

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н И У « Б е л Г У »)**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНТИТУТ

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**КАФЕДРА ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
(ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ**

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ
ПРОСОДИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РЕЧИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ
РЕЧИ ПО СРЕДСТВАМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное
(дефектологическое) образование
заочной формы обучения, группы 02021662
Макаровой Дины Викторовны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Карачевцева И.Н.

Рецензент

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПО СРЕДСТВАМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Характеристика просодической стороны речи и её развитие в онтогенезе

1.2. Особенности просодической стороны речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи

1.3. Театрализованная деятельность как средство формирования просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

ГЛАВА II. НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПО СРЕДСТВАМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Диагностика просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

2.2. Методические рекомендации по формированию просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи по средствам театрализованной деятельности

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

ПРИЛОЖЕНИЯ

ВВЕДЕНИЕ

Специалисты в области логопедии отмечают, что в последнее время заметно вырос процент детей с различными речевыми нарушениями. Одной из актуальных проблем логопедии являются нарушения речи у детей и, в частности, проблема развития просодической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи.

Голос и ритмико-интонационная сторона речия являются значимой характеристикой звучащей речи. Именно голос является инструментом, который обеспечивает эмоциональность и выразительность речи. Расстройства голоса отрицательно влияют на коммуникативные процессы, на формирование нервно-психического статуса и общего речевого развития детей (Е.С.Алмазова, И.И.Ермакова, Е.В.Лаврова, О.С.Орлов и др.). В современной педагогической науке этой проблемой занимались Г.А. Волкова, А.З. Андропова-Арутюнян, Г.Н. Иванова- Лукьянова, Н.В. Черемисина-Ениколопова и другие.

Совокупность ритмико-интонационных свойств обеспечивает интонационную выразительность речи, которая играет значительную роль в реализации коммуникативной функции речи, так как именно с их помощью говорящий передаёт информацию и эмоциональное состояние (Г.Н.Иванова-Лукьянова, Н.Д.Светозарова и др.).

Просодический компонент речи можно представить как комплекс ритмико-интонационных элементов речи: мелодики, относительной силы произнесения слов и их частей, соотношения отрезков речи по длительности, общего темпа, паузации, тембральной окраски, тона, ударения, интонации и ритма. Наиболее часто нарушения этих элементов просодической стороны речи наблюдаются у детей с общим недоразвитием речи. Понимая свою особенность, ребенок на фоне этого замыкается или пытается проговорить требуемый материал быстрее, не заостряя внимание на выражении речи, на логическом ударении, на речевом дыхании, не придавая

значениеритмичности, то есть просодическая сторона речи старших дошкольников недостаточно сформирована.

Многие педагоги-исследователи подчёркивают, что просодическая несформированность сопровождает многие нозологические формы, как детского речевого недоразвития различного генеза, так и случаи распада речи (А.З.Андропова-Арутюнян, Г.А.Волкова, Л.И.Белякова, Н.Н.Трауготт, В.К. Воробьёва, Л.С.Волкова и др.). Ряд педагогов-исследователей сталкиваются с проблемой монотонности и невыразительности детской речи.

Проблема изучения просодической организации речи является предметом исследований в лингвистике, психолингвистике (В.А. Артемов, В.И. Бельтюков, Л.П. Блохина, Л.В. Бондарко, Е.А. Брызгунова, Т.Н. Иванова-Лукьянова, Н.Д. Светозарова, Н.В. Черемисина и др.) и в логопедии (Е.Ф. Архипова, И.И. Ермакова, Е.В. Лаврова, Л.В. Лопатина, О.С. Орлова, Н.В. Серебрякова, А.Ф.Чернопольская, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.).

В системе различных методов коррекции нарушений речи у детей ведущее место занимает такое направление, театрализованная деятельность. Театрализованная деятельность является эффективным коррекционно-развивающим и психотерапевтическим средством в работе с детьми-логопатами. Именно театрализованная игра позволяет не только совершенствовать аналитико-синтетическую деятельность ребенка, но и положительно влияет на звуковую культуру речи, ее интонационный строй, содействует обогащению активного словаря детей. Театрализованная игра предусматривает художественное моделирование эмоций, выступает источником развития чувств. Художественная выразительность образов и комичность персонажей сказки усиливают впечатление детей от их высказываний, поступков, событий, в которых они участвуют. Все это постепенно формирует и развивает интонацию, силу и высоту голоса, тембр – то есть просодические компоненты речи.

Необходимо также отметить, что вопрос использования театрализованной деятельности при обучении дошкольников с общим

недоразвитием речи, в том числе коррекции нарушения просодической стороны речи остается недостаточно разработанным как в теории, так и в практике логопедии.

В связи с вышесказанным, выбранную нами тему выпускной квалификационной работы «Формирование и развитие просодического компонента речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи по средствам театрализованной деятельности» следует считать актуальной.

Проблема исследования: совершенствование коррекционно-педагогической работы по формированию просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: определение направлений и содержания коррекционно-педагогической работы по формированию просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием театрализованной деятельности.

Объект исследования: особенности формирования просодической стороны речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: направления и содержание коррекционно-педагогической работы по формированию просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием театрализованной деятельности.

Гипотеза исследования: одним из средств, оптимизирующих коррекционно-педагогическую работу по формированию просодической стороны речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи, может выступать театрализованная деятельность, так как она позволяет не только создавать её психофизиологическую базу, но содержат мотивирующий и психоэмоциональный потенциал.

В соответствии с темой, объектом, предметом исследования нами были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Теоретически обосновать проблему развития просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на основе анализа литературных источников.
2. Изучить состояние просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
3. Разработать методические рекомендации по формированию просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием театрализованной деятельности.

Для реализации поставленных цели и задач исследования был использован комплекс теоретических и эмпирических **методов исследования:**

- 1) теоретические: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- 2) эмпирические: педагогический эксперимент;
- 3) метод количественного и качественного анализа результатов исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили научные представления о становлении речевой деятельности и формировании интонационной системы в процессе онтогенеза речи (Р. В. Тонкова-Ямпольская, О. И. Яровенко; концепция Н. И. Жинкина о механизмах речевой деятельности).

Теоретическая значимость исследования:

- определены теоретические подходы формирования у детей дошкольного возраста с ОНР просодического компонента речи;
- обоснованы содержание, формы, методы формирования у детей 5-7 лет с ОНР просодического компонента речи на материале театрализованной деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования на практике апробированных материалов:– методика формирования просодического компонента речи у детей дошкольного возраста с ОНР средствами театрализованной деятельности.

База исследования: МДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 25 с. Ясные Зори Белгородского района Белгородской области».

Структура работы: Данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПО СРЕДСТВАМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Характеристика просодической стороны речи и её развитие в онтогенезе

Как языковое явление речь рассматривается в качестве коммуникации средства общения между людьми. Человек, живя в обществе, с помощью речи передает и получает необходимую для него информацию. Для точного выражения смысла высказывания необходимо владеть умением использовать просодические компоненты речи (15).

Речь человека, богатая различными интонационными характеристиками, считается выразительной. Значение просодической стороны речи подчеркивали многие исследователи (Гвоздев А.Н., Архипова Е.Ф., Корзун Н.В., Борисова-Лосик Н.И и другие).

Совокупность ритмико-интонационных свойств речи представляют собой просодический компонент речи. Именно компоненты просодики определяют выразительность, разборчивость речи, ее эмоциональное воздействие в процессе коммуникации, несут определенную семантическую нагрузку (3). Просодическую сторону речи в педагогической литературе объединяет сложный комплекс элементов. О.В. Правдина включает в этот комплекс элементов мелодику, ритм, интенсивность, темп, тембр, логическое ударение (16). По мнению Н.И. Жинкина, просодика является наивысшим уровнем развития языка (8).

Остановимся более подробно на просодических свойствах речи. Интонация можно представить как сложный комплекс просодических элементов, включающих мелодику, ритм, интенсивность, темп, тембр, логическое ударение, которые на уровне предложения служат не только для

выражения различных синтаксических значений и категорий, но также и для передачи экспрессивной и эмоциональной окраски (4).

Понятие мелодика речи представляет собой совокупность тональных средств, характерных для данного языка, т. е. является модуляцией высоты тона при произнесении фразы (4). Такая звуковая организация речи должна быть органически связана с содержанием, смыслом высказывания. Малейшее злоупотребление мелодикой препятствует восприятию информации. Различают три основных вида мелодики: повествовательная – резкое понижение голоса на последнем ударном слоге; вопросительная – повышение голоса на том слове, которое служит смысловым центром вопроса; восклицательная – свидетельствует об эмоциональном побуждении, сопровождающем речь говорящего.

Темп речи является одним из важнейших компонентов просодики. Темп речи представляет собой скорость протекания речи во времени. Темп речи может изменяться, и это будет зависеть от содержания высказывания, от эмоционального настроения говорящего. Замедление или ускорение темпа речи обуславливает степень ее артикуляторной напряженности и слуховой отчетливости. Темп речи может зависеть от возраста говорящего и определяется содержанием текста (4).

Тембр является специфическим компонентом просодики, который представляет собой индивидуальную окраску, колорит голоса. Каждому человеку характерен свой тембр голоса, который изменяется, в зависимости от эмоционального состояния человека, от времени суток. Тембр голоса всегда разнообразен, а его восприятие всегда субъективно (4).

Сила голоса представляет собой возможность давать голос тихо, средне и громко. Сила голоса зависит от амплитуды колебаний голосовых складок, что обусловлено силой выдоха, и от величины резонирующих полостей (легкие, гортань, глотка, ротовая и носовая полости) (4). Громкость обеспечивается хорошей работой дыхательного аппарата, активной артикуляцией, отсутствием лишнего мышечного напряжения. Если

нарушена сила голоса, то голос становится срывающимся, слабым или наоборот слишком громким. Сила голоса представляет собой величину объективную, это реальная энергия звука, измеряемая в децибелах.

Громкость голоса зависит от его силы. Сила голоса является величиной объективной, а громкость голоса понятие субъективное, которое связано с нашим восприятием звука. Громкость можно отнести к управляемым качествам голоса. В зависимости от различных обстоятельств общения громкость голоса можно и нужно менять. Гибкое изменение громкости голоса – это средство достижения выразительности речи, ее разнообразия, адекватности ситуации общения (12).

Высота голоса – это физиологическое свойство речевого голоса, управляемое напряжением голосовых складок и частотой их колебаний. Характеризуется организационным дыханием и активной работой резонаторов, усиливающих звук. При нарушении высоты голоса он становится монотонным, тремолирующим, дрожащим, невыразительным, немодулированным, иногда фальцетобразным. Изменение голоса по высоте, силе, тембру и длительности называется модуляцией голоса (3).

Одним из значимых компонентов просодики является ритм, который представляет собой равномерное чередование ускорения и замедления, напряжения и ослабления, долготы и краткости в произведении речи (4).

