предложениях, где детям было необходимо одновременно передать последовательность слогов и смысл предложения.

«33% (двое детей: Илья и Амелия) показали низкий уровень доступности слоговой структуры слова для спонтанного изолированного воспроизведения и использование их в составе словосочетаний и предложений, а также особенности многократного воспроизведения словосочетаний и предложений. Исследование звукопроизношения показало, что у Ильи и Амелии зафиксированные дефекты носят постоянный характер, не зависящий от сложности задания [3]. Сложности в произношении дети продемонстрировали уже на этапе произнесения двусложных слов без

стечений согласных звуков: элизии («абок» – «колобок», «писин» – «апельсин»), нарушение структуры слогов в виде добавления согласных («батон» – «батонт»), актициации («лелефон» – «телефон»). При произнесении слов дети часто допускали ошибки в ударении, часто переставляя акцентный слог в начало слова («лилитка» – «калитка»), опускали первый согласный звук в словах («абан» – «кабан»). Стоит отметить, что при воспроизведении односложных и двусложных слов такая ошибка отсутствовала. Кроме того, Илья и Амелия демонстрировали частые замены звуков, обусловленные как нарушениями звукопроизношения, так и артикуляционной и акустической близостью. Дальнейшее усложнение задания приводило к значительному нарушению звукопроизношения и его неустойчивости.

«Диагностическая методика 2 Комплекс экспериментальных заданий, отобранный на основе тестов Н.И. Озерецкого, М.Б. Эйдиновой и методики А.Р. Лурия, направленный на обследование возможностей динамической и ритмической организации серийных движений и действий.

Первый комплекс» [3].

Цель – выявление уровня сформированности динамических параметров движений органов артикуляции.

«Оценка чередования движений губ производилась при выполнении серии упражнений:

- «Улыбка» и «Трубочка»;
- «Улыбка» и «Трубочка», «Окошко».

Оценка чередования движений языка производилась при выполнении упражнений:

- «Качели»;
- «Часики»» [3].

Второй комплекс.

Цель – выявление уровня сформированности динамических параметров мелких движений рук.

«Инструкции:

- «Делай как я»,
- «Продолжай сам»,
- «Продолжай под мой счет».

Детям предлагались следующие задания:

- выполнение движения «пересчет пальцев» («Пальчики здороваются»);
- выполнение движения «перекрест пальцев» (второй палец кладется на третий, и наоборот);
- выполнение последовательных движений одной рукой (кулак-ладонь)» [3].

Третий комплекс.

Цель – изучение динамических параметров движений рук и ног при выполнении серийных действий.

«Первое задание. Воспроизведение заданного количества хлопков (ударов ногами) без акцентуации в заданном темпе.

Инструкция «Послушай, запомни, сделай так же»:

- два хлопка (удара);
- три хлопка (удара).

Далее ребенку предлагаются для прослушивания и последующего воспроизведения серии хлопков в умеренном, быстром и медленном темпе.

Второе задание. Воспроизведение последовательно организованных серий движений руками или ногами. Проводятся:

- серии из двух движений (руки в стороны, руки на пояс; руки на пояс, руки на плечи; руки в стороны, руки вверх);
- серии из трех движений (руки на пояс, на плечи, вверх; руки вверх, в стороны, вниз; нога назад, вперед, на место).

Третье задание. Воспроизведение последовательно организованных движений руками и ногами.

Инструкция. «Посмотри, запомни, сделай так же»:

- ногой, рукой;
- рукой, ногой;
- ногой, рукой, ногой;
- ногой, рукой;
- рукой, ногой;
- ногой, рукой, ногой;
- рукой, ногой, рукой» [9].

Четвертый комплекс.

Цель – исследование особенностей воспроизведения ритмически организованных серий движений руками.

«Инструкция. «Послушай, запомни, прохлопай также»:

- воспроизведение ритмической модели типа «Тихий хлопок – громкий хлопок»;
- воспроизведение ритмической модели типа «Громкий хлопок – тихий хлопок»;
- воспроизведение ритмической модели типа «Тихий хлопок – тихий хлопок – громкий хлопок»;
- воспроизведение ритмической модели типа «Громкий хлопок – тихий хлопок – тихий хлопок»;
- воспроизведение ритмической модели типа «Тихий хлопок – громкий хлопок – тихий хлопок»;
- воспроизведение ритмических моделей с добавлением паузы типа «Тихий хлопок – громкий хлопок – тихий хлопок»;

Ребенку предлагаются для прослушивания и последующего воспроизведения ритмические структуры, которые выполняются при помощи хлопков.

Предоставляется возможность визуального контроля за действиями экспериментатора» [9].

Результаты исследования по диагностической методике 2 представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования по методике 2

Имя, Ф. ребенка	Комплекс 1	Комплекс 2	Комплекс 3	Комплекс 4
1. Дима М.	Близкий к достаточному	Недостаточный	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному
2. Илья Я.	Близкий к достаточному	Недостаточный	Недостаточный	Недостаточный
3. Амелия Х.	Близкий к достаточному	Недостаточный	Недостаточный	Недостаточный
4. Софья С.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному
5. Катя С.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Недостаточный
6. Света П.	Близкий к достаточному	Недостаточный	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному

Количественные результаты исследования по диагностической методике 2 представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Количественные результаты исследования по методике 2

Имя, Ф. ребенка	Достаточный уровень	Близкий к достаточному уровень	Недостаточный уровень
1. Дима М.	0%	75%	25%
2. Илья Я.	0%	25%	75%
3. Амелия Х.	0%	25%	75%
4. Софья С.	0%	100%	0%
5. Катя С.	0%	75%	25%
6. Света П.	0%	75%	25%

67% (Екатерина, Дмитрий, Софья и Светлана) продемонстрировали близкий к достаточному уровень динамической и ритмической организации серийных движений и действий. Задания были выполнены с высокой степенью самостоятельности, однако в большинстве случаев наблюдалась неточность воспроизведения предложенной последовательности движений, характер движений скандированный, не плавный. Софья, Светлана и Дмитрий в большей степени затруднялись в выполнении упражнений «Пальчики здороваются», «Перекрест пальцев», «Кулак-ладонь». Дети

демонстрировали устойчивый поиск позы, наличие синкинезий. При обследовании артикуляционного праксиса у всех детей было отмечено нарушение темпа, плавности и целенаправленности движений губ и языка. При воспроизведении ритмической модели дети затруднялись в удержании пауз.

