

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. С. Пушкина

# СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы  
XIII международной научно-практической конференции

26–27 апреля 2017 г.

ТОМ II

Санкт-Петербург  
2017

УДК 74.3+88.4+56.14  
ББК 376+159.9+616.89

Редакционная коллегия: проф. Л. М. Кобрин (отв. ред.),  
проф. Е. Т. Логинова,  
проф. Т. С. Овчинникова

Специальное образование: материалы XIII междунар. науч.-практ. конф., 26–27 апр. 2017 г. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2017. – Т. II. – 132 с.

ISBN 978-5-8290-1632-6

ISBN 978-5-8290-1634-0 (т. II)

В сборнике представлены материалы докладов и сообщений XIII Международной научно-практической конференции «Специальное образование», проводимой факультетом дефектологии и социальной работы Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина 26–27 апреля 2017 г.

Результаты своих исследований представили практикующие клиницисты, дефектологи, специальные психологи, педагоги. В сборник включены также результаты экспериментальной работы аспирантов и студентов.

Материалы сборника адресованы преподавателям профессиональных образовательных организаций, специалистам в области коррекционной педагогики, коррекционной психологии и смежных наук, аспирантам и студентам.

ISBN 978-5-8290-1632-6

ISBN 978-5-8290-1634-0 (т. II)

© Ленинградский государственный  
университет (ЛГУ)  
имени А. С. Пушкина, 2017



### Дифференцированный подход в формировании темпоритмической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на логоритмических занятиях

Эффективность социализации личности напрямую зависит от полноценности процесса речевого общения и взаимодействия. Нарушения темпоритмической стороны речи приводят к трудностям передачи и переработки информации. Убыстренная или замедленная речь, наличие необоснованных пауз в речевом высказывании затрудняют процесс коммуникации, тем самым приводя к трудностям социализации личности младшего школьника с тяжелыми нарушениями речи.

Для оценки состояния темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи было проведено констатирующее исследование. В исследовании приняло участие 120 младших школьников 7–11 лет. Экспериментальную группу составили 60 учащихся с тяжелыми нарушениями речи такими как: моторная алалия; сенсомоторная алалия; дизартрия, осложненная общим недоразвитием речи. Контрольную группу составили 60 нормально говорящих школьников.

Как показало исследование, 60 % учащихся с тяжелыми нарушениями речи имеют низкий уровень сформированности темпо-ритмической стороны речи, 30 % продемонстрировали средний уровень, 10 % – критически низкий уровень. В то время как у 90 % их нормально говорящих сверстников преобладает высокий уровень сформированности темпо-ритмической стороны речи и лишь у 10 % – средний. У младших школьников с тяжелыми нарушениями речи отмечаются: трудности в восприятии темпа речи, нарушение темпа речи (часто ускоренный либо замедленный темп), невозможность управления темпом речи, его ускорение достигается путем недоговаривания звуков и слогов, замедление – путем использования пауз (разных по длительности) между словами, изменение темпа сочетается с мышечными зажимами, нарушением плавности дыхания, сопутствующими движениями. Отмечается нарушение ритма речи (трудности в восприятии и воспроизведении ритма в речевом и неречевом плане, невозможность воспроизвести речевой материал в заданном ритме, наличие необоснованных содержанием высказывания или эмоциональным состоянием говорящего пауз, речь аритмична).

Полученные результаты подтверждают необходимость целенаправленной коррекционной работы по формированию темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Коррекционно-педагогическую работу по формированию темпоритмической стороны речи целесообразно проводить на логоритмических занятиях [1; 2].

Важен дифференцированный подход при проведении логоритмических занятий с учетом структуры речевого нарушения. Формирование темпоритмической стороны речи у обучающихся с *дизартрией*, осложненной ОНР, должно осуществляться одновременно с развитием артикуляционных движений, коррекцией звукопроизношения, развитием общей и мелкой моторики. С обучающимися с *дизартрией* важно добиваться нормализации мышечного тонуса

верхних конечностей, затем работать над формированием функциональных возможностей кистей и пальцев рук. Данные констатирующего исследования свидетельствуют, что у учащихся с *дизартрией* работа над темпо-ритмической стороной речи должна сочетаться с работой по развитию модуляции голоса по силе и высоте, с формированием логического ударения, коррекцией речевого дыхания. Учитывая, что *дизартрия* сочетается с общим недоразвитием речи, необходимо учить ребенка ускорять и замедлять темп речи в зависимости от содержания высказывания, выделять паузами отдельные слова или группы слов, осуществляя работу над словарем, связным высказыванием, грамматическим строем речи.

Формирование темпо-ритмической стороны речи у учащихся с *алалией* осуществляется дифференцированно применительно к моторной и сенсорной алалии.