Значимое место в интонации занимают паузы, которые представляют собой «незвуковое» интонационное средство. В речи паузы необходимы, так как именно они разрывают поток речи, тем самым облегчают восприятие речи. Интонационно-логические паузы отделяют один речевой такт от другого, помогают выяснить их смысл. Если не делать логической паузы, получится сплошной текст, в котором трудно разобрать, какие слова в предложении по смыслу тесно связаны между собой и объединены интонационно. Выделяют несколько видов пауз: смысловую паузу (логическую), целиком определяемую синтаксисом, и ритмическую паузу, от синтаксиса не зависящую и определяемую ритмическим импульсом.

Первая присутствует во всякой речи, вторая – только в стихотворной. Длительность пауз и характер их распределения в речевом потоке во многом определяют ритмико-мелодическую сторону интонации (3).

Логическое ударение. Еще одним интонационным средством является логическое ударение. Это выделение наиболее важного слова в ряду остальных для предания предложению точного смысла. Логическим признается смысловое ударение, максимально сильно акцентируемое, четко выделенное интонационно: силой и значительным интервалом высоты тона по сравнению с обычным словесным ударением. Специфика логического ударения состоит в особой семантике и в мере выделения акцентируемого слова. Следовательно, средствами выражения логического ударения являются: усиление словесного ударения, повышение или понижение тона на ударном слоге выделенного слова, увеличение длительности, которое достигается усилением напряженности артикуляции ударного слога (3).

К просодической стороне речи относятся такие компоненты, как темп, ритм, тембр, а также сила, высота голоса, логическое ударение и речевое дыхание. Многообразие просодических компонентов определяет выразительность речи, ее эмоциональность и влияет на эффективность коммуникации.

Ребенок, усваивая русский язык, должен овладеть просодическими средствами, научиться по ним, как и по звукам, распознавать разные по значению высказывания других, а также овладеть умением применять их с теми же целями, т.е. использовать их как фонологические средства языка.

По данным Винарской Е.Н., голосовые реакции детей раннего возраста в довербальный период развития имеют богатую эмоциональную семантику. Крики, гуление, лепет, формирующиеся на их основе псевдослова и псевдосинтагмы, еще не обладают языковым значением, но несут функцию коммуникации (6).

Начальным этапом доречевого развития считается рефлексивный крик ребенка, который к 2-3 месяцам жизни становится все более

модулированным и отражает различные оттенки недовольства, являясь тем самым средством коммуникации с окружающими. До двух месяцев голосовые выражения дифференцируются благодаря разным интонациям голоса, крика, плача, но более подробной дифференциации плач уже не получает, так как после двух месяцев дифференцируются звуки. В сочетании с выразительными мимическими движениями интонированный крик и модулированные звуки являются средством выражения состояния ребенка. Во время крика ребенка активизируются специфические зоны коры. Ребенок слышит свой крик, импульсы достигают слухоречевых и речедвигательных зон коры, а отсюда передаются на органы артикуляции, постепенно давая им толчок к развитию.

В 2-4 месяца у ребенка появляются короткие звуки - гуканье, а затем и гуление. Звуки не несут смыслового содержания, но имеют определенную интонацию, с их помощью ребенок привлекает внимание взрослого. Наиболее интенсивный процесс накопления звуков лепета происходит после шестого месяца в течение седьмого месяца, затем процесс накопления звуков замедляется и новых звуков появляется мало.

Данные онтогенеза свидетельствуют о том, что интонационные средства воспринимаются и усваиваются детьми значительно раньше, чем начинается формирование словесной речи.

Реакции младенца на тон голоса проявляются довольно рано: в 4 месяца ребенок прислушивается к голосу взрослого, реагирует улыбкой, смехом, гулением, может насторожиться и заплакать, то есть адекватно реагирует на тон взрослого.

Восприятие интонации отмечается у детей раньше, чем воспроизведение, еще до года. Это связано с тем, что интонационное поле речеслухового анализатора (восприятие интонации) заканчивает свое становление к концу периода лепета, тогда как становление интонационного поля в речедвигательном анализаторе (воспроизведение интонации) заканчивается только в период формирования устной речи (6).

Понятие просодической стороны речи в современной литературе трактуется неоднозначно в трудах лингвистов, филологов. В логопедической литературе используется понятие «выразительность речи». В качестве рабочего нами было взято определение Л.В Лопатиной, в котором под выразительной понимается речь человека, богатая различными интонационными характеристиками. В качестве синонима в логопедической литературе используется термин «просодическая сторона речи». В современной литературе просодика рассматривается как совокупность ритмико-интонационных свойств, играющих немаловажную роль для осуществления коммуникативной функции речи, поскольку именно с их помощью говорящий передает разнообразие информации и свое эмоциональное состояние (13).

Исследования Р. В. Тонковой-Ямпольской показало, что процесс овладения интонационной системы языка начинается у ребёнка на стадии гуления. Ребенок оказывается уже способным усваивать звуковую сторону речи в определенной последовательности: интонация - в 4-6 месяцев, ритм - в 6-12 месяцев и звуковой состав слова - после года (20). Исследования, проведенные Е.М. Хватцевым, свидетельствуют о том, что уже сразу после рождения ребенок непроизвольно издает крики вроде «у-а», «э-э» и т.п. Они вызываются всякого рода неприятными для организма младенца раздражителями: голод, холод, мокрые пеленки, неудобное положение, боль (21).

Крик здорового ребенка, находящегося в спокойном, бодром состоянии, умерен по силе, приятен для слуха, не напряжен. Этим криком упражняются голосовые органы, в том числе и дыхательные, так как при крике, как и при речи, выдох длиннее вдоха.

К началу второго месяца младенец уже радостно «гукает», издавая невнятные, скряхтением звуки, наподобие «гы», «кхы», а с третьего месяца в хорошем настроении начинают «гулить»: «агу», «бу» и позже: «мам,амм»,

«тль,дль». В гулении уже можно различить довольно ясные звуки речи. С возрастом гуление сменяется лепетом, появляющимся в результате подражания речи взрослых. Ребенок как бы забавляется произносимыми звуками, наслаждается ими, а поэтому охотно повторяет одно и то же (ма-ма-ма, ба-ба-ба, на-на-на и т.п.). В лепете уже можно ясно различить некоторые вполне правильные звуки и слоги речи. Крик, гуление, лепет еще не является речью, то есть сознательным выражением мыслей, чувств, желаний, но по их интонации, тембру мать догадывается о состоянии ребенка и его потребностях. Нельзя не отметить, что в начальный период развития речи интонация, ритм и общий звуковой рисунок слова получают семантическую смысловую нагрузку. При этом дитя еще не улавливает звукового состава слова, а охватывает его звуковой рисунок, интонацию, ритм, как более простые элементы слова. Эмоциональную окраску речи дети начинают ощущать с усвоением речи вообще. Особенно доступна им выразительность интонации. Еще не понимая ни одного слова, ребенок безошибочно различает в речи взрослого интонации ласки, одобрения, порицания, гнева.

По мнению Р.В. Тонковой-Ямпольской, интонационная сторона речи, как составная часть звуковой культуры речи, формируется и развивается на основе хорошо развитого речевого слуха.

В начальный период формирования речи развитие основных компонентов речевого слуха идет неравномерно. Так, на первых этапах речевого развития особая роль отводится слуховому вниманию, хотя основную смысловую нагрузку несет звуковысотный слух.

Дети умеют узнавать изменения голоса:

- по высоте в соответствии с эмоциональной окраской речи (плачут в ответ на сердитый тон и улыбаются на доброжелательный и ласковый);
- тембру (отличают по голосу мать и других близких);
- правильно воспринимают ритмический рисунок слова, т.е. его акцентно-слоговую структуру (особенности звукового строения слова,

зависящие от количества слогов и места ударного слога) вединствес темпом речи.

Психологическая особенность звуковых выражений ребенка первого года состоит в том, что основным носителем смысла речи является не слово, а интонация и ритм, которые сопровождаются звуком. Лишь с появлением слова начинает проявляться смысловое значение звуков. Через слово ребенок овладевает системой звуков языка. Ребенок становится чутким к звучанию слов взрослых, и от случая к случаю он руководствуется в овладении звуками языка преимущественно то слухом, то артикуляцией. Однако ребенок не сразу овладевает системой звуков языка. В области речевого выражения и восприятия все еще ярко проявляется его ритмико-интонационная настроенность. Неоднократно отмечались случаи, когда ребенок, схватывая слоговой состав слова, обращает мало внимания на звуки этого слова. Слова, произносимые в этих случаях детьми, большей частью весьма точно отвечают по количеству слогов словам взрослых, но по составу звуков чрезвычайно отличаются от них.

Это явление впервые отметил русский психолог И.А.Сикорский. Приведем его примеры: ребенок говорит «какой кишку» вместо «закрой крышку», «нанак» вместо «огонек». Иногда слово, употребляемое ребенком, не содержит ни одного надлежащего согласного звука, например, «титити» вместо «кирпичи» и «титити» вместо «бисквиты».

Ритмико-интонационная активность ребенка направляется в сторону стихотворного творчества. Это характерно для всего периода дошкольного детства, причем у младшего дошкольника обнаруживается преобладание ритма и интонации над словом. Наблюдаются случаи, когда в детском саду дети постигают ритм песни, не улавливая всех ее слов. Стихотворное творчество ребенка на начальной ступени обычно сопровождается его телодвижениями.

Однако не все стихи ребенка непосредственно связаны с жестиком артикуляцией. Есть песенки и прибаутки, не сопровождаемые

никакими движениями и забавляющие ребенка своим содержанием, ритмом, мелодией. К этому же периоду отмечается изменение ритма и в стихах детей. Пропадает хорей. Сами стихи становятся аритмичными.

Таким образом, не только речь, но и стихотворное творчество ребенка переживает период перелома ритмического выражения. Ритм и интонация речи и стиха начинают уступать ведущее место слову. Слово сначала в речи, затем в стихах становится носителем смысла, а ритм и интонация превращаются в своего рода аккомпанемент словесной речи. Однако одновременно с этим перестройка ритма и интонации речи таит в себе опасность: слово может настолько оттеснить ритм, что фактически речь ребенка теряет свою выразительную красочность и ритмичность.

Воспитание ритма и интонации является не только проблемой улучшения выразительности самой речи. Как неоднократно отмечали классики педагогики и психологии, богатая ритмическая речь способствует общему психическому развитию ребенка и облегчает обучение. К.Д. Ушинский отмечал важность ритма для обучения письменной речи.