У 33% (Илья, Амелия) выявлен недостаточный уровень динамической и ритмической организации серийных движений и действий. Дети стремились к упрощению моторной программы, демонстрировали инертность, невозможность переключиться с одной позы на другую в серии из трех движений. При обследовании артикуляционного праксиса у детей был отмечен недостаточный объем и точность движений. Во всех типах заданий было отмечено нарушение плавности и целенаправленности движений. Степень самостоятельности при выполнении задания – низкая, постоянно нуждались в подсказках взрослого, часто уточняли и переспрашивали последовательность действий. При воспроизведении ритмической модели все дети затруднялись в расставлении акцента (громкий, тихий хлопок), удержании пауз.

«Диагностическая методика 3. Комплекс экспериментальных заданий, отобранный на основе практических разработок, предлагаемых Б.Г. Ананьевым, Л.А. Венгер, Э. Вюрпилло, направленный на обследование состояния оптико-пространственной ориентации.

Первый комплекс» [3].

Цель – выявление особенностей сомато-пространственной ориентации и возможностей пространственной организации движений.

«Процедура проведения обследования по копированию движений следующая: экспериментатор поворачивается спиной к ребенку и осуществляет показ действий. Инструкция. «Сделай как я»:

- копирование положений одной руки: вверх, в сторону, вперед, назад;
- копирование положений одной ноги: сгибание в колене, отведение в сторону, вытягивание вперед, отведение назад;

– копирование несимметричных движений двух рук: правая рука поднята вверх, левая отведена в сторону; правая рука находится на поясе, левая поднята вверх; правая рука отведена назад, левая вытянута вперед;

– копирование движений руки и ноги: левая рука поднята вверх, правая нога отведена в сторону; правая рука отведена в сторону, левая нога согнута в колене; левая рука на плече, правая нога вытянута вперед» [9].

Второй комплекс.

Цель – выяснение особенностей пространственных представлений и ориентации в трехмерном пространстве.

«Перемещения в знакомом пространстве, направляемые одноступенчатыми и двухступенчатыми инструкциями экспериментатора оценивались по следующим инструкциям:

- «Сделай два шага вперед»;
- «Отступи на шаг назад»;
- «Встань около шкафа»;
- «Встань рядом с мишкой»;
- «Встань позади мишки»;
- «Встань впереди мишки»;
- «Встань около стола, а затем рядом с мишкой»;
- «Встань около стула, а потом перед мишкой»;
- «Встань возле стула, а потом позади мишки».

Манипулирование предметами в пространстве в соответствии с одноступенчатыми и двухступенчатыми инструкциями экспериментатора оценивались по следующим инструкциям:

- «Положи мячик перед собой»;
- «Посади куклу позади себя»;
- «Поставь пирамидку близко к себе»;
- «Положи мячик далеко от себя»;

- «Поставь кубик дальше мячика»;
- «Посади куклу между пирамидкой и мячиком»;
- «Поставь кубик ближе всех, а куклу посади дальше всех»;
- «Поставь пирамидку за куклой, а кубик перед куклой»» [3].

«Третий комплекс.

Цель – исследование особенностей пространственных представлений и ориентации в двухмерном пространстве.

Первое задание. Построение линейного ряда в порядке, заданном экзаменатором (копирование)» [3].

«Детям предлагалось продолжить горизонтальный и вертикальный линейные ряды из трех геометрических фигур, попеременно сменяющих друг друга, например: круг, квадрат, треугольник.

Второе задание. Изображение графических знаков на листе бумаги:

- в заданных пространственных позициях;
- относительно друг друга с учетом заданных пространственных координат» [3].

«Процедура обследования была следующей:

- ребенку предлагался карандаш и чистый лист бумаги и произносились инструкции («Нарисуй кружок в середине листа»; «Поставь крестик наверху листа»; «Нарисуй треугольник внизу листа»);
- ребенку предлагался карандаш и лист бумаги, в центре которого – схематичное изображение домика, в правой половине листа – схематичное изображение дерева» [3].

«Инструкция:

- «Нарисуй кружок вверху над домиком»;
- «Поставь крестик внизу под домиком»;
- «Нарисуй квадратик между домиком и деревом» [3].

Результаты исследования по диагностической методике 3 представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты исследования по методике 3

Имя, Ф. ребенка	Комплекс 1	Комплекс 2	Комплекс 3	
			Задание 1	Задание 2
1. Дима М.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному
2. Илья Я.	Близкий к достаточному	Недостаточный	Недостаточный	Недостаточный
3. Амелия Х.	Близкий к достаточному	Недостаточный	Недостаточный	Недостаточный
4. Софья С.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному
5. Катя С.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному
6. Света П.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному

Количественные результаты исследования по диагностической методике 3 представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Количественные результаты исследования по методике 3

Имя, Ф. ребенка	Достаточный уровень	Близкий к достаточному уровень	Недостаточный уровень
1. Дима М.	0%	100%	0
2. Илья Я.	0%	25%	75%
3. Амелия Х.	0%	25%	75%
4. Софья С.	0%	100%	0%
5. Катя С.	0%	100%	0%
6. Света П.	0%	100%	0%

67% (четыре ребенка: Дмитрий, Софья, Екатерина и Светлана) продемонстрировали близкий к достаточному уровень оптико-пространственной ориентации. Затруднение у детей возникло при перемещении в пространстве в соответствии с трехступенчатой инструкцией (Екатерина, Софья, Светлана), а также в понимании понятия «между» в двухмерном и трехмерном пространстве (Дмитрий).

33% (двое детей: Амелия и Илья) продемонстрировали недостаточный уровень оптико-пространственной ориентации. Илья и Амелия испытывали

затруднения в изображении графических знаков на бумаге относительно друг друга с учетом заданных координат (в середине, между, над).

После проведения всех диагностических методик в качестве констатирующего среза были выявлены количественные результаты, представленные в таблице 8 и на рисунке 1. Также в таблице Б.1 приложения Б представлены сводные результаты по всем методикам.

Таблица 8 – Количественные результаты констатирующего эксперимента

Количественные результаты	Достаточный уровень	Близкий к достаточному уровень	Недостаточный уровень
Процент %	0%	67%	33%
Количество детей	0%	4%	2%