При моторной алалии воздействие должно быть направлено на всю систему речи. Содержание работы по формированию темпо-ритмической стороны речи зависит от уровня речевого развития. Основными задачами при I уровне речевого развития являются: преодоление речевого негативизма, формирование психологических предпосылок речевой деятельности (психомоторики, внимания, памяти, мышления и т. д.), формирование пассивного и активного словаря, доступного пониманию и воспроизведению. Необходимо у учащегося вызвать желание говорить, вовлекая его в различные виды музыкальной деятельности, поощрять его речевые реакции, одновременно обогащая его активный словарь, не требуя на начальных этапах правильного произношения звуков, что может снизить речевую активность обучающегося. Формировать умение воспринимать темп речи: определять медленный и нормальный темп речи с использованием картинок-символов. Учить воспроизводить серии простых ударов, сопровождать диалог прохлопыванием ритмического рисунка, постепенно вовлекая обучающегося в диалог. Мотивировать к подпеванию простых попевок, окончанию фраз песенок в сопровождении с движением. При II уровне речевого развития важным является сочетать формирование темпо-ритмической стороны речи с накоплением словаря, формированием фразы и включением ее в связную речь, с формированием звукопроизношения. Работа над темпом и ритмом речи ведется со словами, значение которых уточняется. Параллельно расширяется и активизируется словарный запас у детей. Учащиеся знакомятся с словоизменением и словообразованием, прошагивая, отхлопывая слова в определенном темпе и ритме, в сочетании с музыкальным сопровождением. Поскольку с увеличением словаря частыми становятся нарушения структуры слова, важно использовать общепринятые приемы, способствующие овладению слоговой структурой слова, а также применять средства логопедической ритмики: послоговое пропевание слов с постепенным уменьшением интервала между слогами в сопровождении с движениями, проигрывание слогов на детских музыкальных инструментах, ритмизирование стихотворений и т. д. Развитие слоговой структуры слов и формирование звукопроизношения осуществляется одновременно. Используются тексты песен, речевой материал которых соответствует данным задачам. Проводятся упражнения на развитие слухового внимания, подвижные игры с проговариванием звонких звуков с их глухими парами в заданном темпе и ритме, с использованием детских музыкальных инструментов. Работа над темпом и рит-



мом речи также сочетается с работой над структурой предложения, его грамматическим и интонационным оформлением. При III уровне речевого развития формирование у детей темпо-ритмической стороны речи осуществляется одновременно с формированием связной речи. Обучающиеся воспроизводят заданный темп и ритм на материале повествования, упражняются в воспроизведении темпа речи и ритма речи при составлении фраз-высказываний на наглядной опоре, при составлении пересказа, рассказа-описания рассказа по картинкам и др. Продолжается работа по развитию ритма в неречевом плане, совершенствуется координация движений и речи.

При *сенсорной алалии* в процессе формирования темпо-ритмической стороны речи особое значение отводится развитию слухового внимания и слухового восприятия, пониманию речевых структур, сознательного анализа слова и речи в целом, точности общих движений, плавности, переключаемости, уточнению артикуляционного уклада отдельных звуков. С целью воспитания критического отношения к собственной речи, необходимо формировать самоконтроль. Важно использовать зрительное подкрепление при работе над ритмом в речевом и неречевом плане, при работе над темпом речи, также можно вводить картинки-символы, помогающие определять, воспроизводить заданный темп речи и контролировать его воспроизведение. Параллельно осуществляется послоговой и звуковой анализ слов с пропеванием отдельных звуков и слогов в заданном темпе и ритме с сопровождением движений. В процессе пения ведется работа по улучшению артикуляции. Сложные слова необходимо сопровождать показом картинки, затем их называнием, важно уточнить их произношение и только после этого включать слова в упражнение на координацию движения и речи или в пение. Темп речи, ритм речи обрабатывается и в процессе работы над контекстной речью. Особое внимание уделяется расстановке пауз в зависимости от содержания высказывания, выбору темпа речи, передающего эмоциональное состояние говорящего.

Таким образом, при построении логоритмических занятий по формированию темпо-ритмической стороны речи важно придерживаться принципа дифференцированного подхода, что позволит повысить результаты работы и создаст условия для успешной социализации личности младшего школьника с тяжелыми нарушениями речи.

#### Список литературы

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 172 с.
2. Шашкина, Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников. – М.: Айрис-Пресс, 2002. – 94 с.

*А. К. Клясюк*

### **К проблеме изучения роли моторной сферы в речевом развитии ребенка**

В литературе отмечается, что при нарушениях речи часто наблюдается сопутствующая неречевая (неврологическая) симптоматика, в том числе, синдромы двигательных расстройств. Так, по данным М.М. Кольцовой (2006), Е.Ф. Собонович (2003), Г.А. Волковой (2010), Т.Б. Филичевой (2000) у многих