В работах А.М. Леушиной и С.Л. Рубинштейна показан генезис развития выразительности речи в дошкольном возрасте. Для младшего дошкольного возраста характерна непосредственная, спонтанная выразительность речи, когда аффективные переживания преобладают над объективным содержанием. Это придает речи эмоциональную насыщенность (25). Среди исследователей проблемы детской речи существует мнение, что в возрасте 4-5 лет интонации, которыми дети пользуются в своей речи, в основном соответствуют тем интонациям, которые используют в своей речи взрослые. В частности О. И. Яровенко утверждает, что дошкольники достаточно четко дифференцируют интонационные признаки начала и конца предложения. При произнесении фраз исчезают элементы избыточности, что позволяет сделать вывод о полном овладении детьми данной возрастной группы интонационной системой языка. Возраст четырех лет признается «рубежом в усвоении интонационной системы плане реализации, в пять лет

дети четко различают конец и начало предложения, интонационные возможности соответствуют интонации взрослого человека» (25).

В научно-методической литературе отмечается, что дети старшего дошкольного возраста могут сознательно выражать свои чувства при чтении стихотворения, самостоятельно передавать радость, печаль, удивление. В возрасте 6 лет они пользуются умеренной громкостью юголоса, но по мере необходимости способны говорить громче и тише, то есть могут соизмерять громкость своего высказывания с учётом характера высказывания. Однако существует и другое мнение относительно уровня сформированности детской речи. Е. С. Алмазова отмечает, что у многих детей 5-6-летнего возраста наблюдается быстрая, нечёткая, смазанная речь, тихие голоса. Дети не владеют речевым дыханием, говорят сквозь зубы, подвижность органов артикуляции у них ограничена, что является причиной неправильного произнесения звуков речи (1).

Ф. А. Сохин замечает, что дети чаще говорят в ускоренном, чем в замедленном темпе. Причину ускоренного темпа речи у дошкольников авторы видят в способности у детей этого возраста подражать речи окружающих. Наряду с этим они отмечают их лёгкую возбудимость и повышенную эмоциональность детей. О. С. Ушакова отмечает, что у детей на данном возрастном этапе ещё недостаточно развито умение передавать в рассказе своё эмоциональное отношение к предметам или явлениям.

Речь дошкольников имеет изобретательный характер. Она изобилует итерациями (усиливающимися повторами), восклицательными оборотами, нарушением обычного порядка слов, дети очень широко используют и невербальные средства, выразительность речи в этом периоде произвольна и неосознанна. Воспитание ритма и интонации является не только проблемой улучшения выразительности самой речи. Как неоднократно отмечали классики педагогики и психологии, богатая ритмическая речь способствует общему психическому развитию ребенка и облегчает обучение.

К.Д. Ушинский отмечал важность ритма для обучения письменной речи. Вопросо формировании выразительной речи связан с общим процессом обучения. Чем богаче и выразительнее речь ребёнка, тем глубже, шире и разнообразнее его отношение к содержанию речи; выразительная речь дополняет и обогащает содержание речи дошкольника.

Таким образом, к просодической стороне речи относятся такие компоненты, как темп, ритм, тембр, а также сила, высота голоса, логическое ударение и речевое дыхание. Многообразие просодических компонентов определяет выразительность речи, её эмоциональность и влияет на эффективность коммуникации. У детей дошкольного возраста наблюдаются следующие закономерности развития просодической стороны речи:

- ритмической структурой слова ребенок овладевает постепенно;
- в дошкольном возрасте ребенок плохо управляет своим голосом, с трудом меняет его громкость, высоту;
- темп речи вначале медленный, а затем ускоряется по мере овладения беглой речью;
- дети усваивают интонационные рисунки предложений различных конструкций только по подражанию.
- богатство и содержательность речи, её выразительные возможности обеспечиваются не только богатством словаря и мастерством словесного выражения, но также её интонационной гибкостью, выразительностью и разнообразием.

1.2 Особенности просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Многообразные непростые речевые нарушения, когда у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящиеся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте называется общим недоразвитием речи (ОНР). ОНР представляет собой

сложноеречевоерасстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, задержка в развитии пассивного и активного словаря, в формировании семантических полей, нарушения звукопроизношения и фонематического слуха, аграмматизмы, недостаточная сформированность связной речи. Это выражается в трудности манипулирования языковой единицей для выражения собственного замысла. В большинстве случаев речь у детей с ОНР монотонная, невыразительная, затруднена передача основных видов интонации, при этом дети затрудняются не только в воспроизведении различных интонационных структур, но и в их слуховом восприятии и различении. Также затруднено использование основных типов интонации: вопросительной, незавершенной повествовательной, интонации выделения (16).

Просодическая сторона речи у детей с ОНР характеризуется следующими особенностями. Интонационно-выразительная окраска речи снижена. Страдает голос (он либо тихий, либо чрезмерно громкий, не удаются модуляции по высоте, силе голоса, ребенок не может по подражанию произносить звуки высоким и низким голосом, имитировать голос животных). Нарушается тембр речи и появляется иногда назальный оттенок. Темп речи ускорен. У некоторых детей на фоне грудного регистра появляется фальцет, вдох с придыханием, с поднятием плеч; отмечается верхнее грудное дыхание, ослаблен речевой выдох. Дети говорят на вдохе – в этом случае речь становится захлебывающейся. Наблюдается нечеткая дикция, речь невыразительная. При рассказывании стихотворная речь ребенка монотонна, постепенно становится менее разборчивой, голос угасает. Наблюдаются нарушения формирования интонационной структуры предложения, при этом более нарушенным является процесс слуховой дифференциации интонационных структур, чем процесс самостоятельной реализации (16).

Артемовой Е.Э. были выделены 4 степени сформированности просодической стороны речи у дошкольников с ОНР (2):

1 степень (низкая) – грубые нарушения просодических компонентов. Недостатки тембра, силы и высоты голоса ярко выражены, заметны самому ребенку и окружающим. Процесс коммуникации нарушен. Детям недоступны задания, предполагающие произвольное изменение ритмических и звуковысотных характеристик. Нарушения интонационного оформления высказываний носят стабильный характер во всех видах речевой деятельности.

2 степень (недостаточная) – изменения голоса носят незначительный характер. Изменения просодики касаются отдельных или всех ее компонентов. Наблюдаются трудности при выполнении специальных заданий на воспроизведение различных ритмических и интонационных структур. Однако спонтанная речь, особенно в эмоционально значимой ситуации, может быть достаточно выразительной.

3 3 степень (средняя) – непостоянное или нестойкое отклонение от нормы по одной или нескольким просодическим характеристикам. Спонтанная речь достаточно интонирована, но при выполнении специальных заданий возможны неточности или отдельные ошибки при передаче ритмического и мелодического рисунка.

4 степень (высокая) – сформированность просодических характеристик. Дети имеют нормальный тембр, диапазон их голоса по силе и высоте соответствует возрастным нормам. Сформирована темпо-ритмическая сторона речи. Дошкольники в полной мере владеют всеми способами передачи различных типов интонации. В спонтанной речи используют все средства интонационной выразительности и не испытывают трудностей при выполнении специальных заданий.

Голос ребенка с общим недоразвитием речи очень слабый и тихий, что связано с ограниченной подвижностью мышц артикуляционного аппарата, голосовых складок. Нарушена вибрация голосовых складок. Наиболее часто характеризуется недостаточной силой голоса (голос слабый, тихий, иссякающий в процессе речи), нарушениями тембра голоса (назализованный,

глухой, хриплый, монотонный, сдавленный, тусклый, может быть гортанным, напряженным, порывистым), слабой выраженностью или отсутствием голосовых модуляций (ребенок не может произвольно менять высоту голоса). У детей с преобладанием процесса возбуждения, тембр голоса высокий. Сам голос громкий, чрезмерно часто срывающийся на фальцет. Ритм речи нерегулярный, изменчивый. Его нарушения могут быть обусловлены несформированностью оптимального для речи типа физиологического дыхания, нарушением мышечного тонуса (16).

Темп речи у детей с преобладанием процесса торможения - замедленный, преобладанием процесса возбуждения - ускоренный. Нарушения темпа речи могут быть обусловлены не только нарушениями равновесия между основными нервными процессами, но и нарушением нормативной длительности звуков, прежде всего гласных. При увеличении нормативной длительности гласных темп речи замедляется, а при уменьшении - ускоряется, с проглатыванием целых слогов. У детей с преобладающим процессом возбуждения, просодическая сторона речи характеризуется: высоким тембром, громким голосом, крикливым, темп речи ускоренный (16).

По наблюдениям Г.В. Чиркиной (1980), неблагоприятное влияние на интонационное оформление речи у дошкольников с общим недоразвитием речи оказывает нарушение мимики, использование которой облегчает передачу разнообразных интонационных оттенков. У детей III уровня речевого развития предполагает наличие развернутой фразы, однако просодическая сторона речи сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, одинаково звучащие слова, которым придается то или иное значение в зависимости от ситуации, делает речь детей бедной и стереотипной, недостаточно выражена эмоционально-экспрессивная окраска речи (23).

В редких случаях дети бывают инициаторами общения, они не обращаются с вопросами к взрослым, игровые ситуации не сопровождаются

рассказом, застенчивы, не уверены в своих ответах. Все это тормозит процесс развития просодической стороны речи и требует целенаправленной коррекционно-педагогической работы. При проведении логопедической работы с детьми данной категории располагать предложения в логической последовательности, находить в текстах опорные слова, что является следующей ступенькой к умению составлять план, а затем определить тему высказывания, выделять главное, последовательно строить собственное сообщение, становятся более уверенны в своих высказываниях, выражают эмоции, речь становится более выразительной. Развернутые смысловые высказывания детей с речевым нарушениями отличаются отсутствием четкости и последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего таким детям даются самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Характерно, что отсутствие у детей чувства темпа и ритма мешает заучиванию стихов (23). Итак, к особенностям просодической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи можно отнести следующие характеристики:

- недоступность использования высокого голоса при произношении автоматизированных рядов, коротких фраз и имитации речисоответствующих сказочных персонажей, при этом отмечались замена высокого голоса средним или низким, замена высокого голоса громким;
- затруднение в дифференцированной передаче среднего и низкого звучания голоса, наличие взаимозамен, соскальзывание на средний регистр звучания голоса к концу фразы;
- трудности использования громкого голоса: замены громкого звучания голоса средним по силе, соскальзывание с громкого звучания на среднее и далее - тихое (громко произносятся, «выкрикиваются», только одно-два начальных слова ряда, фразы);

- преобладание тихого звучания голоса или его ослабление к концу произнесения фразы;
- затруднения использования заданного темпа произношения: недоступность быстрого темпа проговаривания, замена его средним или замедленным; затруднения в использовании медленного темпа, замена его средним или несколько ускоренным;
- выраженные трудности реализации динамического потенциала голоса в произношении экспериментального материала:

а) резкое ограничение звуковысотных модуляций: полная неспособность к изменению высоты голоса; замена высокого звучания голоса громким; невозможность произвольного переключения с низкого звучания голоса на высокое; затруднения в переключении со среднего звучания голоса на низкое; неспособность осуществления плавных переходов от одного типа звучания к другому.