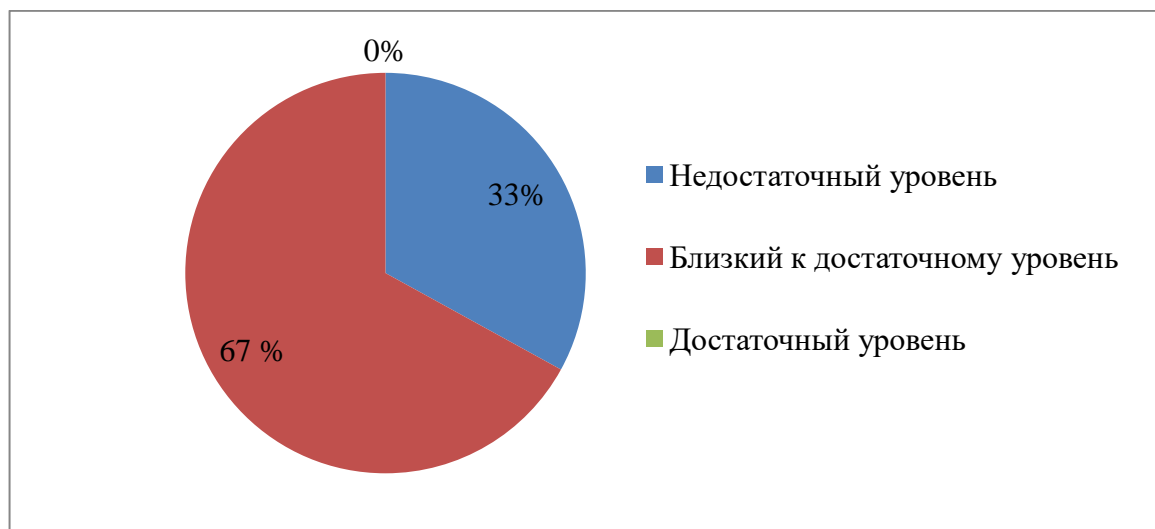


Рисунок 1 – Количественные результаты констатирующего эксперимента по всем диагностикам

«При сопоставлении данных по нарушениям слоговой структуры речи с полученными результатами нейропсихологического обследования видно, что нарушения слоговой структуры слова соотносится с нарушениями кинестетического, кинетического, орального и мануального праксиса.

Результаты констатирующего эксперимента показывают необходимость осуществления работы по формированию слоговой

структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений» [3].

2.2 Содержание и организация работы по формированию слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений

«Результаты констатирующего этапа эксперимента подтвердили актуальность темы исследования и помогли в планировании и организации формирующего этапа.

В формирующем эксперименте участвовали 6 детей в возрасте 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи разновозрастной группы.

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, мы определили цель формирующего эксперимента – разработка содержания и организация работы по формированию слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений» [4].

«Мы предположили, что формирование слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений будет возможно, если:

- отобраны и разработаны нейропсихологические игры и упражнения, направленные на развитие оптико-пространственной ориентации, динамической и ритмической организации серийных движений и действий;
- нейропсихологические игры и упражнения по формированию слоговой структуры слова включены в образовательную деятельность учителя-логопеда и детей» [4].

Исследование выявило тесную связь между нарушением слоговой структуры речи у дошкольников и особенностями их нейропсихологического развития, а именно:

- «афферентные нарушения, обусловленные сбоем в дифференцированности движений и потерей схемы движения;
- эфферентные нарушения, характеризующиеся сбоем в плавности двигательных переключений в составе произвольного движения, а иногда – распадом двигательного акта» [4].

В результате изучения методической литературы, было выявлено, что «для преодоления афферентных нарушений рекомендуется использовать игры с мелкими предметами, пальчиковые игры, игры на общую координацию и кинестетические игры, способствующие развитию восприятия разных модальностей. Для коррекции эфферентных нарушений целесообразно применение логоритмических упражнений, сочетающих движение и речь, синхронные упражнения обеими руками, а также задания на реакцию выбора» [19].

Непосредственно коррекционная работа строилась на ряде ключевых принципов:

- «включала развитие как восприятия, так и проговаривания лексических единиц различной сложности;
- учитывала роль механизмов прогнозирования и анализа в развитии слоговой структуры слова» [4];
- «начиналась с формирования базовых предпосылок (оптико-пространственной ориентации, ритмической и динамической организации движений, способности к серийно-последовательной обработке информации), которые затем развиваются параллельно с работой над восприятием и воспроизведением слов различной слоговой структуры» [21].

С учетом проведенной диагностики детей, а также в соответствии с вышеуказанными принципами была разработана система игр и упражнений, направленная на развитие пространственного, динамического и ритмического фактора психической деятельности.

Первым этапом нашей работы стала разработка и проведение игр и упражнений, «направленных на формирование пространственных представлений и оптико-пространственной ориентации.

Работа велась по следующим направлениям:

- формирование у детей осознания собственного тела и тела другого: различение частей тела;
- развитие пространственной ориентации: определение положения предметов относительно себя и другого человека, вербализация пространственных отношений, оценка расстояния;
- развитие двигательных навыков: выполнение, удержание и изменение пространственно-организованных движений, создание последовательности движений;
- обучение составлению последовательностей: построение «дорожек», «башен», «мостов», «цепочек» из деталей конструктора, геометрических тел и других материалов с чередованием и без чередования количества и состава структурных элементов, последующее речевое опосредование выполненных действий, формирование правильного зрительного отслеживания предметного ряда» [8].

Принимая во внимание данные, полученные в результате констатирующего эксперимента, в этот раздел были включены следующие игры упражнения:

- переступание через предметы;
- собирание мячей;
- сбивание кеглей;
- игры с разноцветными лентами;
- бросание мячей из положения сидя на балансировочной доске;
- работа на дорожках с кочками;
- передвижение по квадратам из ортоковриков в соответствии с речевой инструкцией;

- собирание картинок молоточком с присоской из коробки с крупой.
- бросание мяча в цель;
- игры с воздушными шарами;
- игры с использованием напольной лестницы;
- игра с прищепками;
- собирание предметов снежколепом, пересекая среднюю линию тела;
- выстраивание визуально-ритмических рядов;
- упражнения на балансировочной подушке;
- игра «Задевай и называй».

Подробное описание игр и упражнений представлено в таблице В.1 приложения В.

При выполнении упражнений на этом этапе у некоторых детей (Екатерина, Софья, Светлана) возникало затруднение при перемещении в пространстве в соответствии с трехступенчатой инструкцией. В ситуации, когда инструкция была понятна, наблюдалась неточность воспроизведения предложенной последовательности движений, характер движений был скандированный, не плавный. Илья и Амелия стремились к упрощению моторной программы, испытывали сложности, иногда невозможность переключиться с одной позы на другую в серии движений. В игре «Задевай и называй» Илья с затруднением определял нужную часть своего тела, выполнял упражнение с длительными паузами. При выстраивании ритмических рядов дети демонстрировали заинтересованность, но часто ошибались. Для верного построения программы приходилось значительно снижать темп. В процессе повторения подобных упражнений ошибок становилось меньше, темп работы повышался. Упражнения на балансировочной подушке оказались сложными для всех детей. Первые упражнения с ней ограничивались удерживанием равновесия в положении стоя. Научившись стоять на ней, добавили перекидывание мяча, метание в цель и другие упражнения с речевым сопровождением. Постепенно

упражнения стали были доступны всем детям в большей или меньшей степени.

По мере овладения детьми этими упражнениями, мы перешли ко второму этапу работы: «совершенствование статической и динамической координации движений пальцев рук.

Направлениями работы на этом этапе стало:

- улучшение ловкости и координации пальцев рук: развитие способности быстро и точно переключать движения пальцев между различными позициями, повышение точности и скорости выполнения движений;
- развитие чувства ритма и временной точности: обучение выполнению движений пальцами в заданном ритме и темпе, способности контролировать скорость и продолжительность движений пальцев;
- формирование пространственного контроля над движениями пальцев: развитие способности выполнять движения пальцами в заданном пространстве, улучшение координации движений пальцев относительно друг друга и относительно других частей тела» [8].

Руководствуясь вышеуказанными принципами построения коррекционной работы, нами были подобраны и разработаны следующие игры и упражнения:

- выстраивание визуально-ритмических рядов из предметов с сопровождением жестов;
- работа с квазиомонимами;
- упражнение с прищепками;
- работа с ритмическим кругом;
- игры с крупой и ножницами-пинцетом;
- игры с пипеткой;
- игра «Колбы с шариками»;
- игра «Парковка»;
- игра «Матрешки»;

- игра «Нейровосьмерки»;
- игра «Ладшки»;
- игра «Дорожка»;
- игра «Стучалки»;
- игра «Звоночки» с раскраской;
- «Звоночки».

Подробное описание игр и упражнений представлено в приложении Г, таблице Г.1.

На втором этапе работы большее затруднение при выполнении упражнений испытывали Софья, Светлана и Дмитрий. В начале формирующего эксперимента труднее всего детям удавалось выполнение упражнений на развитие динамических параметров мелких движений рук при выстраивании ритмических рядов с подключением жестов, а также при работе с мелкими предметами. В работе дети были медлительны, демонстрировали устойчивый поиск позы, наличие синкинезий, нарушение темпа, плавности и целенаправленности движений.

Стоит отметить, что упражнения с использованием круп, пипеток, снежколепов и других материалов вызывали у детей большой интерес, поэтому они стремились к верному исполнению. При воспроизведении ритмической модели дети затруднялись в удержании пауз. С каждым повторением упражнений дети каждый раз справлялись с заданиями успешнее, высказывали положительное отношение и интерес к играм, темп выполнения заданий повысился, движения стали целенаправленнее, плавнее. При выполнении упражнения «Звоночки» первый раз Амелия и Илья справлялись с заданием только в низком темпе, постепенно темп работы возрастал, но детям было сложно удерживать моторную программу с одновременным произнесением речевого материала или выполнением артикуляционного упражнения.

Помощь детям предлагалась в виде сопряженного выполнения упражнения со взрослым, а также в виде выполнения упражнения в

замедленном темпе. Таким образом, дети чувствовали себя успешнее, были мотивированы к дальнейшему освоению упражнения.

На третьем этапе работы мы разработали и включили в занятия упражнения для развития кинестетического и кинетического артикуляционного праксиса:

- игра «Задевай и называй (приложение Д., рисунок Д.1);
- проведение артикуляционной гимнастики с подключением тактильной модальности («упражнение «Улыбка» с приставленными кусочками льда к щекам; «Хоботок» – дотянуться губами к бублику; «Бублик» – удержать губами бублик; «Иголочка» – попасть кончиком языка в дырку от бублика; «Гамак» – удержать баранку языком; «Часики» – совмещая с нажимом на щеку (действие производит педагог); «Качели» – с попеременным касанием кисточкой носа и подбородка (действие производит педагог); «Маляр» – с логобусиной [21]);
- игра «Угадайка»;
- игра «Запоминайка»;
- выполнение артикуляционной гимнастики в сочетании с общим праксисом (например, поднимание и опускание ноги, согнутой в колене, с одновременным выполнением упражнения «Качели»);
- выполнение артикуляционной гимнастики в сочетании с развитием зрительно-моторной координации;
- выполнение артикуляционной гимнастики без предмета в сочетании с пальцевым праксисом (Приложение Д., рисунок Д.2);
- выполнение артикуляционной гимнастики с предметом в сочетании с пальцевым праксисом («перекатывание мяча из руки в руку с одновременным выполнением упражнения «Часики»; сминание листочка одной рукой с одновременным выполнением артикуляционного упражнения»; ведение пальцем по зигзагообразной дорожке с одновременным выполнением артикуляционных упражнений») [4].

При проведении первых занятий у детей был отмечен недостаточный объем и точность движений. Во всех типах заданий преобладало нарушение плавности и целенаправленности движений. Кроме того, дети нуждались в подсказках взрослого, часто уточняли и переспрашивали последовательность действий. Особое затруднение вызывало выполнение упражнений выполнение артикуляционной гимнастики с предметом в сочетании с пальцевым праксисом.

При выполнении упражнения первый раз детям было сложно составлять, выполнять и удерживать моторную программу. Выполняя упражнения систематически, трудностей становилось меньше: дети самостоятельно составляли, выполняли и удерживали моторную программу, но в более медленном темпе.

Выполнение артикуляционной гимнастики с подключением тактильной модальности с самого начала помогло детям выполнять упражнения качественно.

Подключение к артикуляционной гимнастике общего праксиса в игре «Задевай и называй» не вызвало у детей затруднений, поскольку данное упражнение было отработано с ними еще на первом этапе. Усложнялось задание хорошо знакомыми артикуляционными упражнениями, поэтому дети играли с большим интересом, проверяли друг друга, сравнивали свое исполнение с товарищем, что также способствовало развитию функции контроля.

По окончании формирующего эксперимента, мы отметили, что дети познакомились с новыми упражнениями, которые являлись для них новыми и увлекательными.

Поскольку все предложенные задания преподносились в игровой форме, дети демонстрировали заинтересованность и мотивацию к прохождению игры, постепенно овладевая необходимыми навыками.

2.3 Динамика сформированности слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

«На этапе контрольного среза целью было выявить динамику уровня сформированности слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи после формирующей работы.

Показатели, диагностические методики и критерии оценки результатов на этапе контрольного среза соответствуют констатирующему этапу.

Диагностическая методика 1. Комплекс экспериментальных заданий, отобранный на основе традиционных методов обследования слоговой структуры слова (предложенных Р.Е. Левиной, А.К. Марковой, Л.Ф. Спириной), направленный на обследование произношения слов различной структурной сложности.

Первый комплекс. Цель – анализ спонтанного произнесения слов различной слоговой структуры, характера и особенностей искажений слов при их произнесении.

Второй комплекс. Цель – исследование способности оперировать словами разной слоговой структуры в контексте словосочетаний и предложений, возможностей многократного повторения словосочетаний и предложений» [3].