б) ограничение возможностей изменения силы голоса: полная неспособность изменять силу голоса (использование только средней силы голоса, застревание на том варианте громкости, с которого начиналось произнесение); невозможность перехода от тихого к громкому проговариванию (доступен только переход с шепотного на среднее по силе проговаривание и наоборот); возможность короткого громкого начала с резким переходом на среднее и тихое; резко контрастные, неплавные переходы от одного варианта звучания к другому;

в) ограничение возможностей изменения темпа произнесения: особые трудности переключения со среднего темпа произнесения на быстрый; замена медленного темпа произнесения тихим звучанием; резкие переходы от одного темпа произнесения к другому; неоправданно долгое застревание на одном темпе произнесения.

Таким образом, можно сделать вывод об особенностях просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Интонационно-выразительная окраска речи снижена, при этом страдает голос (он либо

тихий, либо чрезмерно громкий, не удаются модуляции по высоте, силе голоса, ребенок не может по подражанию произносить звуки высоким и низким голосом, имитируя голос животных). Речь отличается монотонностью, невыразительностью, затруднена передача основных видов интонаций. Отмечается нарушение тембра; темп речи ускорен. Также правильное использование просодических компонентов речи зависит от сформированности речевого слуха, развития слухового внимания.

1.3. Театрализованная деятельность как средство формирования просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

С целью развития просодического компонента речи дошкольников с общим недоразвитием речи используются театрализованные игры, которые позволяют заинтересовать воспитанников на занятиях, удержать их внимание, раскрепостить, развивать репродуктивное и элементы творческого воображения, элементарно-логическое мышление, память и, главное, формировать внутреннюю мотивацию речевого высказывания.

Исследователи отмечают, что в коррекционном образовании максимальный результат достигается лишь тогда, когда обучение опирается на ведущий вид деятельности дошкольника. Е.С. Тихонова раскрывает возможности игры в устранении речевых трудностей детей с общим недоразвитием речи (20). Рассматривая игру, как основной вид деятельности в дошкольном возрасте, автор предлагает систему дидактических игр и упражнений в рамках предложенных лексических тем

Театрально-игровая деятельность - это не только игра, но и перевоплощение ребёнка в сказочного персонажа данного сюжета. А использование ещё и сказочного сюжета - это заинтересованность ребёнка, концентрация внимания и ненавязчивое осуществление поставленных коррекционных задач логопедом.

Театрализованные игры представляют собой инсценировку, проигрывание сказок. Сказка является наиболее универсальным, комплексным методом коррекционной работы (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Н.М. Погосова, Д.Ю. Соколов). Сказка – это образность языка, его метафоричность, психологическая защищенность. Тексты сказок расширяют словарный запас, помогают верностроить диалоги, а следовательно, влияют на развитие связной речи.

Театр для ребенка – это всегда праздник, яркие, незабываемые впечатления. Сказка же своей доступностью близка и понятна детям, а воплощение фантазий и отражение своего мироощущения они находят в театре. Поэтому соединение театра и сказки гармонично и оправданно.

Театрализация сказок способствует активному эмоциональному, интеллектуальному развитию, прививает социально-нравственные качества. Театр и сказка учат быть добрыми, чуткими, честными, справедливыми. Принимая на себя определенную роль, ребенок пытается мимикой, речью и движениями передать настроение своего героя, его характер, особенности поведения. Движения становятся более уверенными, эмоционально яркими, речь – интонационно выразительнее. Инсценировка сказок помогает обучиться творческому рассказыванию, которое играет важную роль в развитии словесно-логического мышления, предоставляя большие возможности для самостоятельного выражения ребенком своих мыслей, осознанного отражения в речи разнообразных связей и отношений между предметами и явлениями, способствует активизации знаний и представлений об окружающем мире.

В коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения речи всегда необходимо опираться на их эмоциональный мир, познавательный интерес именно поэтому так велика роль стихов в детских театральные играх и упражнениях.

Стихотворный текст как ритмически организованная речь активизирует весь организм ребенка, способствует развитию его голосового

аппарата. Стихиносят не только тренировочный характер для формирования четкой, грамотной речи, но и находят эмоциональный отклик в душе ребенка, делают увлекательными различные игры и задания. Особенно нравятся детям диалогические стихи. Говоря от имени определенного действующего лица, ребенок легче раскрепощается, общается с партнером. На следующем этапе из стихотворения можно создать целый мини-спектакль и разыграть его в форме этюдов. Кроме того, разучивание стихов развивает память и интеллект.

Ребенок, усваивая свою роль в театрализованной сказке, попадая в конкретную этническую среду, проявляет активность и заинтересованность в участии в театрализованной деятельности, несмотря на ограниченные речевые возможности.

Коммуникативные действия в театрализованной игре опосредованы через ведущую деятельность дошкольного возраста – игровую. Именно игра оказывает самое значительное влияние на развитие ребенка и прежде всего потому, что в игре дети учатся полноценному общению. Игровая роль – та внешняя опора, которая помогает ребенку управлять своим поведением. Роль может раскрыть в ребенке потенциальный коммуникативный ресурс.

Театрализованная деятельность помогает ребенку передать свои эмоции, чувства не только в обычном разговоре, но и публично. Привычку к выразительной публичной речи (необходимую для последующего школьного обучения) можно воспитать только путем привлечения ребенка к выступлениям перед аудиторией.

Работа над словообразованием включает в себя использование всех выразительных средств в разных вариациях и интерпретациях, позволяющих детям реализовать свои коммуникативные потребности:

- экспрессивно-мимические (взгляд, улыбка, мимика, выразительные вокализации, выразительные движения тела);
- предметно-действенные (локомоторные и предметные движения, позы).

В театрализованной деятельности активно развивается диалог как форма социализированной (коммуникативной) речи. Сценические диалоги идеальные, «правильные», логические, эмоционально. Заученные вовремя подготовки к спектаклю литературные образы речи дети используют впоследствии как готовый речевой материал в свободном речевом общении.

Театрализованная развивающая среда для ребенка с нарушением речи обеспечивает комплекс психолого-педагогических условий, способствующих эмоциональному благополучию, его саморазвитию, удовлетворению ведущих потребностей возраста; максимальной коррекции, компенсации нарушений развития речи, сопутствующих нарушений (двигательных, эмоциональных и других). И предупреждению вторичных отклонений: целенаправленному социально-эмоциональному развитию, формированию механизмов сознательной регуляции собственного поведения и взаимодействия с окружающими, познавательных потребностей.

Театрализованные игры делятся на две основные группы: режиссёрские и игры-драматизации.

К режиссерским играм относятся настольный, теневой, театр на фланелеграфе.

В *настольном театре* используются самые разнообразные игрушки-фабричные, из природного и любого другого материала. Настольный театр картинок представляет собой все картинки, персонажи, декорации лучше сделать двухсторонними, т. к. неизбежны повороты, а чтобы фигурки не падали, нужны устойчивые опоры.

Фланелеграф. Картинки или персонажи выставляют на экран. Удерживают их фланель или ковролин, которыми затянуты экран и обратная сторона картинки. Фантазия здесь безгранична: рисунки из старых книг, журналов и т.д.

Теневой театр. Необходим экран из полупрозрачной бумаги, выразительно вырезанные черные плоскостные персонажи и яркий источник света за ними, благодаря которым, персонажи отбрасывают тени на экран.

Интересные изображения получаются при помощи пальцев рук: лающая собака, заяц, гусь и т.д.

Разновидности игр – драматизаций.

Участвуя в играх- драматизациях, ребенок входит в образ, перевоплощается в него, живет его жизнью. Чаще всего основой игр – драматизаций являются сказки. Образы привлекают детей динамичностью и ясной мотивированностью поступков. Используются и стихотворения с диалогами, благодаря которым создается возможность воспроизводить содержание по ролям. Атрибут – признак персонажа. Не стоит утруждать себя в его полном изготовлении. Это может быть маска, шапочка, фартучек, венки, пояс и т.д.

Игры – драматизации с пальчиками. Атрибуты ребенок надевает на пальцы. Он «играет» за персонажа, изображение которого находится на руке, проговаривая текст, находясь за ширмой или свободно передвигаясь по комнате.

Игры – драматизации с куклами бибабо. На пальцы надеваются куклы, обычно действуют на ширме, за которой стоит водящий.

Применение театрализованной деятельности как средства коррекции эмоциональной и коммуникативной сферы детей с нарушением речи оказывает положительное влияние на развитие эмоциональной речи, воображение, формирование основ образного мышления на этапе подготовки детей к школе. Наблюдается значительное повышение речевой активности использование различных типов коммуникативных высказываний (обращение – побуждение, обращение – вопрос, обращение – сообщение); овладение смысловым аспектом человеческой мимики, естественных и экспрессивных жестов, использование их в практике общения; развитие связной, диагностической, монологической речи.

Таким образом, в ходе развития просодического компонента речи театрализованная деятельность помогает пополнять и активизировать словарь детей; расширять словарный запас, обозначающий названия предметов,

действий признаков; закреплять правильное произношение всех звуков, отрабатывать дикцию, продолжать работать над интонационной выразительностью речи; учить детей пользоваться прямой и косвенной речью в инсценировках сказок; совершенствовать диалогическую и монологическую форму речи в процессе театрально-игровой деятельности; совершенствовать умение связно и выразительно пересказывать сказки без помощи взрослого; воспитывать культуру речевого общения.

Театрализованные игры помогают оптимизировать работу по следующим направлениям:

- 1) формирование ритма и темпа речи;
- 2) формирование интонационной выразительности;
- 3) работа над силой, высотой, тембром голоса.

Выводы по I главе

Проанализировав специальную литературу можно сделать вывод, что под просодической стороной речи понимают сложный комплекс элементов, включающий мелодику, ритм, интенсивность, тембр и логическое ударение, служащий на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений и категорий, а также экспрессии и эмоций. Все акустические характеристики устной речи постепенно формируются в процессе речевого онтогенеза и к старшему дошкольному возрасту просодическая сторона речи детей без речевых нарушений в целом является сформированной. В дальнейшем происходит лишь ее становление и совершенствование.

У детей с ОНР отмечаются нарушения просодической стороны речи. Эти нарушения проявляются в снижении интонационно-выразительной окраски речи. При этом страдает голос (он либо тихий, либо чрезмерно громкий, не удаются модуляции по высоте, силе голоса, ребенок не может по подражанию произносить звуки высоким и низким голосом, имитирую голос животных).

Также на выразительность речи у данной категории детей отрицательно влияют нарушения тембра; темп речи ускорен. Речь отличается монотонностью, невыразительностью, затруднена передача основных видов интонаций: повествовательной, вопросительной, восклицательной. Правильное использование просодических компонентов речи зависит от сформированности речевого слуха, развития слухового внимания, что тоже страдает у детей с ОНР. Все вышеперечисленное может привести к трудностям организации коммуникативной деятельности, снижению потребности и эффективности речевого общения.

Поиски новых, более эффективных методов работы с детьми, имеющими нарушения речи, часто приводят практикующих педагогов к использованию театрализованной игры.

ГЛАВА II. НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПО СРЕДСТВАМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Диагностика просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Экспериментальное изучение просодического компонента речи было проведено с детьми старшего дошкольного возраста на базе МДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №25 с. Ясные Зори Белгородского района Белгородской области».

Цель данного этапа – выявить особенности просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и нормативным речевым развитием.

Задачи исследования:

1. Подобрать методики для определения уровня сформированности просодической стороны речи детей с ОНР.
2. Провести обследование просодической стороны речи у детей 2 групп старшего дошкольного возраста: экспериментальная группа - дети с общим недоразвитием речи и контрольная группа - дети с нормой речевого развития.
3. Сравнить результаты экспериментальной группы и контрольной группы.

В ходе исследования изучено состояние просодической стороны речи детей с ОНР. Выборка детей была произведена с учетом следующих критериев: подготовительная группа дошкольников; одинаковый период адаптации детей МДОУ; логопедическое заключение (заключение ПМПК); посещение детского сада в течение года.

При организации диагностики были соблюдены следующие требования:

1. Диагностика проводилась индивидуально с каждым, в знакомой для ребенка обстановке;
2. Для налаживания контакта процедура обследования начиналась со свободной беседы;
3. Время проведения обследования по возможности в пределах 25 минут;
4. Рабочее место должно соответствовало росту ребенка.

Для решения обозначенных задач были использованы методики обследования, соответствующие возрастным особенностям дошкольников и целям исследования, разработанные Л. В. Забродиной и Е. Е. Шевцовой (25).

Структура и содержание обследования просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста была составлена по материалам Е.Е. Шевцовой, Л.В. Забродиной, Т.Г. Визель, И.Ф. Павалаки (Приложение №1).

1. Обследование восприятия ритма.
2. Обследование воспроизведения ритма.
3. Обследование восприятия темпа
4. Обследование воспроизведения темпа
5. Обследование восприятия интонации.
6. Обследование воспроизведения интонации.
7. Обследование восприятия логического ударения.
8. Обследование воспроизведения логического ударения.
9. Обследование модуляций голоса по высоте.
10. Обследование модуляций голоса по силе.
11. Обследование восприятия тембра.
12. Обследование воспроизведения тембра.
13. Обследование речевого дыхания.

Исследовательская работа была проведена с детьми старшего дошкольного возраста на базе МДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №25 с. Ясные Зори Белгородского района Белгородской области». Были

обследованы две категории детей старшего дошкольного возраста: 12 детей с ОНР, III уровня речевого развития и 12 детей с нормой речевого развития. Список детей старшего дошкольного возраста, принимающих участие в экспериментальном исследовании с ОНР, III уровня речевого развития, и нормой речевого развития, представлен в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Список детей старшего дошкольного возраста, принимающих участие в экспериментальном исследовании

Имя ребенка	Возраст	Логопедическое заключение
Экспериментальная группа		
1	2	3
1. Михаил. III	6 л. 6 мес.	ОНР, III уровня
2. Ксения Н.	6 л. 2 мес.	ОНР, III уровня
3. Илья В.	6 л. 3 мес.	ОНР, III уровня
4. Ирина Е.	6 л. 5 мес.	ОНР, III уровня
5. Ангелина М.	5 л. 5 мес.	ОНР, III уровня
6. Данил М.	6 л. 1 мес.	ОНР, III уровня
7. Мария М.	5 л. 10 мес.	ОНР, III уровня
8. Руслан Н.	6 л. 4 мес.	ОНР, III уровня
9. Виктория С.	5 л. 9 мес.	ОНР, III уровня
10. Дима Ф.	5 л. 10 мес.	ОНР, III уровня
11. Вадим М.	6 л. 5 мес.	ОНР, III уровня
12. Елисей М.	6 л. 3 мес.	ОНР, III уровня
Контрольная группа (норма речевого развития)		
13. Роман А.	6 л. 6 мес.	-
14. Сергей Д.	6 л. 2 мес.	-
15. Данил И.	6 л. 3 мес.	-
16. Анастасия М.	6 л. 5 мес.	-

17. Вова Н.	5 л. 5 мес.	-
1	2	3
18. Илья К.	6 л. 1 мес.	-
19. Мария Р.	5 л. 10 мес.	-
20. Александра С.	6 л. 4 мес.	-
21. Влада Т.	5 л. 9 мес.	-
22. Анастасия Б.	5 л. 10 мес.	-
23. Маша К.	6 л. 5 мес.	-
24. Анастасия Г.	6 л. 5 мес.	-

Проведя количественный и качественный анализ результатов, полученных с помощью диагностического комплекса заданий, мы получили данные, которые отражены в таблице 2.2. и таблице 2.3..

Таблица 2.2.

Результаты обследования общего уровня сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Ф.И. ребенка	Возраст	Ритм		Темп		Интонация		Логическое ударение		Сила голоса	Высота голоса	Тембр		Речевое дыхание	Итого
		1	2	1	2	1	2	1	2			1	2		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Михаил. Ш	6 л. 6 мес.	2	2	2	2	2	2	0	0	2	1	2	1	2	20н/с
2. Ксения Н.	6 л. 2 мес.	1	1	3	1	4	4	4	3	3	1	3	2	2	32с.
3. Илья В.	6 л. 3 мес.	4	3	2	4	3	3	2	3	2	1	3	2	3	35в/с
4. Ирина Е.	6 л. 5 мес.	0	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	3	23н/с
5. Ангелина М.	5 л. 5 мес.	3	2	4	3	4	2	4	2	2	1	3	1	2	33с

6. Данил М.	6 л. 1 мес.	2	3	4	3	2	2	3	2	3	2	4	2	4	36в/с
7. Мария М.	5 л. 10мес.	3	2	3	2	2	4	3	2	2	1	3	2	2	31с
8. Руслан Н.	6 л. 4 мес.	3	2	4	3	3	2	3	2	3	1	3	2	3	34в/с
9. Виктория С.	5 л. 9 мес.	3	2	4	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2	33в/с
10. Дима Ф.	5 л. 10 мес.	3	3	4	2	2	2	3	1	2	2	3	2	3	32с
11. Вадим М.	6 л. 5 мес.	2	2	2	2	2	2	0	0	2	1	2	2	2	21н/с
12. Елисей М.	6л. 5 мес	3	2	3	2	2	4	3	2	2	1	3	2	2	31с

В - высокий уровень

В/С - выше среднего уровня

С - средний уровень

Н/С – ниже среднего уровня

Н - низкий уровень

Таблица № 2.3

Результаты обследования общего уровня сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нормативным речевым развитием.

Ф.И. ребенка	Возраст	Ритм		Темп		Интонация		Логическое ударение		Сила голоса	Высота голоса	Тембр		Речевое дыхание	Итог
		1	2	1	2	1	2	1	2			1	2		
		3	4	5	6	7	8	9	10			11	12		
13. Роман А.	5л. 3 мес	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	52В
14. Сергей Д.	5л.8 мес	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	46В
15. Данил И.	5л.2 мес	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	3	46В
16. Анастасия	5л.5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	48В

М.	мес														
17. Вова Н.	5л.6 мес.	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	47В
18. Илья К.	5л.1 мес.	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4	47В
19. Мария Р.	5л.1 мес.	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	48В
20. Александра С.	5л.7 мес.	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	45В
21. Влада Т.	5л.9 мес.	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	45В
22. Анастасия Б.	5л.4 мес.	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	47В
23. Маша К.	6 л. 5 мес.	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	45В
24. Анастасия Г.	6 л. 5 мес.	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	47В

В - высокий уровень

В/С - выше среднего уровня

С - средний уровень

Н/С – ниже среднего уровня

Н - низкий уровень

Необходимо отметить, что у старших дошкольников с ОНР, III уровня речевого развития, наименее сформированы следующие компоненты просодической стороны речи: сила и высота голоса, тембр, темп и логическое ударение.

Дети с ОНР, III уровня речевого развития, недостаточно контролируют силу и высоту голоса. В процессе обследования силы голоса, детям предлагается прослушать звуки с различной высотой голоса и соотнести с картинкой, изображающей животных и их детенышей. В ходе обследования дети экспериментальной группы послушали, как звучат голоса животных, им были предложены картинки с изображением собаки, кошки, курицы, коровы и дети должны были самостоятельно сказать, как лает маленький щенок и большая собака, как мяукает кот и маленький котенок. У дошкольников с ОНР это вызвало затруднения.

Дошкольники с ОНР неправильно ставят логическое ударение и тем самым нарушают смысл речевого высказывания. В ходе обследования детям

из экспериментальной группы было предложено прослушать предложение (завтра придем в детский), в вопросительном и восклицательном варианте и затем аналогично воспроизвести его с тем же логическим акцентом. Не все справились с заданием.

Также следует отметить, что у детей с ОНР нарушен темп речи. Некоторым детям присущи излишняя торопливость, нечёткое проговаривание слов, «проглатывание окончаний». Наблюдается и другая крайность: излишне замедленная, растянутая манера произношения слов. Речь детей насыщена длительными паузами.

Проанализируем результаты, которые были получены в ходе обследования двух групп детей, отраженные в таблицах 2,3 (приложение 3)

С помощью первой методики мы исследовали уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР и детей с нормативным речевым развитием воспринимать количество изолированных ударов; серии простых ударов; акцентированных ударов путем показа карточки с записанными на ней соответствующими ритмическими структурами.

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР и детей с нормативным речевым развитием дифференцировать на слух ритмические удары. Результаты данного обследования показывают, что у 10% обследуемых с ОНР и у 50% обследуемых с нормативным речевым развитием отмечается высокий уровень развития восприятия ритма. Для 50% детей с ОНР и 50 % детей с нормативным речевым развитием характерно развитие умения определять количество акцентированных и изолированных ударов выше среднего уровня. Средний уровень развития данного умения продемонстрировали 20% обследуемых старших дошкольников с ОНР.

Для определения у старших дошкольников с ОНР и у детей с нормативным речевым развитием уровня развития самостоятельно воспроизводить ритм (без опоры на зрительное восприятие) серии простых ударов, изолированные удары, акцентированные удары, использовалась

методика №2. Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР и детей с нормативным речевым развитием самостоятельно воспроизводить ритмические удары.

Из детей с ОНР высокий результат не наблюдается в воспроизведении ритмических ударов по образцу. У 30 % обследуемых старших дошкольников с ОНР умения воспроизводить ритмические структуры по образцу развито выше среднего уровня. Для этих детей характерен замедленный темп выполнения задания. 60 % обследуемых выполняли задания с ошибками, но исправляли самостоятельно по ходу работы. Наблюдались смазанные акцентированные удары, неточное воспроизведение серии. У 10% обследуемых с ОНР умение воспроизводить ритмический рисунок развито ниже среднего уровня. Для выполнения задания требовалась активная помощь взрослого (повтор серии ударов и дополнительное объяснение).

Результаты обследования старших дошкольников с нормативным речевым развитием показали, что высший уровень выявлен у 50% это умение сформировано выше среднего уровня.