Описание диагностических заданий представлено на констатирующем этапе эксперимента. Результаты исследования по диагностической методике 1 на формирующем этапе представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты исследования на контрольном этапе по диагностической методике 1

Имя, Ф. ребенка	Комплекс 1		Комплекс 2	
	Задание 1	Задание 1	Задание 1	Задание 2
1. Дима М.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному

Продолжение таблицы 9

2. Илья Я.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Недостаточный
3. Амелия Х.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Недостаточный
4. Софья С.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному
5. Катя С.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному
6. Света П.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному

Сравнительные количественные результаты исследования по диагностической методике 1 представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные количественные результаты исследования по методике 1

Имя, Ф. ребенка	Достаточный уровень		Близкий к достаточному уровень		Недостаточный уровень	
	начало	завершение	начало	завершение	начало	завершение
1. Дима М.	0%	0%	100%	100%	0%	0%
2. Илья Я.	0%	0%	33%	67%	67%	33%
3. Амелия Х.	0%	0%	0%	67%	100%	33%
4. Софья С.	0%	0%	67%	100%	33%	0%
5. Катя С.	0%	0%	100%	100%	0%	0%
6. Света П.	0%	0%	100%	100%	0%	0%
Общий показатель по группе	0%	0%	67%	89%	33%	11%

В 100% случаев дети показали близкий к достаточному уровень доступности слоговой структуры слова для спонтанного изолированного воспроизведения и использование их в составе словосочетаний и предложений, а также особенности многократного воспроизведения словосочетаний и предложений. Дмитрий, Софья, Екатерина и Светлана перестали произносить слова по слогам, снизилось количество случаев сокращения стечения согласных звуков. Софья и Екатерина продемонстрировали антиципации в словах в составе предложений, единичным случаем являлось проявление данного нарушения в

изолированных словах. Исследование звукопроизношения показало, что у Ильи и Амелии зафиксированные дефекты носят постоянный характер, не зависящий от сложности задания. Однако дети перестали испытывать затруднения в произнесении двусложных слов без стечений согласных звуков.

Также перестали проявляться ошибки в ударении. Исключение составляли малочастотные слова. Нарушение звукопроизношения, обусловленное заменой звуков, все также присутствует, но проявляется чаще при усложнении задания.

«Диагностическая методика 2. Комплекс экспериментальных заданий, отобранный на основе тестов Н.И. Озерецкого, М.Б. Эйдиновой и методики А.Р. Лурия, направленный на обследование возможностей динамической и ритмической организации серийных движений и действий.

Первый комплекс.

Цель – выявление уровня сформированности динамических параметров движений органов артикуляции.

Второй комплекс.

Цель: выявление уровня сформированности динамических параметров мелких движений рук.

Третий комплекс.

Цель – изучение динамических параметров движений рук и ног при выполнении серийных действий.

Четвертый комплекс.

Цель – исследование особенностей воспроизведения ритмически организованных серий движений руками.

Описание диагностических заданий представлено на констатирующем этапе эксперимента» [3].

Результаты исследования по диагностической методике 2 на контрольном этапе представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты исследования на контрольном этапе по диагностической методике 2

Имя, Ф. ребенка	Комплекс 1	Комплекс 2	Комплекс 3	Комплекс 4
1. Дима М.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному
2. Илья Я.	Близкий к достаточному	Недостаточный	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному
3. Амелия Х.	Близкий к достаточному	Недостаточный	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному
4. Софья С.	Достаточный	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному
5. Катя С.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному
6. Света П.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному

Сравнительные количественные результаты исследования по диагностической методике 2 представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительные количественные результаты исследования по методике 2

Имя. Ф. ребенка	Достаточный уровень		Близкий к достаточному уровень		Недостаточный уровень	
	начало	завершение	начало	завершение	начало	завершение
1. Дима М.	0%	0%	75%	100%	25%	0%
2. Илья Я.	0%	0%	25%	75%	75%	25%
3. Амелия Х.	0%	0%	25%	75%	75%	25%
4. Софья С.	0%	25%	100%	75%	0%	0%
5. Катя С.	0%	0%	75%	100%	25%	0%
6. Света П.	0%	0%	75%	100%	25%	0%
Общий показатель по группе	0%	4%	62%	88%	38%	8%

У 100% детей выявлен близкий к достаточному уровень динамической и ритмической организации серийных движений и действий. Задания были выполнены с высокой степенью самостоятельности, однако в некоторых случаях наблюдалась неточность воспроизведения предложенной последовательности движений. Светлана и Дмитрий в большей степени

затруднялись в выполнении упражнений «Пальчики здороваются», «Кулак-ладонь». Стоит отметить, что дети стали выполнять упражнения вдумчиво, замедлив темп, что привело к сокращению случаев демонстрации поиска позы, синкинезий. При выполнении комплекса упражнений на обследование артикуляционного праксиса у всех детей было отмечено нарушение целенаправленности движений губ и языка. При воспроизведении ритмической модели дети затруднений не испытывали. У Ильи и Амелии прослеживалась тенденция к упрощению моторной программы. При выполнении серийных действий дети продемонстрировали сложность переключения с одной позы на другую в серии из трех движений. Степень самостоятельности при выполнении задания повысилась, дети перестали уточнять и переспрашивать последовательность действий. Софья продемонстрировала достаточный уровень при исследовании динамических параметров движений органов артикуляции, рук и ног.

«Диагностическая методика 3. Комплекс экспериментальных заданий, отобранный на основе практических разработок, предлагаемых Б.Г. Ананьевым, Л.А. Венгер, Э. Вюрпилло, направленный на обследование состояния оптико-пространственной ориентации.

Первый комплекс.

Цель – выявление особенностей сомато-пространственной ориентации и возможностей пространственной организации движений.

Второй комплекс.

Цель – выяснение особенностей пространственных представлений и ориентации в трехмерном пространстве.

Третий комплекс.

Цель – исследование особенностей пространственных представлений и ориентации в двухмерном пространстве.

Описание диагностических заданий представлено на констатирующем этапе эксперимента» [3].

Результаты исследования по диагностической методике 3 на формирующем этапе представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Результаты исследования по методике 3 на контрольном этапе

Имя, Ф. ребенка	Комплекс 1	Комплекс 2	Комплекс 3	
			Задание 1	Задание 2
1. Дима М.	Достаточный	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному
2. Илья Я.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Недостаточный
3. Амелия Х.	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Недостаточный
4. Софья С.	Достаточный	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному
5. Катя С.	Достаточный	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному
6. Света П.	Достаточный	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному	Близкий к достаточному

Сравнительные количественные результаты исследования по диагностической методике 3 представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Сравнительные результаты исследования по методике 3

Имя, Ф. ребенка	Достаточный уровень		Близкий к достаточному уровень		Недостаточный уровень	
	начало	завершение	начало	завершение	начало	завершение
1. Дима М.	0	25%	100%	75%	0	0
2. Илья Я.	0	0	25%	75%	75%	25%
3. Амелия Х.	0	0	25%	75%	75%	25%
4. Софья С.	0	25%	100%	75%	0	0
5. Катя С.	0	25%	100%	75%	0	0
6. Света П.	0	25%	100%	75%	0	0
Общий показатель	0	17%	75%	75%	25%	8%

«В 100% случаев дети продемонстрировали близкий к достаточному уровень оптико-пространственной ориентации. Затруднение у детей возникло при перемещении в пространстве в соответствии с трехступенчатой

инструкцией (Екатерина, Софья, Светлана), а также в понимании понятия «между» в двухмерном и трехмерном пространстве (Амелия, Илья). Илья и Амелия испытывали затруднения в изображении графических знаков на бумаге относительно друг друга с учетом заданных пространственных координат (в середине, между, над). Стоит отметить, что Дмитрий, Софья, Екатерина и Светлана продемонстрировали достаточный уровень по некоторым параметрам, исследуемым в методике 3, а именно: копирование движений рук и ног, в том числе несимметричных и перемещение в пространстве в соответствии с одноступенчатыми и двухступенчатыми инструкциями» [4].

После проведения всех диагностических методик в качестве контрольного среза были выявлены следующие количественные результаты, представленные в таблице 15 и на рисунке 2. Также сводные данные по всем методикам представлены в таблице Е.1 приложения Е.

Таблица 15 – Количественные результаты контрольного среза в экспериментальной группе по всем диагностическим методикам

Количественные результаты	Достаточный уровень	Близкий к достаточному уровень	Недостаточный уровень
Процент %	0	100%	0
Количество детей	0	6	0

После проведения формирующей работы уровень доступности слоговой структуры слова для спонтанного изолированного воспроизведения, а также в составе словосочетаний и предложений повысился. Дети научились построению серийно организованных движений, улучшили двигательные и ритмические параметры движений, научились исполнению пространственно-ориентированных действий, в том числе в процессе изобразительной и конструктивной деятельности.



Рисунок 2 – Количественные результаты контрольного среза в экспериментальной группе по всем диагностическим методикам

После прохождения формирующего этапа работы, 100% детей соответствуют уровню «Близкий к достаточному» по всем вышеперечисленным параметрам. После проведения формирующей работы «Недостаточный» уровень доступности слоговой структуры слова для спонтанного изолированного воспроизведения, а также в составе словосочетаний и предложений у детей не выявлен.

Таким образом, это свидетельствует о том, что проведенная работа с детьми на формирующем этапе по формированию слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений оказалась успешной.

Цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза подтверждена.

Заключение

На основании проведенной исследовательской работы можно делать вывод, что «наиболее распространенным дефектом в детском возрасте, наряду со звукопроизношением, является нарушение слоговой структуры слова. В то время как правильно сформированная устная речь является профилактикой трудностей школьного обучения (дисграфии, дислексии)» [1].

Результаты теоретического анализа дают основание утверждать, что «проблема формирования слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи является актуальной в педагогической теории и практике, требует дальнейшего осмысления» [1]. «Особенности формирования слоговой структуры слов у детей с нарушениями речи изучали З.Е. Агранович, Г.В. Бабина, Н.Н. Волкова, А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина, А.К. Маркова, Н.Ю. Сафонкина, Т.А. Ткаченко, Т.А. Фотекова, Н.С. Четверушкина» [10].

Однако вопрос патогенеза данного нарушения освещен недостаточно. «Для понимания механизма и сущности речевых нарушений большое значение имеют нейропсихологические исследования А.Р. Лурия и его последователей (Э. С. Бейн, Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой)» [14].

В ходе работы была проанализирована психолого-педагогическая литература о данной проблеме, а также обозначена возможность применения нейропсихологических игр и упражнений в процессе формирования слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

С точки зрения нейропсихологии, «предпосылками формирования слоговой структуры слова являются характеристики оптико-пространственной ориентации, возможностей динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации» [19].

Выявление сформированности слоговой структуры слова у детей 6-7 лет на констатирующем этапе показало, что уровню «Близкий к достаточному» соответствует 67% детей (четыре ребенка), «Недостаточному» – в 33%(два ребенка).

Мы предположили, что формирование слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений будет возможно, если:

- отобраны и разработаны нейропсихологические игры и упражнения, направленные на развитие оптико-пространственной ориентации, динамической и ритмической организации серийных движений и действий;
- нейропсихологические игры и упражнения по формированию слоговой структуры слова включены в образовательную деятельность учителя-логопеда и детей.

Результаты эксперимента позволили выявить тенденцию улучшения уровня сформированности слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи. После проведения формирующей работы дети научились построению серийно-организованных движений, улучшили двигательные и ритмические параметры движений.

После прохождения формирующего этапа работы, 100% детей соответствуют уровню «близкий к достаточному» по всем вышеперечисленным параметрам. После проведения формирующей работы «недостаточный» уровень доступности слоговой структуры слова для спонтанного изолированного воспроизведения, а также в составе словосочетаний и предложений у детей не выявлен.

Таким образом, это свидетельствует о том, что проведенная работа с детьми на формирующем этапе по формированию слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством нейропсихологических игр и упражнений оказалась успешной.

Список используемой литературы

1. Агранович З. Е. В помощь логопедам и родителям : Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников. СПб. : Детство-Пресс, 2004. 147 с.
2. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб. : Питер, 2008. 98 с.
3. Бабина Г. В., Сафонкина Н. Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: учебно-методическое пособие. М. : Книголюб, 2005. 96 с.
4. Бабина Г. В., Шарипова Н. Ю. Монография. Структурно-слоговая организация речи дошкольников. Онтогенез и дизонтогенез. М. : Прометей, 2013. 193 с.
5. Бенилова С. Ю., Давидович Л. Р., Микляева Н. В. Дошкольная дефектология : ранняя комплексная профилактика нарушений развития у детей (современные подходы). М. : Парадигма. 2012. 312 с.
6. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учебник для студентов. М. : АСТ : Транзиткнига, 2006. 384 с.
7. Волкова Л. С., Шаховская С. Н. Логопедия. М. : Владос, 2002. 677с.
8. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста: учебник для академического бакалавриата. М. : Юрайт. 2017. 258с.
9. Глозман Ж. М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. М. : Смысл, 2012. 264 с.
10. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М. : Просвещение, 2009. 365 с.
11. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией. // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р.Е. Левиной. М., 1961. С. 59-70.
12. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 2008. 369 с.