С помощью методики №3 мы исследовали темп речи детей и выявили уровень умения на слух определять изменения темпа речи в тексте, который читает логопед. У 50 % обследуемых с ОНР темп речи соответствует норме (4-5 слогов в сек.) У 20 % выявлено незначительное отклонение от нормы. 30% испытуемых показали убыстренный темп (7-8 слогов в сек.). Среди детей с нормативным речевым развитием высокий уровень выявился у 80% испытуемых выше среднего уровня показало 20 %

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР и детей с нормативным речевым развитием определять на слух темп речи. Результаты обследования показали, что 10 % старших дошкольников с ОНР смогли выполнить задания. 30 % детей делали ошибки, но исправляли их самостоятельно. У 40% был выявлен уровень ниже среднего (не соотносили услышанный материал с картинкой). 20 % обследуемых детей имеют низкий

уровень. А среди детей с нормативным речевым развитием высокий уровень наблюдался у 70%. Выше среднего данное умение сформировано у 30 %

Задания из методики №4 были направлены на обследование уровня сформированности умения отраженно и самостоятельно воспроизводить предложения с различной темповой организацией. Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР и детей с нормативным речевым развитием воспроизводить темп речи на материале предложений.

Для выявления уровня сформированности умения дифференцировать различные типы интонации мы использовали методику №5. Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР и детей с нормативным речевым развитием различать интонационные структуры в импрессивной речи.

Правильно выполнили задания 20 % детей с ОНР и 70 % обследуемых с нормативным речевым развитием. Для 30 % детей требовались примеры и дополнительное объяснение заданий и 30% детей с нормативным речевым развитием. Ошибки с интонацией незавершенности были выявлены у 50 %.

С помощью методики №6 мы выявили уровень сформированности умения старших дошкольников дифференцировать различные интонационные структуры в экспрессивной речи. Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР и детей с нормативным речевым развитием различать интонационные структуры в экспрессивной речи. 20% детей старшего дошкольного возраста с ОНР продемонстрировали высокий уровень развития этого умения. А среди детей с нормативным речевым развитием безошибочно с заданием справились 80 %. Средний уровень был выявлен у 10 % детей старшего дошкольного возраста с ОНР 70% детей с ОНР требовалась помощь в отраженном и совместном произнесении повествовательной интонации, был отмечен уровень ниже среднего.

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР и детей с нормативным речевым развитием воспринимать логическое ударение.

Высокий уровень сформированности умения определять слово, выделенное голосом в повествовательном, восклицательном и вопросительном предложениях выявили у 20% испытуемых с ОНР. Дети с нормативным речевым развитием показали результат 40 %. Обследуемые выполнили все задания безошибочно. 50 % детей с ОНР продемонстрировали результат выше среднего уровня. У 20 % детей наблюдается средний уровень развития умения воспринимать логическое ударение. 10% это задание было недоступно (ребенок не обращал внимание на повторные объяснения).

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР и детей с нормативным речевым развитием расставлять логическое ударение. Высокий уровень развития способности расставлять логическое ударение (правильная постановка акцента на конкретном слове при произнесении фразы), не выявлен у детей с ОНР. А среди детей с нормативным речевым развитием это умения сформировано у 70 % 30 % обследуемых показали уровень выше среднего среди детей с ОНР (правильно выполняли задание, самостоятельно исправляли ошибки). У 40 % детей с ОНР наблюдался средний результат развития способности (выделяли слова громким голосом и паузами). 20% детей продемонстрировали результат ниже среднего уровня. Низкий уровень развития этого умения у детей с ОНР не выявлен.

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР и детей с нормативным речевым развитием изменять высоту голоса.

Среди детей с нормативным речевым развитием задание выполнили 90 % и 10 % показали результат выше среднего уровня. У детей с ОНР высокий результат не выявлен. 40 % продемонстрировали средний уровень изменять высоту голоса. У 60 % детей выявлен уровень ниже среднего.

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР и детей с нормативным речевым развитием изменять силу голоса.

Высокий уровень развития этой способности у детей с ОНР выявлено не было. А среди детей с нормативным речевым развитием с заданием справились 60 % с ОНР показали результат выше среднего (слабый переход от тихого голоса к громкому, от громкого к тихому). Средний уровень был выявлен у 70 % обследуемых детей ОНР. Такие дети выполняли задания без модуляций голоса по силе, но при сопряженном выполнении сила голоса изменялась.

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР и детей с нормативным речевым развитием определять тембр голоса. 20 % детей с нормативным речевым развитием показали высокий уровень развития этой способности и 80 % показали результат выше среднего уровня.

А среди детей с ОНР высокий результат продемонстрировали 10 % обследуемых. Выше среднего был выявлен у 70% детей. Эти дети выполняли задание правильно, но в замедленном темпе. И лишь 20 % детей показали средний результат развития способности определять тембр голоса (путали символы, изображающие эмоции).

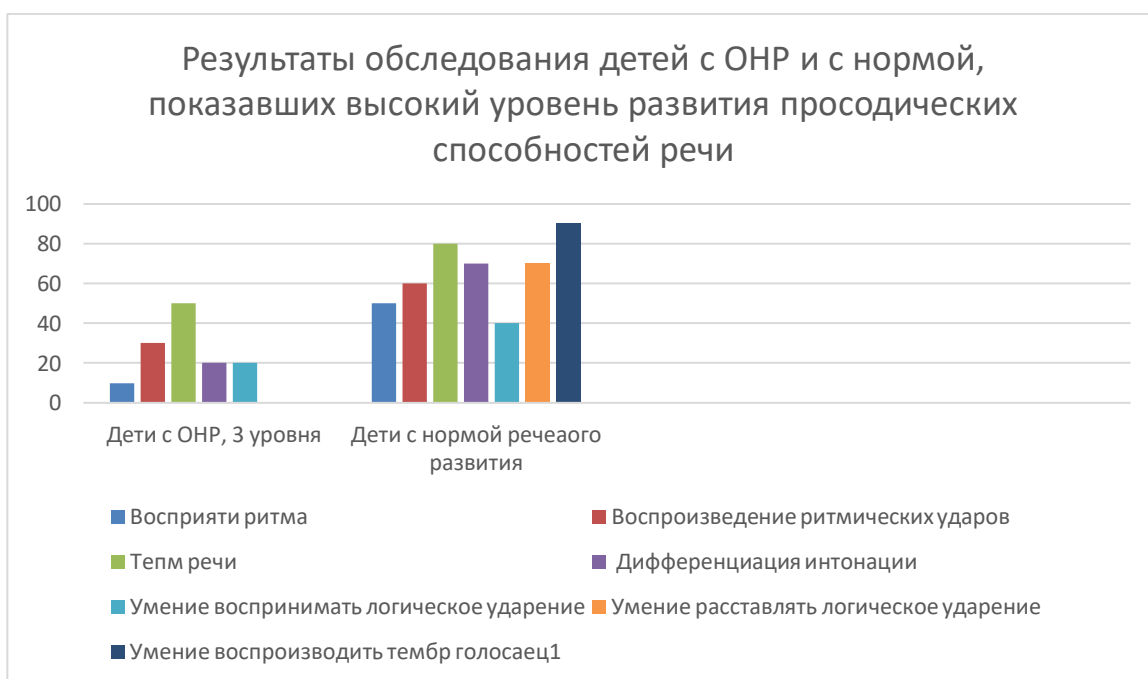
Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР и детей с нормативным речевым развитием воспроизводить тембр голоса. Высокий уровень развития способности воспроизводить тембр голоса у детей с ОНР выявлен не был, а обследуемые с нормативным речевым развитием показали результат 90 %. Для этих детей характерно правильное выполнение заданий с точным соответствием характеристик тембра голоса с первой попытки. У 10 % детей с нормативным речевым развитием наблюдалось правильное выполнение заданий, но после нескольких проб. Среди детей с ОНР 80% продемонстрировали средний результат (трудности вызывало эмоциональная передача голоса). Уровень развития речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и детей с нормативным речевым развитием.

Всего у 10 % детей с ОНР и 50 % детей с нормативным речевым развитием выявлен диафрагмальный тип дыхания (речь на выдохе, хороший

объем речевого дыхания). У 40 % обследуемых детей с ОНР и 50 % детей с нормативным речевым развитием наблюдался также диафрагмальный тип, но объем речевого дыхания был ограничен, хотя речь происходила на выдохе. У 50 % детей с ОНР III уровня выявилась аритмичность вдоха и выдоха, силы и малый объем выдоха.

Проведя количественный и качественный анализ результатов, полученных с помощью диагностического комплекса заданий, мы получили данные, которые отражены на рисунке 1.1.

Рис. 1.1 Результаты обследования общего уровня сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, III уровня речевого развития и у детей с нормативным речевым развитием.



Среди детей с нормативным речевым развитием у всех выявлен высокий уровень развития сформированности просодических компонентов. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР высокий показатель сформированности выявлен не был. У 20 % детей просодическая сторона речи сформирована выше среднего уровня, а у 80% обследуемых наблюдается средний уровень сформированности просодических компонентов речи.

Таковы результаты проведённого нами констатирующего эксперимента с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и детей с нормативным речевым развитием.

Таким образом, как видно из количественных и качественных характеристик проведённых нами исследований, уровень развития просодической стороны речи изучаемой категории детей остаётся достаточно низким по сравнению с уровнем развития детей с нормативным речевым развитием.

2.2. Методические рекомендации по формированию просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи по средствам театрализованной деятельности

Проведенный теоретический анализ литературы и полученные в ходе экспериментального исследования данные позволили нам определить следующие направления работы по развитию просодической стороны речи у старших дошкольников с ОНР:

1. Формирование правильного речевого дыхания и длительного ротового выдоха.
2. Работа над изменением высоты и силы голоса.
3. Развитие тембровой окраски голоса.
4. Развитие умеренного темпа речи.
5. Работа над логическим ударением.

В основу коррекционно-педагогической работы по формированию просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием театрализованной игры положен системный и деятельностный подход, а также принципы:

1. Принцип систематичности и последовательности, который, предполагает, что усвоение учебного материала идет в определенном порядке, системе. При планировании продумывается связь нового

материала с ранее усвоенной коррекционно-образовательной деятельностью, опытом ребенка.

2. Принцип доступности – предполагает соотнесение содержания, характера и объема учебного материала с уровнем развития, подготовленности детей.
3. Принцип наглядности. Этот принцип соответствует основным формам мышления дошкольников. Наглядность обеспечивает понимание, прочное запоминание. Сделать обучение наглядным – значит создать у детей зрительные образы, обеспечить восприятие окружающего, включить непосредственно в практическую деятельность, связать обучение с жизнью.
4. Принцип координации деятельности педагогов, специалистов и родителей предполагает сотрудничество и скоординированность действий всех педагогов и специалистов в достижении общей цели.
5. Деятельностный принцип. Работа с театральными играми содержит элементы самых разных видов творчества: словесное, двигательное, музыкальное. А также является важнейшим стимулом к расширению кругозора детей, приобретению знаний. Интересы тесно связаны со всеми сторонами психического развития, а творческая активность наилучшим образом формируется в театрализованной деятельности.

В качестве средства, оптимизирующего коррекционно-развивающую работу, мы выбрали театрализованную игру. Мы отобрали представленные в методической литературе театрализованные игры. Систематизировали их в соответствии с выделенными направлениями в работе и тематическим планированием дошкольного учреждения (Таблица 2.4).

Таблица 2.4

Банк театрализованных игр по формированию просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на основе тематического принципа)

Период	Направления коррекционной работы	Лексическая тема	Театрализованная игра
1,2 неделя октябрь	Формирование правильного речевого дыхания и длительного ротового выдоха.		
3,4 неделя октябрь			
1,2 неделя ноябрь			
3,4 неделя ноябрь	Работа над изменением высоты и силы голоса.		
1,2 неделя декабрь			
3,4 неделя декабрь			
3,4 неделя январь	Развитие тембровой окраски голоса.		
1,2 неделя февраль			
3,4 неделя февраль	Работа над логическим ударением.		
1,2 неделя март			
3,4 неделя март	Развитие умеренного темпа		
1,2 неделя			

апрель	речи.		
--------	-------	--	--

Основные требования к отбору и использованию театрализованных игр в коррекционно-педагогической работе:

- соответствие речевому статусу детей;
- недостаточное развитие неречевых психических функций (особенно слухового внимания и памяти; недостаточное стремление к познавательному общению с взрослым;
- быстрая истощаемость произвольного внимания; низкая работоспособность);
- специфика возраста (высокая эмоциональность, непосредственность, повышенная возбудимость);
- сюжет должен быть интересным, вызвать эмоциональный отклик у детей.

Работа над речевым дыханием:

Важнейшие условия правильной речи - это плавный длительный выдох, четкая и ненапряженная артикуляция. Правильное речевое дыхание, четкая ненапряженная артикуляция являются основой для звучного голоса.

Поскольку дыхание, голосообразование и артикуляция - это единые взаимообусловленные процессы, тренировка речевого дыхания, улучшение голоса и уточнение артикуляции проводятся одновременно.

Дыхание речевое, звуковое нужно тренировать и развивать. Работу по развитию речевого дыхания можно разделить на два этапа. Во время первого – вырабатывать направленную воздушную струю (которая необходима для правильного произношения), во время второго нужно тренировать продолжительность речевого выдоха.

Задания усложняются постепенно: сначала тренировка длительного речевого выдоха проводится на отдельных звуках, потом - словах, затем - на короткой фразе, при чтении стихов и т.д.

Организация работы, основанной на использовании дыхательных упражнений, проводится с соблюдением следующих условий.

1. Игровые упражнения проходят в помещении с чистым воздухом, средней влажности.
2. Дети одеты в свободные одежды, не стесняющие движения.
3. Количество и темп выполнения упражнений дозируются логопедом.
4. Игровые упражнения не проводятся после приема пищи, при переутомлении, недомогании.

Работая над нормализацией речевого дыхания, можно использовать народные сказки. В ходе разыгрывания с помощью настольного театра народной сказки «Колобок» используется дидактическое пособие, по которому катится шарик - Колобок. Движения Колобка вызываются посредством воздушной струи. Как и в сказке Колобок перемещается от Бабы и Деда, затем к Зайцу, Волку, Медведю, Лисе. При правильном речевом дыхании воздух необходимо набирать через нос, плечи не поднимать, выдох должен быть плавным и длительным. Необходимо следить, чтобы не надувались щёки. Достаточно 3-5 повторений. Многократное выполнение такого упражнения может привести к головокружению.

С помощью пальчикового театра логопед показывает инсценировку отрывка из сказки «Заюшкина избушка»

(Стучат) Зайчик, выходи скорее. (Из домика выходит лиса).

Лиса: Здравсьте, здрасьте! Нет здесь никакого зайца! Я здесь живу. Это мой дом! (Уходит обратно в домик).

Логопед: Ребята, что же случилось? Почему лиса у зайчика в домике живет? И где же сам зайчик? (Выходит заяц и плачет)

Логопед: Здравствуй, зайчик. Почему ты плачешь?

Заяц: Как же мне не плакать? Была у меня избёнка лубяная, а у лисы - ледяная, попросилась она ночевать, да меня же и выгнала! Остался я без домика.

Логопед: Ребята, правильно поступила лиса, выгнав зайчика из его собственного домика?

Дети отвечают: (нет)

Логопед: Конечно. Ведь это его дом, и никто не имеет права его выгонять из собственного дома. Что же нам делать? Давайте позовем лису.

Дети стучат в домик.

Лиса: Сейчас как выскочу, как выпрыгну, пойдут клочки по закоулочкам!

Логопед: Лисонька-лиса, выходи, пожалуйста. Мы хотим с тобой поговорить. (Лиса выходит)

Логопед: Ты нехорошо поступила. Нет у тебя права выгонять зайца из его дома.

Лиса: А как же я? Где же мне жить? Моя избушка растаяла?

Логопед: Мы с ребятами тебе поможем. Сейчас мы найдем для тебя подходящий домик.

Детям раздаются картинки с изображением животных, а другой группе - жилища животных, каждый находит себе пару (медведь-берлога, лиса-нора, белка-дупло, волк-логово, собака-будка). Картинка прикрыта лёгкой тканью. Чтобы увидеть что изображено на картинке, нужно подуть на ткань и тем самым открыть картинку.

Логопед: Вот, лисичка, нашли мы твой домик, твою норку. Ты рада?

Лиса: Спасибо, ребята.

В логопедической практике рекомендуются следующие логопедические театрализованные сказки для развития речевого дыхания: «Пароходик», «Сказка о кораблике», «Сказка про свитер и майку» (Приложение 2).

В ходе разыгрывания «Пароходик» детям предлагается взять стеклянный пузырек высотой примерно 7 см, диаметром горлышка 1-1,5 см или любой другой подходящий предмет. Поднесите его к губам и подуйте. «Послушай, как гудит пузырек. Как настоящий пароход. А у тебя получится

пароход? Интересно, чей пароход будет громче гудеть, твой или мой? А чей дольше?». Следует помнить: чтобы пузырек загудел, нижняя губа должна слегка касаться края его горлышка. Струя воздуха должна быть сильной и выходить посередине.

В процессе разыгрывания «Сказки о кораблике» можно опустить в таз с водой бумажные кораблики и предложите ребенку покататься на кораблике из одного города в другой. Чтобы кораблик двигался, нужно на него дуть не торопясь, сложив губы трубочкой. Но вот налетает порывистый ветер - губы складываются, как для звука п.

Также способствует развитию речевого дыхания использование в театрализованных играх свистулек, игрушечных дудочек, губных гармошек, надувание шариков и резиновых игрушек.

Работа над голосом (формирование умения изменять силу и высоту голоса, сохраняя нормальный тембр).

Изменение высоты голоса - одно из наиболее значительных средств его выразительности. Она создает мелодику тона, т.е. движение голоса вверх и вниз. Мелодика тона окрашивает звучащее слово разнообразными оттенками чувства и мысли. Предлагаются упражнения на изменение высотной модуляции, которые способствуют развитию интонации, гибкости и постепенно расширяют объем голоса.

В ходе логопедической работы предусматривается введение специальныхподготовительных упражнений по развитию высоты и силы голоса, по восприятию движений тона голоса.

В работу включаются следующие задания:

1. Восприятие и определение силы голоса (тихий, громкий) при произнесении звуков, слогов, звукоподражаний, слов и фраз.
2. Восприятие и определение высоты голоса (низкий, высокий) при произнесении звуков, слогов, звукоподражаний, слов и фраз.
3. Длительное произнесение голосом средней громкости отдельных гласных и согласных звуков:

ААААА, УУУУУ, ЭЭЭЭЭ

4. Длительное произнесение голосом средней громкости сочетаний из двух-трех звуков: ауоиауи аза усо и т.д.

5. Усиление и ослабление голоса (от беззвучной артикуляции до громкого произнесения и наоборот) на материале отдельных гласных звуков и сочетаний из двух-трех гласных звуков: у - беззвучная артикуляция - ау, ауиу - шепотное произнесение - ау, ауиу - тихое произнесение - ау, ауиу - громкое произнесение - ау.

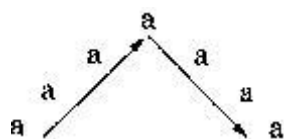
6. Тренировка динамического диапазона голоса при пении гласных звуков - громко, тихо, с постепенным затиханием голоса, с постепенным усилением голоса.

7. Повышение и понижение голоса при произнесении отдельных гласных звуков, сочетаний из двух-трех гласных звуков, слогов:

ЭА,ЭА,эа,эа, АЭА,АЭА,АЭА, аза,аза,аза

8. Чередование повышения и понижения голоса при произнесении отдельных звуков: А аАаАа

9. Постепенное повышение голоса с последующим его понижением при произнесении гласных звуков:



Данные задания широко используются в логопедические сказки, например в театрализованной игре- «Любопытный щенок (Приложение 3), «Спор на кухне» (Приложение 3), «На даче», «Далеко или близко?», «Заблудились», «Три медведя», «Лягушки и кукушки»).

Развитие тембровой окраски голоса

Формирование навыков восприятия тембра следует начинать со знакомства детей с двумя контрастными окрасками голоса: радостной и грустной. Это впоследствии станет основой для введения менее контрастных по тембру эмоциональных проявлений: гнева, удивления, испуга и др.

При этом в качестве наглядного материала можно использовать пиктограммы, фотографии с изображением эмоционально выразительных лиц; в качестве речевого материала – звуки, фразы, тексты.

При знакомстве детей с ситуацией можно дать следующую инструкцию: «Сейчас я расскажу вам одну историю. А вы выберите карточку, которая больше всего подходит к рассказу».

Работа над логическим ударением

Работа начинается со знакомства с этим понятием, с уточнения звуковых средств его выражения (обычно в высказывании логически ударное слово выделяется путем более громкого и напряженного его произнесения или тихого

и растянутого). Дошкольникам объясняют: это слова, которые считаются особенно важными, произносятся громче и (или) медленнее (растянуто) остальных слов в предложении.

При восприятии на слух слов-носителей логического ударения очень важно привлечь внимание детей к смыслу каждой фразы и организовать анализ и оценку фразы или текста.

Например, в ходе театрализованной игры «Снегири» логопед произносит фразу «Снегири клюют рябину» и организует ее анализ:

- Какое слово я выделила как самое важное? Да, именно снегири, а не другие птицы клюют рябину.
- Послушайте, как я скажу теперь: "Снегири *клюют* рябину". Что я уточнила о снегирях? (Что они клюют, а не сидят или летают.) Как я произнесла важное по смыслу слово? (Вы сказали это слово громко.) Да, а еще его можно сказать тихо и растянуто.