13. Зимняя И .А. Упреждающий синтез и вероятностное прогнозирование в речевом поведении. М.: Наука, 2003. 431 с.
14. Ковригина Л. В. Психофизиологические механизмы онтогенеза слоговой структуры слова. // Успехи современного естествознания. 2007. №1. С. 3-5.
15. Коллектив авторов. Система оценки качества образовательной работы и индивидуального развития детей к примерной основной образовательной программе «Истоки». М. : Сфера, 2015. 134 с.
16. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Академия, 1991. 168с.
17. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека: и их нарушения при локальных поражениях мозга. М. : Книга по Требованию, 2012. 432 с.
18. Новиковская О. А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях. СПб. : КОРОНА принт, 2005. 272 с.
19. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М. : Академия, 2002. 232 с.
20. Хомская Е .Д. Нейропсихология сегодня. М. : Изд-во МГУ, 1995. 224 с.
21. Четверушкина Н .С. Слоговая структура слова: системный метод устранения нарушений. М.: Национальный книжный центр, 2011. 192 с.

Приложение А
Список детей, участвующих в эксперименте

Таблица А.1 – Список экспериментальной группы

Имя, Ф. ребенка	Полный возраст	Диагноз
1. Дмитрий М.	6 лет	Тяжелое нарушение речи
2. Илья Я.	6 лет	Тяжелое нарушение речи
3. Амелия Х.	6 лет	Тяжелое нарушение речи
4. Софья С.	6 лет	Тяжелое нарушение речи
5. Екатерина С.	6 лет	Тяжелое нарушение речи
6. Светлана П.	6 лет	Тяжелое нарушение речи

Приложение Б

Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента

Таблица Б.1 – Результаты выявления уровня сформированности слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Имя, Ф. ребенка	Достаточный уровень	Близкий к достаточному уровень	Недостаточный уровень
1. Дмитрий М.	0%	92%	8%
2. Илья Я.	0%	28%	72%
3. Амелия Х.	0%	17%	83%
4. Софья С.	0%	89%	11%
5. Екатерина С.	0%	92%	8%
6. Светлана П.	0%	92%	8%

Приложение В

Игры и упражнения, направленные на формирование пространственных представлений и оптико-пространственной ориентации

Таблица В.1 – Игры и упражнения на формирование пространственных представлений и оптико-пространственной ориентации

Игра (упражнение)	Ход игры (упражнения)
«Переступание»	Переступание через коврики (следочки, ортоковрики), на которых лежат изображения, с одновременным произнесением слога, слова на определенную слоговую структуру.
«Собирание мячей»	Собирание мячей (прыжками, ползая, только левой рукой и так далее), по мере усвоения – называние изображений нужной слоговой структуры, наклеенных на мячах.
«Сбивание кеглей»	Сбивание кеглей (на кегле или под кеглями картинки нужной слоговой структуры).
«Игры с лентами»	Собирание разноцветных лент, по мере усвоения – с проговариванием слов, схожих по звучанию (красные – батоны, синие – бидоны). Вытягивание лент из коробок, сматывание (по мере усвоения – опосредованное проговаривание слова, изображенного на картинке на конце ленты). Другой вариант упражнения – это называние длинного и короткого слова в зависимости от длины вытянутой ленты.
«Бросание мячей»	Бросание мячей из положения сидя на балансировочной доске (по мере усвоения – проговаривание слогов или слов. Например, бросок правой рукой – «помада», левой рукой – «панамма»). Бросание мяча в изображение на стене (доске). Инструкция «Попади мячом в ...».
«Работа на дорожках с кочками»	Ребенок выбирает нужную дорожку по количеству слогов в слове (сколько слогов в слове – столько кочек на дорожке), прыгает, произнося слова нужной слоговой структуры.
«Работа с пространством»	Передвижение по квадратам из ортоковриков в соответствии с речевой инструкцией. По мере усвоения – на ортоковрики прикрепляются изображения слов нужной слоговой структуры.
Игры с воздушными шарами»	Ребенок ловит шары в соответствии с речевой инструкцией, по мере усвоения – проговаривает слова, изображенные на воздушных шарах.
«Игра с использованием напольной лестницы»	С двух сторон от лестницы раскладываются изображения рук, ног и носа. Ребенок перепрыгивает через перекладины и, ориентируясь на картинку, производит действие в соответствии с инструкцией педагога (руки – топают, если ноги – хлопает, нос – дотрагивается до ушей), по мере усвоения – называет слово на картинке.

Приложение Г


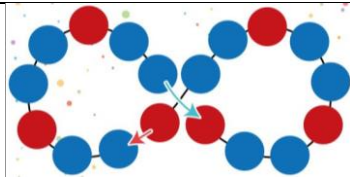
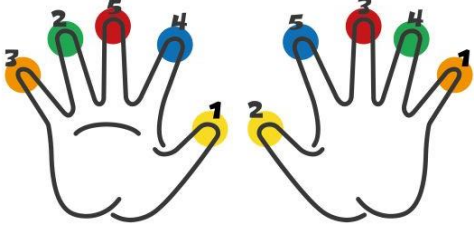
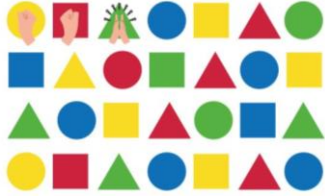
Игры и упражнения, направленные на совершенствование статической и динамической координации движений пальцев рук

Таблица Г.1 – Игры и упражнения на совершенствование статической и динамической координации движений пальцев рук

Игра (упражнение)	Материал
Выстраивание визуально-ритмических рядов. Каждому предмету добавляем соответствующий жест (например, «класс», «кулак»)	Ряд из деревянных фигурок нужной слоговой структуры.
Работа с квазиомонимами	 <p style="text-align: center;">КЕПКА-ПЕШКА</p> <p style="text-align: center;">Рисунок Г.1 – Дидактическое пособие «Квазиомонимы»</p>
Упражнение с прищепками. Инструкция: «Снимай прищепку с ленты, называй, что изображено на картинке»	Прищепки, предметные картинки.
Работа с ритмическим кругом. Выкладывание визуально-ритмического ряда. Усложнение: выкладывание против часовой стрелки	Ритмический круг, деревянные фигурки
Засыпание картинки крупой с помощью ножниц-пинцета	Ножницы-пинцет, предметные картинки.
Игры с пипеткой. Инструкция: «Если слышишь длинное слово, лей воду из стакана, а если короткое, капай из пипетки»	Пипетка, стакан, вода.
Игра «Колбы с шариками». Инструкция: «Клади в колбу столько шариков, сколько слогов слове».	Настольная игра «Колбы с шариками»
Игра «Парковка». Инструкция: «Запускай машинки так же как я, называй слово, изображенное на ней» (используются различные позы пальцев)	Машинки маленького размера, предметные картинки
Игра «Матрешки 1». В левой руке ребенка зеленый карандаш, в правой – красный. Инструкция: «Показывай зеленым карандашом зеленую матрешку, а красным карандашом красную матрешку. Двигайся по порядку, не пропуская ни одной матрешки»	 <p style="text-align: center;">Рисунок Г.2 – Дидактическое пособие «Матрешки 1»</p>