- Послушайте еще раз: "Снегири клюют *рябину*". Что я теперь уточнила о снегирях? (Они питаются рябиной, а не зерном или крошками хлеба.) Как я выделила важное слово? (Произнесли его растянуто.) А как еще можно выделить? (Произнести его громко.) Вы правы, но я специально важное слово произнесла тихо и растянуто, чтобы не спугнуть снегирей.

При затруднении детям можно оказывать помощь в виде наводящих вопросов, напоминать о средствах выражения логического ударения в устной речи.

Формирование темповой организации высказывания.

Основными задачами в работе по развитию темповой организации высказывания являются:

1 этап. Формирование у дошкольников некоторых знаний о темпе речи (нормальный, быстрый, медленный).

2 этап. Формирование умения слышать замедление и ускорение темпа речи.

3 этап. Формирование умения использовать различные темповые характеристики как звуковое средство выразительности собственной речи.

Логопедическая работа по развитию у дошкольников способности использовать в речи различные темповые характеристики осуществляется в три этапа:

1 этап- Развитие общих представлений о темпе речи.

Выделение данного этапа обусловлено, прежде всего, тем, что достаточный уровень развития речевого слуха и, в частности, таких его компонентов, как восприятие и дифференциация различного темпа и ритма речи, имеет определяющее значение для формирования интонационной выразительности речи.

2 этап- Развитие умения воспроизводить различный темп речи.

- а) воспроизведение темповой характеристики фразы сопряжено с логопедом
- б) воспроизведение темповой характеристики фразы отражено, вслед за логопедом;

в) самостоятельное воспроизведение определенного темпа фразы.

В тех случаях, когда у дошкольников в их собственной речи наблюдаются отклонения от нормального темпа речи, используются специальные упражнения, направленные на его нормализацию. Упражнения проводятся систематически, основной прием работы - подражание темпу речи логопеда.

Устранение ускоренного темпа речи осуществляется путем следующих упражнений: повторение за логопедом фраз в медленном темпе (сопряжено, затем отраженно след за логопедом); самостоятельное проговаривание фраз в медленном темпе под отстукивание каждого слога (слова) - ударами рукой по столу, отхлопыванием, ударами мячат.д.; ответы на вопросы логопеда - сначала шепотом в медленном темпе, затем вслух медленно и ритмично; медленное проговаривание сложных скороговорок (трудности проговаривания обеспечивают замедление темпа); проговаривание фраз под медленную музыку, под маршировку и т.д.; различные речевые игры, в которых присутствует необходимость медленно проговаривания слов; использование инсценировок (применение кукол-персонажей также позволяет естественно замедлить темп речи детей, так как в процессе изложения текста дошкольники должны осуществлять различные действия с фигурками); рассказы по картине, чтение стихотворения в медленном темпе (сопряженно и отраженно с логопедом, самостоятельно; под удары метронома и без них).

Во всех случаях при выполнении упражнений может предусматриваться зрительный контроль над темпом речи посредством зеркала, что также в значительной мере способствует замедлению темпа.

Устранение замедленного темпа речи предусматривает использование следующих упражнений:

повторение за логопедом фраз в быстром темпе (сопряженной след за логопедом);

самостоятельное проговаривание фраз в быстром темпе под удары метронома;

проговаривание фраз под быструю музыку;
заканчивание фразы, начатой логопедом, в быстром темпе;
заучивание и произнесение в быстром темпе стихов и скороговорок;
использование различных игр, инсценировок, требующих быстрого произнесения слов.

Приведем в качестве примера логопедические сказки, которые могут быть использованы в работе по развитию восприятия и воспроизведения темпа речи- «Сказка о том, как воробушек Чивик искал свою маму» (Приложение 6)

Таким образом, целенаправленная работа по развитию просодической стороны речи средствами логопедических сказок, проводимая по предложенной выше системе, окажет положительное влияние на расширение речевых навыков детей, а использование ряда упражнений, направленных на развитие компонентов просодики будет способствовать формированию просодической стороны речи. Кроме того, предполагается совершенствование и развитие слуховой памяти, эмоционального восприятия, накопление эмоционально-нравственного опыта. Дети становятся более активными и общительными. А это, в свою очередь, способствует развитию коммуникативной функции речи.

Выводы по II главе

Проведенная диагностика с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и детей с нормативным речевым развитием показала, что уровень развития просодической стороны речи изучаемой категории детей остаётся достаточно низким по сравнению с уровнем развития детей с нормативным речевым развитием.

Диагностика выявила ряд особенностей, позволяющих выделить наиболее типичные затруднения:

- у детей возникают трудности в идентификации интонационных рисунков, часто делаются ошибки определения повествовательного, вопросительного и восклицательного предложения;

- допускают ошибки при воспроизведении фразы с логическим ударением по образцу, при сравнении двух предложений, отличающихся только логическим ударением;
- не сформированы способности продуцирования интонации, отражающей эмоциональное состояние, преобладание в репликах интонации сообщения; трудности переключения с одного типа интонации на другой (застывание на одной интонации);
- ограничение способности к преобразованию интонационного рисунка предлагаемых фраз, проявляющееся
- повторении интонационного рисунка фразы, произнесенной экспериментатором.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе изучения особенностей формирования просодической стороны речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, были достигнуты поставленные задачи:

1. Изучена психолого-педагогическая литература по проблеме формирования просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общими нарушениями речи.

2. Рассмотрено формирование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

3. Проведено экспериментальное исследование по выявлению особенностей компонентов просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием.

Определены направления и содержания коррекционно-педагогической работы по формированию просодического компонента речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Изучая особенности просодического компонента речи дошкольников с ОНР, можно сделать вывод о том, что работа над формированием просодического компонента дошкольника является одним из важных разделов работы над устной речью. Занятиям по формированию просодической стороны речи и голоса детей происходит восстановление взаимосвязи между дыханием и звучанием, получение громкого, звонкого звучания голоса и закрепление этого в самостоятельной речи ребёнка.

Изучив проблему формирования просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, мы сделали следующие выводы.

Роль просодической стороны речи чрезвычайно важна. Прежде всего, она обеспечивает оформление фраз как целостных смысловых единиц, и, вместе с тем, обеспечивает передачу информации о коммуникативном типе высказывания, об эмоциональном состоянии говорящего. Именно дошкольный возраст является наиболее благоприятным для решения

коррекционных задач, для овладения интонационными характеристиками речи.

Обобщение полученных данных в первой главе послужило основанием для проведения нами исследовательской работы, которая включала в себя констатирующий эксперимент. В ходе проведенного эксперимента, мы выявили ряд особенностей просодической стороны речи, позволяющих выделить наиболее типичные затруднения для детей с ОНР. Было отмечено, что большинство детей с ОНР имеют достаточно низкий уровень сформированной просодической стороны речи. Нарушения просодического оформления речевого высказывания выявлены у всех детей с ОНР, что обусловлено совокупным влиянием различных факторов, таких как состояние акустических характеристик голоса, уровень речевого развития детей, уровень слухового самоконтроля, трудности мелодико-интонационного оформления речи детей дошкольного возраста с ОНР проявляются в неточностях при отраженном воспроизведении разных интонационных и ритмических структур, в ошибках при передаче логического ударения, самостоятельном воспроизведении фраз, которые имеют различную интонационную окраску.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Артемова Е.Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями Монография. – М., МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. – 123 с.
2. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников / Л. В. Артемова. – М.: Просвещение, 2011. – 127 с.
3. Бочарникова Н. С. Особенности развития просодии у детей с общим недоразвитием речи различного генеза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S8. – С. 12–18. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76097.htm>.
4. Брызгунова, Е. А. Звуки и интонация русской речи / Е. А. Брызгунова. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 2013. – 280 с.
5. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: книга для логопеда / Е. Н. Винарская. – М.: Просвещение, 2010. – 160 с.
6. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – 4-е изд., перераб. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.: ил., табл.
7. Ежкова Н. А., Елецкая О. В. Использование спектрального анализа при оценке звукопроизношения у дошкольников с речевой патологией // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S23. – С. 1–5. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75278.htm>.
8. Елецкая О.В., Тараканова А.А., Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями речи: учебн. -метод. пособие / О.В. Елецкая, А.А. Тараканова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – 312 с.
9. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – 2-е изд., перераб. – М.: Лабиринт, 2007. – 370 с.
10. Жинкин, Н. И. О произвольном и непроизвольном управлении звуковыми механизмами пения и речи / Н. И. Жинкин // Вопросы психологии. – 1978. - № 4. – С. 73–83.

11. Жога, Л. Н. Театрализованная деятельность как средство коррекции речевых нарушений в условиях специального детского сада / Л. Н. Жога, Н. Г. Саяпова, Л. А. Рукасуева // Логопед. – 2007. - № 4. – С. 46–75.
12. Жулина, Е. В. Значение театрализованной деятельности и среды в психическом развитии дошкольников с недостатками речи / Е. В. Жулина // Логопед. – 2008. - № 5. – С. 111–119.
13. Ковригина Л. В. Проблема личностного развития детей с тяжёлыми нарушениями речи // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 3. – С. 39–40.
14. Линчук, Л. А. Театрально-игровая деятельность в системе логопедической работы / Л. А. Линчук // Логопед. – 2007. - № 6. – С. 84-88.
15. Лыхенко Ю. В. Особенности и этапы формирования просодической стороны речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 3361–3365. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86709.htm>.
16. Попова Е.Ф. Театрализованная деятельность как средство социализации и коррекции общего недоразвития речи у старших дошкольников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 35. – С. 123–126. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771196.htm>.
17. Пономарева В. А. Исследования просодической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 13. – С. 51–55. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56171.htm>.
18. Рябоконова С.Г. Анализ логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста по формированию просодической стороны речи // Научно-методический электронный журнал «Коррекционная

- педагогика, дефектология». – 2016. – №01. – С. 124-125. – URL: http://elibrary_24039285_55774209.pdf
- 19.Сойко С. А. Создание условий для коррекционной работы по формированию и развитию просодической стороны речи у дошкольников с речевыми нарушениями // Научно-методический электронный журнал «Коррекционная педагогика, дефектология». – 2016. – №01. – С. 125-30. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56171.htm>
- 20.Сухова Н.В. Взаимодействие просодии и невербальные средств в монологической речи\\ Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук\\Москва-2014
- 21.Трошин, О. В. Театрализованная деятельность как метод преодоления коммуникативной дезадаптации у дошкольников с нарушениями речевого развития / О. В. Трошин // Логопед. – 2006. - № 1. – С. 4-10.
- 22.Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева. – М.: Владос, 2016. – 314 с.
- 23.Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. / Под общ.ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной— 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2002. - 240с.
- 24.Чурилова, Э. Г. Методика и организация театральной деятельности дошкольников и младших школьников / Э. Г. Чурилова. – М.: Владос, 2003. – 160 с.
- 25.Шевцова, Е. Е. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. – 2-е изд. – М.: АСТ; Астрель, 2009. – 222 с.