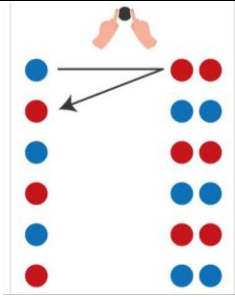
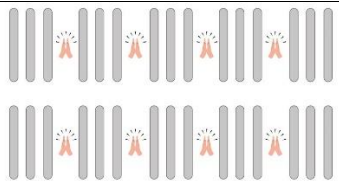
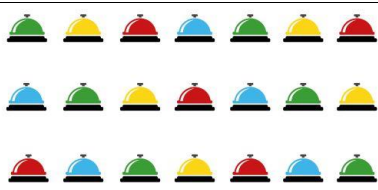
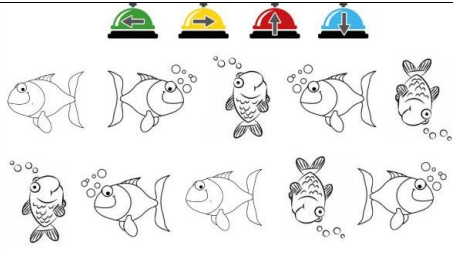
Продолжение Приложения Г

Продолжение таблицы Г.1

Игра (упражнение)	Материал
<p>Игра «Матрешки 2». Инструкция: «Показывай на синюю матрешку указательным пальцем левой руки, а зеленую матрешку указательным пальцем правой руки. Двигайся по порядку, не пропуская ни одной матрешки». По мере усвоения упражнения каждому цвету приводят в соответствии слово определенной слоговой структуры</p>	<div style="text-align: center;">  <p>Рисунок Г.3 – Дидактическое пособие «Матрешки 2»</p> </div>
<p>Игра «Нейровосьмерки». Инструкция: «На синий цвет ставь указательный палец, на красный – средний. Работай двумя руками одновременно». Усложнение: каждому цвету соответствует слово определенной слоговой структуры</p>	<div style="text-align: center;">  <p>Рисунок Г.4 – Дидактическое пособие «Нейровосьмерки»</p> </div>
<p>Игра «Ладочки». Кисти рук ребенка лежат на столе. Инструкция: «Я позвоню в звонок определенного цвета, а ты приподними соответствующие пальцы на обеих руках» (перед ребенком схема соответствия цвета пальцам рук). Усложнение: каждому цвету соответствует слово определенной слоговой структуры</p>	<div style="text-align: center;">  <p>Рисунок Г.5 – Дидактическое пособие «Ладочки»</p> </div>
<p>Игра «Дорожка». Инструкция «Запомни, каким фигурам соответствуют следующие жесты, пройди дорожку, показывая их. Усложнение: каждой фигуре соответствует слово определенной слоговой структуры</p>	<div style="text-align: center;">  <p>Рисунок Г.6 – Дидактическое пособие «Дорожка»</p> </div>

Продолжение Приложения Г

Продолжение таблицы Г.1

Игра (упражнение)	Материал
<p>Игра «Стучалки». Вариант 1. Кисти рук лежат на столе. Задача ребенка отстучать ритм, работая попеременно правой и левой рукой. Инструкция: «По красному кругу стучи указательным пальцем, по синему – средним»</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Рисунок Г.7 – Дидактическое пособие «Стучалки 1»</p>
<p>Игра «Стучалки 2». Кисти рук лежат на столе. Правой рукой ребенок отстукивает ритм (ладонью или пальцем), левой рукой – плавно ведет по схеме</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Рисунок Г.8 – Дидактическое пособие «Стучалки 2»</p>
<p>Игра «Стучалки 3». Кисти рук лежат на столе. Правой рукой ребенок звонит звонок определенного цвета в соответствии со схемой, левой рукой – плавно ведет по схеме</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Рисунок Г.9 – Дидактическое пособие «Стучалки 3»</p>
<p>«Звоночки» с раскраской. Инструкция «Раскрась рыб в соответствии со схемой (тех, что плывут вверх – красным, вниз – синим, вправо – желтым, влево – зеленым). Позвони в звоночки заданного цвета»</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Рисунок Г.10 – Дидактическое пособие «Звоночки» (раскраска)</p>

Приложение Д

Дидактические пособия для развития кинестетического и кинетического артикуляционного праксиса

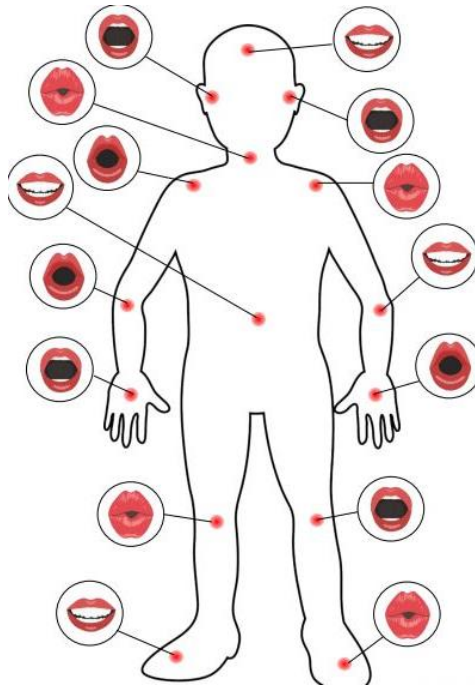


Рисунок Д.1 – Дидактическое пособие «Задевай и называй»

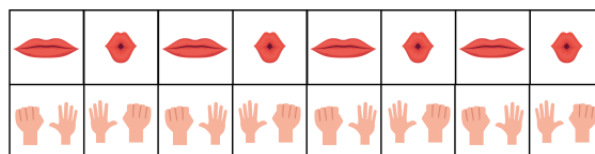


Рисунок Д.2 – Дидактическое пособие «Артикуляционная гимнастика»

Приложение Е

Результаты исследования на контрольном этапе эксперимента

Таблица Е.1 – Результаты контрольного среза выявления уровня сформированности слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Имя, Ф. ребенка	Достаточный уровень	Близкий к достаточному уровень	Недостаточный уровень
1. Дмитрий М.	8%	92%	0%
2. Илья Я.	0%	72%	28%
3. Амелия Х.	0%	72%	28%
4. Софья С.	8%	92%	0%
5. Екатерина С.	8%	92%	9%
6. Светлана П.	8%	92%	0%